



Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF

CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS - PPGPS

**ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES E PESCADORAS EM  
GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ:  
NAVEGANDO POR MARES E MEMÓRIAS**

CLARISSA MENEZES DE SOUZA POUBEL

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

Agosto de 2023

**ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES E PESCADORAS EM  
GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ:  
NAVEGANDO POR MARES E MEMÓRIAS**

CLARISSA MENEZES DE SOUZA POUBEL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ

Agosto de 2023

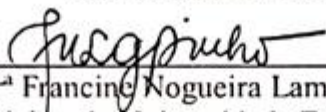
**ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES E PESCADORAS EM  
GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ:  
NAVEGANDO POR MARES E MEMÓRIAS**

CLARISSA MENEZES DE SOUZA POUBEL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

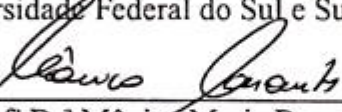
Aprovada em 10/08/23

Banca Examinadora:



Profª Drª Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho  
Doutorado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Profª Drª Hildete Pereira dos Anjos  
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)



Profª Drª Mônica Maria Borges Mesquita  
Doutorado em Ciência da Educação pela Universidade Nova de Lisboa (NOVA)  
Professora da Universidade Nova de Lisboa (NOVA)

Profª Drª Silvia Alicia Martinez  
Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)  
Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Profº Drº Leandro Garcia Pinho (Orientador)  
Doutorado em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  
Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Centro de Ciências do Homem

## DECLARAÇÃO

Eu, Leandro Garcia Pinho, declaro, para os devidos fins, como presidente da banca da banca de defesa final de Tese do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS-UENF) que a ata de defesa de Doutorado de Clarissa Menezes de Souza Poubel foi aprovada pelos membros da banca impossibilitados de assinar presencialmente o documento, membros estes a saber: Professora Doutora Silvia Alicia Martinez e a Professora Doutora Hildete Pereira dos Anjos. Declaração esta emitida conforme RESOLUÇÃO COLAC/UENF Nº 28 DE 10 DE A GOSTO DE 2023 QUE ESTABELECE OS PROCEDIMENTOS PARA ASSINATURA DE ATA DE APROVAÇÃO E FOLHA DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO E TESE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. O PRESIDENTE DO COLEGIADO ACADÊMICO - COLAC DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO – UENF (Processo nº SEI-260009/002221/2023).

Campos dos Goytacazes, 10 outubro de 2023

Leandro Garcia Pinho  
Professor Associado LEEL-CCH-UENF  
ID Nº 20993986-4



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Garcia Pinho, Professor**, em 10/10/2023, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento nos art. 28º e 29º do [Decreto nº 48.209, de 19 de setembro de 2022](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.rj.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=6](http://sei.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=6), informando o código verificador **61331077** e o código CRC **28513C93**.

Referência: Processo nº SEI-260009/005273/2023

SEI nº 61331077

Avenida Alberto Lamego, 2000, - Bairro Pq. Califórnia, Campos dos Goytacazes/RJ, CEP 28013-602  
Telefone: - www.uenf.br

**A minha mãe por continuar sendo meu exemplo de mãe, mulher e educadora.**

## **AGRADECIMENTOS**

**No meu itinerário formativo muitos agradecimentos se fazem necessários...**

Agradeço primeiramente a Deus por me ter dado vida e a cada dia renovar o sentido do meu viver.

A Nossa Senhora, minha para sempre “mãezinha do céu”, faço parte dessa geração que te proclama bem-aventurada, faço parte dessa geração que tanto te ama.

Aos meus pais, Paulo Roberto e Carmen Elízia, por sempre apontarem a educação como caminho para os meus passos e por me apoiarem nessa caminhada.

Ao meu marido, Thiago Poubel, pelo apoio, incentivo, compreensão, orações, conselhos e principalmente por compartilhar comigo toda a sua sabedoria.

A minha filha Helena por tornar os meus dias mais felizes!

Aos meus irmãos, Daniel e Lucas, por sempre me encorajarem na trajetória acadêmica.

A todos os meus familiares: avós, padrinhos, tios, primos, cunhados, sogra e afilhados pelas demonstrações de carinho e torcida a cada conquista.

Aos meus amigos, verdadeiros anjos, que estão sempre a me proteger. Agradeço porque junto com vocês tenho coragem para superar os obstáculos da vida.

Aos colegas do doutorado em Políticas Sociais que estiveram ao meu lado, com muita paciência e amor, nas angústias e alegrias do processo de construção do conhecimento. Em especial a Eduardo Moreira que caminha comigo desde o mestrado e Etuany Rangel.

Aos professores do curso de Políticas Sociais por todo ensinamento compartilhado.

Aos integrantes do Projeto PEA/PESCARTE, que constroem comigo conhecimentos que transformaram a minha vida. De modo especial agradeço à companheira Luciana Marcelino por toda dedicação com minha pesquisa desenvolvida em Gargaú.

Ao Projeto de Educação Ambiental PEA/PESCARTE pela concessão de bolsa de pesquisa que viabilizou parte da construção da pesquisa realizada. De modo especial agradeço ao coordenador geral do projeto o Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup>. Geraldo Márcio Timóteo.

Aos sujeitos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal de Gargaú que tão gentilmente aceitaram participar desta pesquisa.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de São Fidélis por me apoiarem nesta trajetória acadêmica. Na pessoa da coordenadora do Departamento de Supervisão Educacional, Ana Paula Ribeiro, registro meu reconhecimento por tudo que fizeram por mim.

A professora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.Fernanda Huguenin por participar das minhas bancas de defesa de projeto e qualificação. Os direcionamentos elencados foram muito importantes para a construção desta tese.

Aos professores Dr<sup>a</sup>.Silvia Alicia Martinez, Dr<sup>a</sup>. Mônica Maria Borges Mesquita, Dr<sup>a</sup>. Francine Nogueira Lamy Garcia Pinho, Dr<sup>a</sup> Hildete Pereira dos Anjos por aceitarem fazer parte da minha banca examinadora final.

Por fim, agradeço especialmente, ao meu querido orientador, Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Leandro Garcia Pinho, que de forma tão particular renova em mim a esperança de que sou capaz e me aponta caminhos seguros para minha formação acadêmica.

**Foi assim como ver o mar...**

**(Flávio Venturine)**

**Vinde ouvir essas histórias. E se ela não vos parecer bela, a culpa não é dos homens que a narram. É que as ouvistes da boca de um homem da terra, e dificilmente um homem da terra entende o coração dos pescadores. Mesmo quando esse homem ama essas histórias, mesmo assim ele não conhece todos os segredos do mar.**

**(Jorge Amado)**



## RESUMO

Este estudo tem por objetivo identificar as representações sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, na localidade praiana de Gargaú, bairro localizado no primeiro distrito de São Francisco do Itabapoana, na região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela. Pensar os significados atribuídos à escola nos leva a uma reflexão sobre os arranjos políticos educacionais para garantia do direito à escolarização deste grupo de trabalhadores. Configura-se como um estudo de abordagem qualitativa, entendida como uma relevante abordagem para compreensão dos fenômenos sociais. Portanto, esta pesquisa se insere no panorama da “Pesquisa Social” (NOGUEIRA, 1975), destinada a compreender o sistema de relações entre membros de um grupo, suas percepções e ações, no caso, dos/as pescadores/as em torno de um objeto, a escolarização. Assim, inicialmente realizou-se uma revisão de literatura, com vistas a conhecer o estado da arte sobre a temática da pesca e da escolarização de pescadores/as, bem como fazer um diálogo entre a realidade pesquisada e os estudos já realizados na área. Esse levantamento de caráter bibliográfico efetivou-se conforme os apontamentos de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). Além disso, traz como aporte teórico-metodológico a teoria das “Representações Sociais” de acordo com Moscovici (2012), estudos dessa natureza são empregados quando se busca a compreensão das percepções de indivíduos e grupos sociais. A pesquisa se fundamenta teoricamente nas concepções de Althusser (1985), Bourdieu (1989), Freire (1996) e Gadotti (2001) que discutem o dinamismo do espaço escolar como agente de reprodução ou transformação social; nas concepções Silva (2005) e Moreira e Candau (2008) que tratam da escola como espaço de diálogo entre as mais diversas identidades culturais e ainda nas concepções de Lemos (2016), Timóteo (2019) e Torres e Giannella (2020) que versam sobre os processos de escolarização de pescadores/as. A partir dos levantamentos realizados foi possível constatar que as ações conduzidas pelo Estado destinadas a garantir os direitos de acesso e permanência na escola especialmente a partir dos programas emanados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96, em Gargaú contribuíram significativamente para que os/as jovens trabalhadores/ as da atividade pesqueira artesanal atingissem níveis elevados de escolarização. Espera-se contribuir de maneira significativa para reflexões a respeito do tema da escolarização na perspectiva desse grupo específico de trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal.

**Palavras-Chave:** Jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, Escolarização, Representações Sociais, Políticas Educacionais.

## ABSTRACT

This study aims to identify the social representations that young workers in artisanal fishing activities, in the beach town of Gargaú, a neighborhood located in the first district of São Francisco do Itabapoana, in the northern region of Rio de Janeiro, they bring from school, based on the meanings attributed to it. Thinking about the meanings attributed to school leads us to reflect on educational political arrangements to guarantee the right to schooling for this group of workers. It is configured as a study with a qualitative approach, understood as a relevant approach to understanding social phenomena. Therefore, this research is part of the panorama of “Social Research” (NOGUEIRA, 1975), aimed at understanding the system of relationships between members of a group, their perceptions and actions, in this case, of fishermen around a object, schooling. Thus, initially a literature review was carried out, with a view to understanding the state of the art on the subject of fishing and the education of fishermen, as well as creating a dialogue between the reality researched and the studies already carried out in the area. This bibliographic survey was carried out in accordance with the notes of Ferreira (2002) and Romanowski and Ens (2006). Furthermore, it brings as a theoretical-methodological contribution the theory of “Social Representations”, according to Moscovici (2012), studies of this nature are used when seeking to understand the perceptions of individuals and social groups. The research is theoretically based on the concepts of Althusser (1985), Bourdieu (1989), Freire (1996) and Gadotti (2001) who discuss the dynamism of the school space as an agent of reproduction or social transformation; in the conceptions of Silva (2005) and Moreira and Candau (2008) that deal with school as a space for dialogue between the most diverse cultural identities and also in the conceptions of Lemos (2016), Timóteo (2019) and Torres and Giannella (2020) that deal with on the schooling processes of fishermen. From the surveys carried out, it was possible to verify that the actions carried out by the State aimed at guaranteeing the rights of access and permanence at school, especially from the programs issued after the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law nº 9394/96, in Gargaú contributed significantly to young artisanal fishing workers reaching high levels of education. It is expected to contribute significantly to reflections on the topic of schooling from the perspective of this specific group of artisanal fishing workers.

**Keywords:** Young artisanal fishing workers, Schooling, Social Representations, Educational Policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de São Francisco de Itabapoana/RJ.....	p.23
Figura 2: Foto do bairro de Gargaú.....	p.84
Figura 3: Foto do porto onde ficam as embarcações.....	p.84
Figura 4: Foto do porto onde ficam as embarcações.....	p.84
Figura 5: Unidade escolar que oferta Educação Infantil (Creche) .....	p.85
Figura 6: Unidade escolar que oferta Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) .....	p.85
Figura 7: Unidade escolar que oferta Ensino Médio.....	p.86
Figura 8: Relação da informante chave com os sujeitos participantes da pesquisa.....	p.102
Figura 9: Rede de Familiares.....	p.103
Figura 10: Rede de Funcionários.....	p.103
Figura 11: Rede de Conhecidos de Bairro.....	p.104
Figura 12: Quantitativo de jovens atividade pesqueira artesanal por função desempenhada na cadeia produtiva da pesca artesanal .....	p.104

## **LISTA DE GRAVURAS**

Gravura 1: Definição de escola .....	p.123
Gravura 2: Processo de Escolarização .....	p.128
Gravura 3: Experiências Educacionais .....	p.140
Gravura 4: Pesca e escola .....	p.151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Publicação de livros.....	p.49
Quadro 2: Publicação de artigos.....	p.49
Quadro 3: Publicação de trabalhos de conclusão de curso.....	p.52
Quadro 4: Cadeia produtiva da pesca artesanal.....	p.87
Quadro 5: Palavras evocadas.....	p.106
Quadro 6: Categorias elencadas .....	p.110
Quadro 7: Total de evocações por função desempenhada .....	p.121
Quadro 8: Identificando o processo de escolarização.....	p.124

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de pescadores artesanais pelas macrorregiões.....	p.46
Tabela 2 - Número de trabalhos acadêmicos levantados entre 2010-2021.....	p.59
Tabela 3 - Número de trabalhos acadêmicos levantados por natureza da publicação.....	p.59
Tabela 4 - Escolha da profissão.....	p.92
Tabela 5 - Distribuição pela faixa educacional.....	p.93
Tabela 6: Análise comparativa de IDEB.....	p.96
Tabela 7: IDEB rede pública municipal de Gargaú/SFI.....	p.98
Tabela 8: IDEB rede pública estadual de Gargaú/SFI.....	p.98

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**AIE** – Aparelho Ideológico de Estado

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CCH**- Centro de Ciências do Homem

**CECIERJ** - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

**CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica

**CF** – Constituição Federal

**CGPE** – Coordenação Geral de Petróleo e Gás

**DILIC** – Diretoria de Licenciamento Ambiental

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**IBAMA**- Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**OBEDUC** - Programa Observatório da Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PEA** - Programa de Educação Ambiental ou Projeto de Educação Ambiental

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PNATE** – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

**PNLD** – Programa Nacional do Livro e Material Didático

**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**RJ** – Rio de Janeiro

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SFI** – São Francisco de Itabapoana

**TALP** – Teste de Associação Livre de Palavras

**UENF** –Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro

**UERJ**- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFRRJ** – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>PROBLEMÁTICA</b> .....	23
<b>MOTIVAÇÃO</b> .....	25
<b>OBJETIVOS</b> .....	27
<b>Objetivo geral</b> .....	27
<b>Objetivos específicos:</b> .....	27
<b>ESTRUTURA DA TESE</b> .....	27
<b>CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	30
<b>1.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO</b> .....	30
<b>1.2 EDUCAÇÃO COMO DEVER DO ESTADO</b> .....	33
<b>1.3 EDUCAÇÃO E TEORIAS PEDAGÓGICAS: TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA</b> .....	35
1.3.1 Teoria pedagógica tradicional: escola e conservação social .....	35
1.3.2 Teoria pedagógica crítica: escola e reprodução social .....	36
1.3.3 Teoria pedagógica crítica: escola e transformação social .....	40
1.3.4 Teoria pedagógica pós-crítica: escola como espaço das diferentes identidades culturais .....	43
<b>1.4 ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES: PERSPECTIVA CRÍTICA</b> .....	44
1.4.1 O trabalhador da atividade pesqueira artesanal e a escolarização: o que dizem a teoria e os dados estatísticos.....	45
1.4.2 O trabalhador da atividade pesqueira artesanal e a escolarização: levantamento de publicações acadêmicas sobre o tema entre os anos de 2010 até 2021 .....	47
<b>CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	56
<b>2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: UM CAMINHO NECESSÁRIO</b> .....	56
<b>2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA: SELEÇÃO DE MATERIAL SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES</b> .....	58
<b>2.3 ABORDAGEM QUALITATIVA: A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	60
2.3.1 Teoria das Representações Sociais: discutindo o conceito .....	61
2.3.2 O familiar e o não familiar .....	63

2.3.3 Ancoragem e objetivação .....	64
2.3.4 O conceito de themata .....	66
2.3.5 A memória e sua relação com as Representações Sociais .....	67
2.3.6 Representações Sociais e pesquisas em Educação .....	70
2.3.7 Aproximações com o tema da pesquisa .....	72
<b>2.4 ABORDAGEM QUALITATIVA: INSTRUMENTOS DE COLETA DADOS.....</b>	<b>76</b>
<b>2.5 ABORDAGEM QUALITATIVA: INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>78</b>
<b>2.6 ABORDAGEM QUALITATIVA: A ESCOLHA DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....</b>	<b>83</b>
<b>2.7 ABORDAGEM QUALITATIVA: O CAMPO E A PANDEMIA DO COVID 19</b>	<b>.88</b>
<b>CAPÍTULO 3 - OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES/AS EM GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ .....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 O QUE DIZ O CENSO PESCARTE SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PESCADORES DO LITORAL FLUMINENSE .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2 O QUE DIZEM OS DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA .....</b>	<b>94</b>
<b>3.3 O QUE DIZEM OS/AS JOVENS TRABALHADORES/AS DA ATIVIDADE PESQUEIRA ARTESANAL EM GARGAÚ/SFI.....</b>	<b>99</b>
3.3.1 O acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa .....	99
3.3.2 O Teste de Associação Livre de Palavras .....	105
3.3.3 Jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI e a escola	124
3.3.4 Relação entre pesca e educação a partir das experiências dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI .....	141
3.3.5 Reflexões sobre a escolarização de trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a partir do aporte teórico metodológico das “Representações Sociais” .....	152
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

Pensar os significados atribuídos à escola a partir das “Representações Sociais” dos jovens trabalhadores/as<sup>1</sup> da atividade pesqueira artesanal em Gargaú, bairro localizado a uma distância de 37 (trinta e sete) quilômetros da sede do município de São Francisco de Itabapoana-RJ, nos leva a uma reflexão sobre os arranjos políticos educacionais para garantia do direito à escolarização deste grupo de trabalhadores.

A escolha por esse tema de estudo se fundamenta sistematicamente no reconhecimento do direito à escolarização de todos, incluindo assim, a população pesqueira, ainda que nem sempre este seja amplamente assegurado, pois a escolarização enquanto direito basilar deve ser um lugar comum para todos os indivíduos. Sendo um processo de desenvolvimento humano essencial e necessário à compreensão e entendimento acerca da existência humana no mundo. Pela via educacional aprendem-se as regras de convivência coletiva sob princípios democráticos de igualdade e justiça.

Paiva (2009, p.178) afirma que:

Um dos passos de proteção ao direito à educação se dá quando ela é definida como direito público subjetivo, que embora venha sendo defendido desde 1930 por educadores, particularmente pelos Pioneiros da Educação e pelo jurista Pontes de Miranda, na obra *Direito à Educação* (1933), só em 1988 foi proclamado. O poder de ação de uma pessoa para proteger ou defender um bem inalienável, e ao mesmo tempo legalmente constituído, é o que se entende por direito público subjetivo, e os dispositivos jurídicos desse poder se traduzem pela ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo e mandado de injunção, todos previstos e regulamentos pela CF/88.

Apesar dos direitos fundamentais ainda serem motivo de constante luta pela garantia no Brasil, os desdobramentos advindos com a promulgação da Constituição Federal (CF) impuseram a necessidade de elaboração de novas leis para regulamentar a enorme gama de direitos sociais trazidos por ela.

Vale registrar que a CF de 1988 infere que a educação escolar é dever da família e do Estado e direito de todos.

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

---

<sup>1</sup> Embora essa tese não tenha propósito de trazer ao debate a discussão de gênero no cenário profissional pesqueiro, não é possível tratar o tema desconsiderando que a pesca artesanal é uma atividade realizada por homens e mulheres.

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Por sua extensão e importância a referida Constituição deu norte a intensos debates educacionais e após oito anos de sua promulgação, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi publicada em 20 de dezembro de 1996, visando organizar os sistemas de ensino e definir responsabilidades por parte dos entes federados.

Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394/96, infere que a educação pode acontecer nos mais variados ambientes formativos, entre esses: “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1º). No entanto, a escola é a instituição social criada e sistematizada para promover educação escolar, ou seja, educação formal ou científica. Portanto, é a escola a instituição socializadora e formadora, que desempenha o papel de construção da cultura e dos saberes científicos.

Com o papel de construção de conhecimentos e valores socioculturais, a escola torna-se, então, lugar privilegiado para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como prevê a LDB nº9.394/96, em seu artigo 2º.

No Brasil, a legislação educacional mencionada, nº9.394/96, alterada pela Lei nº 12.796/13, prevê em seu artigo 4º que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso e permanência na Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte maneira: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Vale registrar ainda que no Brasil a primeira legislação federal que buscou organizar os processos de escolarização formal para todo o território nacional foi a Lei nº4024/61, sendo substituída 10 (dez) anos depois pela Lei nº5692/71. Ambas tratam sobre o acesso da população brasileira à escolarização formal, no entanto, não versam sobre como deveria ser esse acesso e nem regem sobre a permanência dos sujeitos no processo educativo.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, nº9.394/96, o direito à escolarização formal passa a ser discutido sob os pilares do acesso e permanência na escola. Assim, essa legislação apresenta em seu artigo 3º, a questão do acesso e permanência como um princípio no qual o ensino deve ser ministrado.

Importante afirmar que acesso à educação formal diz respeito a garantia de matrícula na escola e permanência versa sobre as condições para que os estudantes possam completar seus estudos, ao menos nas etapas obrigatórias previstas pela legislação. Conforme já mencionado, no Brasil, etapa obrigatória é a Educação Básica, iniciada aos 4 (quatro) anos na pré-escola até os 17 (dezesete) anos no Ensino Médio.

A partir da Lei nº9.394/96 que veio legitimar o acesso e a permanência na escola passou-se a ser necessário pensar nos mecanismos pedagógicos que pudessem favorecer a garantia desse princípio. Afirmar padrões mínimos de qualidade e condições de igualdade de acesso e permanência na escola constitui, portanto, princípio basilar da política educacional brasileira. Apesar de tais diretrizes, ainda se observam condições substancialmente desiguais de funcionamento dos estabelecimentos educacionais. Para mitigar esse quadro, a União deve exercer função redistributiva e supletiva, mediante assistência técnica e financeira aos entes federados.

Nesse sentido, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>2</sup>, o Governo Federal executa políticas educacionais que visam alcançar melhorias e garantir uma educação de qualidade para todos, através dos programas e projetos desenvolvidos, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). Apesar de existirem outros programas que atuam com a transferência de recursos financeiros da União para Educação Básica ofertada pelos Estados e Municípios, percebe-se que esses são os que os estudantes têm acesso diretamente.

Dado o entendimento de que a Lei nº9.394/96 foi a primeira legislação educacional a abordar o princípio do “acesso e permanência na escola”, este estudo entende então que a partir da legislação em questão deve haver uma mudança de paradigma quanto à garantia do direito a escolarização formal e assim entende-se que deverá ser possível que os indivíduos tenham acesso a níveis de instrução mais elevados.

Dessa forma, é intrigante refletir em que medida a LBD nº9.394/96 contribui/contribuiu para que os sujeitos que vivem da atividade produtiva da pesca artesanal possam/pudessem ter direito à escolarização formal garantido. Olhando especificamente para o bairro onde se desenvolve o estudo é instigante conhecer de que forma os jovens trabalhadores da atividade

---

<sup>2</sup>O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

pesqueira artesanal, impactados pela promulgação da LBD nº9.394/96, representam a escola, levando em consideração as particularidades educativas da região.

Para pensar a escola a partir das “representações” dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal e assim ter acesso aos conteúdos de uma “representação social”, esta tese apoia-se na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1961), em que articula as dimensões social e psicológica para compreender a construção do pensamento social e a conduta humana.

Como profissional da área da Educação, formada desde 2006 em Ciência da Educação pela Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” (UENF), sempre estive inserida no campo de trabalho e pesquisa educacional. Assim, em 2007, atuando como professora de curso preparatório para concurso público da área do magistério da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, conheci o texto “Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das Representações Sociais”, de autoria de Cipriano Luckesi (2002), sugerida para o concurso.

A partir da leitura do texto, ainda que embrionário no que tange ao trato da teoria das Representações Sociais, ali me despertou o interesse em conhecer melhor a teoria. Assim, segui o caminho da pesquisa em outras fontes bibliográficas e conheci outras referências importantes e basilares, tais como: Serge Moscovici (2012 - edição do texto original publicado 1961), Denise Jodelet (2001), Maria da Penha de Lima Coutinho e Evelyn Rúbia de Albuquerque Saraiva (2011), entre outras.

Em 2012 fui aprovada para o mestrado em Políticas Sociais na UENF, no primeiro contato com o orientador, Dr. Gerson Tavares do Carmo, ele me explicou que eu estaria inserida em um grupo de pesquisa e que desejava que meu trabalho de dissertação traduzisse a atuação desse grupo. Nesse momento, me recordei das leituras e discussões que eu vinha travando com a teoria das Representações Sociais e pensei que essa teoria pudesse me fornecer subsídios para desenvolver o trabalho pretendido.

O grupo de pesquisa em questão tinha sido formado em virtude da proposta de trabalho aceita pelo Programa Observatório da Educação<sup>3</sup>(OBEDUC) e os pesquisadores selecionados para compor o grupo dedicaram-se a desenvolver a pesquisa intitulada “Diagnóstico da

---

<sup>3</sup>Regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e instituído através do Decreto nº 5.803/2006 com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior e as bases de dados existentes no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

qualidade de ensino no PROEJA<sup>4</sup>: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológico”.

A partir da minha inserção no grupo de pesquisa, em abril de 2013, passei a me reunir semanalmente com professores que estavam ligados diretamente ao PROEJA, pois eram professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e também pesquisadores do grupo. Na ocasião as reflexões com o grupo de pesquisa geraram em mim uma inquietação diante do estranhamento causado pela implantação do PROEJA nas instituições de ensino da Rede Federal, levando-me a ponderar a relevância em investigar os significados atribuídos ao PROEJA pelos sujeitos com ele envolvidos: pesquisadores do OBEDUC, docentes ou não do PROEJA.

Assim, na busca por compreender as representações expressas pelos sujeitos a respeito do PROEJA, entendi que o campo das representações sociais me traria o suporte necessário. A partir dessa teoria, percebi que seria possível acessar os conteúdos cognitivos dos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, desvendar as percepções evidenciadas sobre o PROEJA.

Em conversa com o meu orientador sobre todos os meus questionamentos e apontamentos para a dissertação e ele incentivou minhas ideias me sugerindo uma orientação conjunta com o Dr. Leandro Garcia Pinho. Em contato com o professor Leandro, entendemos necessário montar um grupo de estudos sobre a teoria das Representações Sociais. Assim fizemos, com a participação dos colegas Eduardo Moreira e Cristiana Barcelos que na ocasião de sua construção de dissertação, também utilizava a teoria das Representações Sociais.

Os encontros com o grupo de estudo serviram para nos fortalecer enquanto pesquisadores que trabalham com a teoria em questão e especialmente no meu caso, serviu para me firmar na opção teórica proposta por Serge Moscovici (1961) após contato com as diferentes possibilidades e teorias que se desmembraram a partir dos estudos de Moscovici.

Além disso, as reflexões desenvolvidas com a orientação do professor Leandro, geraram a publicação dos artigos “A investigação sobre representações sociais no campo educacional” e “Teste de Associação Livre de Palavras em Estudos de Representações Sociais: uma análise da escolarização de pescadores artesanais em Gargaú-SFI”, ambos publicados pela Revista *Philologus*, o primeiro em 2014 e o segundo em 2022. E ainda a participação no grupo de trabalho (GT) de Representações Sociais do Congresso EDUCERE (Congresso Nacional de Educação, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação e

---

<sup>4</sup>Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente) com publicação nos anais do evento em 2015 e 2021.

Em 2015 defendi o mestrado com o título “Política educacional para a Educação de Jovens e Adultos: o significado do PROEJA segundo pesquisadores do OBEDUC, fazendo análise das representações sociais que os pesquisadores do grupo de pesquisa do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/UENF, trazem sobre ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Dada minha aprovação, em 2018, no doutorado em Políticas Sociais na UENF, e a possibilidade de novamente realizar estudo sobre a percepção de indivíduo ou grupo sobre um determinado objeto, neste caso específico, os sujeitos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal sobre a escola/escolarização, logo planejei continuar o trabalho no campo das Representações Sociais. Assim, na oportunidade da defesa do projeto de tese, essa escolha teórico-metodológica foi endossada pela banca.

A teoria das Representações Sociais se aponta em minha trajetória acadêmica como um importante meio para a construção do conhecimento a partir da visão de mundo dos sujeitos entrevistados, pois ela me permite acesso aos conteúdos cognitivos desses sujeitos e assim, é possível estabelecer uma relação dialógica entre o conhecimento individual e social, entre os indivíduos de um mesmo grupo. A teoria das Representações Sociais desponta como um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida cotidiana, no decurso da comunicação.

Neste estudo, em especial, a teoria das Representações Sociais vem ao encontro da possibilidade de entender os significados atribuídos a escola pelos jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a partir da perspectiva do discurso desses sujeitos, entendendo que este discurso traz uma representação que permeia a vida social e o contexto no qual estes sujeitos estão inseridos, entendendo que esses são sujeitos sociais, inseridos em um contexto social que os possibilita a construção de uma memória sobre o ambiente em que vivem, memória que guarda conteúdos significativos de uma representação social.

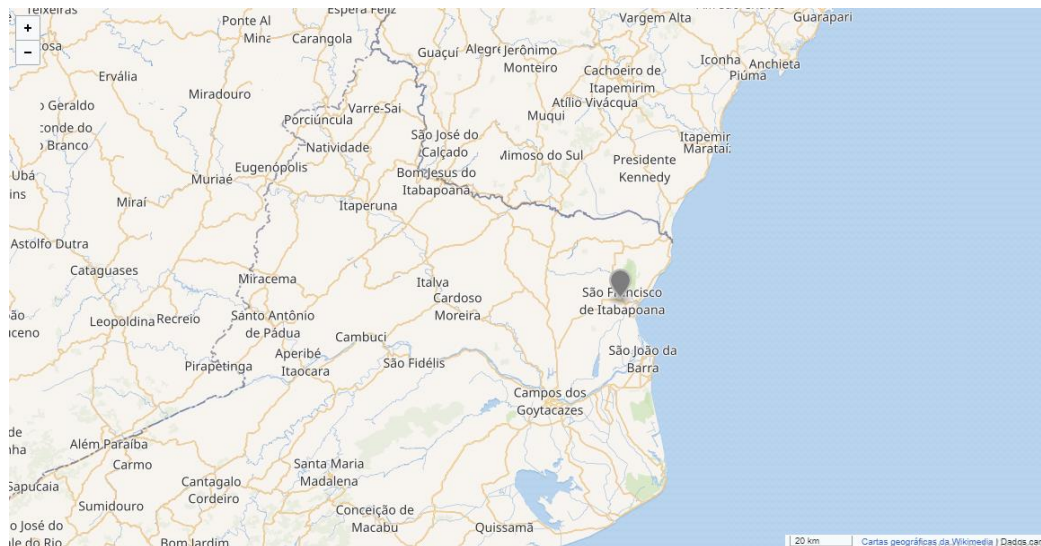
Assim, acessar essa memória que os jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal trazem da escola, a partir das representações sociais, nos permite construir um diálogo com diversas perspectivas da ação educacional no ambiente da pesca artesanal que historicamente traz as marcas da exclusão ao acesso escolar.



## PROBLEMÁTICA

São Francisco de Itabapoana, município litorâneo mais ao norte do Estado do Rio de Janeiro (RJ), tornou-se município a partir da Lei Estadual nº 2.379 de 18 de janeiro de 1995, que o desmembrou do município de São João da Barra. Está localizado na região Norte Fluminense, a uma distância de 327 (trezentos e vinte e sete) quilômetros da capital do estado, a cidade do Rio de Janeiro. Limita-se a oeste com o município de Campos dos Goytacazes, ao norte faz divisa com o estado do Espírito Santo, a sul com o município de São João da Barra e a leste é banhado pelo Oceano Atlântico. Conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 1: Localização do município de São Francisco de Itabapoana/RJ



Fonte: Google Maps (2022)

De acordo com dados do “Censo Demográfico” de 2022 apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), São Francisco de Itabapoana possui uma população de 44.939 habitantes. A principal base da economia municipal concentra-se na lavoura canavieira, na pecuária de corte e leiteira, na fruticultura e na pesca. A pesquisa debruça-se sobre a atividade pesqueira dada a relevância para a economia local e a existência da Colônia de Pescadores, Z-1, com sede no bairro de Gargaú.

No que tange à esfera educacional o município atingiu, em 2019, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), 4,8 para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade) e 4,2 para o Ensino Médio, sendo a meta projetada de 5,6 para os

anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,2 para os anos finais do Ensino Fundamental e 4,1 para o Ensino Médio.

Ainda de acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2010, o índice de munícipes sem acesso à escolarização formal é de 17,8% e, conforme Censo Pescarte,<sup>5</sup> realizado em 2016, dos 1354 (mil trezentos e cinquenta e quatro) pescadores/as entrevistados/as no município, 127 (cento e vinte e sete) pescadores/as nunca estudou e não saber ler e nem escrever e 33 (trinta e três) pescadores/as nunca estudou, mas de alguma forma aprendeu a ler e escrever. Temos assim um índice de 11,8% de pescadores/as que não tiveram acesso ao processo de escolarização formal. Dado este que demonstra que a escolarização básica ainda não é uma realidade entre esse grupo de trabalhadores/as.

Além disso, o dado municipal apresentado reforça os estudos que tratam sobre escolarização de pescadores a nível nacional endossando a afirmativa de baixa escolarização por parte dos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal. De acordo com Torres e Gianella (2020) com base no IBGE (2018) existe uma estimativa de 63 mil pescadores analfabetos no Brasil de um total de 311.605 mil pescadores, entre esses que frequentaram escolas, mas não sabem ler e escrever e ainda os que nunca frequentaram escolas. Além disso, o estudo aponta reduzido índice de pessoas que concluíram a escolarização básica, havendo uma alta taxa de analfabetismo por parte dos homens e mulheres inseridos na pesca artesanal.

Para Freire (2006) o caráter permanente da educação faz-se necessário porque o alcance de níveis escolarizáveis compreende processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem como caminhos necessários à conscientização e ao agir. O processo de conhecimento sob o suporte da escolarização poderá expressar à humanização dos seres humanos ao longo da sua trajetória histórica.

Compreende-se, assim, o processo de escolarização como possibilitador de acesso ao conhecimento escolar, à inserção social para usufruto dos bens culturais, como a leitura, escrita, o cálculo e todos os desdobramentos, ampliando-se a potencialidade humana de reflexão e criticidade. Portanto, atingir diferentes níveis de escolarização é alcançar condições de enfretamento ao estigma social da exclusão.

Acerca dessa questão vale citar Frigotto (2009, p.74):

---

<sup>5</sup> O Censo Pescarte é parte dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores do Projeto de Educação Ambiental (PEA) Pescarte, também conhecido como “Projeto Pescarte”. O dado apresentado foi compilado pelo grupo de pesquisa “Projeto Mulheres na Pesca: mapa de conflitos socioambientais em municípios do Norte Fluminense e Baixadas Litorâneas”, <https://www.mulheresnapesca.uenf.br/index.php>.

[...] o pensamento social crítico nos mostra que se trata de uma construção social que define a forma específica de nosso capitalismo dependente e subordinado. Uma sociedade cuja opção de desenvolvimento desigual e combinado pressupõe o analfabetismo, a escola dual com uma educação empobrecida para as massas, a informalidade e a desigualdade.

Por certo, o dito não significa que a escola seja capaz de assegurar emprego, bens, ausência de problemas, felicidade etc., contudo poderá ampliar os níveis de conscientização e participação social. Isso é certamente uma questão maior relacionada à escolarização, pois se refere à possibilidade de ampliar o poder de decisão no exercício da cidadania, portanto, um caminho para o empoderamento social.

Entretanto, apesar das discussões postas e das evidências que atestam pouca escolarização entre os trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, faz-se necessário ressaltar que em Gargaú, lócus da pesquisa, há relevante oferta educacional, o que deveria favorecer o acesso da população a todas as etapas da Educação Básica. Assim, é possível verificar unidades escolares desde as que ofertam creche, uma unidade que oferta a Educação Infantil e Ensino Fundamental, até uma unidade que oferta Ensino Médio. Logo, os processos de escolarização da juventude de Gargaú não podem e nem devem ter a marca do atraso e exclusão e sim devem refletir uma proposta que respeite, considere e valorize os modos de vida e a produção cultural dos sujeitos.

Dado o cenário da pesquisa, a questão posta a partir das situações elencadas é: as políticas públicas voltadas para a educação e implementadas no Brasil após a LDB nº9.394/96, tem contribuído para o acesso e permanência de populações tradicionalmente excluídas da escola?

Essa questão de pesquisa norteia essa tese na busca por compreender se as ações emanadas pós LDB nº9.394/96 de fato contribuíram para o acesso e a permanência na escola fazendo com que a escolarização formal alcançasse um número mais significativo de pessoas e possibilitasse o alcance de níveis mais elevados de instrução.

## **MOTIVAÇÃO**

A pesca artesanal é uma atividade distante de minha realidade profissional, mas não distante da minha realidade familiar, pois passamos todas as férias de verão na nossa casa de praia localizada em uma das comunidades litorâneas e marcadamente pesqueira de São Francisco de Itabapoana. Desde minha infância me encontro ali no cenário da pesca, cativada

pela humildade e sabedoria dos pescadores artesanais. Sabedoria essa que permite que esses pescadores naveguem com segurança na imensidão do mar, para tirar dele seu sustento, ainda que possam não dominar o saber científico.

Além disso, a aprovação no doutorado levou-me a novamente estar sob a orientação do professor Dr. Leandro Garcia Pinho, que em 2017 passou a participar do “Projeto PESCARTE”, cuja finalidade é a criação de uma rede social regional integrada por pescadores artesanais e por seus familiares, buscando, por meio de processos educativos, promover, fortalecer e aperfeiçoar a sua organização comunitária e a sua qualificação profissional, bem como o seu envolvimento na construção participativa e na implementação de projetos de geração de trabalho e renda. O projeto PESCARTE faz parte de um programa de Educação Ambiental estabelecido na Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA nº001/10<sup>6</sup>.

Assim verificando tamanha relevância do “Projeto PESCARTE”, interessei-me por também navegar pelo tema. Estando motivada por estudar a temática da pesca, enquanto Cientista da Educação só poderia debruçar-me por investigar os percursos formativos/educacionais nos quais os/as sujeitos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal foram/são submetidos. Portanto, a inquietação que gerou essa pesquisa consiste em entender quais significados que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal atribuem à escola e assim coletar indícios de uma representação social sobre a escolarização.

Além disso, esse trabalho justifica-se, pois, a análise dos processos educacionais é fundamental para o avanço do conhecimento acerca das políticas educacionais, bem como instrumento para a melhoria. Em outro ponto, a pertinência do estudo consiste ainda na compreensão da percepção que sujeitos envolvidos com a pesca artesanal tem a respeito da escolarização formal, visando contribuir para reflexão dos desafios que permeiam esse tema, visto pertencer a um campo teórico relativamente pouco discutido<sup>7</sup>. A saber: apesar da temática da pesca artesanal ser uma temática em crescimento na perspectiva acadêmica, poucas publicações tratam da relação pesca e escola. Em um recorte temporal de 12 (doze) anos – 2010 até 2021 - foram encontrados apenas 33 (trinta e três) trabalhos que tratam a temática pesca e educação, desses, apenas 04 (quatro) abordam essa relação a partir da abordagem das “Representações Sociais”.

---

<sup>6</sup>A Coordenação Geral de Petróleo e Gás (CGPEG) criou por meio da Nota Técnica CGPEG/DILIC/IBAMA 001/10, doze Programas de Educação Ambiental em municípios litorâneos do país, entre eles o Programa de Educação Ambiental da Bacia de Campos, o PEA-BC.

<sup>7</sup>Essa tese apresenta quantitativo de publicações acadêmicas a respeito da temática escolarização de pescadores/as nos capítulos 1 e 2, demonstrando número reduzido de publicações que versam sobre o tema.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral:**

Identificar quais são as representações sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/ SFI, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela.

### **Objetivos específicos:**

- a) Analisar dados indicativos de escolarização dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal na localidade de Gargaú/SFI considerando os significados da escolarização para este grupo.
- b) Compreender a percepção que jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/SFI, trazem dos programas de incentivo ao acesso e permanência na escola a partir de suas experiências educacionais.
- c) Refletir sobre os saberes mobilizados pelos jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal em suas práticas, se são construídos a partir do conhecimento científico próprio do contexto escolar, ou construídos a partir do conhecimento popular, transmitido de geração em geração.

## **ESTRUTURA DA TESE**

A tese está estruturada em três capítulos, além da Introdução, Considerações Finais, Referências e Anexos onde serão abordados, respectivamente os referenciais teóricos, referencias metodológicos e resultados e análise de dados.

No primeiro capítulo intitulado “Fundamentos Teóricos”, apresentam-se os fundamentos teóricos conceituais do processo de investigação. Assim, discute-se a explicação teórica da educação enquanto direito humano e instrumento necessário para o acesso aos demais direitos, sob a perspectiva de Marshall (1967) que trata de uma dinâmica mais ampla ao conceituar cidadania e ainda sob a perspectiva de Carvalho (2008) que imprime os traços da incorporação do direito à educação na realidade brasileira.

Em seguida, aborda-se o conceito de educação escolar a partir das teorias pedagógicas tradicional, crítica e pós-crítica, pretendendo assim, entender a escola e seus arranjos sob a ótica de cada perspectiva pedagógica citada. Dessa forma, ao abordar a escola como espaço de

conservação social remonta-se o conceito de educação tradicional a partir da teoria de Saviani (2005) e Gauthier (2014). Para discutir a ideia de escola a partir da perspectiva pedagógica crítica abordam-se duas visões: escola como lugar de reprodução social, apoiando-se nas discussões de Althusser (1985) e Bourdieu (1989 e 1992) e escola como espaço de transformação social, conforme estudos de Freire (1987, 1996, 1997, 2002 e 2006) e Gadotti (2001 e 2007). No que tange ao enfoque pedagógico pós-crítico, pretende-se trazer a luz uma análise sobre a escola como espaço de diálogo entre as diferentes identidades culturais, de acordo com a visão de Silva (2005) e Moreira e Candau (2008).

Por fim, discute-se ainda neste primeiro capítulo elementos constitutivos do que se refere aos processos de escolarização de pescadores. Para tanto, apresentam-se dados estatísticos e as análises de autores como: Paixão; Alencar; Conceição e Santos (2015), Lemos (2014 e 2016) e Torres e Giannella (2020).

No segundo capítulo intitulado “Fundamentos Metodológicos”, aborda-se o percurso metodológico traçado pela pesquisa para alcançar os objetivos propostos no estudo. Assim, inicialmente discute-se o conceito de pesquisa de natureza qualitativa, partir da perspectiva de Flick (2013) e Marconi e Lakatos (2011) destacando a importância dessas pesquisas para análise dos dados a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos. A abordagem qualitativa configura-se como abordagem ideal para perceber aquilo que os sujeitos pesquisados vivenciam e o modo como interpretam a realidade em que estão inseridos.

Este capítulo traz ainda o caminho trilhado para realizar levantamento bibliográfico, norteado pelos apontamentos dos estudos denominados “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento” segundo Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). Assim realizou-se um levantamento da produção acadêmica sobre a escolarização de pescadores artesanais no Brasil e para tanto, empregou-se uma pesquisa nos bancos de dados do Google Acadêmico e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com a finalidade de mapear as publicações que apresentavam o termo indutor “Escarização de pescadores/as” no título, nas palavras-chaves e/ou nos resumos, entre 2010 até 2021.

Na busca por compreender a realidade empírica, que se liga a sujeitos específicos tem-se o campo das representações sociais. Sob o enfoque trazido por Serge Moscovici (1961), a Teoria das Representações Sociais desponta como um conjunto de conceitos, proposições e explicações criados na vida cotidiana, no decurso da comunicação. A partir desse argumento, este capítulo visa explorar as representações expressas pelos sujeitos trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a respeito da escola.

No terceiro capítulo discutem-se dados sobre a escolarização de pescadores sob o enfoque específico da região analisada. Assim inicialmente apresenta-se dados consolidados em pesquisas como as de Timóteo (2019) sobre os processos formativos dos pescadores do litoral fluminense. Em seguida, apresentam-se dados estatísticos baseados no IDEB (2019) que tratam da escolarização formal no município de São Francisco de Itabapoana e no bairro de Gargaú, discutindo como os processos de escolarização formal vem sendo desenvolvida e ainda quais os objetivos de cada etapa de escolarização. Finalizando o capítulo serão apresentados e discutidos os dados coletados através do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e das entrevistas semiestruturadas com os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú, revelando dados indicativos de uma “representação social” da escola para este grupo de trabalhadores.

## **CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

[...] para a construção de conhecimento científico, faz-se necessário não apenas pesquisar, em sentido estrito, mas, em sentido amplo, explorar o objeto de conhecimento, expondo-o e correlacionando-o aos paradigmas epistemológicos e teóricos existentes e aceitos pela comunidade científica. [...] nesse sentido, é importante que o pesquisador conheça e compreenda, de acordo com sua perspectiva e suas necessidades, e de forma adequada ao seu objeto, o referencial teórico que lhe dará suporte para transformar e analisar os dados obtidos em informação (ROCHA, 2014, p. 48).

A abordagem teórica aqui proposta busca fundamentar as reflexões teórico-críticas apresentadas como basilares para desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, toda discussão feita demonstra uma opção científica de leitura dos conceitos educacionais e autores selecionados, em uma dinâmica dialógica e crítica. Além disso, servem para embasar as discussões a respeito das especificidades da trajetória histórico social da escolarização em Gargaú no município de São Francisco de Itabapoana/RJ, nos fazendo (re)pensar os mecanismos sob os quais a escola se constituiu como agente de reprodução ou transformação social.

### **1.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO HUMANO**

Uma das conquistas do século passado é a ampliação sobre o entendimento de Direitos Humanos. Se compararmos os dois documentos paradigmáticos a respeito, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, é possível perceber a ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano.

No Documento de 1948, o Direito à Educação é incorporado nos seguintes termos: "todo ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória [...]" (ONU, 1948, art. 26).

Esta incorporação do Direito à Educação pode ser historicizada nos termos realizados por Thomas Humphrey Marshall (1967), em seu estudo clássico "Cidadania, Classe Social e



Status”. Apesar da evidente impregnação, em seu trabalho, da especificidade britânica, esta é certamente uma referência para os estudos a respeito nas sociedades contemporâneas.

Marshall recupera o desenvolvimento do conceito de cidadania, dividindo-o em três elementos - civil, político e social - cada um deles tendo sua expansão-consolidação, associada a um período, respectivamente, o século XVIII para os direitos civis; o século XIX para os direitos políticos e o século XX para os direitos sociais (MARSHALL, 1967).

Dentre os direitos sociais, Marshall (1967) destaca o importante papel da Educação, por considerá-la imprescindível para a expansão e exercício dos demais direitos. É através da educação que os indivíduos tomam consciência de seus direitos e, inclusive, se organizam para lutar por eles.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p.73).

Diante dessa perspectiva, além de ser um direito social, a educação é um pré-requisito para acesso aos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos do Homem. A Educação enquanto Direito Humano é quase um pressuposto para se usufruir dos demais, concepção adotada explicitamente na Declaração de 1948.

Vale ressaltar, no entanto, que no processo de construção da cidadania pode haver avanços e retrocessos. Segundo Carvalho (2008) houve, no processo brasileiro, duas importantes diferenças em relação ao caso inglês: ênfase e precedência dos direitos sociais em relação aos demais; e os direitos sociais muitas vezes foram concedidos, e não conquistados, em troca de benefícios políticos.

No contexto educacional brasileiro tendo como princípio o direito à Educação Básica para todos e entendendo como prerrogativa da Educação Básica a formação do cidadão. O conceito de cidadania adotado é bastante influenciado pelo trabalho de Marshall. A legislação brasileira tem progressivamente incorporado o Direito à Educação, elevando-o ao nível constitucional a partir de 1934. Em 1988, esse direito é detalhado, precisado e explicitado,

estabelecendo-se até mesmo os mecanismos para sua garantia conforme atesta o capítulo III, da Constituição Federal.

Por certo, no Brasil, os direitos sociais foram constitucionalmente ampliados e garantidos pela Constituição Federal de 1988, que enuncia como direito subjetivo: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, cap.2, art. 6º).

Desse modo, a educação como um direito constitucionalmente garantido se torna dever do Estado para com seus cidadãos. Portanto, é objeto de políticas públicas. Nesse sentido, Carvalho (2008, p. 11) argumenta que “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. A educação tem múltiplas funções: é através das práticas educativas que se dá a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade; da transferência de conhecimento entre as gerações. É através dela que as crianças, jovens e adultos, são preparados para enfrentarem os desafios ao longo da vida pessoal, profissional e social. É através dela que os indivíduos são preparados para o mercado de trabalho e para o exercício de cargos públicos. É através dela que se formam cidadãos críticos, conscientes e participativos.

Sendo um direito estabelecido por lei, a educação é entendida como instrumento necessário à formação do cidadão e como pressuposto para o acesso aos demais direitos. No Brasil apesar de toda previsão legal, o direito ao acesso à educação ainda é um desafio, especialmente no que tange à permanência escolar. Vale dizer que, o acesso à educação escolar versa sobre a garantia da matrícula em instituições de ensino, independente da origem social, étnica, econômica, entre outras questões. Já a permanência diz respeito a aprendizagem significativa, não basta estar na escola, é necessário construir conhecimentos de forma autônoma e crítica para nela permanecer.

Como direito social inalienável da pessoa humana, a educação é um poderoso instrumento de construção sociocultural. Constitui-se em um ato humano de diversas faces, intensidades e manifestações, como é o caso da educação em direitos humanos, que visa promover a formação de sujeitos para a defesa e proteção da dignidade humana, para a democracia e a cultura da paz. Nesse processo, a escola, como espaço educacional privilegiado de socialização de informações e conhecimento, adquire uma atribuição fundamental na construção de uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana em sua essência.

## 1.2 EDUCAÇÃO COMO DEVER DO ESTADO

Nos tempos atuais tratar educação como dever do Estado é salvaguardar uma determinação prevista pela Constituição Federal, desde 1988, em que prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, a referida CF/1988, normatiza a forma como essa educação deve ser organizada: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1998, cap.III, art.208) e ainda prevê que cabe a União lançar as bases de uma legislação educacional para todo território, “competete privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1998, cap. II, art. 22).

Para atender as novas determinações da Constituição Federal e as inquietações educacionais de seu tempo, em 1996, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trazendo as determinações básicas para que a educação acontecesse em todo território. De forma inovadora a LDB/96 traz a decisão de uma estrutura organizativa para a educação escolar e a previsão das etapas obrigatórias dentro dessa estrutura.

Assim, no título V, capítulo I, prevê que a educação escolar compõe-se de: “I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; II- Educação Superior” (Brasil, 1996, art. 21). Dado o esclarecimento de que a educação acontece nos mais variados ambientes formativos, mas a legislação em questão, LDB nº9.394/96, visa tratar especificamente da educação escolar, pois se configura como direito de todos e dever do Estado.

Partindo desta estrutura organizativa, a LDB/96, trata ainda das etapas obrigatórias constituintes desta estrutura, a saber, obrigatório no Brasil é a Educação Básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, iniciada na Educação Infantil, em sua etapa de Pré-Escola até o Ensino Médio.

O termo “Educação Básica” trazido no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/96, é portanto, um conceito, um direito e ainda uma forma de organização da Educação Nacional. Cury (2008, p. 294) afirma que:

Como conceito, a educação básica veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um

princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política consequente.

E como a todo conceito, Educação Básica, corresponde etimologicamente, ao termo “base”, que provém do grego *básis, eós* correspondente aos substantivos: pedestal e fundação, e aos verbos: andar, pôr em marcha, avançar (CURY, 2008). Como conceito novo, trazido a esfera educacional, Educação Básica traduz uma nova realidade, nascida em um histórico democrático.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada (CURY, 2008, p. 294-5).

Embora inicialmente Constituição Federal no capítulo destinado a Educação, não trate do conceito “Educação Básica”, visto a nova redação ter sido dada apenas em 2009, esse conceito se nutre do espírito democrático do texto. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A Educação Básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão e dever do Estado.

De acordo com Chauí (1989)

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p.20).

Dadas as discussões postas, infere-se que por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interferir no campo das desigualdades sociais, pois sem isso, não seria possível incentivar o exercício da cidadania. Assim, a função social da escola, tão discutida pelos teóricos educacionais, encontra, nas palavras de Cury (2008) uma relevante contribuição, pois assume

a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas.

### **1.3 EDUCAÇÃO E TEORIAS PEDAGÓGICAS: TRADICIONAL, CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA**

As teorias pedagógicas dizem respeito ao modo de operar, de realizar o ato educativo. Assim, tratam do lugar e o papel da educação na sociedade, além de sistematizar os métodos visando conferir intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia. Além disso, as teorias pedagógicas traduzem as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas, cujas características são apresentadas nessa seção.

#### **1.3.1 Teoria pedagógica tradicional: escola e conservação social**

Conforme já mencionado, a escolarização no Brasil ainda é um desafio, dadas as condições de desigualdades de acesso e permanência às quais estão submetidos os brasileiros, comprovado através dos dados estatísticos realizados pelo IBGE (2022) que revelam um percentual de 5,6% de analfabetos na idade de 15 anos em diante, o equivalente a 9,6 milhões de pessoas sem acesso à escolarização formal no Brasil. O que configura que o direito a educação não é uma realidade e ainda que a escola vem reproduzindo as condições desiguais nas quais os sujeitos estão inseridos.

As teorias pedagógicas tradicionais legitimam por meio de suas práticas a visão social dominante, criando uma estrutura de aceitação e crença em que as estruturas sociais desiguais são boas e desejáveis. Assim, o papel da escola está em manter a organização social e desenvolver nos indivíduos condições de adaptação ao meio. Portanto, o principal objetivo da escola é preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, fazer o repasse do conhecimento moral e intelectual porque através deste estaria garantida a ascensão da classe dominante e, conseqüentemente, a manutenção do modelo social e político vigente.

Nesse modelo pedagógico, as aulas são para memorização de conteúdos e os alunos considerados como um papel em branco, nos quais deveria ser impresso o conhecimento, cabendo a eles concordar e reproduzir, formados para ser sujeitos a-críticos e passivos. O

professor é a figura central do processo pedagógico, detentor do saber que deve ser repassado para os alunos. Suas aulas sempre expositivas, organizada de acordo com uma sequência fixa, baseada na repetição e na memorização. O processo de avaliação traz em sua essência o caráter de punição, muitas vezes, de redução de notas em função do comportamento do aluno em sala de aula.

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno (SAVIANI, 2005, p. 02)

De acordo com Gauthier (2014) a teoria tradicional apresenta as seguintes características: pedagogia fechada e formal; de abordagem mecânica; ensino dogmático; formar o sujeito é adaptá-lo ao meio em que vive; o conteúdo a ser ensinado não leva em conta o contexto social; o mestre está no centro da ação, é ele quem doa o seu saber a um aluno que pacificamente deve ouvir memorizar e reproduzir. Portanto, não há uma percepção e menos ainda uma preocupação com os arranjos sociais desiguais que se refletem e reproduzem na escola. Tendências pedagógicas mais tradicionais situam o ambiente escolar como espaço de reprodução de saberes oficiais a serviço da manutenção da ordem dirigente.

### **1.3.2 Teoria pedagógica crítica: escola e reprodução social**

As teorias pedagógicas críticas surgem, na França a partir da década de 1960, e no Brasil coincide com o início da abertura política e com a efervescência cultural. Uma perspectiva da tendência pedagógica crítica é entender a escola como reprodutora da classe dominante. Neste estudo destacam-se duas perspectivas: de Louis Althusser (1985) e Pierre Bourdieu (1989 e 1992).

Louis Althusser, no seu trabalho *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, publicado pela primeira vez em 1969, apresenta-nos uma interpretação da instituição escolar claramente política e, mais concretamente, ligada a ideais marxistas, trazendo a cena uma discussão de como se reproduzem as relações de produção nas sociedades capitalistas.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) são integrados pelo conjunto das seguintes instituições: AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE escolar; AIE familiar; AIE jurídico (este pertence simultaneamente aos aparelhos repressivo e ideológico de Estado); AIE político (o sistema político com os diferentes partidos políticos); AIE sindical; AIE da informação (imprensa, rádio, televisão etc.); AIE cultural (as belas-artes, desportos, literatura etc.).

Esses aparelhos funcionam em primeiro lugar mediante a ideologia e em segundo lugar também através da repressão. Althusser (1985) afirma que é diferente o peso de cada um dos diversos Aparelhos Ideológicos de Estado de acordo com o período histórico vigente; assim, por exemplo, na etapa pré-capitalista a Igreja era o principal AIE, uma vez que concentrava não só as funções religiosas, mas também as escolares e grande parte da função de informação e de cultura. Já nas sociedades capitalistas desenvolvidas é a escola o principal AIE.

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam saberes práticos mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos profissionais da ideologia devem estar de uma maneira ou de outra penetrados desta ideologia, para desempenharem conscienciosamente a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas) [...] (ALTHUSSER, 1985, p.22).

A escola como Aparelho Ideológico de Estado, passa a desempenhar uma função prioritária na manutenção das relações sociais e econômicas existentes. A instituição educativa é, de todos os Aparelhos Ideológicos de Estado, aquela que melhor cumpre a função dominante na reprodução das relações de exploração capitalistas, já que é, além disso, o que dispõe de mais anos de frequência obrigatória e, inclusivamente, gratuita.

Para Althusser (1985), a relevância da escola enquanto AIE concentra-se nas seguintes características: recebe alunos de todas as classes sociais, durante um considerável tempo, preparando-os e classificando-os para desempenharem na sociedade diferentes tipos de funções. Entre as principais funções estão:

Função de explorados (com consciência profissional, moral, cívica, nacional e a política altamente desenvolvida); função de agentes da exploração (saber dirigir e falar aos operários); função de agentes da repressão (saber mandar e fazer-se obedecer ou saber utilizar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos); de profissionais da ideologia (sabendo tratar as consciências com a

demagogia oportuna, acomodando-se ao discurso da Moral, da Virtude, da Transcendência, da Nação etc.) (ALTHUSSER, 1985, p.26).

A instituição escolar tem, portanto, como tarefa fomentar o desenvolvimento de diversas competências imersas na ideologia dominante. Na escola aprendem-se técnicas e conhecimentos, rudimentares ou profundos, de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nas diferentes funções. Ao mesmo tempo que se envolvem nas atividades escolares, os alunos adquirem ainda regras do bom comportamento, isto é, da atitude adequada que deve observar, de acordo com a função para a qual está destinado.

Diante da perspectiva posta, a escola, não é, portanto, capaz de contribuir na luta pela transformação das estruturas de produção e das relações sociais existentes, porque ela reproduz as relações de poder. Isto significa que a ideologia que perpassa a ação escolar distribui os indivíduos pelas diferentes funções da divisão do trabalho e os convence de que isso é justo. Neste sentido, para Althusser, é muito difícil o aparecimento de práticas contra hegemônicas.

Ainda de acordo com a visão de que a escola reproduz as desigualdades sociais, Bourdieu (1989 e 1992) desenvolve a teoria da Reprodução Cultural em que considera que as divisões em classe e grupos sociais e as configurações ideológicas e materiais sobre as quais elas se apoiam são transmitidas e reproduzidas através da violência simbólica.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu fundamentou sua teoria sob a influência de Max Weber e Durkheim, voltando suas análises para as sociedades contemporâneas e as relações sociais que mantêm os diferentes grupos sociais, tendo o sistema de ensino como instituição que permite a reprodução da cultura dominante. Assim, buscou demonstrar que a escola possui função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que se funda o sistema de dominação vigente.

Através de suas pesquisas sobre o funcionamento do sistema escolar francês, entendeu que as instituições de ensino, ao invés de transformarem a sociedade e permitirem a ascensão social, ratificam e reproduzem as desigualdades nela existentes, uma vez que ignoram as diferenças sociais, culturais e econômicas, selecionando e privilegiando os valores culturais das classes dominantes.

Bourdieu (1989) atesta que as instituições de ensino são os maiores veículos de transmissão de poder e de privilégios de classes, mesmo que sob uma aparente neutralidade, acabam por contribuir para a reprodução das estruturas desiguais existentes na sociedade de classes. Portanto, acredita que as relações estabelecidas na escola prezam pela estabilidade social, e, por essa via, pela manutenção da estrutura das relações de poder.



Para compreender melhor as ideias de Bourdieu, é preciso entender que cada indivíduo possui uma bagagem herdada socialmente, que inclui certos componentes externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso ou fracasso escolar. Fazem parte dessa bagagem o capital econômico, entendido como bens e serviços a que se possa ter acesso; o capital social, tomado como relacionamento social mantido pela família; e o capital cultural, relacionado aos títulos escolares, mas constituído pela cultura geral, domínio da língua culta, bom gosto e outros (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009).

Desse modo, o capital cultural constitui o elemento da herança familiar que teria maior impacto na definição do destino escolar dos sujeitos, existindo assim, uma relação estreita e profunda entre grau de instrução e práticas culturais.

De fato, a estatística de frequência ao teatro, ao concerto e sobretudo ao museu [...] basta para lembrar que o legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores, pertence realmente [...] aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais [...] por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (BOURDIEU, 1992, p. 297).

Diante do exposto, a detenção do capital cultural facilitaria o desempenho escolar, uma vez que promoveria a aprendizagem dos conteúdos escolares, pois determinados sujeitos já trazem consigo os códigos veiculados pela escola. Nesse sentido, o sistema escolar cumpriria função de legitimação necessária à ordem social.

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ordem social|| uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 1992, p. 311).

Entende-se, portanto que a escola tende a favorecer crianças e jovens que já dominam o aparato cultural tido como ideal. Assim, a escola se torna para esses alunos uma continuidade da família e da prática social, enquanto os filhos das classes trabalhadoras ainda precisam assimilar a concepção de mundo dominante, sendo dessa forma, fortes candidatos ao fracasso escolar.

Ainda pensando sobre as ações desenvolvidas na escola Bourdieu (1992) faz uma análise da ação docente e para tanto desenvolve o conceito de violência simbólica, afirmando que essa ação acaba produzindo uma violência simbólica enquanto imposição de um poder

arbitrário. A arbitrariedade concentra-se na exposição da cultura dominante como cultura ideal ou desejável. Assim sendo, entende-se que a escola produz situações de violência simbólica quando despreza a cultura popular e suas práticas, e impõe a interiorização da expressão cultural do grupo de maior prestígio economicamente e/ou politicamente.

A escola, para os filhos das classes trabalhadoras, não representa suas crenças, culturas e práticas sociais, dessa forma, são obrigados a romperem os saberes da própria prática, que são desprezados, ignorados e desconstruídos a partir de sua inserção na escola; precisam, pois, aprender novos padrões ou modelos de outra cultura, a cultura dominante. De acordo com essa lógica, os alunos filhos das classes dominantes terão sempre maiores possibilidades de alcançar o sucesso escolar, pois a escola apenas reforça os que já têm acesso previamente.

Nesse sentido, a escola não necessita mais exercer a violência física para imposição do seu saber; exerce apenas, mas não menos dolorosa, uma violência de forças simbólicas, ou seja, através da doutrinação e dominação que forçam as pessoas a pensarem e a agirem de maneira tal, que acabam não percebendo que legitimam com isso a ordem social vigente. Desse modo, o sistema educacional consegue reproduzir, a estrutura de classes e as relações de dominação.

As análises de Bourdieu demonstram que, além de promover aqueles que, segundo os padrões de seleção, demonstram-se aptos a participarem dos privilégios e do uso do poder, o sistema educacional cria, sob uma aparência de neutralidade, os sistemas de pensamento que legitimam a exclusão dos não privilegiados, sem que percebam o que fazem. Desse modo a exclusão é justificada pela falta de habilidades e capacidades dos educandos. Compreende-se, portanto, que a educação, de certa maneira, reproduz as desigualdades estabelecidas na sociedade por meio de mecanismos de dominação, efetivados nos sistemas escolares e regidos por meio das políticas públicas.

### **1.3.3 Teoria pedagógica crítica: escola e transformação social**

Em contrapartida a visão tradicional as abordagens mais críticas abordam o espaço escolar como local de troca de saberes e até mesmo de formação e resistência política, trazendo a perspectiva de pensar a educação como caminho para a transformação social. Outra perspectiva da tendência pedagógica crítica é pensar a educação escolar como forma de intervenção na sociedade, assim este trabalho sustenta-se na visão de Paulo Freire (1987, 1996, 1997, 2002 e 2006) e Moacir Gadotti (2001 e 2007).

As reflexões postas até o momento atentam para o fato de que a escola pode contribuir de maneira efetiva, tanto para manutenção da ordem social, quanto para sua transformação. Assim, ainda que a escola procure sempre cumprir o papel de reprodutora das relações sociais, pode também, por meio da resistência ao projeto estabelecido, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Freire (1996) em seus estudos difundiu os ideais de uma Educação Libertadora, segundo a perspectiva de que a função da escola é auxiliar o aluno para que descubra a si mesmo e torne-se sujeito de sua própria história. Entende-se dessa forma, que a educação deve romper com a prática pedagógica de pura transmissão de conteúdos e ter como meta formar sujeitos críticos, autônomos, capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

Assim, as análises de Freire apontam a necessidade de que a educação se estabeleça através da liberdade, da prática da liberdade, ou seja, através de uma pedagogia que possibilite aos oprimidos e marginalizados se libertarem da violência de seus opressores. Dessa maneira, tece uma profunda crítica à educação desenvolvida nas escolas, que se caracterizava / caracteriza pela imposição da cultura da classe dominante: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99).

De acordo com essa visão, quem detém o poder, interessa o desenvolvimento de uma educação que não revele a realidade de dominação estabelecida entre ricos e pobres, dominantes e dominados. A esse tipo de educação chamou de educação bancária, onde os educandos são considerados como vazios de conhecimentos e, por assim o serem, meros recipientes onde os educadores depositarão todo saber, que precisa ser memorizado e reproduzido.

Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.33).

Certamente, esse saber não servirá para superação da condição de oprimido e marginalizado. Em oposição, Freire propõe a educação como prática da liberdade, uma educação que priorize a emancipação dos sujeitos através da reflexão sobre si e sobre o mundo, para que se possam tornar conscientes da sua ação e contribuam para a transformação da realidade social.

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo crítica é o de que, como experiência específica humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 1996, p. 98).

Nesse sentido, Freire acreditava que a transformação da realidade se daria a partir da tomada de consciência da condição material de exploração à qual os sujeitos estão submetidos. Ao dar-se conta da sua condição de explorado, o sujeito poderá construir a força necessária para promover a mudança (FREIRE, 2002).

Nesse processo dialógico, a aquisição do saber escolar torna-se possível também para as camadas menos favorecidas economicamente, uma vez que pressupõe a participação dos alunos, incentivando-os a trazer para o universo escolar o seu universo sociocultural. Essa aceitação/valorização acaba produzindo ferramentas que sejam capazes de mudar o fracasso escolar que os atinge particularmente. Na concepção de ensino proposta por Freire, os educandos são sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Coadunando com os princípios de Freire, Moacir Gadotti (2001) defende a visão de que a ação pedagógica deve colaborar para a transformação social. Assim, refere-se essencialmente a possibilidade de que a prática docente interfere no desenvolvimento das forças que levam a sociedade a se modificar.

Aparentemente a escola está fora da luta de classes. É isso que a educação dominante e burguesa nos quer fazer acreditar: que a escola e a classe escolar são uma ilha de pureza. Elas não fazem parte do mundo. Tomar a luta de classes como dimensão fundamental da tarefa pedagógica, da ação transformadora não significa introduzir a luta de classes na escola, pois ela sempre aí esteve. A escola sempre foi classista. Significa, outrossim, reconhecer o papel fundamental da luta de classes no aparelho escolar [...] (GADOTTI, 2001, p. 71-72).

Gadotti (2001) aponta duas correntes principais que caracterizam a mudança: tendência reformista e tendência revolucionária. Sobre a tendência reformista afirma não haver possibilidade de uma verdadeira transformação social, uma vez que a mudança estaria sacrificada em função das necessárias adaptações que acabam garantindo a continuidade de um projeto amarrado nas estruturas passadas. Já a tendência revolucionária, implica necessariamente em uma transformação radical. Para tanto, inclui três momentos decisivos: o

conflito, a ruptura e a alternância de poder. O conflito é a fase confrontação das ideias, a ruptura, é o divisor de águas entre o período pré e pós-revolucionário e a alternância de poder é marco da não adaptação, demonstrando que o poder e a estrutura social são elementos fundamentais para operar as mudanças significativas.

### **1.3.4 Teoria pedagógica pós-crítica: escola como espaço das diferentes identidades culturais**

Além das teorias críticas que denunciam os arranjos sociais desiguais que são reproduzidos ou transformados pela ação educativa, as teorias pós-críticas demonstram que a escola deve ser espaço do diálogo entre as mais diversas identidades culturais. Para os teóricos pós-críticos: Tomaz Tadeu da Silva (2005), Antônio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008) a escola é espaço de construção de identidades e somos confrontados por uma multiplicidade de identidades possíveis com as quais podemos nos identificar, ao menos temporariamente.

Dialogando com a teoria pós-crítica, Silva (2005) discute que a identidade é um processo discursivo, formada culturalmente de acordo com as circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições temporárias. A identidade pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos, ao passo que também define aquilo que eles não são. Nesta lógica, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem quais posições os sujeitos da educação deverão assumir enquanto cidadãos. Por outro lado, aqueles que estiverem fora do sistema por atuarem de forma contrária, ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir – os diferentes – serão considerados inadequados, ineficientes, etc. Portanto, o importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades.

Dessa forma, aponta a vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais: assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

Ao ver todo o conhecimento como objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia, de certa forma, o

conhecimento propriamente escolar com, por exemplo, o conhecimento explícito ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, ambos expressam significado social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder. Em outras palavras, ambos os tipos de conhecimentos estão envolvidos numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social (SILVA, 2005, p.136-7).

Moreira e Candau (2008) apontam a importância da construção de currículos multiculturalmente orientados o que demanda uma nova postura da comunidade escolar. Elaborar currículos culturalmente orientados, demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (MOREIRA e CANDAU, 2008).

A perspectiva do currículo multiculturalista trouxe à cena a discussão dos direitos das minorias, da identidade e de seu reconhecimento, em três zonas de conflitos emergenciais: a educação; a identidade sexual e as relações interpessoais; e as reivindicações de identidade. Assim, a escola é um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem somos e de quem não é desejado ser. O currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar e produzir as identidades ideais.

#### **1.4 ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES: PERSPECTIVA CRÍTICA <sup>8</sup>**

Esta seção tem por objetivo apresentar um levantamento de caráter bibliográfico a respeito das publicações acadêmicas sobre escolarização de pescadores/as. Para tanto, realizou-se mapeamento do conhecimento já elaborado na área, apontando as principais análises e suas contribuições, assim como os temas mais investigados.

---

<sup>8</sup> Nesta seção o não emprego da difereciação de gênero representa uma leitura histórica que apaga as mulheres dentro da atividade pesqueira artesanal.

### **1.4.1 O trabalhador da atividade pesqueira artesanal e a escolarização: o que dizem a teoria e os dados estatísticos**

Os pescadores artesanais brasileiros constituem uma categoria de fundamental importância no âmbito da pesca no país. Apresentando grande maioria da força de trabalho do setor e espalhados pelas regiões brasileiras, esta modalidade se constituiu historicamente como atividade essencial para o abastecimento interno de pescado no Brasil, garantindo uma rica fonte de alimentos para a população brasileira e de renda para inúmeras famílias de pescadores.

A pesca artesanal, caracterizada pela sua produção em uma escala menor, tendo como objetivo principal a venda do pescado para subsistência, no máximo em comércio local, é uma atividade milenar desenvolvida em todo mundo, gerando fonte de renda e empregos diretos e indiretos, sendo formada por uma enorme teia de sujeitos envolvidos em um complexo processo de vida e trabalho. Pode ser exercida para subsistência humana e de forma recreativa, podendo ser realizada em barcos de pequenos ou grandes portes e em canoas ou jangadas, dependendo de sua finalidade.

Os pescadores artesanais são aqueles que exploram ambientes próximos à costa e fazem uso de embarcações com pouco aparato tecnológico e artefatos considerados artesanais, capturando espécies aquáticas para a subsistência ou para fins comerciais em pequena escala (CLAUZET; RAMIRES e BARRELA, 2005).

Esses trabalhadores que atuam na pesca artesanal ou de pequena escala possuem um saber tradicional do ambiente em que vivem, correspondendo o vasto conhecimento empírico que é repassado de geração a geração, mantendo constante a identificação das áreas de pesca e o acesso aos recursos explorados (DIEGUES, 2000). Por vezes, estão submetidos a uma rotina de trabalho precarizada, subordinados as mais diversas situações de perigo, exposição demasiada ao sol, insalubridades, entre outras.

Reforçando as discussões postas, Cristiano Ramalho (2016) afirma que os pescadores artesanais só existem por conta dos pescados e, mais ainda, por realizarem pescarias. Estes três elementos que ocorrem na prática de forma interconectados desenham dinâmicas ecossociais que se desenvolvem como processos históricos. Apenas no registro destas histórias estas dinâmicas podem ser apreendidas.

Profissionais que fazem da “pesca seus meios de vida” e são portadores de “um jeito de ser que é somente deles”, um modo de vida pleno de especificidades socioculturais. O pescador é o “cara” que sabe usar e desenvolver as pescarias”, por conhecer e deter um ofício que é aprendido junto aos seus familiares, porque “a pesca é uma profissão de família, uma atividade ancestral, comunitária. O pescador é um trabalhador singular, cujo

“foco é ir lá e pescar o peixe, de entender das coisas do mar (RAMALHO, 2016, p. 395).

No Brasil, a distribuição desses trabalhadores da atividade pesqueira artesanal pelas macrorregiões indica grande concentração de pescadores nas regiões Norte e Nordeste, acumulando mais de 80% do total de artesanais estimados, conforme dados do IBGE de 2018. A tabela a seguir mostra a distribuição de pescadores artesanais por região do Brasil.

Tabela 1. Distribuição de pescadores artesanais pelas macrorregiões

Macrorregião	Total
Norte	123.775
Nordeste	130.499
Sudeste	37.619
Sul	13.114
Centro-Oeste	6.597
<b>BRASIL</b>	<b>311.605</b>

Fonte: IBGE (2018)

Apesar de ser uma categoria de trabalho fortalecida, no que tange à escolarização de pescadores artesanais, como já mencionado, o estudo de Torres e Giannella (2020) com base no IBGE (2018) trazem uma estimativa de 63 mil pescadores analfabetos no Brasil, entre um total de 311.605 mil pescadores.

Traduzindo essa afirmativa em números os autores apontam o seguinte quantitativo/ grau de escolarização: 34.970 pescadores - sem instrução e menos de um ano de estudo; 208.266 pescadores – Ensino Fundamental incompleto ou equivalente; 21.190 pescadores – Ensino Fundamental completo ou equivalente; 19.726 pescadores – Ensino Médio incompleto ou equivalente; 26.894 pescadores – Ensino Médio completo ou equivalente. 365 pescadores – Ensino Superior incompleto ou equivalente; 195 pescadores – Ensino Superior completo (TORRES e GIANNELLA, 2020).

Ao atentarmos para os desafios impostos ao trabalho dos pescadores, saber ler e escrever é condição mínima para que esses possam autonomamente ocupar espaços de participação e decisão, sem que lhes seja necessário estar submetido a “tutela” de auxílio de outros sujeitos. A escolarização é, portanto, essencial. Até mesmo quando pensamos nos desafios mais simples do dia a dia de vida desses sujeitos, tais como: utilizar um caixa eletrônico ou mesmo ter acesso a operações bancárias, ler uma mensagem escrita ou receituário médico, pegar uma condução,



ajudar os filhos nas tarefas escolares, tarefas simples do cotidiano que podem significar para esses trabalhadores/as motivo de dependência, falta de autonomia, geradas pela falta de escolarização.

De acordo com Alencar e Maia (2011), inúmeros são os fatores que contribuem para o cenário da baixa escolarização de pescadores, um deles consiste na necessidade temporária de trabalho para o auxílio no sustento da casa que, em alguns casos, resulta na evasão escolar devido à não conciliação do trabalho na pesca aos horários das aulas. Além dos impasses já citados, as mulheres, de maneira específica, precisam articular a rotina de estudos ao trabalho doméstico e de cuidados (que consome demasiadamente seu tempo) e ao trabalho da atividade pesqueira.

Dessa forma, destaca-se dentro das comunidades tradicionais de pesca a chamada *educação informal*, caracterizada como aquela transmitida de geração em geração que, neste caso, se constitui pelos saberes pesqueiros que mantêm vivas as comunidades de pesca artesanal e a cultura local. Assim, “os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola [...], etc.” (GOHN, 2006, p. 29).

Em seus estudos sobre a educação de pescadores numa comunidade de pesca artesanal, Lemos (2016) elucida também a questão da não identificação do pescador com os conteúdos apresentados pela escola e ainda a dificuldade em permanecer nas salas de aula, pois a renda para o sustento da família é prioridade.

Portanto, o ambiente escolar inserido em uma comunidade tradicional pesqueira, deve buscar adaptação no âmbito cultural, agregando os valores culturais regionais que regem a comunidade. Sendo assim, a escola não estará alheia ao modo de vida e sustento dos indivíduos que nela estão inseridos, podendo assegurar maior identificação do aluno com o ambiente formal de ensino e garantir que esse aluno venha a concluir todas as etapas da escolarização básica.

#### **1.4.2 O trabalhador da atividade pesqueira artesanal e a escolarização: levantamento de publicações acadêmicas sobre o tema entre os anos de 2010 até 2021<sup>9</sup>**

Para aprofundar as discussões em torno da temática sobre escolarização de pescadores artesanais, realizou-se levantamento das referências acadêmicas acerca do tema, com a finalidade de promover um mapeamento sistematizado da relevância das publicações,

---

<sup>9</sup>A metodologia utilizada para realizar este levantamento será apresentada em detalhes no capítulo 2 “Fundamentos Metodológicos”.

averiguando as principais discussões postas nos estudos. Segundo Romanowski e Ens (2006), esses tipos de estudos:

[...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 259).

Ferreira (2002), conforma-se com essa ideia, apontando ainda que essas pesquisas se caracterizam por apresentar um caráter bibliográfico, analítico e crítico, tendo como objetivo organizar as produções do conhecimento de determinado campo ou área do saber, através de teses, dissertações, artigos publicados em anais de eventos e de periódicos científicos.

Dado esse entendimento, para realização de levantamento bibliográfico correspondente às publicações acadêmicas sobre a temática da escolarização de pescadores/as, utilizou-se como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Google Acadêmico num recorte temporal de 2010 até 2021, o que permitiu perceber que a temática “pesca” vem apresentando um crescente quantitativo de pesquisas acadêmicas. No entanto, a aproximação da temática “pesca” e a temática “educação”, especificamente “escolarização de pescadores/as”, ainda não permite observar um volume intenso de publicações, o que não significa que os trabalhos acadêmicos sejam sem relevância, ao contrário, as publicações sobre escolarização de pescadores revelam conteúdo qualitativamente significativo para esta área do conhecimento.

Dos estudos encontrados tem-se um quantitativo de 34 (trinta e quatro) trabalhos que debatem a temática em questão, entre esses: livros, artigos e trabalhos de conclusão de curso seja graduação, mestrado ou doutorado, que serão agora abordados conforme a natureza de publicação.

Assim, no que tange aos livros publicados, temos um total de 2 (duas) publicações, cuja autoria são de: Galdino (2014) e Lemos (2016), conforme o quadro:

Quadro 1: Publicação de livros

<b>EDITORA</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
UFC	2014	Galdino	Educação e Movimentos Sociais na Pesca Artesanal
Appris	2016	Lemos	Pescadô num quer ir a escola, não! Representações sociais dos pescadores de Atafona

Fonte: Autoria própria

Os autores evidenciam, cada um a seu modo, a relevância da escola enquanto instituição formativa responsável pela socialização do saber sistematizado, em atender as diversas prerrogativas advindas do contexto social, neste caso, especialmente em atender as demandas geradas pelo contexto da pesca. Assim, Galdino (2014) enfatiza a educação como ato político e valioso instrumento na transformação social quando contextualizada e portadora do protagonismo dos sujeitos nela envolvidos. Já Lemos (2016) atesta que a escola nem sempre cumpre o papel de atendimento às diferentes demandas e no caso específico da pesca, a escola acaba por não valorizar os saberes advindos desse contexto, o que gera evasão escolar.

Com relação, às publicações dos artigos científicos, encontrou-se um quantitativo de 13 (treze) estudos, dos autores: Claro e Pereira (2013), Bejarano; Brunet; Bandeira e Bortoliero (2014), Paixão; Alencar; Conceição e Santos (2015), Cordeiro e Cardoso (2016), Pereira; Claro e Pereira (2016), Miranda; Pereira e Pereira (2017), Lima; Bertão; Leite e Freitas (2018), Miranda; Pereira e Pereira (2018), Caminha (2019), Lopes; Amaral; Huguenin; Belo e Souza (2019), Silva (2019), Ribeiro e Maciel (2020) e Caetano e Pereira (2021). O quadro 2 (dois) traz detalhadamente cada publicação em ordem crescente na linha temporal:

Quadro 2: Publicação de artigos

<b>REVISTA/ ANAIS</b>	<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>
Revista Poiésis	2013	Claro e Pereira	Educação do campo na laguna: como pensar uma educação (popular) de pesca
Revista Ciência e Educação	2014	Bejarano; Brunet; Bandeira e Bortoliero	A vida de alunos pescadores da comunidade de Baiacu (Bahia) e sua relação com a escola: dois mundos distintos?
Anais do VII Seminário Internacional Dinâmica Territorial e Desenvolvimento Socioambiental “Terra em transe”	2015	Paixão; Alencar; Conceição e Santos	Atividade pesqueira e educação no campo da costa oceânica do município de Cairu/BA diálogos entre educação e desenvolvimento

Revista Pesquisa e Debate em Educação	2016	Cordeiro e Cardoso	A pedagogia da alternância como metodologia educativa na educação de jovens e adultos pescadores
Revista Interagir: pensando a extensão	2016	Pereira; Claro e Pereira	Da Retomada à Escolarização ao Acesso e Permanência na Universidade: o PAIETS Como Possibilidade de Transformação Social
Revista Educação Matemática e Pesquisa	2017	Miranda; Pereira e Pereira	Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais
Revista INTER-AÇÃO	2018	Lima; Bertão; Leite e Freitas	Processo de formação educacional e seus reflexos na atividade pesqueira: a realidade dos pescadores artesanais do Vale Guaporé (RO)
Tangram: revista de Educação Matemática	2018	Miranda; Pereira e Pereira	Entrelaçamento entre teoria e prática da matemática no contexto dos pescadores artesanais de Rio Grande(RS)
Revista História, Ciências, Saúde	2019	Caminha	A Escola de Pesca do Abrigo Cristo Redentor do Rio de Janeiro e a formação profissional do pescador brasileiro no Estado Novo, 1937-1945
Mares: revista de Geografia e Etnociências	2019	Lopes; Amaral; Huguenin; Belo e Souza	Descaminhos da escola: trajetória de vida das mulheres trabalhadoras da pesca e os desafios para inclusão escolar
Revista Brasileira de Educação do Campo	2019	Silva	Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará
Ensino, Saúde e Ambiente	2020	Ribeiro e Maciel	Escola, relações de dominação e experiências emancipatórias: o caso do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé.
Revista Temas em Educação	2021	Caetano e Pereira	Educação de Pescadoras na Bahia: notas de um mapeamento

Fonte: Autoria própria

A análise crítica dos artigos citados nessa seção evidencia a escola como espaço institucionalizado promovedor da educação formal, abordando a relevância de que todos os sujeitos tenham oportunidade de acesso e permanência nos processos de escolarização. Contudo, nem sempre as políticas educacionais se traduzem de maneira efetiva para que de fato a escola chegue a todos os lugares e esteja disponível ao atendimento dos diversos grupos e demandas sociais, pois isso requer a aceitação das diferenças e o trabalho contextualizado. O trabalho de Paixão et al., (2015) comprova essa evidência ao abordarem:

[...] as escolas locais que têm como função de formar pessoas, não promove qualquer direcionamento para realidade vivida, que seja capaz de fomentar o desenvolvimento da atividade econômica responsável pela construção histórico-social do espaço geográfico e tão pouco abordar a dinâmica de vida local. A escola, sendo parte da totalidade social, precisaria garantir a esses

sujeitos o direito à formação multidimensional e contextualizada. Não poderia reproduzir-se separada da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo, mas deveria estar calcada na concepção emancipadora de educação. Observou-se que a escola não atua como fator de construção das identidades social e cultural local, e sim, na construção de identidade homogeneizante, diretamente ligada aos padrões externos locais, que mesmo mantendo a atividade pesqueira, não seria de modo a encadear sua trajetória histórico-social, haja vista a pesca industrial, já constatada (PAIXÃO et al., 2015, p.19).

O estudo de Miranda; Pereira e Pereira (2017) também trata especificamente dessa evidência, abordando ainda que a escola deve estabelecer uma relação direta com a cultura dos alunos.

A educação escolar não pode se deter, simplesmente, em transmitir teorias e conceitos para que os alunos memorizem e reproduzam quando solicitados. Deve proporcionar instrumentos que possibilitem aos estudantes interpretar situações que ocorrem em seu cotidiano, motivando assim sua aprendizagem. No entanto, esses instrumentos, de acordo com a Etnomatemática, só terão sentido se tiverem relação com a cultura do educando. Conforme essa tendência, devemos desenvolver atividades em sala de aula, através de contextualização e atividades vivenciais nas quais possibilite ao estudante visualizar na sua prática a aplicabilidade teórica dos conceitos (MIRANDA; PEREIRA e PEREIRA, 2017, p.156).

No entanto, Bejarano et al. (2014) apontam que é comum que os pescadores não permaneçam por muito tempo na escola pois não percebem que na sua prática laboral os saberes aprendidos na escola tenham alguma inferência, ou seja, as escolas ainda não estão preparadas para atender as mais diferentes culturas e nem levar em conta os saberes tradicionais construídos no dia a dia da atividade pesqueira

Apesar do discutido ser a ideia central dos artigos compilados, vale destacar ainda o artigo de Caminha (2019), que se apresenta como estudo de um período histórico específico, trazendo análise da Escola de Pesca Darcy Vargas, um dos departamentos da instituição filantrópica Abrigo do Cristo Redentor do Rio de Janeiro, e sua importância no contexto do Estado Novo. Situada na ilha da Marambaia, no início da década de 1940, a escola visava à formação técnica e profissional de pescadores locais e de várias regiões litorâneas do país, colaborando, dessa forma, para o surgimento de um “trabalhador/cidadão” preparado para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico almejado pelo “Estado Nacional” dirigido por Vargas.

[...] a Escola de Pesca do ACR desde os primeiros anos, estava dedicada à transformação dos menores em trabalhadores/as, artífices da pesca, aptos a contribuir para o esforço coletivo em prol do desenvolvimento nacional.

Como outras instituições voltadas para a assistência de menores na época, a EPDV recebeu grande incentivo por parte do governo varguista, que considerava a educação uma das principais estratégias para viabilizar a concretização do seu projeto nacionalizador (CAMINHA, 2019, p.229).

Outro destaque nessa seção consiste no estudo de Caetano e Pereira (2021). Os autores trazem um mapeamento de teses e dissertações que tratam do tema escolarização de pescadoras em quatro universidades públicas do Estado da Bahia. Apresentam os trabalhos encontrados através da análise dos resumos, descrevendo os principais assuntos abordados, bem como a perspectiva metodológica. Os autores inferem que existe um processo de exclusão educacional que afeta a oportunidade de escolarização formal por parte das mulheres trabalhadoras da pesca, além de detectarem uma escassez de trabalhos que debatam o tema.

Com relação aos trabalhos de conclusão de curso apontam-se 18 (dezoito) publicações. Entre essas: 3 (três) monografias de: Araújo (2018), Philippsen (2019) e Lopes (2019). 11 (onze) dissertações, cujos autores são: Martins (2011), Caetano (2012), Freire (2012), Jesus (2013), Claro (2014), Kaiser (2014), Oliveira (2014), Garcia (2015), Miranda (2015), Barros Júnior (2016) e Gama (2018). E 5 (cinco) teses, dos autores: Galdino (2010), Lemos (2014), Souza (2015), Assunção (2016) e Oliveira (2016). Os trabalhos estão organizados no quadro por grau de instrução:

Quadro 3: Publicação de trabalhos de conclusão de curso

UNIVERSIDADE / CURSO	ANO	AUTOR	TÍTULO
Universidade Federal da Paraíba / <b>Graduação</b> em Pedagogia	2018	Araújo	A realidade educacional dos pescadores da praia ponta de matos em Cabedelo: navegando nas velas do analfabetismo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul / <b>Graduação</b> em Educação do Campo	2019	Philippsen	Uma análise dos aspectos sociais e da escolaridade dos pescadores artesanais no município de Imbé, Sul do Brasil
Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro” / <b>Graduação</b> em Pedagogia <sup>10</sup>	2019	Lopes	Escolarização das mulheres inseridas na atividade pesqueira no município de São João da Barra/RJ: desestímulos e necessidades
Universidade Federal do Pará / <b>Mestrado</b> Acadêmico em Educação	2011	Martins	Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cametá-PA
Universidade Federal do Ceará / <b>Mestrado</b> em Educação	2012	Caetano	Memória das águas: práticas educativas e culturais de pescadores artesanais nas ilhas de Abaetetuba-PA

<sup>10</sup> Cabe destacar que a inclusão deste trabalho neste balanço foge à regra de acesso ao mesmo via as bases de dados supracitadas. O acesso especificamente a este trabalho se deu via a UENF-RJ.

Universidade do Estado da Bahia / <b>Mestrado</b> em Educação e Contemporaneidade	2012	Freire	Outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / <b>Mestrado</b> em Ciências	2013	Jesus	Pescadores em processo de alfabetização no PROEJA FIC: representações sociais das transformações na vida e no trabalho a partir do contato com a educação formal
Universidade Federal do Rio Grande / <b>Mestrado</b> em Educação	2014	Claro	Entre a pesca e a escola: a educação dos povos tradicionais a partir da comunidade pesqueira na Ilha da Torotama (Rio Grande/RS)
Universidade Federal do Rio Grande / <b>Mestrado</b> em Educação	2014	Kaiser	Entre o mar e a escola: os processos formadores que se entrelaçam nas histórias escolares das mulheres pescadoras artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul / <b>Mestrado</b> em Educação nas Ciências	2014	Oliveira	Rede CERTIFIC e PROEJA FIC: a formação inicial e continuada de pescadores no município de São Borja –RS
Universidade Federal do Pampa / <b>Mestrado</b> Profissional em Educação	2015	Garcia	Evasão escolar no curso PROEJA/FIC pesca e aquicultura no município de Manoel Viana (RS)
Universidade Federal do Rio Grande / <b>Mestrado</b> em Educação em Ciências: Química da vida e saúde	2015	Miranda	Os Saberes Matemáticos no Cotidiano dos Pescadores Artesanais das Comunidades Tradicionais de Pesca da Cidade de Rio Grande (RS)
Universidade Federal de Pernambuco / <b>Mestrado</b> em Educação	2016	Barros Junior	Memórias do mar: a educação informal na colônia de pescadores z-9 de São José da Coroa Grande – PE
Universidade de Taubaté / <b>Mestrado</b> em Educação e Desenvolvimento Humano	2018	Gama	Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba.
Universidade Federal do Ceará / <b>Doutorado</b> em Educação Brasileira	2010	Galdino	Educação e movimentos sociais na pesca artesanal: o caso da Prainha do Canto Verde, no litoral cearense
Universidade Estácio de Sá / <b>Doutorado</b> em Educação	2014	Lemos	Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território
Universidade Federal do Pará / <b>Doutorado</b> em Educação	2015	Souza	Na Belém Ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da casa Escola da Pesca
Universidade Federal do Pará / <b>Doutorado</b> em Educação em Ciências e Matemática	2016	Assunção	Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: o caso da Redução à Unidade na Casa Escola da Pesca
Universidade Federal Tecnológica do Paraná / <b>Doutorado</b> em Tecnologia	2016	Oliveira	Pescadoras Tradicionais, Técnicas em Pesca, “entendem-se incluídas” pela política pública do PROEJA?

Fonte: Autoria própria

Por fim, através das análises dos trabalhos de conclusão de curso em níveis de graduação, mestrado e doutorado é possível perceber a importância da ação educativa como ferramenta de transformação social, abordando o caráter relevante que a educação apresenta independente de classe/grupo social, etnia, gênero, entre outros fatores. Além da garantia do acesso dos pescadores à escola também se faz necessário garantir-lhes a permanência, o que se traduz em práticas contextualizadas que levem em conta os saberes produzidos no dia a dia desses trabalhadores/as.

Oliveira (2014) enfatiza a visão de que a escola, com ênfase no currículo escolar, deve preocupar-se de que a aprendizagem parta da realidade do aluno, priorizando um processo de conscientização que permita a transformação social.

Considerar, então, que o currículo é uma construção social, implica em analisar quais serão os conhecimentos considerados válidos, em um dado momento e lugar, que concorrerão para a construção de verdades situadas e temporais. Esse pressuposto possibilita que se articulem elementos para a escolarização dos pescadores, considerando as suas singularidades e as peculiaridades do ambiente social onde vivem. Desta forma, a constituição de um currículo escolar que tem como ponto de partida a realidade do educando, acaba sendo um elemento de transformação social contribuindo para uma sociedade melhor, possibilitando que o aluno forme conceitos diferentes daqueles aprendidos apenas na vida cotidiana (OLIVEIRA, 2014, p. 50).

O trabalho de Araújo (2018) aponta ainda como a escolarização influencia diretamente no acesso aos demais direitos de todo cidadão.

[...] a ausência da escolarização, trouxe impactos na vida social e econômica dos pescadores e contribuiu de forma decisiva para que estes sujeitos, não tivessem acesso aos demais direitos. E, subjugados, como incapazes por pertencer as classes populares, sua educação foi ministrada na perspectiva ingênua que não permite aos seus sujeitos pensar, se formar ou refletir sobre sua condição de subcidadãos, mas apenas se sujeitar a um sistema dominante que inculca em seus sujeitos a “educação” que eles devem ter. Logo, o fato de ir para a escola, ser aprovado anualmente ou reprovados repetidas vezes, não lhes garantiram a aprendizagem, o pensar certo e nem a reflexão sobre as injustas condições a que foram submetidos e que hoje sofre as consequências, exercendo o trabalho precarizado de pescador, que os coloca em situações adversas, sem possibilitar-lhes um retorno financeiro, para que possam sustentar sua família com dignidade (ARAÚJO, 2018, p. 63).

As discussões trazidas permitem compreender que a escola, enquanto instituição destinada aos processos de educação formal, necessita ser de fato agente oportunizadora de acesso ao conhecimento para todos os sujeitos, neste estudo, especificamente para os/as sujeitos



envolvidos na pesca artesanal. Além disso, os dados apurados demonstram também a relevância em se debater a temática “escolarização de pescadores/as” ainda pouco discutida academicamente, visto o recorte temporal e o número de trabalhos encontrados<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Nota de rodapé: vale destacar aqui que, apesar do recorte do levantamento explicitado envolver o período de 2010 até 2021, por conta da própria dinâmica de produção do PPGPS/UENF, observou-se a conclusão do trabalho de dissertação de mestrado intitulada: GÊNERO, EDUCAÇÃO E PESCA ARTESANAL: CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS DE MULHERES EM SETE MUNICÍPIOS DO NORTE FLUMINENSE E DAS BAIXADAS LITORÂNEAS/RJ sob autoria Mariana Sena Lopes e orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Silvia Alicia Martínez, no ano de 2022. Cabe por fim acentuar que pela própria dinâmica metodológica do levantamento de 2010 a 2021 bem como da própria pesquisa que aqui se relata, que deu origem a esta tese, impossibilitou o acréscimo de outras pesquisas, para além dessa de Mariana Sena Lopes, as reflexões aqui enunciadas.

## **CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**

[...] além do referencial epistemológico preciso e rigoroso, é necessário ainda capacidade de domínio e manuseio de um conjunto de métodos e técnicas específicos de cada ciência. Desse modo, é essencial a aplicação de métodos e de técnicas de investigação adequados aos objetos pesquisados (ROCHA, 2014, p. 48-49).

O percurso metodológico serve para subsidiar a trajetória empírica e analítica do processo investigativo pretendido. Por meio dele é possível seguir os caminhos traçados com relação a coleta de dados e informações correspondentes a análise dos dados. A explicitação deste percurso encontra-se organizada nas seções abaixo que são complementares pois se interligam e comunicam.

### **2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: UM CAMINHO NECESSÁRIO**

A metodologia desta pesquisa constitui-se no sentido de tentar esclarecer os significados atribuídos a escola pelos sujeitos envolvidos com a pesca artesanal, para tanto, esta pesquisa se desenvolve por intermédio de uma abordagem qualitativa, pretendendo entender a realidade a partir da percepção dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa qualitativa estabelece para si mesma outras prioridades. Aqui, em geral, você não parte necessariamente de um modelo teórico da questão que está estudando e evita hipóteses e operacionalização. Além disso, a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. Finalmente, você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa nem, tão pouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. Em vez disso, os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância (FLICK, 2013, p. 23).

A escolha pela abordagem qualitativa é clara na medida em que este é um trabalho científico com aporte de pesquisa social, cujo foco está sob um direito social: a educação. A pesquisa social elucida as situações sociais de condição investigativa, segundo Nogueira (1975, p.22), “os problemas sociais surgem ou se agravam quando uma sociedade cria ou aceita instrumentos de mudanças e, no entanto, falha em compreender, antecipar ou tratar as consequências desse processo”.

Flick (2013) aborda ainda que a questão central da pesquisa social é priorizar a construção de conhecimento, afirmando que quando surge novo fenômeno social é necessário realizar uma descrição detalhada de suas características, que ajude a entender o contexto, os efeitos e significados. O autor discute também que a pesquisa social vem colaborando para a mudança na forma tradicional de se tratar a relação entre o pesquisador e o pesquisado.

Isso muda o relacionamento entre o pesquisador e o participante. Uma relação que é em geral monológica na pesquisa tradicional (p.ex., os entrevistados revelam suas opiniões, os pesquisadores escutam) torna-se dialógica (os entrevistados revelam suas opiniões, os pesquisadores escutam e fazem sugestão sobre como mudar a situação). Uma relação sujeito-objeto se transforma em uma relação entre dois sujeitos – o pesquisador e o participante. A avaliação da pesquisa e de seus resultados não está mais concentrada apenas nos critérios científicos usuais. Em vez disso a questão da utilidade da pesquisa e seus resultados para o participante torna-se um critério principal. A pesquisa não é apenas um processo de conhecimento para os pesquisadores, mas sim um processo de conhecimento, aprendizagem e mudança para os dois lados (FLICK, 2013, p. 19).

Dessa forma, ao optar por abordar um problema/questão social de forma qualitativa, neste estudo especificamente, tem-se a preocupação de entender os fenômenos a partir das experiências dos sujeitos envolvidos. Segundo Günther (2006), na perspectiva qualitativa, para melhor compreender o comportamento dos sujeitos três aproximações tornam-se necessárias:

[...] a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram (GÜNTHER, 2006, p. 201).

Marconi e Lakatos (2011) confirmam esse argumento, afirmando que a análise dos dados na pesquisa qualitativa não tem por objetivo contar a opinião das pessoas, mas explorar o conjunto de representações sobre o tema que se pretende investigar. A pesquisa qualitativa tem, portanto, como função principal interpretar o fenômeno que observa. O estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 271).

A partir desse entendimento, a pesquisa qualitativa apresenta características próprias, dentre elas destaca-se a importância da análise a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos. Dessa forma, esta modalidade configura-se como abordagem ideal para perceber aquilo que os

sujeitos pesquisados vivenciam e o modo como interpretam a realidade em que estão inseridos. Assim, para tratar a perspectiva da escolarização de pescadores tema central desta tese não há como se pensar em outra abordagem metodológica.

## **2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA: SELEÇÃO DE MATERIAL SOBRE ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES**

Na expectativa de conhecer melhor a temática da escolarização de pescadores a partir dos estudos já realizados sobre o tema, realizou-se um amplo levantamento bibliográfico, norteado pelos apontamentos dos estudos denominados “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento”, segundo Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002).

Para Ferreira (2002), pesquisas do tipo Estado da Arte caracterizam-se por seu caráter bibliográfico, analítico e crítico. Apresentam como objetivo organizar as produções do conhecimento de determinado campo ou área do saber por meio de teses de doutorado, dissertações de mestrado, publicações de artigos em anais de eventos e de periódicos científicos.

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 259).

Romanowski e Ens (2006) coadunam com esse entendimento afirmando ainda que estudos dessa natureza trazem importante contribuição para as áreas do conhecimento pois identificam significativos conceitos e experiências inovadoras para os problemas.

A partir dessas concepções, realizou-se um levantamento das publicações acadêmicas sobre a escolarização de pescadores/as, nos bancos de dados do Google Acadêmico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a finalidade de mapear os trabalhos de conclusão de curso e artigos que apresentavam a temática no título, nas palavras-chaves e/ou nos resumos, entre os anos de 2010 a 2021. Em seguida, foram impressos os resumos de todos os artigos mapeados e, na sequência, organizados em pastas por natureza

de publicação objetivando descobrir as principais discussões realizadas. Através do levantamento foi possível constatar os relevantes debates a respeito do tema, revelando os desafios que ainda o permeiam.

Dos estudos apreendidos nesse levantamento, cujas discussões conceituais estão postas no primeiro capítulo desta tese, constata-se que a escolarização de pescadores/as está em processo de consolidação como importante campo de discussão de práticas e teorias dentro do âmbito do conhecimento científico. Dessa forma, esta é uma arena de pesquisa que está sendo fortalecida e que começa a apresentar significativas obras acadêmicas.

Os dados apresentados revelam um total de 34 (trinta e quatro) trabalhos acadêmicos publicados e relacionados ao tema em questão, entre os anos de 2010-2021. A tabela abaixo expõe a quantidade de trabalhos publicados dentro do período proposto de ano a ano.

Tabela 2: Número de trabalhos acadêmicos levantados entre 2010-2021

<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>
1	1	2	2	6	4	6	1	4	5	1	1

Fonte: Autoria própria

Ainda de acordo com os dados levantados no banco de dados do Google Acadêmico e da CAPES, verificou-se o seguinte total por natureza de publicação.

Tabela 3: Número de trabalhos acadêmicos levantados por natureza da publicação

<b>Livros</b>	<b>Artigos</b>	<b>Monografias</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
2	13	3	11	5

Fonte: Autoria própria

Os estudos dos últimos 12 (doze) anos a respeito da escolarização dos/as trabalhadores/as da pesca artesanal no Brasil vêm crescendo de maneira apreciativa, reafirmando a necessidade de reflexão sobre o tema. Assim, é possível encontrar publicações de artigos, livros e trabalhos de conclusão de curso, que estão sendo produzidos com o intuito de contribuir criticamente ao debate do tema.

### **2.3 ABORDAGEM QUALITATIVA: A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Uma premissa inerente à existência do ser humano é considerar que em razão da situação existencial ele precisa conhecer o mundo, e para conhecê-lo, precisa interpretar a si próprio e o contexto em que vive, atribuindo-lhe significados. Assim, o ser humano cria intelectualmente reproduções significativas da realidade que podem ser chamadas de conhecimento.

As representações são criadas pelos seres humanos para que eles apreendam o mundo à sua volta, pela necessidade de comportamento, informação, domínio físico e intelectual do mundo. As representações são sociais porque o mundo é partilhado entre as diversas pessoas que o compõem, que servem de apoio umas para as outras, muitas vezes de forma convergente, outras de forma conflituosa, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo (MOSCOVICI, 2012).

Representar é uma capacidade mental inerente ao homem que busca apreender a realidade que o rodeia. Pode-se perceber essa capacidade representativa através da linguagem falada e escrita, nos comportamentos, na produção artística/gráfica que nos cercam. Assim, representar é a forma de traduzir o querer, o sentir e o agir. A relação dialética estabelecida pelo homem entre os aspectos individual e social é a base teórica do conceito de representação social, ou seja, da apropriação da realidade social pelo indivíduo, de modo que o social e o exterior se tornam internos.

Como uma das alternativas para tentar explicar o psiquismo humano, visando, em especial, o conhecimento que envolve as dicotomias sujeito/objeto e indivíduo/sociedade, foi elaborada, na década de 60, a teoria das representações sociais, idealizada pelo sociólogo francês Serge Moscovici, com o trabalho intitulado *La Psychanalyse, son image et son public*, no qual propõe a socialização da psicanálise e também uma forma sociológica de Psicologia social.

A teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1961), é entendida aqui como sendo um caminho teórico-metodológico possível, instigante para os estudos que envolvem análise de comportamento/discurso de indivíduos ou grupos, oferecendo mecanismos que possibilitem entender as percepções dos sujeitos ou grupos sobre um determinado “objeto”, por isso é utilizada neste estudo.

### 2.3.1 Teoria das Representações Sociais: discutindo o conceito

Para compreender melhor a Teoria das Representações Sociais, faz-se necessário entender inicialmente o desenvolvimento do conceito de representação. Minayo (1995) aponta que as representações foram vinculadas a dois níveis distintos de fenômeno: coletivo e individual. Entre os principais teóricos que se preocupavam com o caráter coletivo das representações, estavam: Schutz, Weber, Durkheim e Marx. Embora com aportes diferentes, afirmavam uma crença de que as representações não são necessariamente conscientes pelos indivíduos, sendo esses, reprodutores de condutas do meio social. Já entre os teóricos que se preocupavam com o individual, pode-se citar principalmente os da vertente Psicológica, entre esses, Freud, através da Teoria Sexual Infantil que desenvolveu, demonstrando como as crianças constroem suas próprias concepções a partir das relações entre os universos adulto e infantil.

Portanto, o conceito de representação era diferenciado em dois níveis de fenômenos: o individual e o coletivo, que eram, de acordo com cada crença, totalmente diferentes um do outro. No entanto, esses níveis – individual e coletivo – das representações colaboraram para que Moscovici elaborasse a Teoria das Representações Sociais. A vertente sociológica da Psicologia europeia resgatou o conceito de representação social, marcando uma mudança no eixo tradicional em Psicologia Social, que antes se concentrava na verificação de comportamentos observáveis e a partir desses novos estudos passou a fundamentar-se na compreensão do processo de elaboração psicológica e social da realidade, integrando aspectos explícitos e implícitos do comportamento para a explicação das condutas.

Dessa forma, o estudo desenvolvido por Serge Moscovici, em torno de 1961, sob título de “A Psicanálise: sua imagem e seu público” (*La Psychanalyse: son image et son public*), este buscou compreender de que maneira a Psicanálise, ao sair do entendimento de pequenos grupos fechados e especializados, adquire um novo significado pelos grupos populares. O teórico motivou-se para desenvolver o estudo a partir das representações sociais como metodologia científica, pois fazia crítica aos pressupostos das demais teorias existentes. Assim, emerge um novo conceito que definiu a representação social, para Moscovici, é o conhecimento particular que tem por função elaborar comportamentos e a comunicação entre os indivíduos (MOSCOVICI, 2012).

A teoria da representação social firma-se como uma ferramenta da Psicologia Social, uma vez que articula o social e o psicológico num processo dinâmico que permite compreender a formação do pensamento social e a antecipação das condutas dos seres humanos. Essa teoria

busca superar a perspectiva individual do entendimento do mundo, defendida pela Psicologia que separa o individual do social, e consolida a dimensão social, destacando que há fenômenos psicossociais que apresentam uma lógica diferente da lógica individual para compreensão da realidade.

Para Moscovici:

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas (MOSCOVICI, 2012, p. 216).

Assim, compreender as representações sociais é compreender como os sujeitos, na maneira como cada um age, chegam a operar ao mesmo tempo para se definir e para transformar o social. Destacam-se, dessa forma, duas funções principais das representações sociais: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (MOSCOVICI, 2012).

A partir dessas funções, torna-se possível inferir que as representações sociais emergem das interações humanas entre pessoas e grupos ao longo dos laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto, não são produtos da criação individual, mas sim do indivíduo social e depois de estabelecidas,

[...] adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (MOSCOVICI, 2012, p. 41).

As representações sociais buscam analisar:

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVICI, 2012, p. 218).



Diante do exposto, entende-se que as representações sociais se apresentam como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos e grupos para marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interfere de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situam, seja pela comunicação estabelecida, pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias que se ligam as posições sociais.

### **2.3.2 O familiar e o não familiar**

Para demonstrar porquê os indivíduos criam as representações sociais, Moscovici formulou os conceitos de familiar e não familiar. Segundo o autor, o objetivo de toda a representação social é tornar familiar o que até então é não familiar aos sujeitos. Considera que os universos consensuais são universos familiares, nos quais os indivíduos desejam permanecer, pois não existe conflito. Nesse universo, tudo que é dito ou feito, confirma as crenças e as interpretações de mundo adquiridas. Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, as mesmas situações, gestos, ideias.

[...] em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, as pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade (MOSCOVICI, 2012, p. 54-55).

A partir da sustentação do que é familiar, ou seja, compartilhado ou evocado, as situações não familiares são compreendidas. O não familiar são as ideias ou ações que nos perturbam e nos causam tensão. Essa tensão é sempre estabelecida em nossos universos consensuais e em favor do que nos é familiar. Dessa forma, o que não é familiar inquieta, causa incomodo e ameaça. Para o autor, o medo do que é estranho está profundamente arraigado em nós. Assim, o ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior (MOSCOVICI,2012).

“A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o

desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida” (MOSCOVICI, 2012, p.56-57). Torna-se possível perceber, então, que existe uma tensão entre os aspectos familiares e os não familiares no universo consensual dos sujeitos, onde o que é familiar tem primazia em relação ao não familiar. No entanto, o que é incomum, não familiar, ao ser assimilado pode modificar as crenças estabelecidas e indicar um processo de reconhecimento do novo.

### 2.3.3 Ancoragem e objetivação

A Teoria das Representações Sociais propõe dois processos baseados na memória, que são responsáveis pela aproximação do não familiar daquilo que é familiar: ancoragem e objetivação. Ancoragem entende-se como o processo pelo qual ideias estranhas, são assentadas no que é conhecido. Objetivação é o processo que permite transformar o que é abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente para algo que exista no mundo real.

Nas palavras de Moscovici (2012), ancorar é:

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. [...] pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (MOSCOVICI, 2012, p.61-62).

Dessa forma, ancorar é sinônimo de: classificar, categorizar e nomear. Classificar é colocar algo dentro de um conjunto de comportamentos e regras que estabelecem o que ele é e não é de acordo com as características dos outros objetos do mesmo conjunto. Categorizar é escolher um dos paradigmas já conhecidos, já vistos, e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o novo objeto. Dar nome a um objeto é muito importante, segundo Moscovici (2012), pois o que não tem nome é relegado ao mundo de confusão; ao atribuir nome liberta-se o objeto do anonimato, para colocá-lo na matriz de identidade de nossa cultura.

Sobre objetivação, Moscovici (2012) destaca que tem o papel de aproximar a não familiaridade da realidade, ou seja, toda representação torna real um nível diferente da

realidade, e esses níveis são criados e mantidos por cada coletividade, ao passo que se modificam de acordo com o tempo. Na trajetória da objetivação, a linguagem é elemento de destaque porque é um meio pelo qual as ideias são objetivadas. Palavras não só representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias características. Por meio da palavra, coisas, imagens e ideias são personificadas e por isso ganham sentido e podem ser representadas.

[...] a linguagem é como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, como se esses objetos não fossem distintos da realidade [...]. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer (MOSCOVICI, 2012, p. 77).

Em resumo, a ancoragem é o processo em que procuramos classificar e dar nome às coisas para encaixar o não familiar. Pela dificuldade em aceitar o estranho, o diferente, este se trona, portanto, percebido como ameaçador. No momento em que conseguimos falar sobre algo, avaliá-lo e comunicá-lo, podemos então representar esse elemento desconhecido no mundo familiar, pois o reproduzimos como uma réplica a algo que nos é familiar (MOSCOVICI, 2012).

Segundo Moscovici (2012), pela classificação do que nos parecia inclassificável, pelo fato de nomear ao que não tinha nome, nos tornamos capazes de imaginá-lo e de representá-lo. Dessa adição de experiências e memórias comuns ao grupo, extraímos imagens, linguagem e gestos necessários para superar o conflito entre familiar e não familiar.

Ancoragem e objetivação são, portanto, maneiras de lidar com a memória. A ancoragem mantém a memória em movimento, e esta, por sua vez, está sempre armazenando e excluindo objetos, pessoas e acontecimentos. A objetivação, mais ou menos, direciona para fora (para outros); elabora conceitos e imagens para ser possível a reprodução no mundo exterior (MOSCOVICI, 2012). Portanto, os processos de ancoragem e objetivação têm o objetivo de tornar o não familiar, familiar. Esse é o motivo porque as representações sociais são criadas e porque essa criação se dá através e nas dinâmicas de comunicação, ou seja, é a comunicação que permite a formação de representações.

### 2.3.4 O conceito de themata

Dado o entendimento de que a comunicação é o grande vetor para a formação das representações sociais, sendo a linguagem o principal instrumento, Moscovici (2012) assegura que representar significa:

[...] trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meios, com exceção do discurso e dos sentidos que ele contém, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar a tais coisas (MOSCOVICI, 2012, p. 216).

Através dessa afirmativa, confere às representações sociais um status simbólico, manifestado através dos vínculos, evocações, ações que partilhem significados comuns aos grupos e expressos através dos discursos. Assim, as representações sociais buscam analisar,

[...] aqueles modos de pensamentos que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamento aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (MOSCOVICI, 2012, p. 218).

Fica evidente que Moscovici (2012) insiste num laço entre representação social e linguagem, a ponto de inferir que uma não existe sem a outra. “Não há representação social sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado” (MOSCOVICI, 2012, p.219).

A partir, desse entendimento, propôs um conceito que explicasse essa ligação entre representação e linguagem, cognição e comunicação, entre operações mentais e linguísticas. Assim nasce o conceito de Themata. Ao trazer a cena o conceito de Themata, Moscovici (2012) focaliza a importância da reflexão sobre temas (themata), porque demonstram que as ideias, as representações, são sempre filtradas através dos discursos e existem como um ambiente sociocultural.

Inferese, assim, que as representações sociais não são conteúdo do pensamento passíveis de generalizações, no entanto são processos cognitivos e afetivos incompletos de

apreensão do mundo. Por isso, toda representação social se expressa através de temas comuns, que ligam os sujeitos e os remetem à própria cultura. Por isso, toda representação social somente pode ser analisada em termos de uma trajetória icônica e linguística, (MOSCOVICI, 2012).

Dadas essas reflexões, percebe-se que o autor propõe que, por meio do conhecimento cotidiano, de experiências e vivências pessoais, pode-se transformar o modo de pensar e agir, destacando o poder das ideias, ou seja, os modos como os sujeitos persuadem e influenciam uns aos outros através da comunicação. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais oferece sólido arcabouço sobre os processos sócio psicológicos entrelaçados na ação humana.

### **2.3.5 A memória e sua relação com as Representações Sociais**

De acordo com Lima (2012) durante décadas a psicologia entendeu a memória humana como individual, no entanto, os estudos em ciências sociais, desenvolveram um interesse em entender a relação da memória com as dimensões sociais e culturais. Assim, o contexto social da memória é investigado principalmente no campo da psicologia social.

Do ponto de vista da Psicologia Social, base para o desenvolvimento do conceito de Representações Sociais, a memória é entendida a partir de uma perspectiva individual e social e tem caráter eminentemente construtivo. Além disso, a memória tem como características: ser simultaneamente social e psicológica; possuir dependência estreita da comunicação e da interação social, de estar relacionada com o conceito de pensamento social e possuir uma variável afetiva (MOSCOVICI, 2012).

A memória, a rigor, responde a uma necessidade social e individual do presente. Lembrar demanda partilhar lembranças e quando lembramos, mesmo que nos achemos sozinhos, o lembrar implica na inserção em um meio social que o possibilita. Os estudos atuais no campo da Sociologia e da Psicologia consideram que há uma intersecção entre a memória social e a individual, ou seja, um conjunto de fenômenos ou instâncias psicossociais da memória na sociedade (LIMA, 2012).

Tal citação traduz com eficácia o entendimento da relação entre memória e Representação Social, visto que a memória é individual e social, pois traz lembranças das partilhas dos grupos sociais aos quais os indivíduos pertencem ou pertenceram, constituindo-se em conjunto de Representações Sociais acerca do passado que o indivíduo produz e transmite

através da interação entre seus membros. Assim, uma Representação Social está intimamente relacionada a memória social do grupo que mantém tal representação.

Vale ressaltar que existe uma estreita relação entre memória e Representação Social, visto que estas se relacionam dialeticamente, de maneira que os comportamentos dos indivíduos no tempo presente são fundamentados pela representação social que trazem a respeito de algo, evidenciando-se a característica de conservação amparado na ancoragem desta representação, formado, sobretudo, pela memória do grupo de pertencimento.

Moscovici (2012) desenvolve o conceito de ancoragem, já mencionado nesta tese, cujo entendimento, esclarece que a ação de ancoragem do objeto representado se efetiva pela incorporação compreensível de tal elemento ao sistema de entendimento social já introduzido na memória do sujeito. Além disso, é pelo processo de ancoragem que os sujeitos são capazes de denominar e categorizar o objeto representado.

Dado o exposto, a memória tem fundamental relevância para a formação das Representações Sociais, visto que, é por intermédio dela (memória) que os indivíduos executam o processo de identificação, reconhecimento e adesão aos grupos. Tais ações implicam na contínua familiarização do indivíduo ou das coletividades a algum elemento alheio a si, o que Moscovici (2012) nos faz refletir da seguinte forma:

[...]os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito ali, apenas confirma as crenças e as interpretações adquiridas, corrobora, mais do que contradiz, a tradição. Espera-se que sempre aconteçam, sempre de novo, as mesmas situações, gestos, ideias. A mudança como tal somente é percebida e aceita desde que ela apresente um tipo de vivência e evite o murchar do diálogo, sob o peso da repetição. Em seu todo, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Como sobre resultado disso, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade” ( p. 55).

Essa estreita relação entre memória e Representações Sociais é destacada em relevantes estudos no campo temático, entre esses o de: Naiff; Sá e Naiff (2008), Lima (2012), Oliveira e Bertoni (2019) e Silva e Quadros (2022).

Naiff; Sá e Naiff (2008, p.125) apontam que “as teorias que tratam da memória social e das representações sociais entendem essas modalidades de manifestação mental como construídas e compartilhadas socialmente pelos grupos de vivências semelhantes”. Além disso,

destacam que memória e representações sociais permitem entender o presente a partir das referências construídas no passado.

O trabalho de dissertação de Lima (2012), intitulado “Memória e representações sociais: a educação na perspectiva de mulheres rurais”, atesta a relação entre memória e representações sociais, afirmando que:

A teoria das Representações Sociais compreende que os sujeitos têm o entendimento do contexto em que estão inseridos, as características identitárias com os grupamentos, um guia de direcionamento de práticas e comportamentos sociais e, por fim, permite a obtenção de preceitos que justifiquem a posteriori as tomadas de posições a respeito de determinada ordem social. Estas características também estão presentes nas concepções sociais sobre a memória (p.43/4)

Oliveira e Bertoni (2019) também abordam a relação entre memória e representações sociais trazendo uma reflexão a partir da compreensão da dimensão social dos sujeitos que se configura como uma condição essencial para a composição da memória coletiva de um determinado grupo e, também para a Teoria das Representações Sociais, a construção das representações dependem desse caráter social, que se materializa mediante os processos de ancoragem e objetivação. “As representações sociais perpassam pelas relações humanas, quer seja uma relação interpessoal ou uma experiência vivenciada em um *setting* grupal” (p. 258), dado o entendimento de que o processo de criação das representações requer um componente coletivo, sustentando a ideia de que um indivíduo isolado não institui representações, mas necessita da coletividade para que essas representações surjam e circulem no tecido social.

Silva e Quadros em estudo recente, reafirmam a relação entre a Teoria das Representações Sociais e Memória, destacando que, “o presente se configura como uma construção subjetiva, firmados num conjunto de referências e impressões provindas de um passado reconstruído pela memória” (2022, p. 104). Apontam ainda que as representações sociais retratam um tipo de estudo que ultrapassa o presente imediato, visto que o passado está constantemente presente na esfera social, interferindo no modo como as mentalidades coletivas processam o seu entendimento a respeito dos eventos sociais.

Concluem o estudo reafirmando que:

“[...]a memória é extremamente relevante para a formação das representações sociais, porque é por intermédio dela que os sujeitos executam o processo de identificação, reconhecimento e adesão aos grupos. Essas ações implicam obrigatoriamente pela contínua familiarização do indivíduo ou das

coletividades a algum elemento alheio a si (SILVA e QUADROS, 2022, p. 104).

Dado o exposto, buscou-se evidenciar a relação teórico-conceitual entre memória e Teoria das Representações Sociais que confluem epistemologicamente em direção aos seus respectivos campos de conhecimento, de modo a contribuírem para a constituição de um saber psicossociológico.

### **2.3.6 Representações Sociais e pesquisas em Educação**

A Teoria das Representações Sociais é considerada um suporte teórico-metodológico interessante para os estudos educacionais, principalmente a partir da contribuição proposta por Serge Moscovici (1961), que possibilita questionar a natureza do conhecimento e a relação entre indivíduo e sociedade, conforme atestam Poubel e Pinho (2014, p. 263):

Um campo privilegiado para estudo das representações sociais é a educação, em especial no âmbito de suas instituições de ensino, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais, que apresentam os mais variados discursos. Nas últimas décadas muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir das representações sociais dos sujeitos, entender as relações estabelecidas nas escolas.

Estudos como o de Silva et al., (2016) trazem uma análise quanti/qualitativa dos trabalhos publicados no Brasil que usam o aporte da teoria das Representações Sociais ao longo da última década e demonstram que estudos dessa natureza “tem passado por um processo de crescimento e expansão, deixando de ser um corpo de conhecimento da psicologia social para alcançar diversos campos e áreas do conhecimento” (SILVA et al., 2016, p.891).

Um modelo de estudo muito citado como sendo um dos melhores desenvolvidos nesse campo é o de Mollo (1986), cuja obra intitula-se “La sélection implicite à l’ école”. A autora analisou documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, buscando entender o modo como as informações oficiais sobre o ensino eram difundidas entre os sujeitos do processo educativo: pais, alunos e professores. A pesquisa foi realizada entre os anos escolares de 1976/1977 e focou nas reformas do ensino básico que ocorreram na França e que objetivavam acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. A autora apontou que o estudo das representações



foi muito importante nessa área porque possibilitou a análise dos diferentes tipos de discurso, permitindo entender como cada sujeito da pesquisa articulava seus valores e ideologias.

No Brasil, estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico-metodológico das Representações Sociais no campo educacional têm crescido no meio científico, a exemplo dos estudos Madeira (2001), que desenvolveu sua pesquisa no Nordeste brasileiro, centrando a investigação nas representações sobre educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores/as rurais e meninos de rua. A partir da utilização da Teoria das Representações Sociais no estudo de questões educacionais, afirmou que a teoria:

[...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições (MADEIRA, 2001, p.127).

Sousa (2002) contribui ainda ao afirmar que Teoria das Representações Sociais é um importante recurso para as pesquisas educacionais, ao realizar levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e junto à Fundação Carlos Chagas, no qual buscou descrever a trajetória metodológica que o estudo das Representações Sociais em educação vem desenvolvendo, bem como apontar o processo de apropriação dessa teoria pelos pesquisadores da área educacional.

Poubel e Pinho (2014) afirmam também que a teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici fornece relevante base para o desenvolvimento de pesquisas cuja a finalidade seja revelar o comportamento/discurso de indivíduos pertencentes a um grupo social.

[...] percebe-se que Moscovici formulou um conjunto bem tecido de proposições e denomina-as de Representação Social, buscando desvendar os processos pelos quais um pensamento, uma visão, um entendimento, torna-se consensual entre os integrantes de um grupo. Seus estudos sobre representação social como instrumento para avaliação dos grupos sociais vêm reforçar a compreensão de como as representações são elaboradas a partir da realidade cotidiana. Dessa maneira, é possível inferir que a teoria das representações sociais fornece subsídio para que o cientista social desenvolva suas pesquisas com a finalidade de desvendar o pensar e o agir dos grupos sociais (POUBEL; PINHO, 2014, p. 266).

Aprofundando esse argumento no campo educacional, Gilly (2022) afirma que:

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo [...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2002, p. 232-233).

A partir dos trabalhos citados já é possível perceber que as pesquisas educacionais têm se valido da teoria das Representações Sociais como recurso teórico-metodológico pertinente, na busca pela compreensão das concepções dos sujeitos a partir dos modos como se relacionam e representam a realidade. Assim, pensar as representações sociais nesta tese vem no intuito de nos aproximar das percepções próprias dos sujeitos pesquisados, a saber: o/a trabalhador/a da atividade pesqueira artesanal e sua percepção sobre os processos de escolarização formal.

### **2.3.7 Aproximações com o tema da pesquisa**

Todo significado que atribuímos a algum objeto relaciona-se necessariamente com algum aspecto simbólico dos relacionamentos e dos consensos de um grupo de pessoas ou até de uma sociedade. Assim, tudo que conhecemos e a maneira como nos comportamos trazem algum significado. Para Moscovici (2012):

Significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos (MOSCOVICI, 2012, p. 105).

Em sua Teoria das Representações Sociais, Serge Moscovici (2012) define significado em sua perspectiva social, ou seja, como sentido comum atribuído por um grupo de pessoas a algum objeto do mundo social. Dessa forma, afirma que:

[...] representações sociais, como teorias científicas, religiões, ou mitologias, são representações de alguma coisa ou de alguém. Elas têm um conteúdo específico – implicando, esse específico, além do mais, que ele difere de uma esfera ou de uma sociedade para outra. No entanto, estes processos são

significantes, somente na medida em que eles revelam o nascimento de tal conteúdo e suas variações (MOSCOVICI, 2012, p. 106).

As crianças, por exemplo, atribuem ao mundo um significado que se constrói com a ajuda da família, do grupo social, seja a escola, a igreja, entre outros. E, por sua vez, as imagens e conceitos que os adultos difundem, também foram construídos ao longo de suas vidas através das experiências. Portanto, existe uma relação necessária entre o dizer e as condições históricas de produção desse dizer, pois, para que as palavras façam sentido, é preciso que elas signifiquem algo dentro de um contexto determinado.

Esse significado é estabelecido pela formação discursiva que determina o que pode ser dito ou não a partir de um lugar historicamente situado num dado contexto. É possível entender que os significados e conceitos que o sujeito traz consigo são construídos ao longo do tempo, através das experiências e relacionamentos que desenvolve. Assim, as Representações Sociais apresentam também uma dimensão histórica, uma vez que são construídas através do tempo e em circunstâncias espaciais específicas.

Diante desses argumentos, é possível considerar que os fenômenos de Representação Social se encontram em toda parte, porque é na exposição dos indivíduos aos discursos em diferentes espaços sociais e na herança histórico-cultural da sociedade que elas se formam. Esses fenômenos são construídos nos universos consensuais de pensamentos e são, tão logo, difusos e multifacetados.

Dessa forma, pensar a escola e os processos de escolarização é um objeto de estudo no campo das Representações Sociais, pois traz a possibilidade de conhecer os significados que os sujeitos nela envolvidos trazem a respeito de sua ação. Assim, as instituições educativas são espaços frutuosos para o desenvolvimento de estudos em Representações Sociais.

Segundo Baudelot e Establet (1971)<sup>12</sup>, desde a sua origem, a escola traz a marca de uma dicotomia profunda em sua ação pedagógica: de um lado o discurso ideológico igualitário, que vê no direito a escolarização para todos, um meio de suprimir as distinções de classes; por outro lado, um funcionamento desigual que se traduz pelas diferenças de aprovação ligadas às diferenças sociais e a existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e aquelas dos meios sociais abastados.

---

<sup>12</sup>Christian Baudelot e Roger Establet elaboraram a teoria da escola dualista que trata especificamente do sistema escolar francês e aponta que a escola está dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais a burguesia e o proletariado.

Assim, como tratar essa contradição fundamental, inaceitável para o espírito humanista escolar, se não for por uma construção representativa que permita legitimar o funcionamento desigual sem que sejam questionados o sistema e a ideologia igualitária? Para tanto são criadas as representações sociais sobre a ação da escola e sua função social.

A escola poderá ser declarada igualitária por oferecer as mesmas chances para todos, explicando as dificuldades de aprendizagem por meio da ideia de desvantagem intelectual, diferenças de “dons” e de “talentos”. Essa visão apoia-se nas Ciências Biológicas e Médicas desenvolvidas no século XIX, que trazem a perspectiva organicista das aptidões humanas, carregadas de pressupostos elitistas. Assim, as crianças dos meios desfavorecidos não reprovam por razões sociais, mas por que elas são, em média, menos dotadas do que as outras. Explica-se, assim, o fracasso escolar pelo argumento das diferenças de inteligência e de talentos ligadas às diferenças de categorias sociais, garantindo a representação de que a escola é igualitária e a “culpa” da não aprendizagem está no sujeito.

A construção representativa funciona com o um estatuto de conhecimento que conforta a representação do senso comum. Ela dá boa consciência ao sistema sem que sejam questionadas as suas estruturas fundamentais e o seu funcionamento geral. Ela é sedutora também para os agentes da escola. Ela assegura uma função conservadora que protege suas práticas e remete para fora do aparelho escolar a explicação de suas vicissitudes (GILLY, 2002, p.235).

A abordagem teórica trazida no primeiro capítulo desta tese aponta inicialmente a visão da escola como espaço de reprodução social, a partir da visão de Althusser (1985) e Bourdieu (1989 e 1992). Esse último especificamente faz crítica a essa representação de escola igualitária, levando em consideração que as crianças de diferentes meios sociais não são iguais diante da escola, porém isto não se deve ao fato de que as crianças de meios desfavorecidos são menos “inteligentes” do que as outras, mas porque elas são deficientes pelas privações e pelas carências culturais próprias do seu meio.

Freire (2002) também faz crítica a essa ideia de escola igualitária, trazendo ainda o ponto de vista da transformação social como principal função social da escola, afirmando que por isso a educação escolar é um ato político. Acreditava que a educação e a política são indissociáveis, propondo, a partir da educação, uma transformação radical da sociedade por meio de uma consciência crítica. Assim, a educação é capaz de libertar os sujeitos da situação de opressão, levando-os a uma conscientização sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Encontra-se nesta visão a representação de que a escola é capaz de atuar na mudança da condição social

na qual os sujeitos estão inseridos. Diversos estudos desenvolvidos a partir da visão pedagógica de Freire trazem essa perspectiva, entre esses destacam-se os recentes trabalhos de: Bedendo (2021) e Pitano (2017).

De forma mais especificamente profunda no que tange à crítica à questão da escola como espaço igualitário, as teorias pós-críticas surgem trazendo a cena a discussão multicultural e colocando a escola como espaço do diálogo entre as mais diversas identidades culturais. O multiculturalismo faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente pela igualdade de acesso ao sistema educativo ou até ao currículo hegemônico existente, a obtenção da igualdade depende de uma mudança substancial no currículo escolar, que possa refletir as formas pelas quais as diferenças são produzidas por relações sociais desiguais (SILVA, 2005).

Essas visões sobre a ação da escola, nos fazem entender que a escola enquanto objeto social é geradora de diferentes representações, muitas vezes em confronto, e de onde se descortinam formas de ver, sentir e participar relacionadas com maiores ou menores expectativas. É possível, com o passar do tempo, perceber alterações substanciais no modo de ver e pensar a escola, no entanto, enquanto lhe for atribuído o papel de educadora/formadora das gerações, essa função será sempre discutida e representada de variadas formas, pois é em torno da escola que as sociedades se organizam para construir os saberes e promover a socialização. Além disso, a escola é, o espaço de construção de saberes que serão sempre apropriados de modos distintos, logo, produzindo meios diferentes de entendimento.

Estudos como os de Franco e Novaes (2001); Gilly (2002); Neves e Boruchovitch (2004) e Naiff; Sá e Naiff (2008) apontam que existe uma representação social que permeia todo o imaginário dos seres humanos em relação a função social da escola: “estudar para ser alguém na vida”. A partir dessa ancoragem, alguns questionamentos tornam-se pertinentes a este estudo:

“Estudar para ser alguém na vida”. Será que essa é a representação social que os sujeitos envolvidos na atividade pesqueira artesanal na localidade de Gargaú/SFI trazem da escola? A escola faz parte da vida deles? A escola influenciou/influencia na escolha profissional? De que forma os sujeitos envolvidos na atividade pesqueira artesanal representam a escola e qual o significado da escola para esses sujeitos? A escola é espaço de desenvolvimento de consciência crítica, promovendo diálogo entre os saberes, especialmente relacionados a pesca artesanal? A escola inserida no contexto da pesca artesanal é uma escola de reprodução das desigualdades sociais, incorporando a lógica hegemônica, negando de seu espaço àqueles que não servem a essa lógica, provocando na prática cotidiana uma desistência, um sentido de desesperança

daqueles que querem ir à escola, mas não conseguem ancorar de fato nessa atitude uma mudança de vida?

Esses questionamentos podem ser compreendidos a partir da análise dos significados atribuídos a escola pelos sujeitos da atividade pesqueira artesanal. O discurso trazido por esses/as trabalhadores/as pode trazer indícios consensuais que permitam entender o significado da escola nesse ambiente. Para tanto a escolha da técnica para coleta de dados é importantíssima e será tratada na próxima seção.

## **2.4 ABORDAGEM QUALITATIVA: INSTRUMENTOS DE COLETA DADOS**

Conforme discutido, a teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici tem como objetivo identificar o conhecimento socialmente elaborado e compartilhado por um determinado grupo, um conhecimento que influencia e dirige as atividades e ações da comunidade em relação a um objeto. Para coletar elementos de uma representação social, este estudo, sobre as representações sociais dos trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em torno da escola, utilizou duas técnicas: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)<sup>13</sup> e as entrevistas semiestruturadas<sup>14</sup>.

O TALP tem suas origens na Psicologia Clínica, de acordo com Merten (1992). Por volta de 1880 a psicologia conquista o status de ciência e em 1879 Francis Galton, elabora a primeira lista de associações de palavras dando início a uma nova possibilidade para os estudos em psicologia como método. Posteriormente, esses estudos foram levados também para o campo da psiquiatria, por Wundt, e amplamente usados para o estudo da esquizofrenia.

Ainda segundo Merten (1992, p. 531), em 1895, Freud, juntamente com Breuer, introduziu a “associação livre” como método terapêutico para análises de sonhos e interpretações de lapsos. Jung utilizou a experiência da associação como um meio de diagnóstico para revelar os “complexos”, associado aos distúrbios mentais.

Nóbrega e Coutinho (2011) apontam que a partir da década de 1980, a técnica de associação de palavras, foi apropriada pela Psicologia Social, principalmente em estudos ligados à Teoria das Representações Sociais, como aqui é o caso. Essa técnica, orienta - se pela hipótese de que a estrutura psicológica pode ser exteriorizada a partir de associações espontâneas à uma palavra indutora. Diferentemente dos objetivos clínicos,

---

<sup>13</sup>Ver anexo o modelo do teste utilizado

<sup>14</sup> Ver anexo o modelo da entrevista utilizado

[...] os pesquisadores em Representação Social, visam identificar as dimensões latentes nas Representações Sociais, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. [...] Trata-se de um instrumento que se apoia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos. O instrumento se estrutura sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores. Esses termos indutores devem ser previamente definidos em função do objeto a ser pesquisado ou o objeto da representação, levando em consideração também as características da amostra ou sujeitos da pesquisa que serão entrevistados (NOBREGA e COUTINHO, 2011, p. 97).

Assim, nesta tese, o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), foi realizado solicitando que, a partir da palavra ESCOLA, os/as trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, evocassem outras três palavras que viessem imediatamente à mente. Acreditando, dessa forma, que a estrutura psicológica desses sujeitos se torna compreensível através das manifestações de condutas e evocações, revelando a personalidade.

O TALP utilizado nesta pesquisa tem o propósito de compreender, a partir das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, quais significados atribuem à escola, além de verificar as representações emergidas pela fluência de palavras repetidas ou com sentido semelhante.

Além da técnica TALP, foi utilizado ainda para coleta de dados o recurso da entrevista em duas formas distintas, a saber: através da plataforma do Google Meet e presencialmente, ambas gravadas e transcritas. Assim, todos entrevistados foram submetidos a um roteiro semiestruturado, com o objetivo de esclarecer as percepções atribuídas a escola (ver apêndice 1 e 2).

De acordo com Minayo (2012), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, possibilitando ao entrevistado discorrer sobre o tema. A autora aponta ainda que a entrevista é uma técnica privilegiada de comunicação, pontuando que sendo

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem por objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e a abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a esse objetivo (MINAYO, 2012, p. 64).

As entrevistas podem ser utilizadas tanto como estratégia metodológica única quanto como estratégia de apoio e são frequentemente empregadas com o objetivo de identificar os sentimentos, pensamentos, opiniões, crenças, valores, percepções e atitudes do entrevistado em relação a um ou mais fenômenos (MARCONI e LAKATOS, 2011).

Assim, a entrevista é uma técnica especialmente útil para investigar o comportamento e a subjetividade humana. Por meio da entrevista, é possível, por exemplo, coletar dados a respeito do que as pessoas fazem, como fazem e os motivos pelos quais fazem o que fazem; é possível investigar o que as pessoas sentem e as circunstâncias sob as quais sentem o que sentem; é possível identificar tendências de se comportar de determinada forma, entre tantas outras possibilidades. Segundo Marconi e Lakatos (2011), a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (p. 195).

Assim, as técnicas aplicadas para coleta de dados – TALP e entrevistas – servem para coletar elementos que possam revelar as representações sociais dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a respeito da escola com vistas a esclarecer os significados da escolarização para este grupo de trabalhadores.

## **2.5 ABORDAGEM QUALITATIVA: INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DADOS**

Para análise dos dados coletados, na busca por compreender os significados que esses jovens trabalhadores atribuem à escola e assim recolher elementos de uma representação social, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo. De acordo com Caregnato e Mutti (2006) essa técnica permite adentrar no discurso e obter a identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentam uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

A análise de conteúdo tem duas abordagens: a qualitativa, que considera a ausência ou a presença de características de conteúdo ou o conjunto delas num determinado fragmento da mensagem; e a quantitativa, que traça a frequência das unidades que se repetem no conteúdo do texto. Assim, a análise do conteúdo é comumente realizada através do método de dedução frequencial, que consiste em enumerar a ocorrência de um mesmo signo linguístico (palavra) que se repete com frequência, visando constatar a pura existência de tal ou tal material linguístico (CAREGNATO e MUTTI, 2006, p.682/3).



Pode-se perceber, portanto, que a análise de conteúdo é uma técnica que trabalha com o sentido do texto, objetivando conhecer através do conteúdo expressado no texto, numa concepção transparente de linguagem, o pensamento dos sujeitos.

Dessa forma, em uma investigação que se fundamenta na abordagem das Representações Sociais, com vistas a conhecer a gênese das representações sociais sobre escola, uma técnica privilegiada para o acesso a essas representações se dá a partir do trabalho com a análise de conteúdo, visto que a teoria das Representações Sociais busca significar as convenções dos discursos, percebidas através das evocações que se tornam frequentes nas falas dos sujeitos.

Em estudos que se utilizam da abordagem das Representações Sociais, a técnica de análise do conteúdo atua no sentido de descortinar como os grupos investigados objetivam e dão significado ao objeto de representação. Para Moscovici (2012, p.219) “não há representação social sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado”, insistindo assim, num laço profundo entre cognição e comunicação, entre operações mentais e operações linguísticas, entre informação e significação.

A análise do conteúdo, foi a técnica escolhida pelo próprio idealizador da teoria das Representações Sociais, Moscovici (1961) para desenvolver seu estudo sobre a apropriação da teoria psicanalista por parte de diferentes grupos sociais parisienses.

No Brasil, pesquisadores ligados a Universidade Federal da Paraíba, destacam-se por desenvolverem estudos a partir do suporte teórico-metodológico das “Representações Sociais” e utilizarem a técnica da análise de conteúdo como principal ferramenta. Entre eles: Coutinho (2005); Saraiva e Coutinho (2007); Ribeiro e Coutinho (2011) e Coutinho et al (2011)

Sob o título: “Depressão Infantil e Representações Sociais”, Coutinho (2005), enfatiza a aplicabilidade da análise de conteúdo para obtenção de dados de uma representação social entre o grupo estudado. Saraiva e Coutinho (2007) também conferem destaque à técnica de análise de conteúdo para apreender as representações sociais de mulheres puérperas acerca da depressão pós-parto e da experiência materna. Ribeiro e Coutinho (2011) investigaram as representações sociais elaboradas por mulheres vítimas e não vítimas, acerca da violência doméstica. Trata-se de um estudo de campo, que utilizou entrevistas semiestruturadas, que foram verificadas por meio da análise de conteúdo. Por fim, Coutinho et al (2011) investigam as representações sociais de adolescentes face a prática socioeducativa de privação de liberdade e para tratar os dados coletados utilizaram a técnica da análise de conteúdo.

Vale destacar ainda, que a abordagem teórica desta tese, apontou um levantamento bibliográfico de 33 (trinta e três) trabalhos acadêmicos que tratam da temática “Escolarização de pescadores”, entre esses foi encontrado um quantitativo de 4 (quatro) trabalhos que discutem a temática a partir da abordagem teórico-metodológica das Representações Sociais e entre esses, 3 (três) utilizam a técnica da análise de conteúdo. A saber:

Lemos, em 2014, utiliza a teoria das Representações Sociais como aporte de construção de sua tese de doutorado em Educação pela Universidade Estácio de Sá, intitulada “Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de conflito de território”. O trabalho em questão teve por objetivo investigar as representações sociais que trabalhadores da pesca artesanal de Atafona, distrito do município de São João da Barra/RJ, constroem sobre a escola. Aborda então que para realizar a análise dos dados apontados pela sua pesquisa por meio das entrevistas, utilizou a técnica de análise do conteúdo. Que segundo Lemos permite:

[...] buscar nos discursos dos sujeitos participantes, os núcleos de sentidos, ou seja, o modo como objetivam o significado do objeto da representação e sobre quais termos se ancoram suas possíveis representações. Enfim, possibilitou perceber como os sujeitos sociais significam o objeto em questão; como se formam suas representações e em que figuras e significados se sustentam (2014, p. 97)

Parte do estudo realizado por Lemos (2014) foi publicado em formato de livro, no ano de 2016, pela editora Appris, intitulado “Pescadô num quer ir a escola, não! Representações sociais dos pescadores de Atafona”. O objetivo era destacar as representações sociais que os trabalhadores da pesca artesanal de Atafona, distrito de São João da Barra/RJ, apresentam sobre a escola, interpretando os dados das entrevistas através da técnica da análise de conteúdo. A partir desse caminho, foi possível defender a ideia de que a escola é um “não lugar” para os trabalhadores da pesca artesanal. Entre os pescadores homens, as representações sobre escolarização demonstram que “escola ameaça a pesca” e que, portanto, pescador que defende a pesca “não quer a escola”. Entre as mulheres pescadoras, um impedimento à escolarização formal identificado pela autora é o ciúme de seus maridos, assim, suas representações se manifestam nos termos: “mulher de pescador não pode ir à escola”.

Outro trabalho que traz a aplicação da análise de conteúdo em estudos com o aporte teórico metodológico das Representações Sociais é o de Gama (2018), intitulado: “Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba”, para o Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté /SP. A pesquisa tem por objetivo identificar as representações sociais

dos docentes sobre seus alunos caiçaras em uma Vila de Pescadores no município de Ubatuba, São Paulo. Para análise das entrevistas coletadas, Gama utilizou a técnica de análise de conteúdo, baseada em Bardin (1977), apontando que existe um rigor na aplicação dessa técnica e que a partir dela acontece “a identificação do número total e tipos de palavras, vendo a riqueza do vocabulário utilizado na produção de uma resposta ou um discurso” (GAMA, 2018, p. 51).

Nesta tese, a análise do conteúdo utilizada permitiu buscar nos discursos dos sujeitos entrevistados, os significados atribuídos a escola, ou seja, o modo como objetivam o significado do objeto da representação e sobre quais termos se ancoram suas possíveis representações.

O processamento dos conteúdos produzidos a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados se deu através da construção de mapas conceituais<sup>15</sup>. Os mapas conceituais foram desenvolvidos pelo pesquisador norte-americano Joseph Novak, nos anos de 1970. Novak (1998) define os mapas conceituais como ferramentas que organizam, representam conhecimentos e expressam as relações significativas na forma de proposições.

O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e a extensão. Pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados (TAVARES, 2007, p.72).

Outros pesquisadores também enfatizam a relevância do uso de mapas conceituais como ferramenta de análise qualitativa, entre esses Moreira (2006), destacando que os mapas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos, e Tavares (2007), que aponta os mapas conceituais como estruturadores de conhecimento, indicando que esses mapas correspondem a meios instrumentais que podem ser dinâmicos e flexíveis, e sempre em processo de construção de acordo com a visão do mapeador e/ou colaboradores.

Segundo os estudos de Tavares (2007), existem alguns tipos de mapas conceituais, entre esses: o de teia de aranha, fluxograma, sistema de entrada e saída, contudo, o que está em conformidade com os pressupostos de Novak (1998), é o hierárquico. Dantas, Silva, Santos e

---

<sup>15</sup> Os mapas conceituais se baseiam na teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel (2003).

Almeida (2021) resumem a explicação de Tavares (2007) sobre os tipos de mapas conceituais, a saber:

O tipo teia de aranha apresenta um conceito gerador central e os demais conceitos partem dele de forma radial, não se preocupando com a hierarquia dos conceitos, nem com suas relações conceituais. Já o fluxograma os conceitos estão dispostos de forma linear, explicitando o passo a passo de um processo de forma lógica e sequencial. O tipo sistema de entrada e saída, são similares aos fluxogramas no formato de sua organização com acréscimo da possibilidade de entrada e saída indicando as várias relações entre os conceitos. Já os hierárquicos, os conceitos estão dispostos segundo uma escala de importância do assunto que está sendo abordado, além de poder apresentar ligações cruzadas ou cross links, que são interligações entre as sessões do mapa, ficando visível o domínio do mapeador sobre o tema (DANTAS et al., 2021, p. 03).

Nesta tese a análise dos conteúdos das representações sociais dos/as pescadores/as sobre escolarização se dá pelo viés construtivo do modelo de mapa conceitual hierárquico, este torna-se instrumento adequado para estruturar o conhecimento, além de tornar clara as conexões entre os conceitos sobre determinado tema. Nos mapas hierárquicos um determinado conceito é desdobrado outros conceitos que estão contidos, em parte ou integralmente, em si.

Neste modelo, a informação é apresentada em ordem descendente de importância. A informação mais importante é destacada na parte superior. Assim, os conceitos mais relevantes estão explícitos; os conceitos auxiliares e menos relevantes estão inter-relacionados. Além disso, esse modelo estrutura o conhecimento de maneira mais adequada a compreensão humana, considerando em posição de destaque os conceitos mais relevantes.

Nesta tese, para análise do conteúdo recolhido através do TALP e das entrevistas utilizou-se o recurso da construção de mapas conceituais hierárquicos para cada pergunta existente no roteiro. A partir da construção dos mapas conceituais, foi possível perceber, mais claramente, as evocações que se tornam frequentes nas falas dos sujeitos, bem como as convenções dos discursos através da identificação da themata, ou seja, do tema que fazem referência através do que expressam com a linguagem. Ressaltando aqui a linguagem na perspectiva da expressão do discurso e não como reveladora da verdade.

## **2.6 ABORDAGEM QUALITATIVA: A ESCOLHA DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Conforme já mencionado, a escolha pelo município de São Francisco de Itabapoana/RJ para desenvolver esta tese se deu a partir da minha aprovação no doutorado em Políticas Sociais/UENF, do contato com o Projeto PESCARTE e da minha proximidade pessoal com a região. Além disso, outros dois dados foram relevantes e determinantes na escolha do campo:

- 1) São Francisco de Itabapoana é um município instigante no que tange uma pesquisa sobre escolarização de pescadores/as artesanais, visto que a pesca artesanal é parte integrante da base econômica municipal, que se concentra ainda na lavoura canavieira, na pecuária de corte e leiteira e na fruticultura.
- 2) Os dados educacionais do município chamam atenção para o elevado quantitativo de sujeitos sem acesso aos processos de escolarização formal. Conforme, já demonstrado, o censo realizado pelo IBGE em 2010, traz que o índice de munícipes analfabetos é de 17,8%. E conforme Censo PESCARTE, realizado em 2016, existe um percentual de 11,8% de pescadores/as que não tiveram acesso ao processo de escolarização formal. O que demonstra que a escolarização básica ainda não é uma realidade entre esse grupo de trabalhadores/as.

Tendo determinado que a pesquisa se debruçaria sobre as particularidades municipais de São Francisco de Itabapoana/RJ, logo foi necessário fazer escolha por uma localidade específica, dada a extensão territorial, cultural e social do município. Assim, optou-se por desenvolver a investigação no bairro de Gargaú.

Figura 2: Foto do bairro de Gargaú



Fonte: Autoria própria

Gargaú localiza-se a uma distância de 37 (trinta e sete) quilômetros da sede, São Francisco do Itabapoana, e é um bairro totalmente permeado pelas atividades da pesca artesanal.

Figura 3: Porto onde ficam as embarcações.



Fonte: Autoria Própria

Figura 4: Porto onde ficam as embarcações.



Fonte: Autoria Própria

Além disso, esse bairro apresenta um marco diferencial das demais regiões do município no que tange à esfera educacional, a saber, Gargaú possui oferta educacional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, o que deve favorecer o acesso e a permanência dos sujeitos na escola.

Figura 5: Unidade escolar que oferta Educação Infantil (Creche)



Fonte: Autoria Própria

Figura 6: Unidade escolar que oferta Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais)



Fonte: Autoria Própria

Figura 7: Unidade escolar que oferta Ensino Médio



Fonte: Autoria Própria

Tendo posto a escolha do campo, a escolha dos sujeitos da pesquisa aconteceu a partir da reflexão sobre o princípio do acesso e permanência na escola, legitimado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96. Assim, o público alvo para o qual a investigação se voltou são os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal que tenham sido impactados pela promulgação da LDB de 1996. Assim, determinou-se, um recorte decrescente temporal/etário de 26 (vinte e seis) anos até a idade mínima de 18 (dezoito) anos.

No Brasil, a Lei nº4024/61, foi a primeira legislação federal que regulamentou os processos de escolarização formal para todo o território nacional, revogada pela Lei nº5692/71, após 10 (dez) anos. As referidas legislações versam sobre a questão do acesso da população brasileira à escolarização formal, no entanto, não direcionam como deveria ser esse acesso e nem tratam sobre a permanência dos sujeitos no processo educativo. Só em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, o direito à escolarização formal passa a ser discutido sob os pilares do acesso e permanência na escola. Assim, traz em seu artigo 3º, a questão do acesso e permanência como um princípio no qual o ensino deve ser ministrado.

Conforme já mencionado nas linhas introdutórias desta tese, o acesso à educação formal diz respeito a garantia de matrícula na escola e permanência versa sobre as condições para que os estudantes possam completar seus estudos, ao menos nas etapas obrigatórias previstas pela legislação, iniciada aos 4 (quatro) anos na pré-escola até os 17 (dezesete) anos no Ensino Médio.



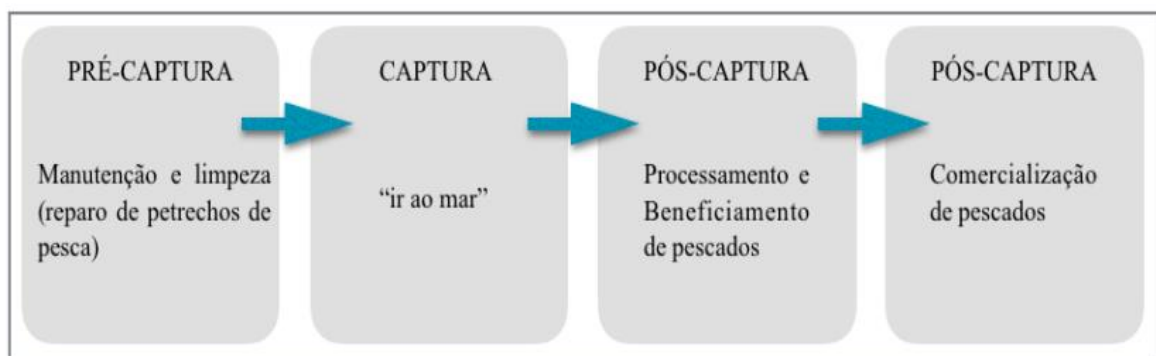
Visando favorecer a permanência dos sujeitos no processo educativo, o Governo Federal desenvolve políticas e programas que buscam equacionar as desigualdades com a finalidade de que todos possam ter direito à escola e completar seus estudos. Assim, é interessante conhecer em que medida esses projetos e/ou programas educacionais emanados a partir da LDB nº9.394/96 impactaram de fato o acesso e a permanência na escola, em especial, em que medida contribuíram para que os sujeitos que vivem da atividade produtiva da pesca artesanal pudessem ter direito a escolarização formal.

Vale reforçar que a investigação proposta neste estudo está voltada para jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal impactados pela promulgação da LDB de 1996. Sendo assim, a partir de uma perspectiva qualitativa, o olhar investigativo está voltado para os trabalhadores/as que exercem alguma atividade relacionada à pesca artesanal. Valendo, então lembrar que a atividade pesqueira é uma atividade abrangente, conforme prevê a Lei nº11.959/2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca.

A referida legislação, nº11.959/2009, prevê em seu capítulo 3º, artigo 4º, parágrafo único que “consideram-se atividade pesqueira artesanal [...] os trabalhos de confecção e de reparos de artes e petrechos de pesca, os reparos realizados em embarcações de pequeno porte e o processamento do produto da pesca artesanal” (BRASIL, 2009). Trata-se, assim, de trabalhadores/as que realizam suas atividades profissionais nas etapas de pré captura, captura e pós captura do pescado.

A pesquisadora Luceni Hellebrandt (2017), em sua tese de doutorado, elaborou um quadro explicativo sobre as etapas que fazem parte do trabalho da cadeia produtiva da pesca artesanal, a saber:

Quadro 4: cadeia produtiva da pesca artesanal



Fonte: Hellebrandt (2017, p. 32)

Neste quadro, a autora organiza pedagogicamente as ações realizadas em cada etapa da atividade produtiva da pesca artesanal, nos fazendo compreender que a pesca artesanal envolve um universo de atividades que não dizem respeito apenas a captura do pescado, dessa forma, envolve o trabalho de quem prepara a pesca, de quem pesca, de quem limpa/trata o pescado e de quem comercializa esse pescado.

Para fins de identificação do público desta tese utilizar-se-á a nomenclatura: **jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal**, dado o intuito investigativo debruçar-se sobre as ações correspondentes as etapas de pré captura, captura e pós captura do pescado.

## **2.7 ABORDAGEM QUALITATIVA: O CAMPO E A PANDEMIA DO COVID 19**

Em dezembro de 2019, surge na cidade de Wuhan, província de Hubei, República Popular da China, ocorrências de casos de pneumonia na cidade. Naquele momento, a OMS foi notificada a fim de verificar as recorrências dos casos. Logo, foi identificado o agente transmissor, tratando-se de um novo coronavírus: SARS-CoV-2, que pode levar à síndrome respiratória aguda, hospitalização e morte. A partir do dia 12 de março de 2020, o surto global de SARS-CoV-2 foi declarado como uma pandemia.

De acordo com Freitas, Donaliso e Napimogal (2020), não existe muita clareza sobre vários aspectos epidemiológicos da doença que se espalhou rapidamente pelo mundo, mas já se sabe uma forma de combatê-la: é testando em massa e isolando pelo menos 80% dos contaminados. Com a pandemia, a volta à normalidade não apresenta soluções fáceis, a vida social, educacional e econômica, foram e ainda estão sendo extremamente afetadas. O mundo passou a presenciar uma nova forma de comportamento social, novas formas de se relacionar, de consumir e se modificaram as estratégias de trabalhos.

Dessa forma é preciso registrar que a pandemia do COVID-19, surpreendeu o mundo de maneira exponencial. Diversas nações tiveram que lidar com um vírus novo, de rápida transmissão, que causou o fechamento do comércio, das instituições, e colocou todas as pessoas em condição de quarentena, isolamento e distanciamento social, impedindo a interação social.

Neste período, novas relações afetivas e profissionais foram criadas e/ou ressignificadas, pessoas passaram a trabalhar remotamente, famílias passaram a conviver cotidianamente com vários conflitos, outras tiveram que se afastar para proteger seus entes queridos, muitos tiveram que continuar suas atividades profissionais por serem consideradas essenciais, enfim, a rotina cotidiana mudou completamente.

Devido aos desafios sociais apresentados pela pandemia do COVID-19, e seus desdobramentos e limites impostos no Brasil a partir de março de 2020, o acesso ao campo da pesquisa e contato direto com os sujeitos da pesca ficou impedido e assim a pesquisa passou a ser planejada a partir do acesso remoto, ou seja, através das redes sociais, que foi possível e facilitado pela ação de uma colega pesquisadora do Projeto PESCARTE, Luciana Marcelino, residente em Gargaú e pertencente a família de pescadores.

Neste sentido foi organizado em janeiro de 2021 um grupo de estudos que tinha como meta o aprofundamento teórico-prático sobre as comunidades de pesca em geral, a partir de revisões bibliográficas, e da comunidade pesqueira de Gargaú, em particular. O grupo foi composto por 03 (três) pesquisadores em formação e pelo coordenador da pesquisa, todos partícipes do Projeto PESCARTE. Para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a comunidade de Gargaú, a participação da pesquisadora Luciana Marcelino que também é membra do bairro, sendo filha, esposa e mãe de trabalhador da atividade pesqueira artesanal se configurou como central, enriquecendo as possibilidades de desvelamento do universo sociocultural e profissional em estudo e ampliando os vínculos e contatos entre os sujeitos da pesquisa e os da comunidade, mesmo de forma virtual devido ao distanciamento social imposto pelo momento vivido.

A partir destes encontros com frequência quinzenal realizados de maneira remota, via videoconferências, foram-se aprofundando os trabalhos e clareando os caminhos da pesquisa. No trabalho de levantamento preliminar de sujeitos para futuros contatos e na seleção de acervo iconográfico, bibliográfico e jornalístico com registros significativos da atividade pesqueira na comunidade de Gargaú a participação da pesquisadora e nativa da comunidade foi de suma importância, permitindo uma relação com o espaço de estudo que seria impossível em outras circunstâncias devido à crise sanitária mundial a qual enfrentamos.

Vale registrar que o acesso presencial ao campo de pesquisa só foi possível a partir de abril de 2022, ainda assim sendo tomadas todas as medidas de segurança e protocolos sanitários. Na ocasião da liberação de acesso ao campo já havia sido realizado o pré-teste da entrevista e 1 (uma) entrevista de forma remota, através da plataforma Google Meet, assim, as outras 15 (quinze) entrevistas foram realizadas de forma presencial nos meses de maio, junho e julho de 2022.

Todo o roteiro da entrevista foi traçado com o objetivo de identificar quais são as representações sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/ SFI, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela e dessa forma, refletir sobre em que medida as políticas públicas voltadas para a educação e implementadas no Brasil

após a LDB contribuíram para o acesso e permanência de populações tradicionalmente excluídas da escola. Toda essa discussão será apresentada no próximo capítulo, intitulado “Os significados da escolarização de pescadores/as em Gargaú/São Francisco de Itabapoana/RJ”.

### **CAPÍTULO 3 - OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESCADORES/AS EM GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ**

A teoria das representações sociais trata, pois, do estudo do conhecimento do senso comum, de uma ampliação do olhar das fronteiras da ciência, para considerar também o conhecimento comum do homem como fonte do conhecimento legítimo e propulsor das transformações sociais (ROCHA, 2014, p.57).

Nesta seção desenvolve-se a análise das representações sociais dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal acerca da escolarização. Para tanto, apresenta-se inicialmente um panorama da escolarização de pescadores no litoral norte fluminense, em seguida apontam-se dados sobre os processos de escolarização no município de São Francisco de Itabapoana e no bairro de Gargaú e por fim a análise dos dados levantados a respeito da escolarização dos jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal nesta região.

As reflexões aqui trazidas vêm enriquecidas de situações correspondente às experiências vividas por mim, em comunidades da pesca artesanal, em dois momentos específicos: enquanto frequentadora veranista desta região desde 1985 e enquanto pesquisadora do Projeto PESCARTE, desde 2021. Assim, a aquelas somaram-se as descobertas da pesquisa realizada. Os tempos considerados marcantes no percurso de vida pessoal se inter-relacionam e se complementam na busca da apreensão e da compreensão da realidade própria dessa região, que possui características particulares e ao mesmo tempo comuns, em função da origem e das raízes da atividade que praticam.

#### **3.1 O QUE DIZ O CENSO PESCARTE SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS PESCADORES DO LITORAL FLUMINENSE**

No que tange à formação dos pescadores artesanais existe uma perspectiva que prevê uma relação direta entre o preparo profissional e o conhecimento adquirido no âmbito familiar, ou seja, entende-se que esta é uma profissão que se sustenta a partir da tradição familiar e dos conhecimentos repassados de geração em geração. Dessa forma, o preparo profissional dos pescadores está muito mais relacionado ao conhecimento popular do que ao conhecimento científico veiculado através da escola. Conforme afirma Timóteo:

Estar preparado para pescar é, antes, conhecer as regras de desenvolvimento da atividade. A aprendizagem é resultado de um longo processo que se inicia em meio familiar. Aqui deve-se ter em conta que os aspectos relacionados ao envolvimento da família na atividade econômica são mais que uma imposição da necessidade para o aumento dos rendimentos da família, em que todos devem contribuir desde cedo para que a vida possa ser melhor, mas, também, o reconhecimento de um meio de vida. Uma forma singular de estar em sociedade é o compartilhamento de segredos da pesca, informações que só são repassadas para aqueles em quem se confia (TIMÓTEO, 2019, p. 150).

Um dado relevante apontado pelo Censo realizado pelo projeto PESCARTE em 2016, demonstra que apesar da aprendizagem da pesca artesanal ser feita no âmbito familiar, através das experiências compartilhadas no cotidiano, 80% (oitenta) dos pescadores entrevistados afirmam que não desejam que seus filhos sigam o mesmo percurso de vida no trabalho, apontando dois motivos principais: a baixa remuneração da atividade pesqueira e os graves riscos atrelados a profissão.

Outra questão relevante abordada pelo Censo PESCARTE (2016) é que entre os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal do litoral fluminense a escolha da profissão de pescador varia fortemente entre dois polos complementares: tradição familiar e falta de outro emprego. Embora entre as respostas também exista a frequência de: porque gosta, bom rendimento, ajudar a família, não sabe fazer outra coisa, pouco estudo e problema de saúde. A tabela abaixo elaborada pelo professor Timóteo (2019) com base no Censo PESCARTE (2016) traduz esses dados:

Tabela 4: Escolha da profissão

Frequência	Percentual Valido	Percentual Acumulado	Cumulative Percent
Tradição Familiar	1070	29,3	29,3
Falta de outro emprego	1020	27,9	57,2
Porque gosta	631	17,3	74,4
Bom rendimento	339	9,3	83,7
Ajudar a família	326	8,9	92,6
Não sabe fazer outra coisa	134	3,7	96,3
Pouco estudo	129	3,5	99,8
Problemas de Saúde	7	,2	100,0
Outros motivos	1	,0	100,0
Total	3657	100,0	

Fonte: TIMÓTEO (2019, p.153)

Timóteo (2019, p.154) aponta que:

Um elemento a ser considerado que explica as escolhas realizadas pelos que optaram pela pesca por uma questão familiar é “a tenacidade moral do trabalho” que se relaciona à manutenção de uma tradição como motivação para a escolha de uma determinada profissão. Em parte, a explicação está em reconhecer-se que a escolha por posto de trabalho não é realizada apenas com apelos à racionalidade das forças de mercado, pois muitas escolhas dão-se por oportunidade, quase sempre criada por algum membro ou amigo da família; já outras são escolhidas por vontade de realizar a atividade.

Apesar de estar posta a questão da tradição familiar e falta de outro emprego, há de se buscar compreender os sentidos que levaram uma parcela considerável de pescadores responder “pouco estudo”. A questão educacional é apontada por 3,5% dos entrevistados, a tabela abaixo elaborada por Timóteo (2019) a partir do Censo PESCARTE (2016), apresenta o grau de escolarização dos pescadores:

Tabela 5: Distribuição pela faixa educacional

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Acumulado
Valid	Não lê e nem escreve	352	8,1	8,5	8,5
	Fundamental incompleto	2730	63,0	65,7	74,2
	Fundamental completo	634	14,6	15,3	89,5
	Médio completo	408	9,4	9,8	99,3
	Superior completo	30	,7	,7	100,0
	Total	4154	95,9	100,0	
Missing	Não respondeu	15	,3		
	Não se aplica	109	2,5		
	Não sabe	53	1,2		
	Total	177	4,1		
Total	4331	100,0			

Fonte: TIMÓTEO (2019, p.155)

Os dados apontados atestam ausência ou baixa escolarização por parte desse grupo de trabalhadores/as, reafirmando assim o que as publicações nacionais acerca da escolarização de pescadores vêm demonstrando. Conforme Torres e Giannella (2020) num total de 311.605 mil pescadores, 63 mil pescadores são analfabetos no Brasil e ainda Alencar e Maia (2011), apontam que existem diversos fatores que contribuem para o cenário da baixa escolarização de pescadores, um deles consiste na necessidade temporária de trabalho para o auxílio no sustento

da casa que, em alguns casos, resulta na evasão escolar devido à não conciliação do trabalho na pesca aos horários das aulas.

Quando olhamos especificamente para o município de São Francisco de Itabapoana o Censo PESCARTE (2016) aponta que dos 1354 (mil trezentos e cinquenta e quatro) pescadores/as entrevistados/as, 127 (cento e vinte e sete) pescadores/as nunca estudaram e não sabem ler e nem escrever e 33 (trinta e três) pescadores/as nunca estudaram, mas de alguma forma aprenderam a ler e escrever. Temos assim um índice de 11,8% de pescadores/as que não tiveram acesso ao processo de escolarização formal. O que demonstra que a escolarização básica ainda não é uma realidade entre esse grupo de trabalhadores/as.

Postas as discussões acerca do direito a educação e ainda de quanto a falta de acesso à escolarização infere decididamente na profissão do pescador artesanal, este estudo traz uma análise dos significados atribuídos a escola pelos pescadores artesanais em uma localidade específica: Gargaú em São Francisco de Itabapoana.

Apesar das discussões e das evidências que atestam pouca escolarização entre os trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, é importante ressaltar que em Gargaú, há relevante oferta educacional, atendendo a toda etapa da escolarização básica obrigatória, o que deveria favorecer o acesso e a permanência da população na escolarização formal.

### **3.2 O QUE DIZEM OS DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL NO MUNICÍPIO DE SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA**

No Brasil, a partir de 2007, a Educação Básica, sobretudo o Ensino Fundamental e Médio, vem sendo monitorada por meio de índices que avaliam o desempenho dos alunos em testes padronizados, utilizando também as taxas de aprovação e reprovação da escola. Em nível nacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi criado por meio do Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de acompanhar a qualidade das escolas de Ensino Fundamental, focando 5º e 9º ano de escolaridade.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, mostra que:

Art.3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).



O IDEB resulta da análise do desempenho dos alunos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e o fluxo escolar. A criação deste índice representa uma iniciativa precursora no Brasil, pois a partir dele passou a ser possível acompanhar a qualidade da educação sob dois aspectos igualmente importantes: o rendimento escolar, traduzido pelas taxas de aprovação, reprovação e abandono, obtidas através do Censo Escolar e a aprendizagem, captada por meio das médias de desempenho na Prova Brasil (para o Ensino Fundamental) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB (para o Ensino Médio), aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Refletindo sobre a relevância do IDEB para o desenvolvimento da Educação Nacional está a premissa de que este índice é auxiliador no desenvolvimento de políticas educacionais, uma vez que não é só um medidor estatístico, mas ainda um instrumento de avaliação qualitativo. Conforme afirmam Garcia et al., (2016, p.97):

O IDEB, considerado mais do que simplesmente um indicador estatístico, é um condutor de políticas para a melhoria da qualidade da educação das escolas, em nível nacional, estadual e municipal. Ele permite o estabelecimento de metas individuais intermediárias para as escolas, possibilitando a busca pela qualidade do ensino.

Ao analisar a realidade educacional do município de São Francisco de Itabapoana a partir do acompanhamento do IDEB, verifica-se que o município atingiu, em 2019, a média de 5,3 para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), 4,8 para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade) e 4,2 para o Ensino Médio, sendo a meta projetada de 5,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,2 para os anos finais do Ensino Fundamental e 4,1 para o Ensino Médio.

A tabela abaixo apresenta uma comparação entre as médias alcançadas e projetadas do IDEB nas redes: municipal, estadual e federal:

Tabela 6: Análise comparativa de IDEB

	Rede Municipal (São Francisco de Itabapoana)		Todas as redes (Estado do Rio de Janeiro)		Todas as redes (Brasil)	
	IDEB Observado 2019	Meta Projetada 2019	IDEB Observado 2019	Meta Projetada 2019	IDEB Observado 2019	Meta Projetada 2019
Anos Iniciais	5,3	5,6	5,8	6,1	5,9	5,7
Anos Finais	4,8	5,2	4,9	5,4	4,9	5,2
Ensino Médio	4,2	4,1	4,1	4,9	4,2	5,0

Fonte: INEP (2019)

Uma análise comparativa dos dados permite entender que apesar de no Ensino Fundamental o município de São Francisco de Itabapoana apresentar média bem abaixo das médias alcançadas pelas redes do Estado do Rio de Janeiro e do Brasil, ficou pouco abaixo da meta projetada para o ano de 2019. Além disso o Ensino Médio conseguiu superar a meta projetada e ainda está acima do IDEB observado no Estado do Rio de Janeiro e igual ao IDEB observado no Brasil.

Refletindo especificamente sobre os dados escolares da rede pública municipal e estadual de Gargaú/SFI, é possível constatar que o bairro em questão apresenta relevante oferta educacional, contemplando todo o percurso formativo obrigatório, conforme prevê LDB nº 9.394/96, assim, há oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio o que deve favorecer o acesso e a permanência na escola.

No que tange à Educação Infantil a legislação educacional, Lei nº9.394/96, infere que esta compõe a primeira etapa da Educação Básica e deve atender crianças até a idade de 5 (cinco) anos, com o objetivo de desenvolvê-las integralmente.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Sobre desenvolvimento integral, Leite e Carvalho (2010) demonstram que é uma forma de pensar a ação educativa que pretende não só instruir os alunos com saberes específicos das áreas do conhecimento científico, mas, também, oferece-lhes os elementos necessários para crescerem como pessoas, visando desenvolver suas potencialidades. Portanto, desenvolvimento integral diz respeito há uma formação humana integral, tornando o indivíduo responsável pela

construção de si e da sociedade. Pensar a Educação Infantil a partir desse objetivo é atentar para a relevância dessa etapa da escolarização básica no desenvolvimento dos sujeitos.

Além disso, a legislação em questão também aponta que a Educação Infantil será oferecida em creches, para crianças de 0 (zero) até 3 (três) anos de idade e pré-escola para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade. Vale reforçar aqui que a escolarização básica obrigatória no Brasil começa na Educação Infantil, na etapa de pré-escola, a partir dos 4 anos de idade.

Em Gargaú existe uma instituição de ensino pública municipal que dedica-se à oferta específica de creche, atendendo assim, crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Cuja atuação, de acordo com o documento oficial de implantação da unidade, está centrada no princípio de desenvolvimento integral previsto pela legislação educacional.

No que diz respeito à pré-escola, em Gargaú, esta é ofertada pela mesma unidade escolar que oferta o Ensino Fundamental, cujo objetivo previsto a partir de documento oficial cedido pela unidade escolar é utilizar a ludicidade como forma de promover o aprendizado e também o seu desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e físico.

Quando se trata do Ensino Fundamental, a LDB nº9.394/96, aborda que o objetivo desta etapa da escolarização é a formação básica do cidadão e tem duração de 9 (nove) anos, iniciando aos 6(seis) anos no primeiro ano até o nono ano de escolaridade. A legislação aponta ainda que essa formação básica deve ser garantida mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

A avaliação do Ensino Fundamental no município de São Francisco de Itabapoana revela que ainda existem desafios para que a escolarização aconteça de forma qualitativa. Assim, conforme já apresentado, os dados do IDEB revelam que essa etapa, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, encontra-se abaixo das médias projetadas pelo INEP.

Em Gargaú, os dados surpreendem e trazem uma realidade contrária à apresentada pela rede pública municipal. Assim, é importante ressaltar que o IDEB da única escola pública

municipal que oferta o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) está acima da meta projetada pelo INEP. Conforme tabela abaixo:

Tabela 7: IDEB rede pública municipal de Gargaú/SFI

	IDEB observado em 2019	Meta projetada para 2019
Ensino Fundamental Anos Iniciais	5,4	4,4
Ensino Fundamental Anos Finais	4,7	3,9

Fonte: INEP (2019)

Quando refletimos sobre o Ensino Médio, a LDB aponta que esta é a última etapa da Educação Básica e deve ter duração de no mínimo 3 (três anos), apresentando como objetivo:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art.35).

Em São Francisco de Itabapoana a rede estadual apresenta um resultado de pequena superação no que tange ao IDEB projetado, conforme já atestado, o IDEB alcançado em 2019 foi 4,2 sendo a meta projetada 4,1. Em Gargaú essa realidade de superação também é encontrada quando pesquisamos o IDEB da única escola pública estadual que oferta o Ensino Médio. A saber:

Tabela 8: IDEB rede pública estadual de Gargaú/SFI

	IDEB observado em 2019	Meta projetada para 2019
Ensino Médio	4,3	4,1

Fonte: INEP (2019)

Em uma tese de abordagem qualitativa, trazer toda essa reflexão a partir do IDEB serve para nos apontar uma articulação entre os conceitos de fluxo e de desempenho, favorecendo o entendimento da qualidade da educação desenvolvida nas escolas e auxiliando na identificação de competências e dificuldades. Além disso, o IDEB auxilia no diagnóstico e no

acompanhamento de informações que são basilares para a criação de políticas públicas, estabelecendo metas objetivas e individualizadas para cada escola, sistema de ensino, municípios e estados brasileiros.

No entanto, faz-se necessário apontar os limites e desafios próprios desses tipos de avaliações em larga escala. O IDEB como dispositivo de compreensão da qualidade da Educação Básica, apoia-se somente em dois fatores, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos, associados diretamente com a questão da leitura e do cálculo, o que certamente não é capaz de captar a complexidade da escola, que envolve outras dimensões, conforme atesta Garcia (2015).

Além disso, em outro estudo, Garcia (2014) apontou que não é justa a comparação entre escolas localizadas em áreas de risco, sem infraestrutura adequada, com professores mal formados e condições de trabalho precárias, atendendo jovens oriundos de famílias pobres, de baixa renda e com pais muitas vezes analfabetos, com outras instituições que estão situadas nos grandes centros, que apresentam boa infraestrutura, professores com formação adequada, estudantes de famílias com alto nível socioeconômico e com elevado capital cultural.

Há ainda a questão midiática de que o IDEB é uma forma de classificação entre as escolas que apresentam bons e maus resultados. De acordo com Soares e Xavier (2013), tal situação acaba gerando um caráter punitivo, em vez de formativo, quando da criação do indicador.

Apesar das questões elencadas, é preciso reconhecer que a criação do IDEB, como política educacional pública, permite o acompanhamento da qualidade da educação escolar, auxilia no combate ao fracasso escolar, amplia as possibilidades de mobilização da sociedade em prol da educação e permite o acompanhamento das metas de ensino.

### **3.3 O QUE DIZEM OS/AS JOVENS TRABALHADORES/AS DA ATIVIDADE PESQUEIRA ARTESANAL EM GARGAÚ/SFI**

#### **3.3.1 O acesso ao campo e aos sujeitos da pesquisa**

Os apontamentos iniciais desta tese revelaram minha proximidade com o município de São Francisco de Itabapoana, em virtude de ter uma casa em uma das praias localizadas neste município. Quando aprovada na seleção do doutorado embarquei com a motivação do “Projeto PESCARTE” e passei a olhar o município a partir da pesquisa.

Dada a orientação de doutorado do professor Dr<sup>o</sup> Leandro Garcia Pinho, no ano de 2021, passei a fazer parte de uma Linha de Pesquisa denominada "Memórias, Devoções e

Sobrevivência na vida Pesqueira: histórias, hábitos e trabalho em comunidades do Norte Fluminense", pertencente ao "Núcleo de Pesquisas em Cultura e Conflitos Socioambientais" da Terceira Fase do Projeto de Educação Ambiental PESCARTE (PEA PESCARTE) desenvolvido no âmbito da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF-RJ).

Como enunciado, no tópico 2.7, intitulado "Abordagem qualitativa: o campo e a pandemia do COVID 19", mas retomado aqui de maneira mais detalhada, devido aos desafios sociais apresentados pela pandemia do COVID-19, e seus desdobramentos e limites impostos no Brasil a partir de março de 2020, o acesso ao campo da pesquisa e contato direto com os sujeitos da pesca ficou impedido. Vislumbrando possibilidades de acesso ao campo, foi organizado em janeiro de 2021 um grupo de estudos que tinha como meta o aprofundamento teórico-prático sobre as comunidades de pesca em geral, a partir de revisões bibliográficas, e da comunidade pesqueira de Gargaú, em particular.

O grupo foi composto por 03 (três) pesquisadores em formação, são eles: Clarissa Poubel, Eduardo Moreira e Luciana Marcelino e pelo coordenador da pesquisa, o professor Leandro Pinho. Entre os pesquisadores 02 (dois) são doutorandos em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense "Darcy Ribeiro" e 1 (uma) graduanda em Pedagogia pela mesma universidade. Todos partícipes do Projeto PEA PESCARTE.

Vale destacar que, neste grupo de pesquisa, a pesquisadora Luciana Marcelino é moradora da localidade de Gargaú, sendo filha, esposa e mãe de pescador. Essa participação se configurou como central, e a pesquisadora tornou-se a "informante chave" desta tese, enriquecendo as possibilidades de desvelamento do universo sociocultural e profissional em estudo e ampliando os vínculos e contatos entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores, mesmo que inicialmente de forma virtual devido ao distanciamento social imposto pelo momento vivido.

Bisol (2012, p. 722) afirma que "informantes-chave frequentemente se tornam uma via de acesso do pesquisador ao grupo pesquisado". Informantes chave são um recurso válido e muito utilizado especialmente em pesquisas de campo, na perspectiva qualitativa. O campo, nesta perspectiva, é percebido como um espaço social e físico cujas fronteiras são definidas a partir de instituições e pessoas em um determinado espaço geográfico.

Além disso, a informante chave possui um conhecimento aprofundado sobre o campo e os sujeitos que se pretende pesquisar, favorecendo assim uma melhor compreensão da realidade. Bisol (2012, p. 722) também aponta essa questão afirmando:

Por compartilharem vocabulário, conceitos e vivências, e também por seu conhecimento profundo das normas que regem o funcionamento da comunidade investigada, os informantes-chave poderão se tornar colaboradores especiais da pesquisa: poderão ajudar a formular, expandir ou clarificar as interpretações do pesquisador.

A partir do contato com a informante chave e pesquisadora do Projeto PESCARTE, a escolha dos entrevistados foi sendo guiada visando atender aos objetivos da pesquisa, sendo assim a seleção privilegiou os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, no recorte etário de 18 (dezoito) até 26 (vinte seis) anos, entendendo serem esses os mais impactados pela promulgação da LDB nº9.394/96 e assim, os que deveriam ter garantidos o acesso e a permanência na escola.

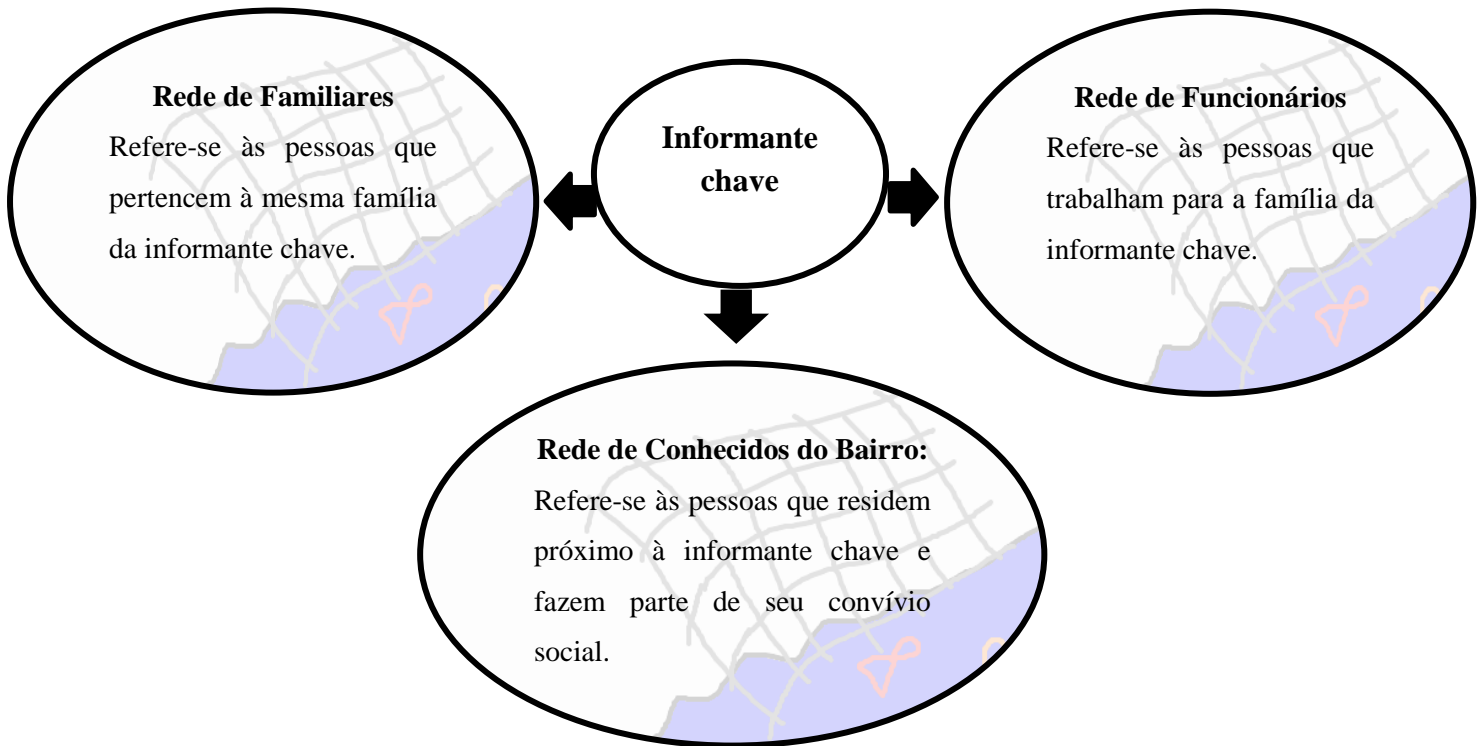
Vale registrar que 26 (vinte e seis) anos corresponde exatamente o tempo de publicação da LDB e assim, trata-se de um público que já iniciou o processo de escolarização a partir da nova lei educacional e 18 (dezoito) anos a idade mínima exigida para participar da pesquisa, pois esta tese busca tratar de pessoas que exerçam a atividade profissional ligada à pesca, portanto 18 anos é a idade legal permitida para inserção no mundo do trabalho, conforme prevê Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que consolida as leis do trabalho no Brasil.

Tendo feito esse recorte etário definiu-se uma estratégia com a informante chave para encontrar os/as jovens na idade de 18 até 26 anos que trabalhem com a atividade pesqueira artesanal. Como a informante chave é moradora de Gargaú e está diretamente ligada a pesca artesanal, entendeu-se necessário, para fazer a busca ativa ao público alvo da pesquisa, realizar uma caminhada pelas casas e lugares de pesca da localidade. Usou-se uma dinâmica conceituada por Warschauer (2001) como sendo: “Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela”, onde explica que o cotidiano é rico em oportunidades de partilhas e de espaços e formações, que permitem ao indivíduo tecer uma grande rede de relações. Assim, pensamos a própria vida como uma grande rede de relações.

A roda é o espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas. Cada um, com sua história individual, seu processo identitário, suas características e talentos singulares, contribui na construção partilhada de uma história comum. Individualidades que, tal como a urdidura na tecelagem ou no trançado de cestos, são a base sobre a qual a história partilhada é construída através da trama de suas vivências (WARSCHAUER, 2001, p. 300/1).

Partindo desse conceito e assim pensando que a pesquisa se compõe por uma rede de relações, a figura abaixo demonstra essa relação da informante chave com os sujeitos participantes da pesquisa:

Figura 8: Relação da informante chave com os sujeitos participantes da pesquisa



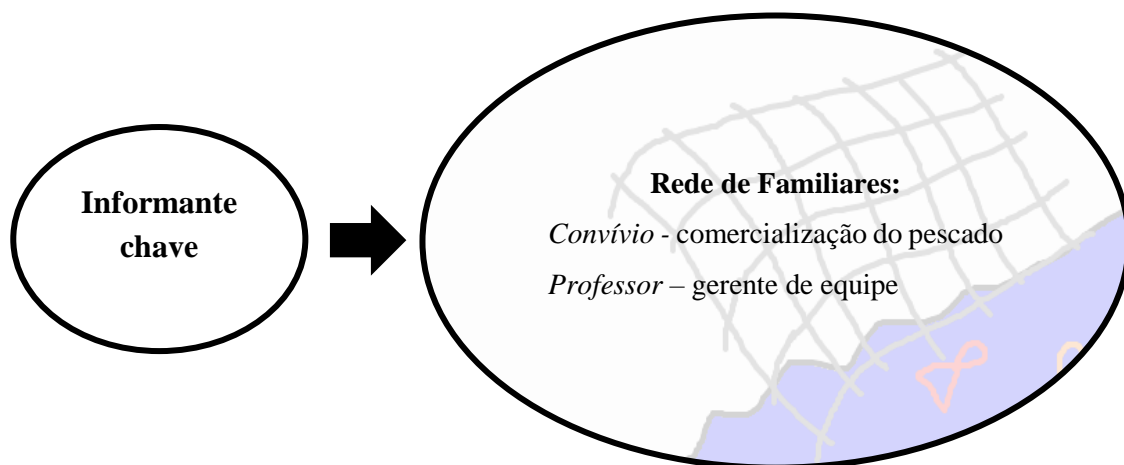
Fonte: Autoria própria

Assim, dada a dinâmica das relações da informante chave, chegou-se a um quantitativo de 16 (dezesseis) entrevistas, entre essas, tem-se o total de 12 (doze) homens e 4 (quatro) mulheres participantes. Nesta tese, primando por garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados, conforme prevê o Termo Livre Esclarecido, os nomes dos entrevistados foram substituídos pela palavra que usaram para definir escola.

Com vínculo familiar, tem-se o total de 2 (dois) trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados, ambos do sexo masculino e pequenos empresários da pesca artesanal. Um com idade de 26 (vinte e seis) anos é o dono de frigorífico de peixe e camarão e, portanto, comercializa o pescado, e um com idade de 20 (vinte) anos é o gerente do frigorífico e coordena a equipe de limpeza do pescado.



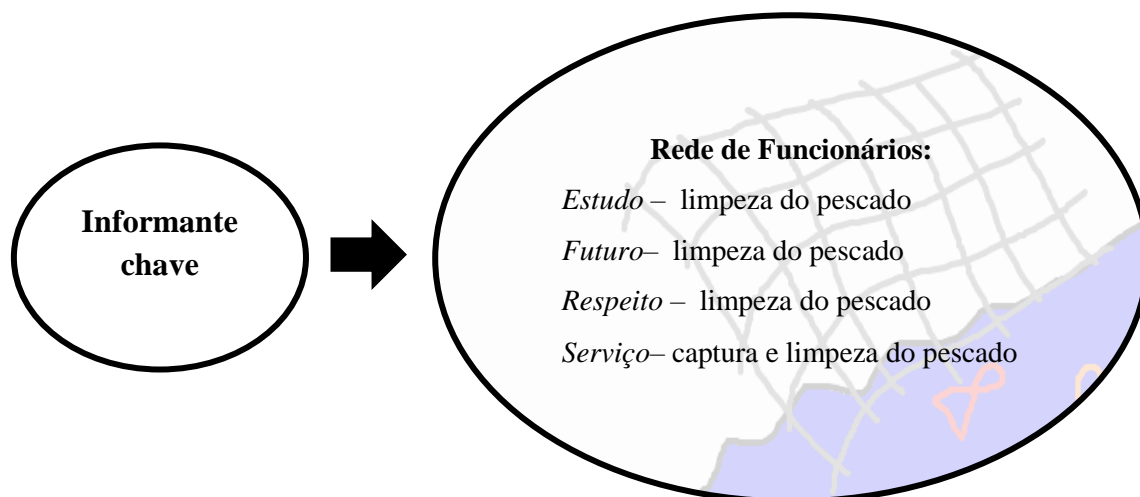
Figura 9: Rede de Familiares



Fonte: Autoria própria

Na rede de funcionários, tem-se o total de 4 (quatro) trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados, todos do sexo masculino, com idades de 20 (vinte), 21 (vinte um), 22 (vinte e dois) e 23 (vinte e três) anos, todos contratados do frigorífico e trabalham com limpeza do pescado, entre esses 1 (um) trabalha também com a captura do pescado.

Figura 10: Rede de Funcionários

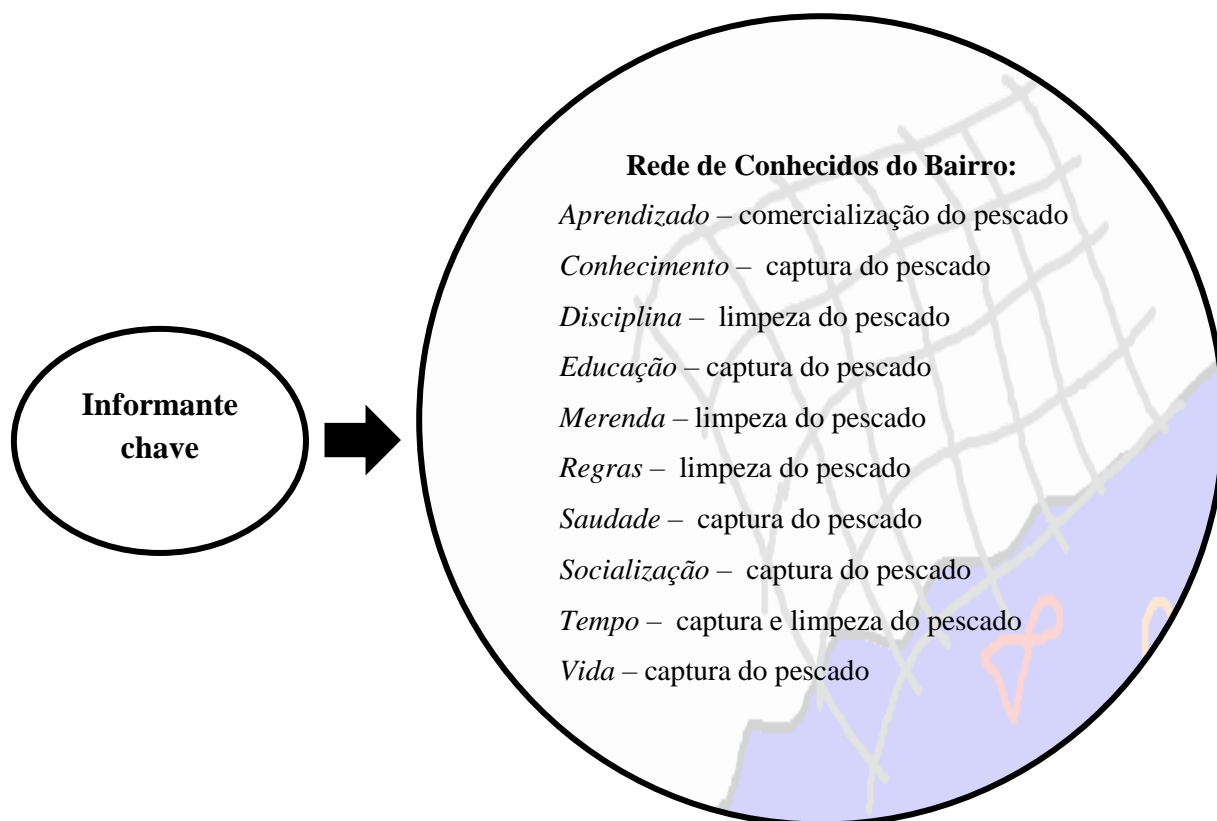


Fonte: Autoria própria

Com relação aos conhecidos do bairro, tem-se um total de 10 (dez) trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal entrevistados, dentre esses: 4 (quatro) mulheres e 6 (seis) homens, com idades de 19 (dezenove), 20 (vinte), 22 (vinte e dois), 23 (vinte e três), 24 (vinte e quatro)

e 26 (vinte e seis) anos, que exercem as funções de captura do pescado e limpeza do pescado e ainda um que é pequeno empresário da pesca artesanal, dono de frigorífico de peixe e camarão e, assim, comercializa o pescado.

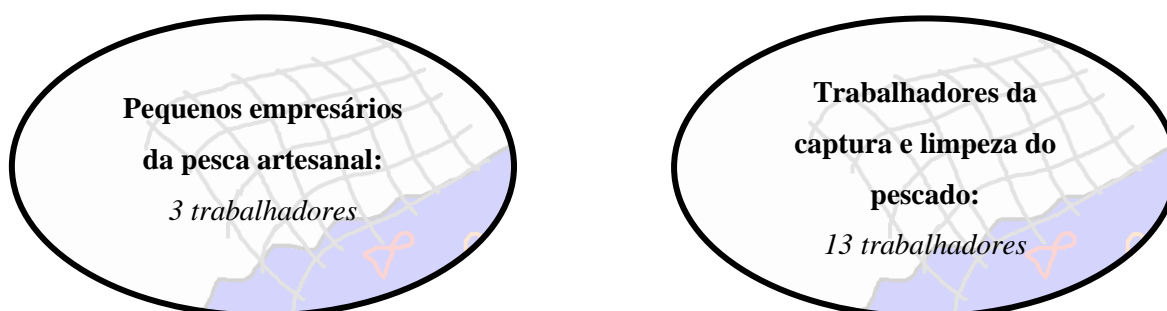
Figura 11: Rede de Conhecidos do Bairro



Fonte: Autoria própria

A figura a seguir sintetiza o quantitativo de jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal por função desempenhada na cadeia produtiva da pesca artesanal:

Figura 12: Quantitativo de jovens atividade pesqueira artesanal por função desempenhada na cadeia produtiva da pesca artesanal



Fonte: Autoria Própria

Assim, tem-se um total de 16 jovens entrevistados que exercem as diferentes funções na cadeia produtiva da pesca artesanal. Sendo: 3 (três) pequenos empresários da pesca artesanal e 13 (treze) trabalhadores da captura e limpeza do pescado, entre esses: 5 (cinco) que trabalham apenas com a captura do pescado; 6 (seis) que trabalham apenas com a limpeza do pescado e 2 (dois) que trabalham com a captura e a limpeza do pescado.

Refletindo sobre as etapas que fazem parte do trabalho da cadeia produtiva da pesca artesanal, proposto por Hellebrandt (2017), a saber: pré-captura, etapa que envolve manutenção, limpeza, preparo dos petrechos de pesca; captura, etapa que envolve “ir ao mar”, ao mangue, ao rio, capturar o pescado; pós-captura, etapa que, por sua vez, envolve dois momentos: processamento e beneficiamento do pescado e comercialização do pescado, percebe-se, que os sujeitos participantes desta pesquisa realizam ações que perpassam cada uma das etapas da cadeia produtiva da pesca artesanal, demonstrando assim, que a pesca artesanal envolve um universo de atividades.

Vale destacar que os entrevistados participaram da análise dos dados coletados através do TALP e das entrevistas, sendo extremamente relevante a contribuição prestada para a construção do texto desta tese. Destaca-se ainda que ao longo das próximas seções todas as vezes em que forem transcritas as falas dos sujeitos entrevistados, estas aparecerão grafadas em “itálico” como recurso de ênfase a essas falas.

### 3.3.2 O Teste de Associação Livre de Palavras

**Pergunta:** Se eu lhe digo ESCOLA o que lhe vem à mente? Diga-me três palavras que rapidamente você associa a escola. Por que?

**Objetivo:** identificar quais são as representações sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/ SFI, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela.

De acordo com Merten (1992) o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) foi inicialmente utilizado na prática clínica, objetivando conhecer, a partir de exames psicológicos, a personalidade dos sujeitos. Essa técnica orienta-se pela hipótese de que a estrutura psicológica pode ser compreendida através das manifestações de condutas e evocações. Mais tarde o teste

foi adaptado para a psicologia social e é um dos recursos utilizados em pesquisas com o aporte teórico-metodológico das Representações Sociais.

Conforme Poubel e Pinho (2022, p. 1347):

O Teste de Associação Livre de Palavras é uma técnica utilizada por estudiosos da área das Representações Sociais, dado o entendimento de que através das evocações de palavras é possível acessar a estrutura cognitiva dos sujeitos e assim proceder com uma análise de conteúdo dessa estrutura.

O TALP foi utilizado nesta pesquisa com o objetivo de compreender, a partir das palavras evocadas pelos sujeitos pesquisados, trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, quais significados atribuem a ESCOLA, além de verificar as representações emergidas pela fluência de palavras repetidas ou com sentido semelhante, coletando, assim, elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social.

Dessa forma, a associação de palavras é feita a partir de um termo indutor, no caso desta pesquisa, a palavra ESCOLA, a qual os entrevistados devem associar outras três palavras que venham imediatamente à mente. Com essa técnica, é possível ter acesso às palavras frequentemente evocadas. Embora existam limites metodológicos de apreensão de conteúdo da representação social sobre o tema, aplicou-se o teste de maneira coerente, buscando apreender o significado atribuído coletivamente à ESCOLA, bem como identificar indícios de uma representação social. Seguem as palavras evocadas pelos entrevistados:

Quadro 5: Palavras evocadas

<b>Ficha 01</b>		<b>Ficha 02</b>
Se eu lhe digo ESCOLA, o que lhe vem à mente? Diga-me três palavras que rapidamente você associa a escola.		Por que?
<b>Entrevistado: Aprendizado</b>		
Palavra 01	Socialização	<i>Na escola fazemos amigos para sempre, a escola faz a socialização.</i>
Palavra 02	Professores	<i>Na escola tem professores bons, que ensinam muito.</i>
Palavra 03	Aprendizado	<i>Porque na escola a gente aprende a ler e escrever.</i>

<b>Entrevistado: Conhecimento</b>		
Palavra 01	Educação	<i>Na escola se aprende.</i>
Palavra 02	Conhecimento	<i>Na escola se busca conhecimento.</i>
Palavra 03	Futuro	<i>Compromisso para querer ser alguém na vida, no futuro.</i>
<b>Entrevistado: Convívio</b>		
Palavra 01	Convívio	<i>Porque tipo assim, aquela turma vai te acompanhar até adulto, ali faz amigos, família, o início da vida tá ali.</i>
Palavra 02	Educação	<i>Porque se você for analfabeto você não faz o que eu faço hoje, ir ao banco, dirigir, comprar e vender.</i>
Palavra 03	Aprendizagem	<i>Porque ali você aprende o básico para viver.</i>
<b>Entrevistado: Disciplina</b>		
Palavra 01	Aprendizagem	<i>Na escola aprende as matérias.</i>
Palavra 02	Convívio	<i>A escola ajuda na socialização.</i>
Palavra 03	Disciplina	<i>Na escola tem regras, disciplina e horário.</i>
<b>Entrevistado: Educação</b>		
Palavra 01	Aprendizado	<i>Na escola aprende a ler e escrever.</i>
Palavra 02	Futuro	<i>Da escola vem o futuro.</i>
Palavra 03	Educação	<i>Da escola sai a educação.</i>
<b>Entrevistado: Estudo</b>		
Palavra 01	Estudo	<i>A escola é lugar de aprender.</i>
Palavra 02	Divertida	<i>Na escola tem momentos divertidos, recreativos.</i>
Palavra 03	Futuro	<i>Onde começa a vida e onde aprende tudo.</i>
<b>Entrevistado: Futuro</b>		
Palavra 01	Aprendizado	<i>Na escola aprende a ler e escrever.</i>

Palavra 02	Futuro	<i>A escola nos aponta um caminho.</i>
Palavra 03		
<b>Entrevistado: Merenda</b>		
Palavra 01	Ensino	<i>Na escola a gente aprende.</i>
Palavra 02	Educação	<i>Na escola a gente aprende a lidar com a vida.</i>
Palavra 03	Merenda	<i>Na escola a comida era boa.</i>
<b>Entrevistado: Professor</b>		
Palavra 01	Professor	<i>Na escola tive bons professores.</i>
Palavra 02	Estudo	<i>A escola é lugar de focar em estudar.</i>
Palavra 03	Tempo	<i>Falta tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo.</i>
<b>Entrevistado: Regras</b>		
Palavra 01	Aprender	<i>Na escola aprende a ler e escrever.</i>
Palavra 02	Regras	<i>Na escola tem regras, disciplina e horário.</i>
Palavra 03	Educação	<i>Na escola se aprende tudo.</i>
<b>Entrevistado: Respeito</b>		
Palavra 01	Educação	<i>A escola é responsável por educar.</i>
Palavra 02	Respeito	<i>Na escola se aprende a respeitar as pessoas e as regras.</i>
Palavra 03	Futuro	<i>Na escola construímos a história da nossa vida, nosso futuro.</i>
<b>Entrevistado: Saudade</b>		
Palavra 01	Saudade	<i>Sinto saudade da infância e de aprender na escola.</i>
Palavra 02	Conhecimento	<i>Onde iniciamos o conhecimento.</i>
Palavra 03	Futuro	<i>Através da escola realizamos sonhos, como ter um emprego, família.</i>
<b>Entrevistado: Serviço</b>		
Palavra 01	Boa	<i>Na escola aprendemos as coisas, ensina coisas boas.</i>

Palavra 02	Educação	<i>Na escola aprende a respeitar.</i>
Palavra 03	Serviço	<i>A escola te ajuda a conseguir um serviço a subir de patamar.</i>
<b>Entrevistado: Socialização</b>		
Palavra 01	Aprendizado	<i>Na escola se aprende tudo na vida.</i>
Palavra 02	Inclusiva	<i>A escola é lugar de todos.</i>
Palavra 03	Socialização	<i>Na escola se aprende a conviver.</i>
<b>Entrevistado: Tempo</b>		
Palavra 01	Tempo	<i>Falta tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo.</i>
Palavra 02	Futuro	<i>A escola é lugar de sonhar com a vida melhor, sonhar com a faculdade.</i>
Palavra 03	Boa	<i>A escola proporciona uma experiência boa, positiva.</i>
<b>Entrevistado: Vida</b>		
Palavra 01	Estudo	<i>A escola ensina as matérias.</i>
Palavra 02	Futuro	<i>A escola proporciona vida melhor, futuro melhor.</i>
Palavra 03	Emprego	<i>A escola faz que a gente tenha emprego.</i>

Fonte: Autoria Própria

Importante salientar que a aplicação do TALP recolheu um total de 47 (quarenta e sete) palavras evocadas dentre um total esperado de 48 (quarenta e oito) palavras, visto serem 16(dezesseis) o número de entrevistados. Isso deve-se ao fato de que 1 (um) entrevistado respondeu apenas 2 (duas) palavras e não 3 (três) conforme solicitado. Dessa forma, as 47 (quarenta e sete) palavras evocadas, foram validadas e apresentam uma frequência de repetição ou sentido semelhante, por isso, foram agrupadas da seguinte maneira:

Quadro 6: Categorias elencadas<sup>16</sup>

PALAVRAS IGUAIS OU COM SENTIDO SEMELHANTE	CATEGORIAS	TOTAL	
		Palavras	%
Aprender, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizado, Aprendizagem, Aprendizagem, Conhecimento, Conhecimento, Educação, Educação, Educação, Educação, Educação, Educação, Educação, Ensino, Estudo, Estudo, Estudo.	<b>Definição de escola</b>	20	43%
Emprego, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Futuro, Serviço.	<b>Expectativa sobre a escola</b>	10	21%
Convívio, Convívio, Merenda, Socialização, Socialização.	<b>Escola e construção social</b>	5	11%
Boa, Boa, Divertida, Inclusiva, Saudade.	<b>Qualidades da escola</b>	5	11%
Disciplina, Regras, Respeito.	<b>Princípios que permeiam a escola</b>	3	6%
Professor, Professores	<b>Escola e prática docente</b>	2	4%
Tempo, Tempo	<b>Desafio à permanência escolar</b>	2	4%
<b>TOTAL</b>		<b>47</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autoria Própria

A apreciação das palavras evocadas, a organização dessas palavras em categorias, bem como a análise crítica exposta em cada categoria criada, foi construída a partir das discussões da pesquisadora com os/as trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal entrevistados/as nesta tese. Assim, seguem as reflexões postas:

<sup>16</sup> Deve-se esclarecer aqui que a repetição do registro das palavras serve para reforçar a recorrência destas nas falas dos sujeitos entrevistados.



**Definição de escola** é a categoria com mais palavras evocadas entre os entrevistados e trata exatamente do significado de escola, portanto faz alusão ao que se refere a uma definição clássica, acessada a partir da etimologia da palavra. A saber: a origem da palavra escola vem do latim “*shola*” e significa “local onde se ensina” (DICIONÁRIO ONLINE). A legislação educacional, Lei nº 9.394/96 reafirma essa definição clássica ao reger que escola é a instituição destinada a promover a “Educação Escolar” (BRASIL, 1996).

Entende-se, assim, que as evocações desse grupo traduzem uma explicação do significado da escola, a partir de uma definição clássica de escola. Portanto, escola é definida por lugar de **aprender, do conhecimento, da educação, do ensino e do estudo**.

Quando se busca entender o porquê evocaram essas palavras as respostas giram em torno de afirmar que a escola é lugar de aprender a ler e escrever, de aprender as matérias, de buscar conhecimento, entre outros. Conforme as falas:

*Aprendizado: Porque na escola a gente aprende a **ler e escrever**.*

*Conhecimento: Na escola se **aprende**.*

*Conhecimento: Na escola se busca **conhecimento**.*

*Convívio: Porque se você for analfabeto você não faz o que eu faço hoje, **ir ao banco, dirigir, comprar e vender**.*

*Convívio: Porque ali você **aprende** o básico para viver.*

*Disciplina: Na escola **aprende as matérias**.*

*Educação: Na escola aprende a **ler e escrever**.*

*Educação: Da escola sai a **educação**.*

*Estudo: A escola é lugar de **aprender**.*

*Futuro: Na escola aprende a **ler e escrever**.*

*Merenda: Na escola a gente **aprende**.*

*Merenda: Na escola a gente **aprende** a lidar com a vida.*

*Professor: A escola é lugar de focar em **estudar**.*

*Regras: Na escola aprende a **ler e escrever**.*

*Regras: Na escola se **aprende** tudo.*

*Respeito: A escola é responsável por **educar**.*

*Saudade: Onde iniciamos o **conhecimento**.*

*Serviço: Na escola **aprende** a respeitar.*

*Socialização: Na escola se **aprende** tudo na vida.*

*Vida: A escola **ensina as matérias**.*

Confirmando assim a representação clássica de escola como lugar da aquisição/construção do conhecimento científico.

A partir da concepção etimológica da palavra escola, o termo foi ganhando uma configuração histórica em torno de sua função enquanto estabelecimento público ou privado a que se destina ao ensino; lugar de conhecimento e saber.

Durkheim (1969) aponta que o nascimento da escola se dá na Idade Média intimamente relacionada à ação da Igreja Católica e à propagação do cristianismo. Nesse aspecto é que se estabelece o próprio significado de escola: além de instruir em relação aos saberes, considerando a escola como o lugar em que se transmitem conhecimentos, a escola cristã é também um ambiente moral organizado. Por isso, recebe o título de verdadeira escola, visto que no período anterior à Idade Média, ou seja, na Antiguidade, o indivíduo recebe a instrução de mestres diferentes, sem nenhuma ligação entre si, portanto, não compartilham de um mesmo objetivo. “Ele ia ao gramático e ao literator para aprender a gramática, ao citarista para aprender música, ao rétor para aprender retórica, etc” (DURKHEIM, 1969, p.34).

Completamente diferente é a noção de escola cristã na Idade Média, ainda que existam vários mestres na escola, ensinando os mais distintos conteúdos, esses estão totalmente relacionados entre si e compartilham de um mesmo objetivo que é a propagação da fé cristã, convertendo os alunos à mensagem de Jesus Cristo.

Uma escola é não apenas um local onde um mestre ensina, mas um ente moral, um meio moral, impregnado de certas ideias, de certos sentimentos, um meio que envolve tanto o mestre quanto os alunos. Ora, a Antiguidade não conheceu nada semelhante a isso; tendo contado com mestres, ela não teve verdadeiras escolas (DURKHEIM, 1969, p.40).

Dadas as reflexões postas, o objetivo é demonstrar que existe um lugar em que se entende ser o ambiente favorável para o desenvolvimento da educação, esse lugar é a escola e a concepção de como deve ser essa escola e como se dá a educação desenvolvida ali varia conforme o momento histórico.

Numa concepção pedagógica mais tradicional, por exemplo, relacionada a essa definição clássica de educação, assume-se a ideia de que a escola é lugar em que se molda o indivíduo para sua adaptação na sociedade, assim, formar o indivíduo é instruí-lo de maneira

mecânica para que ele possa reproduzir o que memorizou, sem que se leve em conta sua cultura e seus interesses (GAUTHIER, 2014).

[...] os modelos tradicionais, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. [...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. (SILVA, 2005, p.30).

A concepção pedagógica crítica, por sua vez, apresenta a escola a partir de uma relação direta com a organização social desigual, demonstrando que a escola está de tal forma condicionada pela sociedade desigual que, em vez de ser um meio a democratização, reproduz as diferenças sociais, perpetuando o *status quo*. “As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação” (SILVA, 2005, p.30).

Já a concepção pedagógica pós-crítica, traz o sentido da escola relacionado a diversidade cultural, apontando que a escola deve ser espaço de diálogo entre as mais diversas identidades culturais, trazendo à tona as discussões de currículo multiculturalista e por conseguinte a discussão dos direitos das minorias, da identidade e de seu reconhecimento.

Compreende-se, assim, o acesso à escola como organismo necessário ao acesso ao conhecimento escolar, à inserção social para usufruto dos bens culturais, como a leitura, escrita, o cálculo e todos os desdobramentos, ampliando-se a potencialidade humana de reflexão e criticidade. Assim, o conhecimento construído na escola deve ser compreendido como ferramenta de dominação ou transformação social, pois a instituição escola está estritamente relacionada à ideia de sociedade.

A segunda categoria com mais palavras evocadas: **Expectativa sobre a escola** trata do tempo que se segue ao presente, portanto faz referência à expectativa de vida na condição subsequente à escola. Assim, um **futuro melhor e ainda conseguir um emprego, um serviço** é a grande expectativa que se cria em torno da escola, imaginando que a escola deve favorecer a essa questão.

Quando questionados/as sobre o porquê evocaram essas palavras, as respostas traduzem a representação de que a escola pode favorecer a construção de uma vida melhor, especialmente no que tange a questão do trabalho. Conforme atestam:

*Conhecimento: Compromisso para querer ser alguém na vida, no futuro.*

*Educação: Da escola vem o futuro.*

*Estudo: Onde começa a vida e onde aprende tudo.*

*Futuro: A escola nos aponta um caminho.*

*Respeito: Na escola construímos a história da nossa vida, nosso futuro.*

*Saudade: Através da escola realizamos sonhos, como ter um emprego, família.*

*Serviço: A escola te ajuda a conseguir um serviço a subir de patamar.*

*Tempo: A escola é lugar de sonhar com a vida melhor, sonhar com a faculdade.*

*Vida: A escola proporciona vida melhor, futuro melhor.*

*Vida: A escola faz que a gente tenha emprego.*

Gauthier (2014, p.169) demonstra que a concepção pedagógica tradicional traz em seu bojo a ideia de que “a escola prepara para o futuro” como uma das concepções de escola desenvolvidas por essa perspectiva pedagógica.

Estudos como os de Franco e Novaes (2001); Gilly (2002); Neves e Boruchovitch (2004) e Naiff; Sá e Naiff (2008) apontam que existe uma representação social que permeia todo o imaginário dos seres humanos em relação à função social da escola: “estudar para ser alguém na vida”. Essa expectativa sobre o futuro está sempre presente quando pensamos sobre a ação da escola.

Conforme já discutido neste estudo, por certo a escola não é capaz de assegurar emprego, bens, ausência de problemas, felicidade entre outras questões, contudo poderá ampliar os níveis de conscientização e participação social, ampliando o poder de decisão no exercício da cidadania, portanto, é um caminho para o empoderamento social.

Dessa forma, o futuro que se espera a partir da ação da escola pode e deve estar intimamente relacionado ao desenvolvimento do senso crítico, da autonomia, da consciência sobre si e sobre o outro, em uma capacidade de relacionar-se.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, capaz de amar. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a

‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 46).

Freire (1996) atesta então a escola como espaço necessário ao alcance de níveis escolarizáveis compreendendo o processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem como caminhos necessários à conscientização e ao agir.

Além disso, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, apresenta em seu artigo 2º os princípios e fins da Educação Nacional, afirmando que: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Assim, a legislação também contempla a visão de que a educação escolar deve qualificar o educando para o mundo do trabalho, reforçando a ideia de que existe uma relação entre educação e trabalho.

Na terceira categoria: **Escola e construção social**, as palavras evocadas tratam da escola como espaço propício ao desenvolvimento do sentimento coletivo, espírito de pertença a um grupo, de solidariedade social e cooperação. Assim, **convívio, merenda e socialização**, são palavras que fazem pensar a escola enquanto espaço do desenvolvimento humano e lugar de solidariedade, conforme prevê a LDB nº 9.394/96, sendo a solidariedade um princípio da Educação Básica no Brasil.

Ao buscar o sentido de terem evocado as palavras elencadas, os entrevistados respondem:

*Aprendizado: Na escola fazemos **amigos para sempre, a escola faz a socialização.***

*Convívio: Porque tipo assim, aquela turma vai te acompanhar até adulto, **ali faz amigos, família, o início da vida tá ali.***

*Disciplina: A escola ajuda na **socialização.***

*Merenda: Na escola a **comida era boa.***

*Socialização: Na escola se **aprende a conviver.***

Dessa forma, a questão da socialização dos indivíduos é de fato uma das funções da ação educativa escolar, que por sua vez ao estruturar-se para ser um espaço educativo corrobora

para além da aquisição do conhecimento científico, sendo um espaço favorável ao desenvolvimento do sentido de coletividade.

De acordo com Ferreira (2019, p.2), a escola é o lugar de promover educação que por sua vez é “uma ação ou resultado do ato de educar, levando em conta a formação e o desenvolvimento da capacidade física, moral e intelectual do educando, buscando sempre a integração social”.

Gadotti (2007, p. 11) aprofunda a ideia afirmando que “[...] a escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes”.

Essa categoria reforça a visão de que a escola enquanto espaço de convivência coletiva favorece a socialização, inferindo assim que a ação da escola vai além da relação com os saberes científicos, favorecendo a construção de laços de amizade.

Além disso, a palavra merenda foi também incluída neste grupo, pois tem sentido semelhante à palavra convívio. Trazendo a ideia de que o convívio escolar, a socialização é favorecida na escola também nos espaços para além da sala de aula, como nos refeitórios onde são servidas as merendas e demais ambientes que fazem parte da instituição. Confirmando assim, a visão de que tudo na escola educa, todos os espaços escolares favorecem a construção e desenvolvimento dos seres humanos.

Dessa forma, debruça-se sobre a ideia de que há ensinamentos e aprendizagens que acontecem de forma implícita, ou seja, nas entrelinhas das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Silva (2005) categoriza esses ensinamentos e aprendizagens como currículo oculto, “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78).

Silva (2005, p. 79) demonstra elementos constitutivos do currículo oculto. A saber: as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, da administração até as relações entre os alunos; a organização do espaço escolar, como os espaços rigidamente organizados da sala de aula tradicional que ensina o individualismo, a obediência e aceitação às ordens; ou os espaços frouxamente estruturados da sala de aula mais aberta que ensinam a cooperação, o trabalho em grupo e a discussão; o ensino do tempo, em que se aprende a pontualidade, o controle do tempo, a divisão do tempo e a delimitação de cada tarefa; e ainda os rituais, regras, regulamentos, normas e a divisão e categorização explícitas e implícitas dos mais capazes, dos menos capazes, dos meninos e meninas, do currículo acadêmico e do profissional.

Além disso, de acordo com Gadotti (2007, p. 12):

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve.

Neste sentido, a categoria elencada traduz essa função da escola, que é a socialização dos indivíduos, dado o entendimento de que ao estruturar-se para ser um espaço de aprendizagens científicas colabora também ao desenvolvimento do sentido de coletividade.

A quarta categoria: **Qualidades da escola** refere-se aos adjetivos evocados sobre a escola, são palavras que se juntam ao substantivo acrescentando-lhe qualidade. Esse grupo apresenta ainda uma palavra que traduz sentimento melancólico devido ao afastamento de um lugar que lhe proporcionou experiências boas.

Assim, os adjetivos: **boa, divertida e inclusiva**, são destacados pelos entrevistados visando ressaltar o sentido positivo da ação escolar em suas vidas. Demonstrando que durante o tempo em que estiveram na escola, a instituição foi capaz de se traduzir em experiências boas e divertidas. Conforme explicam:

*Estudo: Na escola tem momentos divertidos, recreativos.*

*Serviço: Na escola aprendemos as coisas, ensina coisas boas.*

*Socialização: A escola é lugar de todos.*

*Tempo: A escola proporciona uma experiência boa, positiva.*

Gadotti (2007, p. 11) traduz essa visão afirmando que:

[...] é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação.

Além disso, a qualidade inclusiva chama a atenção neste grupo pois se traduz pela representação de que a escola é lugar de todos, sem exclusão. “*Lá está o filho do ladrão, do traficante, do vendedor de peixe, lá estão todos*” (Professor), reafirmando assim o que prevê a

Constituição Federal (CF) em seu artigo 205 de que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família.

Por fim, tem-se ainda a evocação da palavra **saudade**, que foi incluída neste grupo por expressar um sentimento melancólico por algo que faz lembrar uma experiência bem vivida, uma boa experiência. Conforme atesta a fala:

*Saudade: Sinto saudade da infância e de aprender na escola.*

A palavra saudade é definida como sendo um “sentimento melancólico devido ao afastamento de uma pessoa, uma coisa ou um lugar, ou à ausência de experiências prazerosas já vividas” (DICIONÁRIO ONLINE). Essa palavra, apesar de não ser um adjetivo e assim não pertencer a classe gramatical das demais palavras elencadas neste grupo, foi incluída aqui pois entendeu-se que ela foi aplicada no sentido de conferir uma qualidade à ação da escola, que de tão eficaz, deixa saudade na vida dos indivíduos.

A quinta categoria: **Princípios que permeiam a escola** refere-se às palavras evocadas que traduzem os princípios que fazem parte da rotina escolar, tornando mais harmônica a ação educativa. Assim, dizem respeito a normas ou padrões de conduta a serem seguidos pelas pessoas que fazem parte do contexto escolar.

Dessa forma as palavras **disciplina, regras e respeito**, traduzem, de certa maneira, alguns princípios que fazem parte da rotina escolar e que são devidamente apreciados pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Quando questionados sobre a evocação dessas palavras, os entrevistados respondem que:

*Disciplina: Na escola tem regras, disciplina e horário.*

*Regras: Na escola tem regras, disciplina e horário.*

*Respeito: Na escola se aprende a respeitar as pessoas e as regras.*

Na perspectiva pedagógica tradicional, esses princípios de disciplina, regra e respeito estão totalmente ligados à noção de adequação às estruturas sociais consideradas desejáveis e, portanto, refletem um modelo de educação pautado na mecanização da aprendizagem, uma educação totalmente distanciada da reflexão crítica. Portanto, esses princípios estão relacionados a ideia de punição e recompensas.

Na concepção pedagógica em que se leve em conta a criticidade, os princípios de disciplina, regras e respeito já são tomados em uma perspectiva construtiva, onde essas noções



não estão associadas à ideia de punição por punição, mas fazem parte do ambiente escolar. Conforme demonstra Gauthier (2014, p.89)

Na escola tradicional, mantém-se a disciplina de modo autoritário, como se o aluno estivesse constantemente entregue à agitação e à desordem e fosse preciso vigiá-lo. Completamente diferente é a concepção de disciplina em uma perspectiva nova. Quando há interesse na classe, quando o aluno pode trabalhar com aquilo que o motiva verdadeiramente, a questão da disciplina se apresenta diferente e fica, em grande parte, resolvida. [...] Essa disciplina interior se manifesta na atmosfera geral de uma classe nova. Não se encontra ali a ordem mecânica e excessiva da classe tradicional, esse clima sério e triste; a classe parece uma colmeia em que todos estão ocupados em suas tarefas respectivas, numa espécie de ambiente sereno.

Em uma lógica crítica esses princípios fazem parte do contexto escolar porque são tomados como elementos constitutivos das relações sociais e, portanto, também das relações estabelecidas na escola e, dessa forma, não estão relacionados a castigo ou punição, mas a princípios naturais das relações.

A sexta categoria: **Escola e prática docente** traz palavras que representam a escola a partir da ação pedagógica do professor, demonstrando a relevância desta prática na construção do conhecimento escolar. Dessa forma, a palavra **professor** evocada neste grupo aponta o significativo papel que o professor exerce no processo de ensino-aprendizagem. De modo que esse sujeito do processo educativo é evocado e representado a partir da influência positiva que exerceram na vida de seus alunos. Conforme atestam as falas:

*Aprendizado: Na escola tem professores bons, que ensinam muito.*

*Professor: Na escola tive bons professores.*

A escola é o lugar preferencial do professor, é o seu espaço de atuação profissional, de onde provem seu sustento, mas também suas lutas e construções. Gadotti (2007, p.13) refletindo sobre como Freire atesta a atuação docente, aponta que:

[...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.

Em seu conhecido livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, Freire (1997) reafirma a necessária profissionalização da docência, demonstrando que:

[...] minha intenção neste texto é mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência [...]A tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece (FREIRE, 1997, p.8/9).

Pode-se inferir, a partir da reflexão de Freire (1997), que a transformação social não se consolida nas sociedades sem a presença da professora ou do professor. A educação não é a única alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não acontece.

Por fim, a sétima categoria: **Desafio à permanência na escola** trata de evocações que se referem a oportunidade ou a falta de oportunidade para realização de alguma tarefa. Neste caso, especificamente a evocação da palavra **tempo** está associada à falta de tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo e, portanto, esse é um dos desafios à permanência escolar dos/as trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal. As falas a seguir traduzem essa representação:

*Professor: Falta tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo.*

*Tempo: Falta tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo.*

Estudos como os de Lemos (2014 e 2016), Lopes et al. (2019), Timóteo (2019) e Torres e Gianella (2020), demonstram que a ausência ou a baixa escolarização é uma realidade entre os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, afirmando que um importante fator que corrobora para a pouca escolarização entre esse grupo de trabalhadores é a difícil conciliação entre a rotina de trabalho e estudos.

Esses sujeitos, que muito cedo foram iniciados na atividade da pesca, principalmente pela necessidade de contribuir com a renda familiar, nela permaneceram abandonando precocemente a escola. Uns por histórico familiar de extrema pobreza, pela ausência do pai, ainda na infância ingressaram no trabalho da pesca; outros, diante da dificuldade dos pais de sustentarem necessidades da juventude como, por exemplo, o desejo de ter seu próprio dinheiro para o lazer, também ingressam prematuramente nesse

trabalho por considerarem o caminho mais fácil e rápido de adquirirem o recurso para atender suas necessidades imediatas. Assim, optam por abandonar a escola, tendo em vista a dificuldade de conciliarem a rotina da pesca com a rotina da escola (LEMOS, 2014, p.91).

Apesar da difícil relação entre a adequação da rotina de trabalho e estudo ter sido uma questão apontada pelo grupo de trabalhadores da atividade pesqueira artesanal pesquisado, é importante ressaltar que a não conclusão da escolarização básica obrigatória foi percebida apenas em 04 (quatro) dos 16 (dezesesseis) trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados, sendo que 02 (dois) de fato não concluíram este ciclo escolar, um cursou até o 1º ano do Ensino Médio e o outro até o 6º ano do Ensino Fundamental, ambos do sexo masculino, e 02 (dois) não concluíram porque ainda estão cursando, um o 3º ano do Ensino Médio e o outro no 9º ano do Ensino Fundamental, ambos em fases conclusivas, sendo 1(um) do sexo masculino e o outro do sexo feminino. Dessa forma, entre os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI, entrevistados, nesta tese, existe uma mudança de padrão no que tange atestar baixa escolarização.

Para finalizar as análises extraídas a partir do Teste de Associação Livre de Palavras é importante abordar ainda as categorias elencadas a partir das funções desempenhadas pelos sujeitos trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados nesta tese. Assim, lembrando que no total de 16 (dezesesseis) entrevistados, 03 (três) são pequenos empresários da pesca artesanal e 13 (treze) são trabalhadores da captura e limpeza do pescado.

Quadro 7: Evocações por função desempenhada

<b>CATEGORIAS</b>	<b>TOTAL DE EVOCAÇÕES</b>	<b>Evocações entre os pequenos empresários da pesca artesanal</b>	<b>Evocações entre os trabalhadores da captura e limpeza do pescado</b>
Definição de escola	20	20%	80%
Expectativa sobre a escola	10	-	100%
Escola e construção social	5	40%	60%
Qualidades da escola	5	-	100%
Princípios que permeiam a escola	3	-	100%
Escola e prática docente	2	100%	-
Desafio à permanência escolar	2	50%	50%

Fonte: Autoria Própria

Evidente que o objetivo deste quadro não é trazer uma comparação quantitativa entre as respostas evocadas pelos entrevistados, visto o número de trabalhadores na função de captura e limpeza do pescado ser muito superior ao número de pequenos empresários da pesca artesanal o que não permite uma comparação relacionada a análises lógico-matemática. No entanto, o quadro apresenta algumas considerações qualitativa bastante pertinentes.

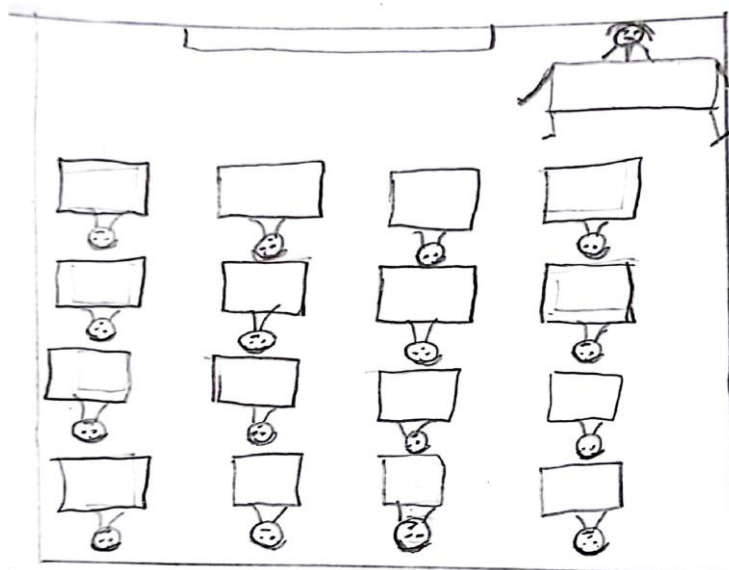
Assim, é possível compreender a partir dos totais apresentados que a segunda maior categoria “Expectativa sobre a escola” não apresenta palavras evocadas pelos trabalhadores que exercem a função de pequenos empresários da pesca artesanal, sendo uma categoria predominantemente evocada pelos trabalhadores que exercem a função de captura e limpeza do pescado. O que pode revelar certa satisfação com o cargo que ocupam, por parte dos pequenos empresários da pesca artesanal, visto que dominam os meios de produção e assim, ficam com a maior parte do lucro extraído com a comercialização do pescado. Já para os trabalhadores da captura e limpeza do pescado a escola pode significar a expectativa de mudança de vida e um futuro melhor.

Além disso, é possível constatar que a categoria “Desafio à permanência escolar” apresenta duas evocações de uma mesma palavra “tempo”. Apesar dos vários estudos sobre escolarização de pescadores demonstrarem que a falta de tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudos é um grande empecilho para que os pescadores possam alcançar níveis de escolarização elevados, em Gargaú essa não é uma questão tão significativa para impedir os trabalhadores da pesca de estudar. Vale destacar que nem mesmo entre as mulheres pois entre as duas evocações, apenas uma foi feita por uma trabalhadora da pesca artesanal.

A partir da aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras foi possível acessar os conteúdos cognitivos dos entrevistados no que tange à representação da escola, enquanto instituição socializadora do conhecimento científico e além disso, a partir desse recurso foi possível constatar a frequência de palavras repetidas ou com sentido semelhante revelando com os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal em Gargaú representam a escola, assim, demonstrando o significado desta instituição para este grupo de trabalhadores/as.

Conforme mencionado no início desta seção, a análise do Teste de Associação Livre de Palavras foi realizada junto com os/as trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal e assim, quando terminamos de pensar as categorias emergidas a partir das evocações de palavras e verificarmos que a categoria “Definição de Escola” foi a categoria com mais palavras evocadas para representar essa categoria, um trabalhador da atividade pesqueira artesanal produziu o desenho.

Gravura 1: Definição de escola



Fonte: Elaboração de “Professor” durante entrevista concedida a autora.

De acordo com os/as jovens trabalhadores/as entrevistados, esse desenho retrata a escola enquanto instituição responsável pelo conhecimento escolar, científico. A escola é responsável por ensinar o conhecimento científico. E essa ideia foi representada a partir do desenho de uma sala de aula clássica com professor e alunos em uma disposição tradicional do espaço. Os alunos sentados em fila e o professor à frente de toda a turma, nos remetendo exatamente à definição clássica do espaço escolar, traduzido pela representação do professor que ensina porque detém o conhecimento e o aluno aprende numa posição pacífica e não construtora.

Importante aqui fazer uma observação de que o desenho apresentado e os outros três que tão logo aparecerão nesta tese, ao terem nascido com naturalidade no contato, tomei essa representatividade e os guardei com zelo. Ao retomar as análises das falas, percebi que os desenhos fazem enorme sentido por isso estão aqui apresentados. Rica fonte de representações sociais, estes desenhos mesmo que em pequeno número, apenas quatro, mostram a força imagética de um complexo pensamento acerca da escola e do ambiente em que vivem os sujeitos materializados graficamente da forma que apresento ao longo deste capítulo.

A riqueza dessas representações gráficas pode até, de alguma forma, escapar de uma análise mais complexa nesta tese devido aos próprios limites do arcabouço pré-concebido e apropriado ao longo da pesquisa. Entretanto, explicitar esses desenhos aqui junto ao texto analítico evidencia o quão importante pode ser o uso dessas representações gráficas, arte desses sujeitos envolvidos na pesquisa para análise de representações sociais.

### 3.3.3 Jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI e a escola

Esta seção traz reflexões sobre as alternativas educacionais formais e sua influência na vida dos sujeitos trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, para tanto organiza-se sob os pilares das seguintes discussões:

- a) “Identificando o processo de escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI”;
- b) “Experiências educacionais dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI”.

#### a) Identificando o processo de escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI

**Perguntas semiestruturadas:** Você está matriculado em alguma escola? Você frequentou alguma escola? Com que idade ingressou na escola? Coursou até que ano de escolaridade? Repetiu algum ano de escolaridade?

**Objetivo:** analisar dados indicativos de escolarização dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/SFI, considerando os significados da escolarização para este grupo.

Quadro 8: Identificando o processo de escolarização

	Nome	Idade	Ingresso na escola	Escolaridade atingida	Estuda Atualmente	Repetência
Rede de Familiares	Convívio	26	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	1
	Professor	20	Ed. Infantil	Ensino Médio	Sim	0
Rede de Funcionários	Estudo	22	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	0
	Futuro	20	Ed. Infantil	Ensino Médio	Sim	1
	Respeito	21	Ed. Infantil	Ensino Médio	Sim	1
	Serviço	23	Ed. Infantil	1º ano do EM	Não	2

<b>Rede de Conhecidos do Bairro</b>	Aprendizado	26	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	1
	Conhecimento	23	Ed. Infantil	Ensino Médio	Sim	2
	Disciplina	20	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	2
	Educação	22	Ed. Infantil	6° ano do EF	Não	1
	Merenda	23	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	0
	Regras	19	Ed. Infantil	Cursando EM	Sim	2
	Saudade	24	Ed. Infantil	Ensino Médio	Sim	1
	Socialização	23	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	2
	Tempo	26	Ed. Infantil	Ensino Médio	Não	1
	Vida	19	Ed. Infantil	Cursando o EF	Sim	4

Fonte: Autoria própria

O objetivo do quadro é demonstrar de forma clara dados quali/quantitativos sobre a escolarização dos sujeitos trabalhadores da atividade pesqueira artesanal. Assim, é possível identificar aspectos importantes que traduzem essa escolarização.

Inicialmente, pode-se constatar que o ingresso desses trabalhadores na escola se deu ainda na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, evidenciando, assim, que ter a oferta desta etapa na localidade de Gargaú favoreceu o acesso desses jovens a escola. A saber, em Gargaú existe a oferta da Educação Infantil desde a creche, de 0 (zero) a 3 (três) anos até a pré-escola, de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, esta última, corresponde à etapa obrigatória prevista pela LDB nº 9.394/96, alterada pela lei nº 12.796/13, art. 4º, “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”.

Outro dado relevante que diz muito a respeito da escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú é a escolaridade atingida, ou seja, o grau de escolarização. Constata-se que, entre os 16 (dezesesseis) trabalhadores entrevistados, 12 (doze) possuem o Ensino Médio completo, assim, apenas 04 (quatro) trabalhadores não concluíram a escolarização básica, sendo que: 02 (dois) não concluíram porque estão cursando, um o 3º ano do Ensino Médio e o outro no 9º ano do Ensino Fundamental, ambos em fases conclusivas e 02 (dois) de fato não concluíram este ciclo escolar, um cursou até no 1º ano do Ensino Médio e o outro até o 6º ano do Ensino Fundamental, vale ressaltar que esses trabalham diretamente com a captura do pescado.

Dessa forma, entre os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados existe uma mudança de cenário no que tange atestar baixa escolarização. A taxa de escolarização básica obrigatória é atingida pela grande maioria dos entrevistados, totalizando 75% (setenta e cinco por cento) do total, demonstrando assim, que o acesso e a permanência na escola são beneficiados pelo fato de se existir escolas situadas na localidade de Gargaú, que ofertam os diferentes níveis da Educação Básica.

Além disso, entre os que concluíram o Ensino Médio, existe um quantitativo relevante de trabalhadores que continuam estudando, a saber: 05 (cinco) trabalhadores, entre esses, 04 (quatro) estão cursando o Ensino Superior, 01 (um) cursa Psicologia na Universo, 01 (um) cursa Química no CEDERJ/UENF e 02 (dois) cursam Biologia no CEDERJ/UENF, além desses 01 (um) está fazendo curso de nível técnico. Vale registrar ainda que 01 (um) entrevistado revelou que prestou o vestibular do CEDERJ porque tem interesse em retornar aos estudos.

Cabe esclarecer que, em Gargaú, não existe oferta de Ensino Superior, seja público ou privado. Assim, para quem deseja cursar a faculdade é necessário o deslocamento até a sede municipal, São Francisco, que oferece o Ensino Superior através do CEDERJ ou viajar até o município vizinho Campos dos Goytacazes, polo universitário mais próximo.

Destaca-se que o CEDERJ é um consórcio formado por universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, criado no ano de 2000, com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade na modalidade Educação a Distância (EaD).

Se pensarmos, exclusivamente, no desejo de Darcy em expandir a oferta do ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, podemos dizer que o CEDERJ cumpre essa função. O consórcio ainda logra em manter os estudantes nas suas cidades de origem, condição também defendida por Darcy em seu projeto educacional. A fixação dos quadros universitários no interior auxilia tanto na questão da renda individual – evitando os gastos de instalação e manutenção de uma vida em outra cidade – quanto no desenvolvimento regional – ampliando a oferta de mão de obra qualificada (LO BIANCO e FARIA, 2019, p.127).

O consórcio reúne, por meio de acordo de cooperação técnica, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência Tecnologia e Inovação do Estado do Rio de Janeiro (SECTI) e do Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ), e as Instituições de Ensino Superior Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, entre as que oferecem cursos, hoje, estão: CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO.



Por fim, entre os trabalhadores entrevistados, a média de repetência, fator relevante quando se reflete sobre o fluxo escolar e fator que incide diretamente sobre o tempo de permanência escolar, apesar de ser existente, é baixa em sua maioria, estando na média de 1 (um) a 2 (dois) anos. Apenas 1 (um) trabalhador entrevistado traz o histórico de reiteradas repetências no mesmo ano de escolaridade, a saber: repetiu 4 (quatro) vezes o 6º ano do Ensino Fundamental. Existem ainda 2 (dois) trabalhadores que de fato não concluíram a escolarização básica, no entanto, em entrevista, atribuem a causa da não escolarização à difícil conciliação entre trabalho e escola, pois ainda muito novos precisaram ajudar na renda familiar. Assim, quando perguntados porque pararam de estudar, explicam:

*Educação: [...] nem foi por querer, foi mais por uma coisa da vida mesmo, eu comecei a trabalhar pra ajudar na casa, no sustento da casa.*

*Serviço: [...] se botar no meu ponto de vista assim, eu preferia estudar, mas tive que trabalhar, entendeu? Eu tenho família pra sustentar.*

Vale abordar que a difícil conciliação entre trabalho e estudo é apontada em todas as entrevistas realizadas. Apesar de não ter sido um impedimento para a maioria dos entrevistados prosseguir nos estudos, visto que, dos 16 (dezesesseis) entrevistados, apenas 02 (dois) de fato não concluíram a Educação Básica, a questão da administração do tempo para estudar e trabalhar sempre aparece como um fator relevante nas falas dos sujeitos. Conforme traduzem os trechos:

*Tempo: Falta tempo para conciliar a rotina de trabalho e estudo.*

*Professor: [...] o estudo aqui ficou um negócio muito distante, não distante, assim, como que eu posso dizer, mas para uma pessoa estudar, ela tem que se abdicar de tudo, porque não dá pra estudar aqui, se você estudar, você tem que ter meio dia literal só pra ir pra escola. Eu vou te dar um exemplo, você vai fazer uma faculdade, além do CEDERJ que tem aqui, você precisa ir pra Campos normalmente, aqui não tem, aí você vai, pra ir pra Campos aqui tem o transporte, saí daqui as 16:00 eu acho, mas vamos lá, você começa a trabalhar de manhã, que horas você começa a trabalhar de manhã? 7:00, 8:00, então tá, você vem 7:30, se vem trabalhar, você trabalha até a hora do almoço vamos dizer assim, 12:00, aí você vai parar pra almoçar e vai voltar 13h, 13:30, de 13:30 até 15:00 se vai fazer o que? Nada, então tipo assim, mais ou menos você descarta. Então você vai trabalhar de 7:30 a 13:00, você vai pra casa, você descansa, e vai da 15:00, você já tem que tá se arrumando pra sair. Aí tem 1:00 ali que se não vai estudar, você vai descansar. Aí se vai sair daqui 16:00 pra chegar na escola 18:30, então se já tem aí 2:30 envolvidas nesse transporte mais 1:00 de preparação. Você vai estudar até 21:00, e tem que voltar pra casa meia noite. Como você vai*

*conciliar isso todos os dias? Um dia ou outro no papel até vai, mas pra fazer isso, então tipo assim, virou um negócio muito longe.*

A narrativa trazida revela com riqueza de detalhamento todo o percurso que o trabalhador da atividade pesqueira artesanal em Gargaú terá que realizar caso deseje prosseguir seus estudos e assim alcançar níveis de instrução mais elevados, o que parece não ser uma rotina viável para esses trabalhadores.

Fechando esse bloco de discussões sobre “**O processo de escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI**”, as análises aqui postas foram representadas pelo seguinte desenho:

Gravura 2: Processo de Escolarização



Fonte: Elaboração de “Professor” durante entrevista concedida à autora

Dadas as discussões elencadas neste bloco, os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal demonstram o entendimento de que o processo de escolarização diz respeito à ação pedagógica desenvolvida pela escola, uma vez que essa é a instituição responsável pela educação escolar, ou seja, responsável pela formação científica, necessária para que possam usufruir das prerrogativas básicas da vivência em sociedade e assim possam agir com autonomia. Confirmando a perspectiva de que a educação é a via de acesso aos demais direitos.

**b) Experiências educacionais dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI**

**Perguntas semiestruturadas:** Que importância tem/teve a escola na sua vida? O que mudou na sua vida a partir da escolarização? / O que mais gostava de fazer na escola? / O que menos gostava? Qual sua principal dificuldade no processo de escolarização? Durante o tempo que estudou teve acesso a livros didáticos? Transporte escolar? Merenda escolar? Qual a função da escola? Por que estudar?

**Objetivo:** identificar quais são as representações sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/SFI, trazem da escola a partir dos significados atribuídos a ela; compreender a percepção que jovens/as trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/SFI, trazem dos programas de incentivo ao acesso e permanência na escola a partir de suas experiências educacionais.

Quando perguntados sobre **a importância da escola e o que mudou na vida desses trabalhadores a partir da escolarização**, ancoram o sentido da escolarização no que lhes é familiar. Moscovici (2012) afirma que o objetivo de toda representação social é tornar familiar o que até então é não familiar aos sujeitos, considerando, portanto que os universos consensuais são universos familiares, nos quais os indivíduos desejam permanecer, pois não existe conflito. Nesse universo, tudo que é dito ou feito, confirma as crenças e as interpretações de mundo adquiridas. Dessa forma, destacam-se as falas que fazem referência à escola como tentativa de demonstrar certa familiaridade:

*Aprendizado: [...] hoje em dia a gente depende do **estudo** pra tudo. Eu mesmo já fui do mundo offshori então, você tendo estudo você fala direito, então você falando direito as pessoas te olham de outra maneira. Você, o **estudo é primordial** pra tudo, pra tudo se tem que ter o estudo, crescimento tudo.*

*Conhecimento[...]obtive bastante **conhecimento**.*

*Convívio: Ah, tipo assim, é, eu **aprendi né, a ler e escrever, fazer conta**. Socialmente, ter **convívio social** com as pessoas, entendeu? Eu acho que foi uma coisa muito boa.*

*Disciplina: **Estudar** foi importante pra minha vida.*

*Educação: Porque foi uma forma de **aprender a escrever**, aprender a **ler**, foi porque, foi uma coisa boa, aprendi a **fazer conta**.*

*Estudo: [...] tipo me tornei um **ser humano** muito **melhor**, com a escola, eu **aprendi valores** que hoje eu levo pra minha vida.*

*Futuro: O básico mesmo, **ler e escrever**”.*

*Merenda: Então a **leitura**, essas coisas, **abriu as portas pra mim**. Muita coisa mudou por causa da escola porque vou dá um exemplo meu marido mesmo não estudou, tudo que ele vai fazer eu tenho que ir junto com ele. Não sabe mexer em nada, não sabe resolver um problema. Eu sei mexer nas coisas, mesmo que eu não leve isso além, mas eu sei mexer em tudo que eu quiser eu sei mexer.*

*Professor: [...] a importância da educação no geral. A escola **ensina se relacionar**, a **aprender**, tipo, a base de tudo, né? Eu acho que no começo da escola, quando eu comecei a estudar, cê tratava muito de como **aprender se relacionar**, **aprender a conviver** com as pessoas, as pessoas diferentes no mesmo ambiente. [...] Ela me ajudou a ser uma pessoa melhor, mais calma, **aprendi a ler a escrever**, **fazer conta**, tudo que a gente leva pra vida.*

*Regras: **Aprender** muita coisa*

*Respeito: Na escola se **aprende** o básico até você ser um **cidadão**, a **ajudar as pessoas**. Como eu falei com respeito e educação.*

*Saudade: A escola é assim minha **base**, como eu falei, de **ensinamento**.*

*Serviço: [...] eu vou **estudar** porque o sujeito tem que estudar, entendeu?*

*Socialização: [...] sem **estudo** eu não ia conseguir tirar carteira, tirar carta de navegação, essas coisas. Sem o estudo, eu não ia conseguir tirar nada.*

*Tempo: [...] vejo pra quem não **estudou** tudo é mais difícil né? Qualquer chance de um **emprego**, de sair daqui, que a gente não sai daqui, jovem não sai daqui pra ir a Campos porque não estudou, não tem sei lá, vive esse mundo aqui. Então eu acho que eu tenho essa diferença, pouca mas tenho.*

*Vida: **Aprendizado**, aprendi **lê**, **escrever**, essas coisas.*

A partir da análise de conteúdo das respostas dos entrevistados, é possível perceber que, o sentido atribuído à escola pelos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal está

relacionado a APRENDER, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto no que diz respeito ao convívio social.

Vale destacar que essa representação social faz parte do universo consensual não só desse grupo de trabalhadores. Quando buscamos compreender o sentido da escola desde quando foi estruturada na Idade Média, entendemos que o objetivo que perpassa a ação desta instituição é instruir em relação aos saberes científicos, considerando a escola lugar de transmissão do conhecimento, portanto lugar da aprendizagem (DURKHEIM, 1969).

Essa instituição, tem sua ação pedagógica/educativa, legitimada atualmente, através da Lei nº9.394/96, que dimensiona a aprendizagem tanto no sentido dos conteúdos quanto no sentido do convívio social para todas as etapas da Educação Básica. Conforme os artigos:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...] Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. [...] Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Destaca-se, portanto, que o sentido da escola na vida dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal vai ao encontro do sentido no qual assentou-se a criação de instituições escolares. Compreendendo-se, assim, que o acesso à escola é um caminho necessário para o acesso ao conhecimento escolar, para usufruto dos bens culturais, tais como:

leitura, escrita, cálculo, entre todos os outros saberes próprios desse universo, ampliando-se assim a capacidade humana de reflexão e consciência coletiva.

Assim, saber ler e escrever é condição mínima para que esses trabalhadores possam autonomamente ocupar espaços de participação e decisão, sem que lhes seja necessário estar submetido ao de auxílio de outros sujeitos. Como destaca:

*Então a leitura, essas coisas, abriu as portas pra mim. Muita coisa mudou por causa da escola porque vou dá um exemplo meu marido mesmo não estudou, tudo que ele vai fazer eu tenho que ir junto com ele. Não sabe mexer em nada, não sabe resolver um problema. Eu sei mexer nas coisas, mesmo que eu não leve isso além, mas eu sei mexer em tudo que eu quiser eu sei mexer (Merenda).*

A escolarização é, portanto, essencial, mesmo quando pensamos nos desafios mais simples do dia a dia de vida, tais como: utilizar um caixa eletrônico ou mesmo ter acesso a operações bancárias, ler uma mensagem escrita ou receituário médico, pegar uma condução, ajudar os filhos nas tarefas escolares, tarefas simples do cotidiano que podem significar motivo de dependência, falta de autonomia, geradas pela falta de escolarização.

Quando perguntados **sobre o que mais gostavam/gostam de fazer na escola e o que menos gostavam/gostam**, respondem especificamente a partir da relação que trazem com os conteúdos escolares. Assim, o que gostam ou não gostam está diretamente ligada à atividade de ensino-aprendizagem. Dessa forma, destacam-se as falas a seguir. A primeira resposta diz respeito ao que o entrevistado mais gostava/gosta de fazer na escola e a segunda ao que menos gostava/gosta:

*Aprendizado: Da matéria de **Matemática e Educação Física**.  
Aprendizado: **História e Inglês**.*

*Conhecimento: Eu gostava de **Matemática**.  
Conhecimento: De, não tem assim, eu acho. Gostava de tudo.*

*Convívio: Gostava de tudo, de todas as **matérias**.  
Convívio: Não tem*

*Disciplina: Eu gostava de **estudar** e conversar com os amigos.  
Disciplina: Quando eu não entendia alguma coisa, alguma **matéria**.*

*Educação: A matéria que eu gostava mais era **Matemática**.*

*Educação: Menos gostava era de ir pra escola. Menos gostava porque a escola era um lugar de **regras e horários**.*

*Estudo: [...] eu gostava de jogar bola, de ver meus amigos, mas quando tinha que **estudar**, eu estudava e gostava bastante.*

*Estudo: [...] eu odiava **dever de casa e trabalho** apresentado.*

*Futuro: **Redação**.*

*Futuro: De **Física**, eu acho.*

*Merenda: [...] sempre fui muito **estudiosa**.*

*Merenda: Sempre gostei da (escola) eu sinto até falta da escola.*

*Professor: Eu gostava de **estudar**, gostava. Eu gostava de frequentar a aula. Eu gostava de tudo na escola.*

*Professor: A questão do **horário** é o que pega mais.*

*Regras: De todas as outras **matérias**.*

*Regras: Das **regras***

*Respeito: Eu gostava de **Educação Física**.*

*Respeito: Eu não gostava muito de **Matemática** não.*

*Saudade: A coisa que eu mais gostava de fazer na escola, não parece, mas **estudar**.*

*Saudade: [...] o **horário** querendo ou não eu não gostava.*

*Serviço: Eu gostava mesmo de jogar bola, de quadra, quando tinha, como é que fala? **Educação Física**.*

*Serviço: [...] **Matemática** eu não gosto não.*

*Socialização: O que eu mais gostava era da aula de **História e Geografia**.*

*Socialização: **Matemática**.*

*Tempo: [...] eu gostava muito de **lê**, eu gosto muito de lê.*

*Tempo: **Matemática***

*Vida: Atividade de **Matemática**.*

*Vida: **Inglês***

Mesmo sendo uma pergunta que possibilitava ao entrevistado discorrer livremente sobre suas preferências no espaço escolar, todos significaram o que gostavam/gostam ou não gostavam/gostam de fazer na escola em torno da ação educativa a que ela se propõe. Validando

assim, a concepção conteudista atribuída à escola, uma concepção relacionada à teoria pedagógica tradicional que entende a escola como meio de transmissão dos conteúdos acumulados pela humanidade, cabendo aos alunos a assimilação e reprodução desses conteúdos. Em uma lógica mais crítica sobre a ação da escola, os conteúdos não são entendidos como menos importante, no entanto, sua aprendizagem perpassa a aprendizagem de toda uma formação humana integral.

A partir de 2018 essa formação passou a ser determinada pelo que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar. Este documento traça as aprendizagens essenciais para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais.

A BNCC ao adotar esse enfoque para o desenvolvimento de competências, institui o que os alunos devem “saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, o que devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Vale destacar que há diferentes formas de analisar a BNCC que apresentam críticas bastante contundentes, entretanto a proposta aqui é simplesmente não ignorar sua existência e não encarar essas reflexões críticas por conta dos próprios limites desta pesquisa.

Tendo o dito, apontam-se ainda as falas dos entrevistados: *Professor, Educação e Saudade* que apontam a questão do horário escolar como sendo um elemento de que não gostam no ambiente escolar. O horário aqui está relacionado à questão de terem que se submeter a uma regra escolar e assim, um horário estabelecido, fixado previamente, de entrada e saída da escola, não sendo possível adentrar ou se retirar do ambiente escolar sem que se cumpra essa regra.

No que tange a comentar sobre a **principal dificuldade no processo de escolarização**, 10 (dez) trabalhadores da atividade pesqueira artesanal abordam a difícil conciliação entre a rotina de trabalho e estudo, apontando assim a falta de tempo como um desafio à permanência na escola. Vale destacar que dentre esses 10 (dez) trabalhadores, 04 (quatro) trabalham diretamente com a captura do pescado, outros 04 (quatro) trabalham com a limpeza do pescado e 02 (dois) estão na posição de gerência e comercialização do pescado.

*Aprendizado: Conciliar a rotina de trabalho e escola.*



*Educação: Conciliar a escola com o trabalho.*

*Futuro: Por causa do cansaço, as vezes eu **perdia a hora**.*

*Merenda: Conciliar a rotina de casa, trabalho e escola.*

*Professor: Quando chega no Ensino Médio, a questão do **tempo** ela vira maior, o maior empecilho daqui, porque, porque tipo assim, no Ensino Médio a gente precisa ter mais um tempinho pra focar mais algumas coisas, tem matérias mais específicas, Física, Química, são matérias mais difíceis.*

*Regras: Conciliar com o trabalho.*

*Respeito: Minha principal dificuldade era focar mesmo nas coisas, não tinha **tempo**.*

*Saudade: [...] o **horário** querendo ou não eu não gostava.*

*Serviço: Cumprir o **horário**.*

*Tempo: O **tempo**, eu trabalhava para ajudar minha mãe.*

Apesar da difícil conciliação entre a rotina de trabalho e estudo, a falta de tempo, não foi elemento limitador ao processo de escolarização, visto que apenas 2 (dois) entrevistados não concluíram a Educação Básica obrigatória no Brasil, conforme já atestado, sendo esses trabalhadores da captura do pescado. No entanto, o tempo é de fato um desafio à permanência escolar, uma vez que impõe aos sujeitos um esforço relevante para dar conta de realizar toda articulação necessária entre trabalho, escola e família. Alencar e Maia (2011) abordam que a dificuldade de conciliação do tempo entre trabalho e estudo contribui diretamente para o abandono escolar e incide diretamente na questão da baixa escolarização dos pescadores.

Os outros 6 (seis) entrevistados apontam que não enfrentaram nenhuma dificuldade no processo de escolarização:

*Conhecimento: Não tive dificuldade.*

*Convívio: Não tive dificuldade.*

*Disciplina: [...] eu não achei difícil não.*

*Estudo: Não tive.*

*Socialização: Não tive, aqui sempre tinha escola.*

*Vida: Não tenho.*

Cabe destacar que entre os entrevistados que atestam não encontrar dificuldade no processo de escolarização, está 1 (um) trabalhador da captura do pescado que apresenta reiteradas repetências no 6º ano do Ensino Fundamental, o que incidiu diretamente na distorção ano de escolaridade/idade, a saber: está com 19 (dezenove) anos cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, mas não o fez desistir de estudar.

Dadas as afirmativas coletadas a principal causa da não dificuldade no processo escolar, se dá pelo fato de considerarem que em Gargaú sempre teve escola disponível e assim era possível frequentar a escola. Temos aí a identificação de um fator importante a todo processo educativo, a questão do acesso à escola, e assim, o cumprimento de um princípio educacional, previsto pela LDB nº9.394/96. No entanto, o sucesso do processo educativo não está associado apenas à garantia do acesso à escola, é necessário garantir ainda a permanência desses sujeitos no processo educativo e essa permanência está intimamente ligada à questão da aprendizagem.

O fato é que, dado o alcance do nível de escolarização dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, entrevistados nesta tese, compreende-se que a existência de unidades escolares que ofertem toda a Educação Básica em Gargaú, é elemento facilitador do acesso e permanência na escola.

A LDB nº9.394/96, traz a discussão do direito à escolarização formal a partir dos pilares do acesso e permanência na escola. Assim, o artigo 3º aponta a questão do acesso e permanência como um princípio no qual o ensino deve ser ministrado no Brasil. Vale registrar que acesso à educação formal diz respeito à garantia de matrícula na escola e permanência diz respeito as condições de aprendizagem para que os estudantes possam contemplar seus estudos, ao menos na etapa obrigatória.

A partir da referida legislação que veio legitimar o acesso e a permanência na escola passou-se a ser necessário pensar nos mecanismos pedagógicos que pudessem favorecer a garantia desse princípio. Portanto, afirmar padrões mínimos de qualidade e condições de igualdade de acesso e permanência na escola constitui elemento fundamental da política educacional brasileira.

Nesse sentido, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Governo Federal executa políticas educacionais que visam garantir uma educação de qualidade para todos, através dos programas e projetos desenvolvidos, tais como: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional do Livro e Material Didático

(PNLD); Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), que são voltados especificamente para a Educação Básica.

Aqui, cabe uma pequena abordagem para tratar dos objetivos de cada um dos programas mencionadas que influenciam diretamente a oferta da Educação Básica no Brasil, visto que a intenção em tratar dos programas educacionais, nesta tese, não consiste no âmbito de análise da execução dos programas nas escolas em Gargaú, mas na compreensão da percepção desses programas a partir das experiências dos sujeitos entrevistados.

Assim, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) trata da oferta de alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da Educação Básica pública.

O Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) tem por objetivo prover as escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

Por fim, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Dada as discussões, os entrevistados foram questionados: **Durante o tempo que estudou teve acesso a livros didáticos? Transporte escolar? Merenda escolar?** Todos os entrevistados afirmam que tiveram acesso a todos os programas mencionados:

*Aprendizado: Tive.*

*Conhecimento: Sim, tudo isso.*

*Convívio: Sim, tinha livro. Todo ano tinha livro novo. Tinha o almoço, era bom. Tinha transporte, tinha umas pessoas que moravam aqui distante, numa localidade, o nome é Campo Novo, vamos dizer assim, uns 10 quilômetros, aí tinha o transporte escolar para eles.*

*Disciplina: Sim, sempre tive.*

*Educação: Sim*

*Estudo: Tive*

*Futuro: Tive*

*Merenda: Tive, até muita merenda.*

*Professor: Tive. Pra quem vinha de longe **tinha transporte**. Apesar que na época que eu estudei, passei por uma época de crise, não lembro se 2019, a verba da merenda era muito pouca assim, apesar de tudo, elas se viravam lá, a **merenda era boa**, a tia da merenda era muito boa, tia Maria. A diretora era muito boa nessa parte, eles trocavam migalha em muita coisa.*

*Regras: Sim.*

*Respeito: Tive, tive*

*Saudade: Sim, com certeza.*

*Serviço: **Tudo isso, merenda, o ônibus trazia e levava na porta, tinha tudo dentro da escola.***

*Socialização: Teve, a escola aqui tinha.*

*Tempo: **Tinha, transporte a gente não usava, a gente ia a pé, mas tinha livro, quando não tinha a gente dividia, tinha merenda. Tudo certinho.***

*Vida: Tem, tem.*

Diante das respostas obtidas, é possível perceber que os sujeitos entrevistados compreendem que tiveram acesso a programas de incentivo à permanência na escola, atestando que tiveram acesso a todos os programas mencionados. Reforçando assim, a relevância da oferta desses programas que tem por objetivo facilitar o acesso à Educação Básica e garantir a permanência dos alunos nas salas de aula.

Encerrando esse bloco de perguntas relacionadas às experiências educacionais dos sujeitos, perguntou-se: **qual a função da escola? Por que estudar?**

As respostas, trazem a representação sobre a expectativa de vida na condição subsequente a escola. Dessa forma, “ser alguém na vida”, “conseguir um emprego”, “um futuro melhor”, são as respostas mais encontradas.

*Aprendizado: A gente estuda, **pra ser alguém na vida né? Se formar, pra ter conhecimento pra ver o que você vai querer cursar futuramente, pra buscar um objetivo na sua vida, tudo depende do estudo.***

*Conhecimento: A gente estuda pra se formar, pra ter uma **qualidade de vida melhor**.*

*Convívio: Para ter uma **base para o futuro**.*

*Disciplina: Serve pra aprender alguma coisa, **pra subir na vida**.*

*Educação: [...], Pra aprender e **ser alguém na vida**.*

*Estudo: Formar pessoas de caráter e **ajudar a carreira profissional**.*

*Futuro: [...], tem a ver com **base pro futuro**.*

*Merenda: Ah a gente estuda pra **ter uma profissão**, pra saber, pra adquirir conhecimento.*

*Professor: [...], você aprender a lidar com as pessoas, conversar, tipo assim, te tornar uma pessoa mais experiente na vida mesmo e de certa forma, **te qualificar pra vida**.*

*Regras: Pra **aprender**.*

*Respeito: [...], muita pessoa fala que estuda pra ter um **futuro melhor, pra um trabalho melhor, pra uma vida melhor**.*

*Saudade: Eu entendo que se a gente busca estudar é porque a gente quer um **futuro melhor pra nossas vidas**. Não só pra nossas vidas, mas das pessoas que vão tar ao nosso redor. A gente puder ensinar ou ajudar aquelas pessoas assim que não tem tanto conhecimento. É pra isso, pra ajudar no nosso futuro e ajudar o próximo.*

*Serviço: Olha, **nós tem que ir pra escola**, como eu falei pra você, **pra não ir pro caminho errado**, das drogas, roubo, nada disso, tem que ir pra escola, porque se não for pra escola, todo mundo do tráfico, da matança, da prostituição. Eu aconselho mesmo.*

*Socialização: A função da escola, eu acho pra mim, que é assim, ensinar a criança a socialização no mundo e fazer ela assim, pra poder ela **arrumar um emprego**.*

*Tempo: Preparação né? Prepara pra muitas coisas, não só **pro mercado de trabalho, pra vida**. Ali a gente aprende muita coisa, convivendo com o colega, convivendo com o professor, convivência, a gente vai pegando experiência, pegando maturidade, tudo ali, começa tudo ali na escola.*

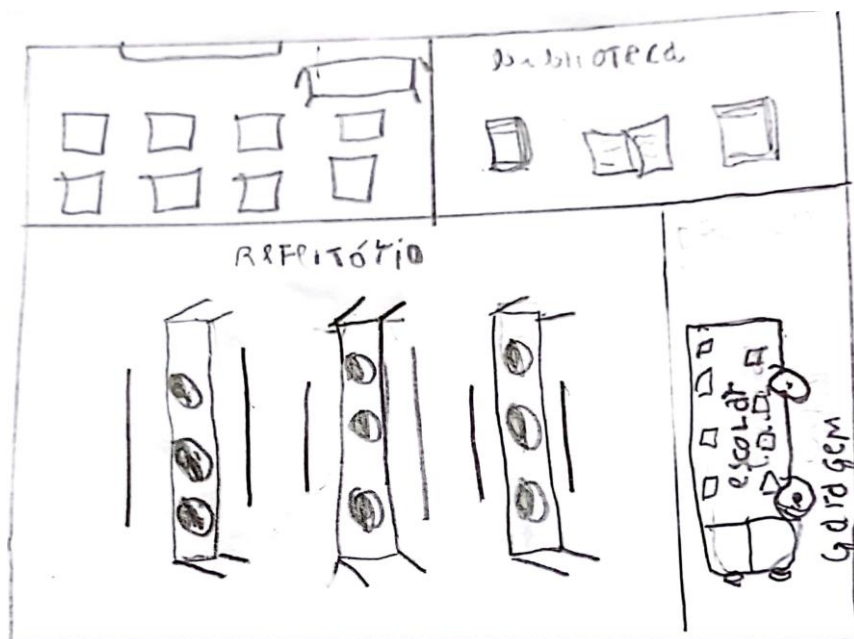
*Vida: Tipo assim, **você estudando você tem como ser alguém lá na frente né?***

Essas respostas vão ao encontro das publicações acadêmicas que discutem as “representações sociais” sobre a escola. Autores como Franco e Novaes (2001); Gilly (2002); Neves e Boruchovitch (2004) e Naiff; Sá e Naiff (2008), apontam que “estudar para ser alguém na vida” é a grande representação social sobre a escola.

Ser “alguém na vida”, no sentido associativo a estar bem posicionado no mercado de trabalho, por certo não é algo que a escola pode garantir. No entanto, deve cumprir seu papel de despertar a consciência crítica dos sujeitos, gerando autonomia, capacidade de reflexão, assim estará correspondendo a essa representação social.

O bloco de discussões sobre as “**Experiências educacionais dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI**”, foi representado entre os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal através do desenho:

Gravura 3: Experiências Educacionais



Fonte: Elaboração de “Professor” durante entrevista concedida a autora.

As discussões tratadas neste bloco trouxeram o entendimento de que o acesso à escola é necessário para a garantia ao direito ao processo de escolarização formal, no entanto, não basta garantir apenas acesso à escola, visto que esse acesso trata, mais especificamente do direito à matrícula, é necessário também garantir a permanência dos sujeitos no processo educativo e essa permanência perpassa o oferecimento de condições adequadas de

aprendizagens, sendo favorecido pelo desenvolvimento de programas/projetos educacionais como os representados no desenho: transporte escolar, merenda escolar, livros didático e outros.

### **3.3.4 Relação entre pesca e educação a partir das experiências dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú/SFI**

Esta seção traz reflexões sobre a relação estabelecida entre a atividade pesqueira artesanal e a escola a partir das experiências dos jovens trabalhadores da pesca, para tanto organiza-se sob o pilar da seguinte discussão:

#### **a) A pesca artesanal e a escola**

**Perguntas semiestruturadas:** Você se lembra de ter estudado sobre pesca artesanal na escola? Ou ainda a escola promovia atividades sobre a pesca artesanal? / Você considera que o conhecimento construído na escola te auxilia em sua rotina de vida e trabalho? / Como aprendeu os saberes da sua profissão? / Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?

**Objetivo:** refletir sobre os saberes utilizados pelos jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal em suas práticas, se são construídos a partir do conhecimento científico próprio do contexto escolar, ou construídos a partir do conhecimento popular, transmitido de geração em geração.

Quando perguntados sobre: **você se lembra de ter estudado sobre pesca artesanal na escola? Ou ainda a escola promovia atividades sobre a pesca artesanal?**

As respostas obtidas demonstram que a pesca não faz parte da rotina cotidiana do ambiente escolar, estando em destaque apenas em momentos comemorativos ou conteúdos específicos, ainda assim sem muita conexão com a realidade local, por isso, não despertava muito interesse de participação por parte dos alunos, que afirmam:

*Aprendizado:* **Não, eu não lembro, mas tinha no desfile de 7 de setembro ou alguma data comemorativa.**

*Conhecimento: Alguns projetos sim sobre pesca, sobre o manguezal. Fazia trabalhos, maquetes, alguma coisa assim.*

*Convívio: Aqui a escola é distante da pesca. Aqui a escola, o foco é você estudar, pra conseguir um emprego em outra área, nunca na pesca, entendeu? Pesca não entrava na pauta*

*Disciplina: Não, acho que não teve não. Não me recordo de nada não.*

*Educação: Não lembro não.*

*Estudo: Me lembro muito bem não pra falar a verdade mas a gente sempre ia assim visitar alguns lugares, o mangue aqui perto que tinha aqui, pra conhecer um pouco da fauna, da flora.*

*Futuro: Não, ah mas tinha “projeto”, eu não participava.*

*Merenda: Não. Ah lembro de falando sobre pesca não, falando sobre manguezal, praticamente no último ano meu, no terceiro ano assim que fez um trabalho na escola com a professora de Artes.*

*Professor: [...] uma professora de Barra, que dava aula de Artes, ela levou a gente pra fazer um trabalho aqui no mangue ali dentro, a gente fez um trabalho sobre. Se eu não me engano foi no 2º ano ou no 3º já do Ensino Médio.*

*Regras: Não, nunca teve não.*

*Respeito: Eles falavam sobre a pesca aqui em Gargaú. [...] É, as vezes fazia sim, mas a escola não valoriza muito a pesca.*

*Saudade: Essa parte assim sobre pesca eu não lembro não, essa ala de pesca não. Ou se tivesse alguma festividade na escola, aí botava alguns alunos pra se vestir, com a cultura da região, aí se vestia de pescador pra poder representar meus pais.*

*Serviço: Rapaz, eu estudei sim, negócio de pesca, eu acho.*

*Socialização: Tinha, se eu não me engano teve isso, negócio de marisco essas coisas. Uma vez ou outra tinha assim um programa.*

*Tempo: Eu acho que não, que eu me lembro, uma vez, teve uma matéria que o nome da matéria era projeto, não me lembro o nome da professora.*

*Vida: Não lembro.*



Mesmo estando inserida em um ambiente cuja a principal atividade produtiva é a pesca artesanal, a escola parece não se preocupar com a valorização da cultura local. Tratando a temática da pesca como algo estereotipado e exterior ao dia a dia da escola e, portanto, tendo relevo apenas em datas comemorativas, momentos ou conteúdos específicos, como o componente curricular de Arte, por exemplo.

Esse encontro entre o conhecimento popular e o conhecimento científico é sempre um desafio à ação da escola, pois supõe a superação das dicotomias existentes entre os saberes que não devem estar postos em situação de superação, mas de diálogo e completude.

Quando falamos da vivência escolar os saberes populares são apontados como conhecimentos à margem das instituições formais, por isso, ficam esquecidos. A academia dá preferência para os saberes que estejam constituídos de maneira universal mesmo que não tenham significados para determinadas comunidades. A escola, em geral, constrói conhecimentos que estão articulados a realidades distantes, não fazendo conexões com a realidade local. A escola deve ser o local de mediação entre a teoria e a prática, o ideal e o real, o científico e o cotidiano. A escola prestigia e ensina o saber científico e volta às costas para o saber popular, que está no próprio meio em que ela está inserida (KÜSTER; RIBEIRO e ROBAINA, 2019, p.221).

Para a pedagogia crítica, o saber científico, é uma condição para a libertação dos explorados. Assim, dado o entendimento de que se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo das elites. As teorias pós-críticas demonstram a necessidade de se estudar os saberes populares, inclusive como postura pedagógica, tornando-os saberes escolares (SILVA, 2005). Ressalta-se assim, a relevância da valorização dos conhecimentos passados ao longo das gerações com foco na aprendizagem significativa em sala de aula visto que reflete aquilo que o estudante realmente deseja aprender e o contexto social no qual está inserido.

Sobre a pergunta: **Você considera que o conhecimento construído na escola te auxilia em sua rotina de vida e trabalho?** A representação demonstra um entendimento de que a escola é espaço de aquisição de conhecimento que se torna ferramenta para o dia a dia, ainda que não percebam uma relação direta entre o que aprendem na escola com a profissão que exercem, é possível verificar que expressam um entendimento de que a escola é o basilar para a construção da formação científica.

*Aprendizado: Sim.*

*Conhecimento: Sim.*

*Convívio: **Sim***

*Disciplina: **Não muito**, porque a gente trabalha com camarão, acho que não tem nada haver não.*

*Educação: Foi um tempo que **me ajudou muito nas coisas**. Se eu não fosse na escola, não saberia vender o peixe, não saberia como lidar com uma nota, não saberia o valor, não saberia ler o que a pessoa ta me oferecendo no papel.*

*Estudo: **Acho que sim**. Sem a escola a pessoa é leiga, não sabe nem conversar direito. Com a escola aprende muita coisa, a passar pela adversidade que a vida propõe.*

*Futuro: **Ajuda**.*

*Merenda: **Sim**.*

*Professor: [...] **logicamente que todo estudo ajuda muito**, tipo, as vezes precisa fazer uma conta, por causa do estudo a gente sabe fazer uma conta, conferir um dinheiro, ver quanto que sobrou, um troco, ou então alguma coisa assim, que você tem que escrever, tirar uma nota pra alguém, nisso ajuda muito.*

*Regras: **Sim**.*

*Respeito: **Auxilia sim**.*

*Saudade: **Com certeza**. É o ensinamento as pessoas fala que não, é a escola se fala que tem matemática, português, ciências, se a gente parar e analisar tudo que está ao nosso redor, precisamos da matemática, da ciências, da história, pra gente viver, da história do passado. Então a gente precisa. Foi essencial, tudo que foi ensinado, num momento nós vamos precisar, relembrar, pra fazer as atividades alguma coisa, até mesmo no meu trabalho. No trabalho que a gente precisa a gente tem que calcular, a gente precisa é saber, conhecer coisa do vento, oeste, sudoeste, então tudo isso a gente precisa ter o conhecimento pra fazer nossas atividades e mantermos nossas vivencias todos os dias.*

*Serviço: **Através da escola assim eu consegui muitos amigos, muito respeito**, com meus amigos, minha família, entendeu? Até mesmo meus irmãos, minha irmã, meu irmão, minha mãe e meu pai dentro de casa sempre me aconselhava, vai pra escola, tudo certinho, entendeu? Aí eu ia sempre obedecendo, entendeu?*

*Socialização: A gente que mexe com pesca, a gente chega, descarrega o barco, querendo ou não tem que fazer conta, essas coisas, pra vender, pra comprar, as iscas, mercadorias pra botar no barco, tudo é a base de conta. Tem que **saber fazer conta**.*

*Tempo: Auxilia. Mas hoje pensando, voltando atrás eu acho que a gente teve é, tipo assim, um ensino muito fraco mesmo. Tipo assim, poderia ter puxado mais, hoje quando eu vou, agora nessa prova do CEDERJ mesmo, muita coisa que tava ali eu nunca vi.*

*Vida: Sim.*

Essa questão traz de forma pertinente uma reflexão sobre o sentido da escola. Mesmo sendo uma escola inserida num ambiente onde os estudantes não percebem a sua cultura sendo valorizada, mesmo sendo uma escola que não promove um direcionamento para a realidade local, apenas trata a realidade como algo estereotipado, os jovens entrevistados inferem que o conhecimento construído na escola é relevante para o dia a dia de suas vidas e trabalho, pois utilizam os saberes científicos apreendidos pela via escolar. Essa constatação é possível observar através das falas que afirmam que na escola aprendem a se relacionar, a fazer conta, a ser alguém na vida, ressignificando assim o sentido da escola a partir da vivência deles.

Dessa forma, mesmo percebendo que a escola não realiza um diálogo com a cultura local, os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados conseguem dialogar com o conhecimento científico construído na escola. Atribuindo, assim, à instituição escolar grande relevância para suas rotinas de vida e trabalho.

As duas perguntas finais desse bloco tornaram-se totalmente complementares, por isso serão abordadas juntas: **Como aprendeu os saberes da sua profissão? / Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?**

Cabe destacar que todos/as os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal entrevistados responderam que trabalham com a pesca artesanal por influência da família, mantendo uma tradição familiar e que também aprenderam os saberes da profissão com a família, demonstrando ser a pesca artesanal uma atividade cuja prática se dá a partir do conhecimento transmitido entre as gerações. Sobre essa constatação, Poubel et al. (2023, p. 07), afirmam que;

Desse modo, é pertinente destacar o papel fundamental da educação informal no aprendizado dos saberes pesqueiros pelos/as pescadores/as, adquiridos por meio de suas gerações passadas, não só para a manutenção da renda local, como também para a reprodução desses saberes como aspectos culturais de suas comunidades.

Essa afirmativa vai ao encontro das respostas dos trabalhadores entrevistados nesta tese:

*Aprendizado:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Por **tradição familiar**, era meu **tio**, aí depois foi pro meu **pai**, aí eu estudei e parei de estudar, tive que fazer alguns cursos pra embarcar, levei um tempo embarcado aí agora voltei pra trabalhar junto com meu pai, agora eu sou sócio do meu pai.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

*Por **tradição familiar**.*

*Conhecimento:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

***Com a família**. Minha família toda aqui, meus **tios**, meus **primos**.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

*Com a **família**.*

*Convívio:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

***Eu aprendi porque tipo assim meu avô já mexia com isso, muita gente daqui onde eu moro, mexe com isso, já é tipo, já é um ramo do lugar, entendeu? É uma atividade do lugar aqui.***

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

*É pode ser, uhum, uma **tradição familiar**, isso aí.*

*Disciplina:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*É de **família** também.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

*Da **família**.*

*Educação:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Aprendi com **minha família**. É toda pescadora*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Por influência da **família**.*

*Estudo:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Aqui onde eu moro **minha família** é toda ligada a pesca, mas pra mim foi mais uma oportunidade, eu sai da escola, queria dinheiro, fui chegando ali pra perto aprendendo, mas sempre fui envolvido com pesca.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Da **família**.*

*Futuro:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Na escola não teve nada haver não. **Meu padrasto** pesca.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
**Meu padrasto** pesca.*

*Merenda:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Eu aprendi isso, tem minha **mãe** que também fazia isso, eu aprendi mesmo com a necessidade de ter que trabalhar. A gente vai, vê as outras mulheres fazendo e faz também.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Influência da **família***

*Professor:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

***Meu vô** ele trabalha nesse ramo desde que, quando, antes deu nascer. Então assim, quando **meu irmão** era novo, eu lembro que meu irmão trabalhava, eu sempre vi isso muito de perto. Aí quando eu tinha uns 12 anos, 11, 12, era embaixo da casa da minha avó que eles faziam isso, então eu ficava lá olhando e ajudando. Foi um negócio muito comum e tradicional, de família mesmo, é artesanal, os barcos aqui, e os pescadores sobrevivem disso né? Não, que fazem uma vida disso, mas sobrevivem disso, tipo assim, eu lembro que era muito artesanal, chamavam as mulheres para elas tirarem a cabeça do camarão, eu sempre fui vendo isso, quando eu fui ficando mais velho, com 14 anos eu acho, meu irmão já trabalhava com meu avô, aí ele começou a fazer*

*também, e eu fui ajudando ele. A gente não tinha nada assim. Eu sempre vi meu vô trabalhar nisso, meu **tio Geraldo**, tem peixaria aqui na frente também, então tipo toda família era isso. Meu falecido, meu biso, não sei se mamãe te contou, ele fazia peixe salgado, então a família teve influência grande.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
A **família** teve influência grande.*

*Regras:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

Com a **família** quase toda.

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

**Família.**

*Respeito:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Há uns seis anos atrás **meu primo** ia começar esse negócio, ele me chamou pra eu vir aqui ajudar ele. Aí desde quando ele começou eu estou aqui ajudando ele.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

*A escola me ajudou de certa forma. **Mas foi mais por influência da família**, tios, primos.*

*Saudade:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Então, é o aprendizado da pesca veio **através da família**. A escola não tem essa base de ensinar a gente como pescar, como fazer, mas sim através da família.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?*

**Através da família**

*Serviço:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

***Minha família** toda é de pescaria, toda. De lá de Campos até Italva. Aí eu conheci **meu sogro**, meu sogro é pescador e já é antigo. Aí ele me aconselhava: *cê quer ir pescar?* Eu fiquei com aquilo na minha cabeça, eu não sei se eu volto a estudar ou pescar, estudar ou pescar. Quer saber, eu quero ir pro mar. Ele falou: vão pro mar. Aí através do mar*

*eu comecei a ganhar dinheiro. Acertei meu serviço, meu serviço é a pescaria.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Por influência da **família**.*

*Socialização:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

***Questão familiar** e prática mesmo. Minha família é toda da pesca. Tem gente que é caranguejeiro, tem gente que pesca no mar como eu, catando unha de velho, marisco.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Influência da **família**.*

*Tempo:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Tradição **familiar**, eu ia pra esperar minha **mãe**, aí eu ia ajudando. A escola num teve nada, eu acho que não. É foi mais tradição familiar mesmo.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Tradição **familiar**.*

*Vida:*

*Como aprendeu os saberes da sua profissão?*

*Apreendi com minha **avó**.*

*Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?  
Com a **família**.*

A tradição familiar como influencia para escolha da profissão e ainda como fonte para aquisição dos saberes relativos à pesca artesanal é apontada pelas publicações acadêmicas relativas a pesca artesanal, destacando os estudos recentes de: Santos Junior, Poletto e Batista (2022) e Timóteo (2019) que trazem essa discussão, afirmando claramente que a atividade pesqueira artesanal é caracterizada como aquela que é exercida pelo trabalho familiar cujos conhecimentos empíricos são herdados de geração em geração.

Santos Junior, Poletto e Batista (2022, p.07) inferem que

Em relação à identidade do(a) pescador(a), grande parte dos entrevistados relata que se aproximou da pesca artesanal por conta da tradição familiar. Afirmam que a necessidade de renda e a proximidade do mar os levaram à busca da pesca como uma forma de construção econômica. Por se tratar de uma tradição, a experiência e a troca de culturas fizeram que eles desenvolvessem habilidades e conhecimentos específicos sobre essa forma de subsistência.

Essa aprendizagem condicionada ao auxílio no sustento da casa é uma realidade constatada entre os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú, tendo relevo nas afirmativas de:

*Educação: [...] nem foi por querer, foi mais por uma coisa da vida mesmo, eu comecei a trabalhar pra ajudar na casa, no sustento da casa.*

*Serviço: [...] se botar no meu ponto de vista assim, eu preferia estudar, mas tive que trabalhar, entendeu? Eu tenho família pra sustentar.*

Timóteo (2019) apresenta uma completude a discussão sobre a formação do pescador artesanal atrelando ainda à perspectiva de que o conhecimento sobre a atividade pesqueira artesanal perpassa a crença na confiança, comum ao meio familiar.

A aprendizagem é resultado de um longo processo que se inicia em meio familiar. Aqui deve-se ter em conta que os aspectos relacionados ao envolvimento da família na atividade econômica é mais que uma imposição da necessidade para o aumento dos rendimentos da família, em que todos devem contribuir desde cedo para que a vida possa ser melhor, mas, também, o reconhecimento de um meio de vida. Uma forma singular de estar em sociedade é o compartilhamento de segredos da pesca, informações que só são repassadas para aqueles em quem se confia. São informações sobre pesqueiros, rotas de navegação, trilhas na mata, maneiras corretas de se amarrar a isca e saber qual a isca para cada peixe, o comportamento de uma espécie e sua diferença com relação às demais, a melhor maneira de fisgar, o melhor mergulho, a formação da quadra que permite pescar – a quadra envolve o vento, a maré, a cor do mar, a correnteza, as nuvens, a lua –, por fim, o saber ir e o saber voltar e, acima de tudo, aprender que “água não tem cabelo para se segurar” (TIMÓTEO, 2019, p.150)

Assim, demonstra que o ensinamento passado entre as gerações vai além de ser unicamente por necessidade de ajudar no sustento da família, o que é uma realidade já constatada e discutida, mas ainda porque uma tradição traz segredos que só devem ser socializados com quem se tem confiança.



Esse bloco de perguntas gerou discussões em torno do sentido da escola no ambiente da pesca artesanal, dado o título da seção: **A pesca artesanal e a escola**. Dessa forma representam as discussões tratadas através do desenho:

Gravura 4: Pesca e escola



Fonte: Elaboração de “Professor” durante entrevista concedida a autora.

Trazendo o entendimento de que a escola é importante para o desenvolvimento das atividades ligadas à pesca artesanal, uma vez que a escolarização fornece os subsídios necessários para que os trabalhadores possam se comunicar, comprar, vender, entre outras situações cotidianas. Apesar disso, a aprendizagem da profissão se dá através da tradição familiar, ou seja, os saberes da pesca artesanal são geracionais, passados de pais para filhos.

### **3.3.5 Reflexões sobre a escolarização de trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a partir do aporte teórico metodológico das “Representações Sociais”**

Ao final da década de 1980 e início dos anos 1990 as investigações na área da educação passaram a exigir construções teóricas que conciliassem pontos de vista do sujeito individual e social. Nesse contexto que a teoria das “Representações Sociais” se aponta como uma das possibilidades teóricas relevantes da área da psicologia social, possibilitando a compreensão de um sujeito sócio historicamente situado e, ao mesmo tempo, fornecendo condições para a análise de dinâmicas subjetivas.

Essa teoria, que está na interface da sociologia e da psicologia, responde pelo sujeito e seu contexto, evidenciando que existe uma indissociabilidade entre eles. Seu interesse para a área de educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais do processo educativo, oferecendo um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados (GILLY, 2002).

Assim, as Representações Sociais oferecem uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação.

A escola é o espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais produzidas pelos sujeitos que direta ou indiretamente se envolvem em seu sistema, fazendo da área educacional, um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. Assim, entendemos a escola como um espaço de aprendizagens científicas, mas também de socialização, formação de atitudes e de representações sociais, cujas relações sociais construídas nesse ambiente podem ser importantes facilitadoras do processo de ensino aprendizagem.

O levantamento bibliográfico realizado neste estudo com vistas a compreender como a temática da “escolarização de pescadores” vem sendo discutida pelos pesquisadores da área, num recorte temporal de 12 (doze) anos, de 2010 até 2021, trouxe um total de 33 (trinta e três) trabalhos dentre esses, 4 (quatro) discutem a temática a partir da abordagem teórico metodológica das “Representações Sociais”, inferindo assim, a relevância dessa teoria para acessar os conteúdos simbólicos representativos sobre a escola. São eles:

1. JESUS, Kléber Pierre Cardoso de. **Pescadores em processo de alfabetização no PROEJA FIC: representações sociais das transformações na vida e no trabalho a partir do contato com a educação formal**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2013.
2. LEMOS, Suely Fernandes Coelho. **Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de Conflito de Território**. 2014. 223 f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.
3. LEMOS, Suely Fernandes Cardoso. **Pescadô, num qué ir pra escola, não!** Representações sociais dos pescadores de Atafona. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.
4. GAMA, Vitor Paulo Fida da. **Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba**. 2018. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté –SP, 2018.

A partir da teoria da “Representações Sociais”, proposta por Moscovici (1961), Jesus (2013) desenvolveu dissertação intitulada “Pescadores em Processo de Alfabetização no PROEJA FIC Pesca: Representações Sociais das Transformações na Vida e no Trabalho a partir do contato com a Escola Formal”, identificando as representações sociais, utilizando duas questões instigadoras: Quais as dificuldades na vida e no trabalho antes do ingresso no PROEJA FIC Pesca? E quais as mudanças encontradas na vida e no trabalho após o ingresso no PROEJA FIC Pesca? As análises realizadas permitiram observar que a falta de escolaridade, direito negado, impedia a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Por outro lado, a implantação do PROEJA FIC remonta uma tentativa de reparação de uma dívida e modifica a vida desses sujeitos.

Lemos desenvolveu sua tese em 2014 e publicou um livro em 2016 tratando da temática da escolarização de pescadores em Atafona/SJB. Em seus estudos pode compreender que a escola é um “não lugar” para os pescadores. Confirmando, assim, a teoria de que a escola não dialoga com as diversidades culturais. Sendo um espaço separado da realidade social na qual está inserida.

A constatação de que a escola nem sempre dialoga, de forma efetiva com as demandas sociais é também evidenciada nas publicações acadêmicas analisadas nesta tese. Destacando a percepção a partir da pesquisa de Paixão et. al (2015):

[...] as escolas locais que têm como função de formar pessoas, não promove qualquer direcionamento para realidade vivida, que seja capaz de fomentar o desenvolvimento da atividade econômica responsável pela construção histórico-social do espaço geográfico e tão pouco abordar a dinâmica de vida local. A escola, sendo parte da totalidade social, precisaria garantir a esses sujeitos o direito à formação multidimensional e contextualizada. Não poderia reproduzir-se separada da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo, mas deveria estar calcada na concepção emancipadora de educação. Observou-se que a escola não atua como fator de construção das identidades social e cultural local, e sim, na construção de identidade homogeneizante, diretamente ligada aos padrões externos locais (PAIXÃO et al., 2015, p.19).

Essa visão de que a escola não está preparada para aceitação dos diferentes saberes é identificada na localidade estudada. A saber: nas escolas em Gargaú não existe qualquer currículo escolar direcionado à principal atividade econômica do bairro e tampouco as escolas desenvolvem um diálogo efetivo com a atividade da pesca artesanal.

Outro trabalho desenvolvido sobre a temática em questão a partir da Representações Sociais é o de Gama (2018), que desenvolveu pesquisa para identificar as representações sociais dos docentes sobre seus alunos caiçaras em uma Vila de Pescadores no município de Ubatuba, São Paulo. A partir da pesquisa realizada, a autor percebe que existe uma preocupação por parte da escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em articular os conhecimentos curriculares aos conhecimentos da comunidade tradicional, dessa forma, assuntos como a pesca, as marés, os barcos, as aventuras dos pais pescadores se misturam e afrontam os conhecimentos pré-estabelecidos nos programas oficiais. Essa situação exige que as docentes adaptem ao contexto caiçara às suas práticas pedagógicas, tornando ensinável os objetos do conhecimento científico.

O mar, a pesca, o artesanato, a curiosidade, a linguagem além de serem marcas identitárias dos sujeitos caiçaras, também compõem o repertório de representações das professoras a respeito de seus alunos. Evidenciamos também que não é uma tarefa fácil desmoronar as fronteiras dos conhecimentos curriculares para também ceder lugar aos saberes do fazer do caiçara. As participantes da pesquisa demonstraram que há manifestações favoráveis para mesclar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, no entanto ainda encontram dificuldades para que a cultura caiçara ocupe de forma efetiva as salas de aula, permitindo uma cultura escolar que considere os saberes não descritos no currículo oficial e, assim, destacando que a escola tem papel importante nesse movimento (GAMA, 2018, p. 113).

Dessa forma, ressalta-se a relevância de que os conhecimentos curriculares, próprios do contexto escolar, dialoguem com os conhecimentos da comunidade tradicional onde estão inseridos socialmente. Esse diálogo torna-se ferramenta necessária a transformação social. Conforme atesta Oliveira (2014, p.50):

[...] a constituição de um currículo escolar que tem como ponto de partida a realidade do educando, acaba sendo um elemento de transformação social contribuindo para uma sociedade melhor, possibilitando que o aluno forme conceitos diferentes daqueles aprendidos apenas na vida cotidiana.

Observou-se que em Gargaú esse diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular não é realizado pela escola ou pela ação docente, visto que os relatos extraídos nesta pesquisa revelem que as escolas em Gargaú/SFI não desenvolveram/desenvolvem uma dinâmica de aprendizagem relacionada a principal atividade econômica da localidade, que é a pesca artesanal, uma vez que a partir das entrevistas, constatou-se que a pesca é pauta apenas em momentos específicos e/ou pauta de trabalhos isolados.

No entanto, esse diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento popular é realizado pelos próprios jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal que conseguem transpor o que aprendem na escola para a realidade de vida e trabalho, atribuindo grande relevância à ação da escola.

*Com certeza. [...] tem matemática, português, ciências, se a gente parar e analisar tudo que está ao nosso redor, precisamos da matemática, da ciências, da história, pra gente viver, da história do passado. Então a gente precisa. Foi essencial, tudo que foi ensinado, num momento nós vamos precisar, lembrar, pra fazer as atividades alguma coisa, até mesmo no meu trabalho. No trabalho que a gente precisa a gente tem que calcular, a gente precisa é saber, conhecer coisa do vento, oeste, sudoeste, então tudo isso a gente precisa ter o conhecimento pra fazer nossas atividades e mantermos nossas vivencias todos os dias (Saudade).*

*[...] logicamente que todo estudo ajuda muito, tipo, as vezes precisa fazer uma conta, por causa do estudo a gente sabe fazer uma conta, conferir um dinheiro, ver quanto que sobrou, um troco, ou então alguma coisa assim, que você tem que escrever, tirar uma nota pra alguém, nisso ajuda muito (Professor)*

Cabe acrescentar ainda a essa discussão que apesar de afirmarem que a escola os auxilia na rotina de trabalho, todos os jovens entrevistados atribuem à “tradição familiar” a aprendizagem da profissão. Diegues (2000) aponta que os trabalhadores que atuam na pesca artesanal apresentam um saber tradicional do ambiente em que vivem, correspondendo o vasto conhecimento empírico que é repassado de geração a geração. Demonstrando assim, que os saberes da pesca são geracionais e partilhados entre os membros da mesma família. Coadunando com essa ideia, Timóteo (2019, p.150) afirma que a aprendizagem da pesca “[...] é resultado de um longo processo que se inicia em meio familiar”.

Portanto, fica posto que nas comunidades tradicionais de pesca a chamada *educação informal*, caracterizada como aquela transmitida de geração em geração que, neste caso, se constitui pelos saberes pesqueiros que mantêm vivas as comunidades de pesca artesanal e a cultura local, é importante para manter os saberes desta profissão. Neste caso, “os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola [...], etc.” (GOHN, 2006, p. 29).

Retomando as discussões sobre a relevância atribuída a escola por parte dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal é possível verificar uma convenção discursiva que nos aponta uma Representação Social sobre escola para este grupo de trabalhadores. Assim, existe uma frequência no uso de palavras como: aprender, conhecimento, educação ensino e estudo. Dessa forma, a escola está diretamente associada ao lugar da aquisição do conhecimento científico, demonstrando que existe uma confiança social no papel desempenhado pela escola, como sendo um lugar em que se entende ser o ambiente favorável para a construção do conhecimento.

Essa confiança no papel desenvolvido pela escola nos traduz uma ancoragem que permeia o imaginário dos seres humanos com relação a função social da escola, conforme comprovado através de estudos científicos como os de Franco e Novaes (2001); Gilly (2002); Neves e Boruchovitch (2004) e Naiff; Sá e Naiff (2008): “estudar para ser alguém na vida”.

Assim, observando o que foi coletado através do Teste de Associação Livre de Palavras e das entrevistas semiestruturadas, percebe-se que dentre as representações sociais que os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú desenvolvem acerca da escola, uma representação, é associar a escola como espaço possibilitador de melhores oportunidades de “ser alguém na vida”, confirmando assim o que já está constatado em estudos anteriores.

A expectativa sobre a escola discutida no Teste de Associação Livre de Palavras foi ao encontro das discussões em torno da função social da escola e assim trouxeram à tona a questão

“ser alguém na vida”. Essa representação social está ligada à possibilidade de que, a partir da ação da escola, seja possível conseguir um emprego, uma carreira profissional e qualidade de vida.

Nesta perspectiva consta-se uma frequência de palavras: emprego, futuro e serviço, que inferem essa visão sobre a ação da escola. Deixando claro essa idealização que desenvolvem acerca da escola, como instituição promotora de “melhores condições de vida”, pois esses jovens, depositam na escola a esperança de mudança de vida e, assim, a escola é vista a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância. De fato, a escola em uma ação pedagógica crítica é capaz de desenvolver a capacidade participação, gerando autonomia, ampliando poder de decisão e cidadania.

Além das discussões postas, vale destacar por fim, que embora as pesquisas, em um panorama nacional, como as de Alencar e Maia (2011) e Torres e Giannella (2020) e em panorama regional como a de Lemos (2014) e de Timóteo (2019) e ainda os dados estatísticos municipais de São Francisco de Itabapoana comprovem que os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal possuem baixa escolarização, em Gargaú, a análise dos dados indicativos de escolarização dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, foi possível constatar uma realidade diferente.

Dessa forma, é possível perceber que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú, foram impactados pelo fato de existir na localidade a oferta educacional de toda a Educação Básica, o que beneficiou o acesso e a permanência desses sujeitos no espaço escolar, garantindo que esses trabalhadores pudessem ter a oportunidade de obter níveis mais elevados de instrução formal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve por objetivo identificar as Representações Sociais que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú, comunidade e bairro de São Francisco do Itabapoana, no extremo norte litorâneo fluminense, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela. Partindo deste objetivo, todo o estudo levou a uma reflexão sobre os arranjos políticos educacionais para garantia do direito à escolarização dos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal.

Pensar a escola e os processos de escolarização a partir das Representações Sociais trouxe a possibilidade de conhecer os significados que os sujeitos nela envolvidos trazem a respeito de sua ação. Assim, o discurso apresentado pelos/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal apresenta indícios consensuais que permitem entender o significado da escola nesse ambiente da pesca artesanal.

Para desenvolver o estudo proposto, inicialmente foi necessário apresentar toda uma fundamentação teórica a partir dos conceitos basilares desta tese: educação enquanto direito humano e instrumento necessário para o acesso aos demais direitos; teorias pedagógicas que permeiam a educação escolar: tradicional, crítica e pós-crítica e os processos de escolarização de pescadores artesanais.

As discussões tratadas, neste primeiro momento, permitiram compreender que a educação escolar é um direito garantido constitucionalmente, sua garantia perpassa o princípio do “acesso e permanência” na escola e a efetivação deste direito incide sobre o “preparo para o exercício da cidadania”. Assim, para que o sujeito exerça seus direitos e deveres de cidadania faz-se necessário possuir condições de participar de todo o processo social que lhe garanta a vida digna, em termos de trabalho e emprego para a sua sobrevivência em condições dignas, ou seja, precisa ter condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e para que isso seja possível, é necessário desenvolver suas potencialidades de domínio dos conhecimentos e habilidades.

Em seguida, apresentou-se o percurso metodológico traçado pela pesquisa, reafirmando se tratar de um estudo de abordagem qualitativa, configurando-se sob dois eixos principais: a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa de campo.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental realizou-se levantamento do arcabouço teórico que fundamentou esta tese e ainda levantamento as publicações acadêmicas no que tange às discussões sobre a temática da escolarização de pescadores artesanais. O que permitiu compreender que o campo de estudo que aborda a “escolarização de pescadores/as” está em



crescimento, no entanto, ainda não demonstra grande volume de publicações. Ao observar o ano de publicação dos trabalhos encontrados no decorrer da pesquisa, é possível perceber que a partir do ano de 2014 há um acréscimo no número de bibliografias publicadas, o que revela um possível aumento no interesse pelo tema em questão, modificando o cenário de escassez mencionado de maneira qualitativa.

A pesquisa de campo, debruçou-se sobre as contribuições teórico-metodológicas das Representações Sociais, propostas por Serge Moscovici (1961) no que se refere a compreender os conceitos, proposições e explicações criados na vida cotidiana, no decurso da comunicação e assim explorar as representações sociais expressas pelos jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal a respeito da escola, no bairro de Gargaú, em São Francisco de Itabapoana, no estado do Rio de Janeiro. O que permitiu constatar que o trabalho com que as Representações Sociais foi/é um caminho eficaz para se desenvolver pesquisas que buscam captar a maneira como os sujeitos de um determinado grupo social pensam e agem cotidianamente segundo as representações que criam sobre os objetos da vida social. Dessa forma, a partir dessa abordagem teórico/metodológica, entende-se ser possível acessar os conteúdos cognitivos dos sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, desvendar suas percepções.

Vale destacar que o acesso ao campo da pesquisa, foi impedido em virtude da pandemia de COVID 19, que acometeu todo o mundo a partir do ano de 2020, sendo o acesso ao campo de pesquisa liberado, com restrições, apenas em abril de 2022. Dessa forma, visando possibilidades de acesso ao campo, ainda que de forma não presencial, com vistas a lograr conteúdos referentes ao que se pretendida desenvolver, foi estabelecido um grupo de pesquisa, entre os pesquisadores: Clarissa Poubel, Eduardo Moreira e Luciana Marcelino, este grupo era coordenado pelo professor Leandro Garcia Pinho.

O grupo em questão, reunia-se, inicialmente, de forma remota, via *google meet*, para estudar possibilidades de acesso as particularidades do bairro de Gargaú, o que foi facilitado em virtude da presença da pesquisadora Luciana Marcelino, moradora do bairro e envolvida diretamente com a atividade pesqueira artesanal. A pesquisadora Luciana foi fundamental para o desenvolvimento desta tese, apresentando conteúdos, trazendo as possibilidades de reflexões e ainda, tornando viável o acesso aos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal, seja pela via remota ou presencial, quando possível.

A pesquisa desenvolvida teve o objetivo de identificar as “Representações Sociais” que os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú/ SFI, trazem da escola, a partir dos significados atribuídos a ela. Dentre as convenções discursivas encontradas,

destacam-se duas grandes representações sociais identificadas: uma que diz respeito à definição de escola e outra que diz respeito a expectativa sobre a escola.

Assim, para os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, em Gargaú a escola está diretamente associada ao lugar da aquisição do conhecimento científico, relevando que existe uma confiança social no papel desenvolvido pela escola na localidade, como sendo ambiente favorável para a construção do conhecimento. Essa crença no papel desempenhado pela escola está diretamente relacionada a uma outra representação social “estudar para ser alguém na vida”, associando diretamente a escola como espaço possibilitador de melhores oportunidades de vida.

Cabe destacar que, sob a ótica freiriana, o caminho para a escolarização de pescadores/as requer a contextualização dos saberes tradicionais de acordo com cada cultura e região. Dessa forma, a escola precisa identificar as necessidades das comunidades nas quais se insere, para suscitar maior interesse e assim, provocar a permanência dos sujeitos no processo educativo.

Conforme verificado neste estudo, estabelecer uma relação entre conhecimento científico e conhecimento popular, no ambiente escolar, ainda é um desafio, dada a cristalização de uma prática pedagógica muito ligada às teorias tradicionais e assim uma dificuldade de aceitação das diferentes culturais e saberes. Nas escolas, em Gargaú, essa constatação não foi diferente, visto que a pesca artesanal, principal atividade econômica desenvolvida no bairro, não é pauta curricular e sim assunto tratado de forma isolada ou estereotipada no ambiente escolar.

No entanto, apesar desta constatação, foi possível observar que os jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal conseguem realizar um diálogo entre o conhecimento construído na escola e a realidade de vida e trabalho, inferindo que os conhecimentos próprios do contexto escolar, os auxiliam nas suas rotinas de vida e trabalho, ao terem que fazer uma conta, dialogar para a comercialização do pescado, entre outras situações cotidianas, além de ser o espaço escolar um lugar propício para fazer amigos, os auxiliando na socialização.

A partir das reflexões postas, percebe-se que os jovens entrevistados fazem diálogo com a escola, mas a escola, sendo uma instituição ainda centrada numa pedagogia tradicional, apresenta dificuldades para se relacionar com outros saberes, mesmo sendo o conhecimento da pesca artesanal, um saber típico da realidade local.

Este apontamento nos faz questionar especialmente sobre dois pontos principais: o currículo escolar e a formação inicial e continuada dos professores. O currículo escolar precisa estar aberto aos diferentes saberes, numa perspectiva curricular multiculturalista, que entende as diversidades culturais e o indivíduo em suas singularidades e ainda os cursos de formação

inicial e continuada de professores precisam ser espaços de diálogo com a cultura local, incentivando os diferentes saberes, desta forma, será possível que o professor em formação ou em sua prática profissional construa conhecimentos necessários à sua prática pedagógica.

Vale destacar ainda que em Gargaú/SFI, os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal apresentam níveis elevados de instrução escolar. Dentre os 16 (dezesesseis) trabalhadores entrevistados, 12 (doze) concluíram a Educação Básica obrigatória no Brasil, 02 (dois) de fato não concluíram este ciclo escolar e 02 (dois) estão em processo de finalização. O que permite entender que o princípio de acesso e permanência na escola de alguma forma está assegurado.

A constatação inferida, confronta-se com a representação social de que “pescador não tem estudo”. Embora as pesquisas, em um panorama nacional, como as de Alencar e Maia (2011) e Torres e Giannella (2020) e em panorama regional como a de Lemos (2014) e de Timóteo (2019) e ainda os dados estatísticos municipais de São Francisco de Itabapoana, comprovem que os trabalhadores da atividade pesqueira artesanal apresentam baixa escolarização e o que demonstra a falta de acesso e permanência na escolarização formal, em Gargaú, entre os/as jovens trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal, de 18 até 26 anos, foi possível observar uma realidade diferente.

Acredita-se aqui, pelos resultados das análises dos dados levantados nesta pesquisa, que, em Gargaú, essa mudança de cenário está diretamente relacionada à previsão legal trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assegurando o direito à escolarização formal a todos os cidadãos pela via do princípio do “acesso e permanência” na escola o que, neste caso, foi elemento possibilitador ao acesso a níveis mais elevados de instrução. Provavelmente, podem haver outros fatores de permanência na escolarização formal e numa visão positivada da escola em Gargaú, mas o que saltou a essa pesquisa foi o dado acima.

Assim, por fim, cabe salientar que essa garantia do direito à escolarização por parte dos jovens trabalhadores da atividade pesqueira artesanal em Gargaú nos aponta uma conclusão posta pelas reflexões teóricas basilares desta tese: “Educação como direito humano” e “Educação como dever do Estado”.

Enquanto direito humano o acesso à educação formal é pré-requisito para o acesso aos demais direitos, conforme afirma Marshall, 1967. A LDB atesta essa questão quando prevê que a educação escolar tem por finalidade: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Em Gargaú, constata-se que o acesso à escolarização formal forneceu/fornece os domínios conceituais mínimos para que os jovens consigam operar as situações cotidianas, como: utilizar um caixa eletrônico, fazer operações bancárias, ler uma mensagem escrita ou receituário médico, pegar uma condução, ajudar um filho, um irmão nas tarefas escolares, entre outras tarefas simples do cotidiano, que para quem não tem acesso à escolarização, gera falta de autonomia, o que pode significar dependência de outra pessoa.

Educação como dever do Estado traz a prerrogativa legal da oferta como um serviço público, direito de todos, consubstanciando-se como um dever de cidadania. Em Gargaú, o fato de existirem unidades escolares que ofertam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incide decisivamente na possibilidade de que os sujeitos alcancem níveis de instrução mais elevados. Visto que assim, ao ofertar toda a Educação Básica, na localidade, o poder público municipal cumpre com o dever da oferta dessa etapa de escolarização.

Por fim, cabe encerrar abordando a problemática que deu norte a esta tese: as políticas públicas voltadas para a educação e implementadas no Brasil após a LDB têm contribuído para o acesso e permanência de populações tradicionalmente excluídas da escola? No caso de Gargaú, tendo em vista os relatos que aqui se acessaram, as representações desses sujeitos que dialogaram com essa pesquisa nos indicam que sim e, para além disso, diferentemente de outros resultados de pesquisas que acessamos, evidenciam uma visão positivada desse processo escolar.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Carlos Alexandre Gomes de; MAIA, Luis Parente. **Perfil socioeconômico dos pescadores brasileiros**. Arq. Ciên. Mar, Fortaleza 44, 3, 12–19, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/arquivosdecienciadomar/article/view/149>. Acesso em: 05 de julho de 2019.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: editora Presença LTDA, 1985.

ARAÚJO, Maria José Nascimento Fernandes de. **A realidade educacional dos pescadores da Praia Ponta de Matos em Cabedelo: navegando nas velas do analfabetismo**. 2018. 90 p. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11195/1/MJNFA06072018.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

ASSUNÇÃO, Carlos Alberto Gaia. **Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: o caso da Redução à Unidade na Casa Escola da Pesca**. 2016. 185 f. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2016. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8929/1/Tese\\_PraticasMatematicasEducacao.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8929/1/Tese_PraticasMatematicasEducacao.pdf). Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

BARROS JUNIOR, Ayrton Pereira Correia de. **Memórias do mar: a educação informal na colônia de pescadores Z-9 de São José da Coroa Grande – PE**. 2016. 101p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19465/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o\\_Mem%c3%b3rias\\_do\\_Mar\\_AyrtonBarros\\_2016.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19465/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Mem%c3%b3rias_do_Mar_AyrtonBarros_2016.pdf). Acesso em 11 de março de 2020.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École Capitaliste en France**. Paris, François Maspero, 1971.

BEDENDO, Thaís Ferreira. **Paulo Freire vive!: uma análise da contribuição freiriana à luz das representações sociais**. 2021. 161 p. Dissertação (mestrado), Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2021. Disponível em: [https://200.137.71.11/bitstream/handle/123456789/1622/DISSERTA%c3%87%c3%83O\\_Paulo\\_Freire\\_Vive.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://200.137.71.11/bitstream/handle/123456789/1622/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Paulo_Freire_Vive.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 12 de março de 2022.

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; BRUNET, Joana Maria Soler; BANDEIRA, Fábio Pedro Souza de Ferreira e BORTOLIERO, Simone Terezinha. **A vida de alunos pescadores da comunidade de Baiacu (Bahia) e sua relação com a escola: dois mundos distintos?** Revista Ciênc. Educ., Bauru, v. 20, n. 1, p. 159-173, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yymy8CpQF5BrvtSmK53pxdRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de dezembro 2021.

BISOL, Claudia Alquati. Estratégias de pesquisa em contextos de diversidade cultural: entrevistas de listagem livre, entrevistas com informantes-chave e grupos focais. Revista Estudos de Psicologia, 29(Supl.), p. 719s-726s, outubro - dezembro 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/YVK8vN6zrs86PSDHpzyvnnh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de outubro de 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.959**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – São Francisco de Itabapoana/RJ**. Brasília, 2019.

CAETANO, Hugo Silva.; PEREIRA, Leticia Maria S. **Educação de pescadoras na Bahia: notas de um mapeamento**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/53344>. Acesso em: 20 de dezembro. 2021.

CAETANO, Marta Coutinho. **Memória das Águas: práticas culturais e educativas de pescadores artesanais nas ilhas de Abaetetuba – Pará**. 2012. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7339/1/2012-DIS-MCCAETANO.pdf> Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

CAMINHA, Mônica Cruz. **A Escola de Pesca do Abrigo Cristo Redentor do Rio de Janeiro e a formação profissional do pescador brasileiro no Estado Novo, 1937-1945**. In: História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, p. 215-233, dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v26s1/0104-5970-hcsm-26-s1-0215.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino e MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Contexto Enferm, Florianópolis, Out-Dez; p. 679-84, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCTbZDZHgNP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 22 de julho de 2021.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro. 11ª edição. Civilização Brasileira, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo**. In: FESTER, A. C. R. (org.) Direitos humanos e medo. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

CLARO, Lisiane Costa. **Entre a pesca e a escola: A Educação Dos Povos Tradicionais a partir a Comunidade Pesqueira na Ilha da Torotama (Rio Grande/RS)**. 2014. 159 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6203/lisiane%20costa%20claro%20-%20entre%20a%20pesca%20e%20a%20escola%20-%20a%20educacao%20dos%20povos%20tradicionais%20a%20partir%20da%20comunidade%20pesqueira%20na%20ilha%20da%20torotama%20rio%20grande-rs.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Educação no campo na laguna: como pensar uma educação (popular) de pesca**. In: Poiéses, Tubarão, v. 7, n. 11, p.182-194, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/index>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

CLAUZET, M; RAMIRES, M.; BARRELLA, W.A. **Pesca artesanal e conhecimento local de duas populações caiçaras (enseada do mar virado e barra do una) no litoral de São Paulo, Brasil**. Linguagem da Ciência: Multiciência, nº4, p. 1-22, 2005.

CORDEIRO, Kelly Maia; CARDOSO, Márcio Plastina. **A Pedagogia da Alternância como Metodologia Educativa na Educação de Jovens e Adultos Pescadores**. In: Revista Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora, v.6, n.2, p.155/166. Disponível em <http://revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/164/114>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **Depressão infantil e representação social**. 2ª ed. João Pessoa: Universitária UFPB, 2005.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; ESTEVAM, Ionara Dantas; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; ARAÚJO, Lidiane Silva. **Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 1, p. 101-109, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/5Q6FNm8J7TtVVff99GhxKZs/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 18 de agosto de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DANTAS, Karinna Ribeiro; SILVA, Clécio Danilo Dias; SANTOS, Karen Christina Pinheiro dos; ALMEIDA, Elinei Araújo-de. **Refletindo sobre o uso dos mapas conceituais com CmapTools na formação continuada de professores da educação básica**. Research, SocietyandDevelopment, v. 10, n. 11, p. 1-13, 2021. Disponível em <file:///C:/Users/USER/Desktop/19313-Article-238051-1-10-20210825.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro 2021

DIEGUES, A. C. **Enoconservação: Novos Rumos para a Conservação da Natureza**. São Paulo: HUTECH. Nupaub. Universidade de São Paulo, 2000.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1969

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. **Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais**. Cadernos de Pesquisa, nº112, p.167-183, março. 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Wladimir. Jansen. **Um passeio pela filosofia da educação e a crítica da escola da sociedade capitalista**. Revista Artigos, v. 6, p. e1758, 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1758> Acesso em: 04 de outubro de 2021.

FLICK, U. **Introdução a Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Crizeide Miranda. **A outra margem: a relação dos programas de alfabetização com o processo de letramento dos pescadores e pescadoras de Xique-Xique**. 2012. 227 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador - BA, 2012. Disponível em <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=ppgeduc&termo=filtro-todos&termo-valor=Freire+>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartaz a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação para prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, A.; DONALISO, M. R.; NAPIMOGA, M. **Análise da gravidade da pandemia de Covid19**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Saúde Coletiva, Campinas, SP, Brasil. Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêcio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 12ed. São Paulo: Cortez, 2001.



GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALDINO, José Wilson. **Educação e movimentos Sociais na Pesca: o caso da Prainha do Canto Verde, no litoral cearense**. 2010. 316 f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2010. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3202/1/2010\\_Tese\\_JWGalidino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3202/1/2010_Tese_JWGalidino.pdf). Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

GALDINO, José Wilson. **Educação e Movimentos Sociais na Pesca Artesanal**. Fortaleza: UFC, 2014.

GAMA, Vitor Paulo Fida da. **Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba**. 2018. 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais), Universidade de Taubaté, Taubaté –SP, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/b/Vitor-Paulo-Fida-da-Gama.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

GARCIA, Ana Laura Sachete. **Evasão Escolar no Curso PROEJA/FIC Pesca e Aquicultura no Município de Manoel Viana – RS**. 2015. 89 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/1481/1/ANA%20LAURA%20SACHETE%20GARCIA.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Reflexos das políticas educacionais para professores da educação básica**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 1, p. 1-14, 2014.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Escolas eficazes: um estudo sobre os fatores que impactam o desempenho dos alunos na perspectiva das famílias, diretores, professores e alunos de escolas de Ensino Médio**. Relatório de pós-doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

GARCIA, Paulo Sérgio; PREARO, Leandro Campi; ROMERO, Maria do Carmo; SECCO, Anderson e BASSI, Marcos Sidnei. **Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC**. Rev. Elet. Educ., São Carlos, v. 10, n. 2, p. 95-114, maio 2016. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-71992016000200095&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992016000200095&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 de outubro de 2019.

GAUTHIER, Clermont. **Da pedagogia tradicional à pedagogia nova**. In: *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos dias atuais*. GAURTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (Orgs.). 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38,

jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 6 de outubro de 2019.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa: esta é a questão?** Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol. 22, n2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HELLEBRANDT, Luceni Medeiros. **Mulheres da Z3- o camarão que “come” as mãos e outras lutas: contribuições para o campo de estudos sobre gênero e pesca.** 2017. 173p. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180907/349281.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em 18 de março de 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: São Francisco de Itabapoana.** Rio de Janeiro, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: Brasil.** Rio de Janeiro, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: São Francisco de Itabapoana.** Rio de Janeiro, 2022.

JESUS, Kléber Pierre Cardoso de. **Pescadores em processo de alfabetização no PROEJA FIC: representações sociais das transformações na vida e no trabalho a partir do contato com a educação formal.** 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2500/2/2012%20-%20Kleber%20Pierre%20Cardoso%20de%20Jesus.pdf> . Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

KAISER, Suzana. **Entre o Mar e a Escola: Os Processos Formadores que se entrelaçam nas Histórias Escolares das Mulheres Pescadoras Artesanais da Ilha dos Marinheiros – RS.** 2014. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6271/kaiser.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

KÜSTER, Joziani; RIBEIRO, Marcus Saudade Maciel e ROBAINA, José Vicente Lima. **Saberes Populares e Concepções Escolares.** Br. J. Ed., Tech. Soc., v.12, n.2, Abr.-Jun., p.220-226, 2019. Disponível em: [Microsoft Word - 220-226\\_589-2712-1-CE.docx \(ufrgs.br\)](#). Acesso em 20 de março de 2021.

LEITE, Lucia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; (orgs). **Educação Integral e Integrada: desenvolvimento da educação integral no Brasil.** Faculdade de Educação da UFMG. 2010.

LEMONS, Suelly Fernandes Cardoso. **Pescadô, num quê ir pra escola, não!** Representações sociais dos pescadores de Atafona. 1ed. Curitiba: Appris, 2016.

LEMONS, Suelly Fernandes Cardoso. **Pescador não quer essa escola: representações sociais em área de Conflito de Território.** 2014. 223 f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade

Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1584413](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1584413). Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

LIMA, Pâmela Pitágoras Freitas. **Memória e representações sociais: a educação na perspectiva de mulheres rurais**. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Memória Linguagem e Sociedade), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2012. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/07/dissert-pamela-pitagoras.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2021.

LIMA, Tânia Olinda; BERTÃO, Ana Paula da Silva; LEITE, Eliane Silva; FREITAS, Clodoaldo de Oliveira. **Processo de formação educacional e seus reflexos na atividade pesqueira: a realidade dos pescadores artesanais do Val e Guaporé (RO)**. In: Inter-Ação, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 219-239, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46079>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

LO BIANCO, Vittorio; FARIA, Lia. **A experiência do consórcio CEDERJ e a democratização do ensino superior no estado do Rio de Janeiro**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v.20,n.56, p.113-132,2019. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052019000100113&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052019000100113&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 04 de outubro de 2021.

LOPES, Mariana Sena; AMARAL, Nayara Felicíssimo; HUGUENIN, Fernanda Pacheco; BELO, Diego Carvalho; SOUZA, Suelen Ribeiro de. **Descaminhos da Escola: trajetória de vida das mulheres trabalhadoras da pesca e os desafios da inclusão escolar**. Revista Mares de Geografia e Etnociências, UFPA, v.1, n. 1, p. 49-60. 2019.

LOPES, Mariana Sena. **Escolarização das mulheres inseridas na atividade pesqueira no município de São João da Barra/RJ: desestímulos e necessidades**. 2019. 78f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”. 2019. Disponível em: <https://www.mulheresnapesca.uenf.br/prod/paper-monografia-mariana.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

LOPES, Mariana Sena. **Gênero, educação e pesca artesanal: conhecimentos tradicionais e trajetórias educacionais de mulheres em sete municípios do Norte Fluminense e das Baixadas Litorâneas/RJ**. 2022. 143f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”. 2022. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2023/09/MARIANA-SENA-LOPES.pdf> . Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

MADEIRA, M.C. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária, 2001

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Egídio. **Trabalho, Educação e Movimentos Sociais: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no Município de Cameté-PA**. 2011. 120

f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará. 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2766/1/Dissertacao\\_TrabalhoEducaoMovimentos.pdf](https://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2766/1/Dissertacao_TrabalhoEducaoMovimentos.pdf) Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

MERTEN, Thomas. **O Teste de Associação de Palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados.** Análise Psicológica. 1992. Disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992\\_4\\_531.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1883/1/1992_4_531.pdf) . Acesso em: 06 de junho 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta.** In: LESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu e MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p.61-78.

MIRANDA, Sicero Agostinho. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais da pesca da cidade de Rio Grande (RS).** 2015. 180p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências).

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Importância da matemática: percepções sobre os saberes matemáticos dos pescadores artesanais.** In: Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.19, n.1, p. 141-159, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/27729/pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

MIRANDA, Sicero Agostinho; PEREIRA, Elaine Corrêa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Entrelaçamento entre teoria e prática da matemática no contexto dos pescadores artesanais de Rio Grande (RS).** In: Tangram – Revista de Educação Matemática, Dourados - MS – v.1, n. 2, pp. 60 – 75, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/tangram/article/view/7781>. Acesso em: 16 de setembro de 2020.

MOLLO, Suzanne. **La sélection implicite à l'école.** Paris: P.U.F., 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem significativa.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NAIFF, Luciene AlvesMiguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Brasil Denis Giovanni Monteiro. **Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar.** Paidéia, Ribeirão Preto, v. 18, p. 125-138, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZyXmrVYQRqykYgrGJ73Njbb/?format=pdf&lang=pt>

NEVES, Edna Rosa Correia Neves; BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada.** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Abr, Vol. 20 n. 1, p.

77-85, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/6DqH6ymJfZP9RQH8XnDQmFm/?format=pdf&lang=pt>

NÓBREGA, Sheva Maia da; COUTINHO, Maria da Penha Lima. **O Teste de Associação Livre de Palavras**. In: COUTINHO, Maria da Penha Lima e SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque (Org.). João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p. 95-106.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 3. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social: introdução as suas técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

NOVAK, Joseph. **Criar e utilizar o conhecimento: mapas conceituais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas**. Lisboa: Plátano edições técnicas, 1998.

OLIVEIRA, Graciela Pavelacki. **Rede Certific e Proeja Fic: A Formação Inicial e Continuada de Pescadores no Município de São Borja – RS**. 2014. 80 f. Dissertação. (Mestrado em Educação nas Ciências), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí – RS, 2014. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4970/Graciela%20Pavelacki%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=ysequence=1>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Janderson Carneiro de; BERTONI, Luci Mara. **Memória Coletiva e Teoria das Representações Sociais: confluências teórico-conceituais**. Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 12, p. 244-262 (2019). Disponível em: <file:///C:/Users/thiag/Downloads/MemriaColetivaeTeoriadasRepresentaesSociaisconflunciasterico-conceituais.pdf> . Acesso em 27 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. **Pescadoras Tradicionais, Técnicas em Pesca, “Entendem-se incluídas” pela Política Pública do ProEJA?**. 2016. 214 f. Tese. (Doutorado em Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2034/1/CT\\_PPGTE\\_D\\_Oliveira%2c%20Rosangela%20Gon%C3%A7alves%20de\\_2016.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2034/1/CT_PPGTE_D_Oliveira%2c%20Rosangela%20Gon%C3%A7alves%20de_2016.pdf). Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas, 1948.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: FAPERJ, 2009.

PAIXÃO, Luis Henrique Couto; ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de; CONCEIÇÃO, Vanuza Silva Souza da; SANTOS, Murilo Pinto Silva. **Atividade pesqueira e educação no campo da costa oceânica do município de Cairu/BA: diálogos entre educação e desenvolvimento**. In: VII Seminário Internacional Dinâmica Territorial e Desenvolvimento Socioambiental, 2015. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0009/2504/atividade-pesqueira-e-educa-o-no-campo-da-costa-oce-nica-do-munic-pio-de-cairu-ba-di-logos-entre-a-educa-o-e-desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

PEREIRA, Roberta Avila; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **Da Retomada à Escolarização ao Acesso e Permanência na Universidade: O PAIETS Como Possibilidade de Transformação Social**. In: Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 21, p. 27-34, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/view/15923/17793>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

PESCARTE (PEA-BC)- PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL BACIA DE CAMPOS. **Diagnóstico socioeconômico das comunidades pesqueiras da Bacia de Campos**. Campos dos Goytacazes, 2015.

PHILIPPSEN, Matheus. **Uma Análise dos Aspectos Sociais e da Escolaridade dos Pescadores Artesanais no Município de Imbé, Sul do Brasil**. 2019. 44 p. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza), Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/197789>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

PITANO, Sandro de Castro. **A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social**. Revista Inter Ação, v. 42, nº1, p. 087–104, (2017). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43774/23208> . Acesso em: 12 de março de 2022.

POUBEL, Clarissa Menezes de; PINHO, Leandro Garcia. **A investigação sobre representações sociais no campo educacional**. Revista Philologus, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 20, N° 60, Supl. 1, set./dez.2014.

POUBEL, Clarissa Menezes de; PINHO, Leandro Garcia. **Teste de Associação Livre de Palavras em Estudos de Representações Sociais: uma análise da escolarização de pescadores artesanais em Gargaú-SFI**. Revista Philologus, RiodeJaneiro: CiFEFiL, Ano 28, n. 84 Supl., set./dez.2022.

POUBEL, Clarissa Menezes de; PINHO, Leandro Garcia; LOPES, Mariana Sena e MARTINEZ, Silvia Alicia. **Escolarização de pescadores/as: análise das publicações acadêmicas entre 2010 até 2019**. Revista Educação UFSM, vol.47, p. 1–39, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644463424>, acesso em 02 de janeiro de 2023.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. **Pescados, pescarias e pescadores: notas etnográficas sobre processos ecossociais**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 11, n. 2, p. 391-414, maio-ago. 2016.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto **Embarcações do encantamento: trabalho sinônimo de arte, estética e liberdade na pesca marítima**. São Cristóvão: Editora UFS; Campinas: Ceres - UNICAMP, 2017.

RIBEIRO, Clarissa de Almeida Aguiar.; MACIEL, Marcelo de Abreu. **Escola, relações de dominação e experiências emancipatórias: o caso do Colégio Municipal de Pescadores de Macaé**. Revista: Ensino, Saúde e Ambiente, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40247/24458> . Acesso: 20 de abril de 2021.

RIBEIRO, Cristiane Galvão e COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **Representações Sociais de Mulheres Vítimas de Violência Doméstica na Cidade de João Pessoa-PB**. Revista Psicologia e Saúde, v. 3, n. 1, p. 52-59, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6098/609866386007.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

ROCHA, Luis Fernando. **Teoria das Representações Sociais: a Ruptura de Paradigmas das Correntes Clássicas das Teorias Psicológicas**. Revista PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, Brasília, nº 34, p. 46-65, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS JUNIOR, Carlos Francisco dos; POLETTO, Patrícia Rios e BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Colônias de pescadores da região costeira do Estado de São Paulo: empoderamento, saúde e qualidade de vida**. Interface (Botucatu), v. 26, p. 01-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/WJbBGRKWpnc38Q8dMYgTTML/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 de dezembro de 2022.

SARAIVA, Evelyn Rúbia de Albuquerque; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. **A estrutura das representações sociais de mães puérperas acerca da depressão pós-parto**. PsicoUSF, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 319-326, dez. 2007. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712007000200020&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712007000200020&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 17 de agosto de 2022.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SILVA, José Bittencourt da. **Escolarização, profissionalização e desenvolvimento em escola do campo: o caso de egressos da CEPE na Ilha de Cotijuba, Belém, Pará**. In: Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 4, p.01/24, 2019. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

SILVA, Priscilla de Oliveira Martins; JÚNIOR, Annor da Silva; PERONI, Guilherme Gustavo Holz; MEDEIROS, Carolina Porto; VITÒRIA, Nádia Ortolan. **Teoria das representações sociais nos estudos organizacionais no Brasil: análise bibliométrica de 2001 a 2014**. Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 2, Artigo 10, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/qzpQr9JnFxx8qLPKJG34F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

SILVA, Thiago Souza Silva; QUADROS, Elton Moreira. **A teoria das Representações Sociais e o estudo dos processos de ancoragem da memória coletiva**. Pontos de Interrogação, v. 12, n. 1, jan.-jun., p. 97-110 (2022). Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/15000/10092>. Acesso em 17 de dezembro de 2023.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. **Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, vol. 14/15, p. 17-37, 2002.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz de Souza. **Na Belém ribeirinha, a juventude e o direito à escolarização com educação profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca**. 2015. 284 f. Tese. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2015. Disponível

TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Revista Ciências & Cognição, João Pessoa, V. 12, ano 4, p. 72 - 85, 2007.

TIMÓTEO, Geraldo. **Trabalho e pesca no litoral fluminense: reflexões a partir do Censo PEA PESCARTE**. Campos dos Goytacazes/RJ: EdUENF, 2019.

TORRES, Rafael Barsotti e GIANNELLA, Letícia de Carvalho. **A vulnerabilidade dos pescadores artesanais brasileiros: uma análise sociodemográfica**. REVISTA GEONORTE, Amazonas, v.11, n.38, p.162-185, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



**APÊNDICE**

**APÊNDICE 1 – ROTEIRO DO TALP**

<b>FICHA 01 (Estímulo/palavra motivadora) – ESCOLA</b>
Se eu lhe digo ESCOLA o que lhe vem à mente? Diga-me três palavras que rapidamente você associa a escola.
1)
2)
3)

<b>FICHA 02 (Estímulo/ palavra motivadora) – ESCOLA</b>
1) Eu respondi ----- Por que?
2) Eu respondi ----- Por que?
3) Eu respondi ----- Por que?

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você está matriculado em alguma escola?
Você frequentou alguma escola?
Com que idade ingressou na escola?
Cursou até que ano de escolaridade?
Repetiu algum ano?
Quantos anos você permaneceu na escola?
Em algum momento deixou de estudar? Por quê?
Sente vontade de retornar a escola? Por quê?
Que importância tem a escola na sua vida?
O que mudou na sua vida a partir da escolarização?
O que mais gostava de fazer na escola?
E o que menos gostava?
Você se lembra de ter estudado sobre pesca artesanal na escola? Ou ainda a escola promovia atividades sobre a pesca artesanal?
Qual a sua principal dificuldade no processo de escolarização?
Você considera que o conhecimento construído na escola te auxilia em sua rotina de vida e trabalho?
Qual a função da escola? Por que estudar?
Durante o tempo que estudou teve acesso a livros didáticos? Transporte escolar? Merenda escolar?
Como aprendeu os saberes da sua profissão?
Acredita que a escola influenciou sua escolha profissional ou escolheu trabalhar com pesca artesanal por influência da família?
O que é ser trabalhador da pesca artesanal?
O que os trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal entendem por valorização profissional dessa categoria?
Possui alguma formação específica que te ajuda na profissão?

### APÊNDICE 3 – TERMO LIVRE ESCLARECIDO



**TERMO CIRCUNSTANCIADO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL  
E  
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo \_\_\_\_\_ presente \_\_\_\_\_ documento, eu \_\_\_\_\_, portador de nº de identidade \_\_\_\_\_, aceito participar dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora de doutorado em Políticas Sociais **Clarissa Menezes de Souza Poubel**, participante da Linha de Pesquisa 12/PESCARTE: **“Memórias, devoções e sobrevivência na vida pesqueira”** coordenada pelo professor da Pós-graduação em Políticas Sociais Leandro Garcia Pinho e que tem por objetivo analisar as representações sociais que os trabalhadores/as da atividade pesqueira artesanal da localidade de Gargaú em São Francisco de Itabapoana/RJ trazem da escola. Ciente disto, permito que obtenha gravação em áudio de minha pessoa, como subsídio à construção destas pesquisas vinculadas a Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro.

A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não.

**Vale destacar, que fui devidamente instruído (a) pelos autores da pesquisa acima citados do comprometimento em preservar meu depoimento no anonimato, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionado à minha verdadeira identidade.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

Pesquisadora Clarissa Menezes de Souza Poubel: \_\_\_\_\_

**ANEXO**

## ANEXO 1 – APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE MEDICINA DE  
CAMPOS/FUNDAÇÃO  
BENEDITO PEREIRA NUNES



Continuação do Parecer: 5.490.875

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A Pesquisa apresenta-se como relevante para o bem-estar dos participantes. A Investigação proposta configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto de pesquisa possui os requisitos exigidos e de acordo com a Resolução nº466/12 e novas normatizações da Plataforma Brasil.

### Recomendações:

Os projeto em questão: OS SENTIDOS DA (DES)ESCOLARIZAÇÃO DOS/AS PESCADORES/AS EM GARGAÚ/SÃO FRANCISCO DE ITABAPOANA/RJ: NAVEGANDO POR MARES E MEMÓRIAS recomenda-se a aprovação do projetos que se apresenta de acordo com as normatizações da Plataforma Brasil.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como resultado desta análise e com base na Resolução CNS nº 466/12, o Projeto de pesquisa submetido foi considerado Aprovado.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1887037.pdf	06/06/2022 09:11:29		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	06/06/2022 09:10:47	CLARISSA MENEZES DE SOUZA POUBEL	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	16/05/2022 14:42:48	CLARISSA MENEZES DE	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	25/04/2022 09:31:21	CLARISSA MENEZES DE SOUZA POUBEL	Acelto

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPOS DOS GOYTACAZES, 26 de Junho de 2022

Assinado por:  
ISRAEL NUNES ALECRIN  
(Coordenador(a))