



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA-UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ALETICIA FERREIRA DA SILVA

BRASÍLIA- DF

2013

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aleticia Ferreira da Silva

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Orientadora: Prof^a. Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

BRASÍLIA – DF

2013

©2013 Aleticia Ferreira da Silva

Todos os direitos reservados

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Silva, Aleticia Ferreira da

As Representações Sociais da Escola na Perspectiva dos Professores da Educação de Jovens e Adultos / Aleticia Ferreira da Silva– Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Monografia. (Graduação em Pedagogia). p.105.

“Orientação: Prof^ª. Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, Universidade de Brasília – Faculdade de Educação”

1. Representações Sociais
2. Educação de Jovens e Adultos
3. Educação Pública

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Aleticia Ferreira da Silva

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciado em Pedagogia**, à Comissão Examinadora da **Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, sob a orientação da professora doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília, 27 de fevereiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

Prof^a. Dra. Ana da Costa Polonia (examinadora)

Unieuro

Prof^a. Denise de Oliveira Alves (examinadora)

Uniplan

Prof^a. Dra. Iracilda Pimentel (suplente)

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

*Dedico primeiramente a Deus,
Aos meus pais que foram os grandes incentivadores
para concretização dos meus sonhos. E, a todos os
professores que contribuíram para minha formação.*

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a Deus que na minha trajetória acadêmica foi meu grande aliado nas superações e dificuldades, a Ele que me deu força quando pensei em desisti, a Ele que é o grande responsável pela vida.

Aos meus pais, Vera Lúcia e José, que sem dúvida sempre me apoiaram para o meu progresso, aos meus irmãos, Agnaldo, Adriana, Reginaldo e Cláudio que torcem verdadeiramente para o meu sucesso.

Com certeza não posso deixar de agradecer a todos meus amigos que, de alguma forma, fizeram parte da minha caminhada acadêmica. E dentre esses, à Andreia, minha amiga de infância que esteve comigo em vários momentos importantes da minha vida. À Daiane que sempre me apoiou, e também, à Suely grande companheira e ao Jader meu conselheiro. E por fim, meu namorado que antes de qualquer coisa, é meu grande amigo.

E não poderia deixar de falar aqui, dos amigos que adquiri durante a minha passagem pela faculdade. A Bruninha com seu jeito especial e engraçado a Thaís minha amiga e companheira de classe. Não deixando de mencionar a Luana com seu otimismo e fé contagiante, a Alba, exemplo de caráter e responsabilidade a Fabiana com seu carisma. E a Natália, com seu jeito meio ‘doidinha’ de ser, porém, não menos especial.

Especialmente, aos professores, que são os grandes responsáveis pela nossa formação profissional e pessoal. À Professora Teresa, que considero como uma ‘mãe’ na faculdade, que me apoiou, incentivou, protegeu, além do mais, ainda aceitou com muito carinho ser minha orientadora, me dando todo suporte para construção da minha monografia.

À Professora Ana Polonia com quem tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa no Programa de Iniciação Científica (ProIC), primordial para construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao Manoel que trabalha na secretária com profissionalismo e muita paciência, se tornou um grande amigo que ajudou nessa trajetória. Por fim, agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha vida como estudante.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
MEMORIAL EDUCATIVO.....	15
RESUMO.....	16
ABSTRACT.....	17
LISTA DE GRÁFICOS.....	18
LISTA DE TABELAS.....	19
INTRODUÇÃO.....	20
1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: HISTÓRICO, CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E CONCEITOS.	22
1.1 Emergência das representações sociais e principais conceitos: a grande teoria...	22
1.1.1 Conceito de objetivação e ancoragem.....	24
1.1.2 Funções, determinantes e finalidades das representações sociais.....	25
1.1.2.1 Funções das representações sociais.....	25
1.1.2.2 Determinantes das representações sociais.....	26
1.1.3 A teoria do núcleo central.....	28
2 ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO E CONTRIBUIÇÕES	31
2.1 Escola pública no Brasil: contexto histórico e político.....	31
2.1.1 Períodos históricos da escolarização pública no Brasil.....	32
2.1.1.1 Primeira etapa.....	32
2.1.1.2 Segunda etapa.....	33

2.2 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos.....	38
2.2.1 Política Nacional Direcionada à Educação de Jovens e Adultos.....	39
2.2.2 Mobral: Proposta diferenciada de educação para o jovem e o adulto?.....	41
2.2.3 LDB e a Educação de Jovens e Adultos.....	43
2.3 A função da escola na Educação de Jovens e Adultos.....	48
2.3.1 Particularidades do Processo Ensino-Aprendizagem na EJA.....	49
3 REFLEXÕES ACERCA DE SER PROFESSOR.....	53
3.1 Formação dos educadores da EJA: contexto, contradições e peculiaridades.....	55
3.2 O papel do professor da EJA.....	59
4 MÉTODO.....	65
4.1 Participantes.....	65
4.2 Procedimentos para coleta de dados.....	66
4.3 Instrumentos para coleta de dados.....	66
4.4 Procedimentos para análise de dados.....	67
4.5 Resultados e discussões.....	67
4.5.1 Questionário de evocação livre (associação).....	67
4.5.2 Questionário para os professores.....	72
4.5.2.1 Participantes.....	72
4.5.2.2 Análise de conteúdo.....	75
4.6 Sínteses das discussões.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	91

APÊNDICES.....	101
A- Termo de livre consentimento	101
B- Questionário de evocação livre.....	102
C-Roteiro de entrevista.....	103
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	104

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho é atividade obrigatória, sendo requisito para a conclusão do curso de Pedagogia. Identificado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esse tem uma composição peculiar e diferenciada, em comparação à monografia de final de curso. Ele se insere num campo no qual se propõe uma articulação entre a memória educativa, resgatada pelo futuro pedagogo, no memorial, onde o percurso educacional é revivido e interconectado, posteriormente, ao tema que flui como eixo da monografia.

Em seguida, encontramos a monografia propriamente dita, com sua estrutura geral: resumo, abstract, introdução, objetivos, capítulos, método, considerações finais e referências. Para constituir o corpo e consolidar a proposta do TCC, são enfocadas as perspectivas profissionais que retratam o desejo e a expectativa, além de propiciar um diálogo e inter-relação entre estes três elementos.

Contextualizando o memorial, ele busca resgatar as minhas experiências, relatando as lembranças mais significativas no processo ensino-aprendizagem, no espaço escolar ou fora deste. Ainda, como essas vivências no espaço acadêmico, mais especificamente, no curso de Pedagogia, propiciaram a escolha do tema e consolidaram o meu interesse pelo mesmo.

Em seguida, encontramos o trabalho monográfico que, enfoca as representações sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantendo as características da pesquisa, primando pela investigação e contribuições acadêmicas sobre a temática. A investigação se dedica a analisar as representações sociais dos professores da educação de jovens e adultos do Distrito Federal sobre a escola, tendo como base a teoria das representações sociais de Moscovici. Assim, de maneira geral os capítulos enfocam as representações sociais, contexto de emergência e conceitos principais; a trajetória histórica da escola pública no Brasil e como isso contribuiu para legislação atual e, sobretudo, constituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e ainda as reflexões acerca do ser professor, ressaltando este papel diferenciado nesta modalidade. O percurso de pesquisa é descrito no método, incluindo a população, no caso os professores da EJA, o instrumento empregado, as formas selecionadas para sua análise e as conclusões do estudo.

Para propiciar fechamento do trabalho, são descritas as perspectivas profissionais, os desejos, sonhos e ações vislumbradas ao final do curso. Assim, compartilho com o leitor, as minhas expectativas e propostas de trabalho e de continuidade dos estudos.

MEMORIAL EDUCATIVO

Bom mesmo é ir à luta com determinação.
Abraçar a vida e viver com paixão. Perder com classe e vencer com
ousadia. Pois o triunfo pertence a quem mais se atreve... e a vida é
muito para ser insignificante.
Charles Chaplin

Eu, Aleticia Ferreira da Silva, nascida em Buritizeiro, Minas Gerais, filha de Vera Lúcia e José Teixeira. Iniciei os meus estudos com oito anos de idade, na 1ª série do ensino fundamental. A minha infância foi cheia de momentos bons com muitas ‘brincadeiras de rua’, pique - esconde, pique-pega, queimada, bandeirinha, amarelinha, dentre outras, apesar de morar em uma cidade interiorana, podendo até ser classificada com poucas oportunidades, quanto às questões de desenvolvimento econômico e social, e com população de nível socioeconômico baixo.

Assim que, comecei a frequentar as aulas encontrei muitas dificuldades, não em relação à aprendizagem, mas sim quanto à socialização, pois me considerava tímida, o que fazia com que meu interesse diminuísse em relação à escola. Quando passei para a 2ª série, outros problemas emergiram, os professores na época eram rígidos, com metodologias bastante tradicionais, tendo a memorização como foco de aprendizagem. No aspecto de controle da classe, os indisciplinados ficavam de castigo atrás da porta, o que era comum naquela época e me sentia ainda mais desmotivada a ir às aulas. Aliado a esses, o problema que tinha na fala, que contribuía acentuar a minha timidez e, reforçava a dificuldade de me relacionar com as pessoas. Foi um período muito difícil.

Quando passei para 3ª série, a minha família mudou para outra cidade, chamada Várzea da Palma, no estado Minas Gerais, na expectativa de conseguir melhores condições de vida. Era uma cidade pequena, porém, pouco mais desenvolvida em relação a que vivíamos. Fui matriculada em uma escola pública, onde havia professores que considerava bons, pelo o fato de não adotarem a mesma rigidez da escola anterior. No entanto, antes mesmo de me adaptar a nova realidade, fizemos mais uma mudança de cidade.

Dessa vez, os meus pais resolveram lutar por melhores condições de vida em Brasília. Assim que chegamos, passamos por um período muito difícil, pois tivemos que morar na cidade de Planaltina-DF, ‘de favor’ na casa de uma tia, até meus pais conseguirem um lugar próprio para morarmos. Contudo, em relação à escola, fiquei muito contente, matriculada

também em uma escola pública, me adaptei rápido, gostava muito da professora e dos novos colegas.

Apesar de ter sido uma fase totalmente confusa para minha idade, em virtude de várias mudanças, aos poucos fui me adaptando à nova realidade, achava tudo muito diferente, a cidade era bem mais desenvolvida, o clima também era estranho para mim. Mesmo assim, gostava da cidade, apesar de sentir muita falta das brincadeiras com meus primos que moravam bem próximo da minha antiga casa.

Consegui terminar a 3ª série, mesmo sendo prejudicada pelo fato de ter começado a estudar no segundo semestre, período que chegamos a Brasília. Mas, tudo transcorreu sem problemas. Na 4ª série já estava bem mais segura, não tive dificuldades com conteúdos nem com relação aos professores e colegas de classe.

Na 5ª série mudei de escola, e contente por não ter reprovado em qualquer ano, me esforçava para que o mesmo não ocorresse nessa série que todos comentavam ser mais difícil, por ter muitas matérias. Porém, não considerei tão difícil como era propagado. Conclui a 8ª série na mesma escola, com muita tranquilidade sempre me esforçando e investindo nos estudos para obter sucesso e aprovação. Sempre me considerei responsável e dedicada.

No ensino médio fui para outra escola, era uma boa escola, entretanto, havia alguns problemas, como acontece na maioria das escolas públicas, nem sempre o quadro de professores estava completo, e substituição constante dos mesmos. Avalio que essa desorganização atrapalhava meu desempenho e fizesse com que meu interesse pelo o estudo diminuísse, em relação às series anteriores. No entanto, fiz novas amizades e me divertia muito com as pessoas que havia conhecido.

Quando terminei o segundo grau, hoje ensino médio, estava sem muitas expectativas, pois não me considerava preparada para ‘encarar’ um vestibular. Por levar em consideração que o meu desempenho no ensino médio não teria sido um dos melhores. Resolvi então fazer minicursos na área de saúde, como o de assistente de laboratório e hematologia para consegui um trabalho, e logo comecei a trabalhar na área da saúde referente ao curso que havia feito. Acabei por envolver com o trabalho deixando um pouco de lado os estudos.

Depois de um tempo, percebi que não era aquilo que eu queria, eu tinha vontade de estudar, conhecer pessoas novas e ingressar em uma faculdade. Foi então que, conversando com um amigo, ele me sugeriu fazer o vestibular da Universidade do Estado de Goiás (UEG) em Formosa-GO. Como havia passado um bom tempo sem estudar resolvi fazer um curso de pré-vestibular. Prestei o vestibular naquele mesmo ano, todavia como havia escolhido o curso de Letras, não consegui a pontuação necessária, por não dominar bem o inglês, requisito para

o curso. Não desisti! No outro ano tentei novamente, só que dessa vez preferi tentar o curso de Pedagogia. Na verdade, a área da educação sempre foi minha paixão, apesar de sempre comentar que queria ser psicóloga profissão que também me atraía. Como psicologia ainda era um sonho distante, pela minha condição social, optei pela licenciatura como segunda opção.

Nesse vestibular, eu não tive muito tempo para estudar, mesmo assim, resolvi tentar. Quando saiu o resultado, o meu nome constava na lista da segunda chamada, fiquei muito feliz, pois tinha uma esperança de ser convocada. Afinal, o meu nome era o segundo da lista. Só que, infelizmente, ainda não tinha sido daquela vez.

No outro vestibular, já desanimada em virtude das tentativas frustradas, resolvi tentar o vestibular em uma instituição privada para área de Letras. Só que, mesmo sem fazer cursinho e nem estudar como gostaria, resolvi também me inscrever novamente no vestibular da UEG, no curso de Pedagogia. Alguns meses depois, fiquei sabendo que havia passado no vestibular da instituição privada, no entanto, aguardava o resultado do vestibular da UEG-Formosa. Porém, estava decidida, iria começar a estudar de qualquer forma, independente da instituição, pois não tinha mais tempo em ficar tentando outros vestibulares em uma Universidade Pública.

A surpresa era que eu havia conseguido o que tanto almejava o meu nome na lista de convocados no vestibular da UEG, ainda mais, com uma boa classificação. Quando vi o meu nome, em 6º lugar, foi um momento de muita alegria, afinal, fazer parte de uma Universidade Pública era meu maior sonho. A minha família fez ‘festa’ ao saber da minha aprovação.

E foi com muito orgulho que iniciei, em 2008, o curso de Pedagogia. Lembro-me bem, do meu primeiro dia na UEG, a curiosidade de conhecer os colegas de classe, os professores e as disciplinas. No primeiro semestre cursei os componentes curriculares, tais como: Arte e Educação, Prática-Pedagógica como Componente Escolar, Teoria Social, Educação e Estado, Educação e Mídia na Sociedade da Informação, Leitura e Interpretação de Textos Acadêmicos. Os conteúdos das disciplinas que estudei, logo no início do curso, me garantiram a certeza de que estava no caminho certo, que realmente a Pedagogia havia me conquistado.

Neste mesmo ano, houve a oportunidade de fazer parte do programa ABC-DF, um projeto do governo que tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos no Distrito Federal. Foi o meu primeiro contato com a educação de jovens e adultos e, também minha primeira experiência em sala de aula, como alfabetizadora. A participação nesse projeto suscitou um grande amor pela educação, em especial, pela Educação de Jovens e Adultos. Essas experiências permitiram que, mais tarde, participasse assumindo a docência com este grupo,

como voluntária em uma Instituição, o Centro de Reintegração Deus Proverá, que acolhe dependentes químicos que não tem condições de pagar uma clínica particular. A experiência foi tão boa que, resolvi fazer a segunda fase do estágio supervisionado, ministrando aulas para aqueles que não eram alfabetizados ou não tivesse o ensino fundamental concluído.

No entanto, em relação à UEG, todo esse entusiasmo foi aos poucos diminuindo, na medida em que, apareciam alguns problemas na Universidade. Essa passava por momentos de crises, o que fez com que a qualidade de ensino e a oportunidades de formação, estivesse decaindo. Isso ficava patente, pois havia muitos professores sem qualificação, além de falta de docentes para algumas disciplinas. Foi então que, resolvi, por influencia de amigos e vontade de estar em uma instituição que me oferecesse mais oportunidades, tentar a transferência para Universidade de Brasília (UnB). Estava mesmo decidida a sair daquela instituição, para isso, não medi esforços para passar na prova de transferência. Comecei desta forma, a estudar todos os dias os conteúdos exigidos para a prova.

Assim, outro momento de grande alegria, foi obter o resultado esperado, havia alcançado a média para aprovação na seleção da UnB. Para ampliar este momento de felicidade soube que algumas amigas que, como eu, haviam decidido se transferir para a UnB, e, também lograram êxito. Senti que a minha vida a partir dali mudaria bastante, pois tinha a consciência do ‘peso da responsabilidade’ em estudar em uma Universidade como a UnB. Por considerar a UnB, uma universidade reconhecida como uma das melhores de Brasília e do Brasil.

A minha felicidade era saber que não estava sozinha, a companhia de minhas amigas para essa nova fase da minha vida, me deixou mais tranquila. Combinamos que, no dia de fazer as matrículas iríamos todas juntas para tentar montar a nossa grade horária, de maneira que não nos desvinculássemos.

Então, no primeiro semestre de 2010, optei pela as disciplinas: O Educando com Necessidades Especiais; Orientação Vocacional Profissional; Orientação Educacional e História da Educação Brasileira. De início achei muito interessante tais disciplinas, bem como os professores que ministravam as mesmas. Fiquei muito feliz, por ter, no primeiro semestre, professores fantásticos como a Sandra Ferraz que ministrava, na época, a disciplina Orientação Educacional, e com certeza todos os outros que, também considero ótimos profissionais da educação.

No segundo semestre, a grade foi composta pelas seguintes disciplinas: Ensino, Ciência e Tecnologia; Oficina Vivencial; Políticas Públicas de Educação. Aprendizagem e

Desenvolvimento do PNEE (Portador de Necessidades Educativas Especiais)¹ e Projeto 03. Essa última com a temática, Representação Social da Escola que me possibilitou a oportunidade de conhecer a professora Teresa Cristina uma das professoras mais carismática e gentil que conheço. Além do mais, foi também o meu primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais, que no início considerei um pouco complexa, mas que depois de estudar, me interessei e investi na pesquisa. O que fez com que continuasse nas outras duas outras fases do Projeto 3. Passei também, a atuar junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (GRUPPE) da UnB, coordenado pela referida professora.

Neste mesmo ano, a convite de uma amiga participei por um curto período como bolsista do Projeto de Extensão (PIBEX) da UnB que tinha como projeto de investigação, Integração TV/Vídeo à formação e prática de educadores, coordenado pela Prof^{ra}. Dr^a Vânia Quintão Carneiro.

Em 2011, me inscrevi e fui selecionada como bolsista no Edital ProIC/DPP/UnB-Pibic (CNPq)² 2011/2012 a desenvolver uma pesquisa com o tema: Representações Sociais dos Professores da Educação de Jovens e Adultos. Investigação que me motivou a desenvolver o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de forma ampliada e aprofundada.

Sendo assim, eu, Aleticia Ferreira da Silva, 29 anos, espero que sendo aprovada nesta última disciplina do curso, receber com muito orgulho, o título de Pedagoga como um ‘troféu’. Com a certeza de que, o conhecimento adquirido durante a minha trajetória acadêmica me possibilitará ter a consciência da responsabilidade do importante papel que possivelmente, posso assumir como educadora ou mesmo em outras funções que o pedagogo atua em nossa sociedade.

¹Nome da disciplina na oferta.

²Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília.

RESUMO

SILVA, Aletícia Ferreira da. **Representações Sociais da Escola na Perspectiva de Professores da Educação de Jovens e Adultos**, p. 105. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, 2013.

Esta investigação tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores da educação de jovens e adultos do Distrito Federal sobre a escola, tendo como base a teoria das representações sociais de Moscovici. Foram aplicados 40 questionários e oito professores foram entrevistados. As respostas indicam que a escola tem a função precípua de promover a aprendizagem e conhecimento com qualidade, e também, a oportunidade de ascensão social aos alunos. Foi investigado o porquê do abandono da escola no período regular, tendo destaque: trabalho, pobreza, falta de responsabilidade social do estado e poucas oportunidades para estudar. Estes dados apontam que a escola continua sendo um instrumento de mudança social, ascensão e de um futuro melhor para os estudantes, por meio da democratização e da formação humanista e crítica. Não podendo se restringir ao repasse de conhecimento, promovendo oportunidades, fomentando o conhecimento e sua construção, articulando os interesses e as demandas individuais e da coletividade. O desafio é ser uma escola inclusiva e resgatando a diversidade cultural, com a missão de promover o desenvolvimento e aprendizagem de sua comunidade.

Palavras Chaves: Representações Sociais; Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem; desenvolvimento; professores.

ABSTRACT

SILVA, Aletícia Ferreira da. **Social Representation of Schools in the perspective of Young and Adults Teacher's**. Monograph of Pedagogy Course', p. 105, 2013.

This investigation aims to analyze the social representations of teachers in the education of youth and adults of Federal District over the school, based on the theory of social representations Moscovici. Forty questionnaires were administered and eight teachers were interviewed. The responses indicate that the school has the primary function of promoting quality learning and knowledge, and also the opportunity for social mobility for students. We have investigated the reason of dropping out of school during regular schooling, with emphasis: work, poverty, lack of social responsibility of the state and few opportunities to study. These data indicate that the school continues to be an instrument of social change, and the rise of a better future for students, through democratization and humanistic education and critical. So, the school is not be able to restrict the transfer of knowledge, promoting opportunities, fostering knowledge and its construction, articulating the interests and demands individual and collective. The challenge is to be an inclusive school and rescuing cultural diversity, with a mission to promote the learning and development of their community.

Keywords: Social Representations, Youth and Adults Education; learning; development; teachers

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Formação em magistério, ensino médio.....	72
<i>Figura 2.</i> Área do curso superior.....	73
<i>Figura 3.</i> Especialização.....	74
<i>Figura 4.</i> Série/ano que atuam.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Atributos que estruturam o núcleo central, elementos intermediários e periféricos	68
Tabela 2: Significado da palavra mais importante identificadas pelos professores da EJA	71
Tabela 3: Significado da escola para os professores.....	76
Tabela 4: Características de uma escola de qualidade.....	77
Tabela 5: Aspectos que preocupam os professores em relação à escola.....	79
Tabela 6: Característica de uma escola ideal.....	80
Tabela 7: Diferenças entre a escola pública e particular.....	82
Tabela 8: Fatores que influenciaram os alunos abandonarem/ interromperem a escolarização regular	83

INTRODUÇÃO

A educação de Jovens e Adultos é tema de grande pertinência a ser discutido, por haver ainda um número alarmante de analfabetismo no Brasil (JESUS, 2011). Partindo dessa premissa, é importante que na área da pesquisa venha também debruçar-se sobre tal temática em função de apresentar novas perspectivas e sugestões que possa contribuir para melhoria do ensino. Tendo em vista que vivemos em uma sociedade letrada onde a escrita e a leitura ocupa um lugar de destaque no meio social, a condição de não dominar os códigos da leitura e da escrita, isola as pessoas do envolvimento com seu ambiente físico e social.

Nessa perspectiva, ao se referir à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é importante salientar que essa modalidade de ensino, segundo Bernardino (2008), foi historicamente tratada de forma compensatória, nas políticas educacionais, o que resultou em um problema ainda não resolvido em pleno século XXI. Assim, é preciso elencar as barreiras que podem contribuir para o alto índice de analfabetismo que ainda faz parte da realidade educacional do nosso país.

Portanto, a escola nesse contexto exerce um importante papel na educação, principalmente na EJA, onde está deve primar por uma educação específica e de qualidade que atenda as peculiaridades dessa modalidade. Libâneo (2008, p.117) coloca que:

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

O objetivo geral desta pesquisa se direciona a analisar as representações sociais dos professores da educação de jovens e adultos que atuando 1º ao 8º ano da rede pública do Distrito Federal, sobre a escola. Assim, os objetivos específicos almejam (a) identificar o significado da escola no grupo de professores da EJA; (b) caracterizar os fatores que influenciam os estudantes a interromperem os estudos regulares, na visão dos professores da EJA; (c) descrever aspectos que preocupam os professores, em relação à escola;(d) distinguir elementos presentes em uma escola de qualidade.

O corpo teórico Da monografia está assim configurado, no capítulo 1, o tema aborda as representações sociais: o histórico, contexto de emergência e os principais conceitos, ainda se completa com as funções, determinantes e finalidades das representações sociais. Para o

finalizarmos, a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric que permite a nossa discussão e as análises dos dados, envolvendo sua estrutura e proposta investigativa. O segundo apresenta o breve histórico da escola pública no Brasil seu nascimento e sua trajetória até a promulgação da LDB, ainda a contextualização da EJA no país, transitando por diversas propostas, incluindo o Mobral e a legislação atual (LDB). O terceiro capítulo retrata o papel sobre a reflexão do professor, tão imprescindível a sua práxis, retratando o papel da sua formação para adoção de paradigmas educativos, e em especial, alicerçado e forjado para o público da EJA. No último tratamos, sobretudo, da pesquisa empírica, os participantes, a forma e condução da coleta de dados, os dois instrumentos empregados (questionário de evocação livre e questionário) e a interface entre os dados coletados e a literatura da área.

Gostaria de ressaltar a importância da pesquisa, e como ela contribui não apenas para a formação do estudante em pedagogia, contudo, para apropriação e transformações de paradigma na constituição do profissional da educação. Na presente experiência, como o estudo das representações sociais permite uma perspectiva diferenciada sobre a importância do referencial de estudo e objeto de análise, gerando contribuições para área de EJA, identificando o desenvolvimento da modalidade, desafios que enfrenta e as lacunas relativas à legislação, formação docente, em nível de graduação e o repensar da nova demanda social, oriunda dos próprios docentes.

1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: HISTÓRICO, CONTEXTO DE EMERGÊNCIA E CONCEITOS

As representações sociais tendo sua sustentação teórica na “representação coletiva” estudada por Èmile Durkheim (DOTTA, 2006), que acreditava que as representações coletivas não poderiam ser tratadas numa perspectiva individual. Essa discussão inicial foi primordial para Moscovici inicia os estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Pedra (2000, p.18 apud DOTTA, 2006, p.12) aponta a diferença entre Durkheim e Moscovici: “essa distinção dá-se em dois aspectos, pelo fato de não se confundir o fenômeno das representações com a sua determinação e pelo fato de o adjetivo social que sucede o substantivo representação, não ser usado para indicar a origem, mas sim, a função de representação”. Portanto, para Moscovici (1978 apud DOTTA, 2006), não basta definir uma representação para qualificá-la de social.

Ainda, Moscovici (2010) traduz sua opinião acerca das representações coletivas, sendo que essas se constituem em um instrumento explanatório e se refere à ciência, mito, religião e outros como uma classe geral de ideias e crenças. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar, portanto esse modo cria tanto a realidade como o senso comum. Por isso para enfatizar essa distinção e que o pesquisador utiliza o termo “social” em vez de “coletivo”.

1.1 Emergência das representações sociais e principais conceitos: a grande teoria

Dessa forma a teoria foi apresentada por Serge Moscovici no livro *La psychanalyse, son image et son public*, em 1962, teve como pretensão estudar a representação social parisiense no final da década de 50 sobre o conhecimento do senso comum em relação à psicanálise. Esse trabalho provoca uma ruptura no campo da psicologia social da época que tinha grande força no cognitivismo da tradição norte-americana, tendo seu estudo focado no processo psicológico individual. Observamos, assim, a sua contribuição, o que acontece quando um novo conhecimento, no caso a psicanálise, se dispersa na população de uma forma geral (FARR, 2002). Termos como complexo, projeção e inconsciente foram apropriado de uma forma particular na população e se revelando em suas comunicações interpessoais. No caso, a população emprega o termo inconsciente para qualquer situação, uma pessoa diz para outra que foi o inconsciente dela que fez com que usasse preto no dia do aniversário de casamento, porque representa a separação, agora que não é mais casada.

Na afirmação de Moscovici (1981 apud SÁ, 1996, p.31) a representação social é:

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Nesse sentido, a representação social pode ser percebida nas mais diversas situações do dia a dia. Por exemplo, os professores, muitas vezes, rotulam os alunos que sentam no fundo da sala, como bagunceiros e desinteressados. Dessa forma, estas representações que foram construídas ao longo do tempo, refletem em preconceitos que precisam ser discutidos, principalmente pelos os profissionais da educação para romperem esta percepção difundida e equivocada.

Na concepção de Jodelet (2001, p.22), a representação social é concebida como “uma modalidade de conhecimentos socialmente elaborados e partilhada com o objetivo prático que contribui para construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Assim, as representações sociais, podem ser percebidas como formas de agir na realidade comum, como um saber prático visando responder questões que emergem na comunicação e relacionamento interpessoal. Quando um professor anuncia que haverá uma prova a turma reage, ficando tensa e preocupada. Isso pode ser percebido pelo fato de que a representação da prova foi transmitida como algo difícil, classificatório (quem é o melhor) e avaliativo (quem sabe mais), tendo até caráter punitivo e excludente. Na EJA, como também em outras modalidades, essa representação ainda é mais preocupante, pois frequentemente acontece de alunos saberem o conteúdo, mas na hora da prova não conseguir produzir os textos, devido aos bloqueios psicológicos (ansiedade, insegurança, medo do fracasso) causados pelo ‘terror’ a prova.

Doise (1990, p.125, apud SÁ, 1996, p.33) enfatiza que as “representações sociais são princípios geradores de tomada de posição ligada às inserções específicas, em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. Assim, as representações sociais podem ser compreendidas como elementos simbólicos que geralmente são manifestados pelo o indivíduo por meio da palavra ou de suas ações. Por vezes, os alunos da EJA têm certa timidez em sala de aula por vergonha de falar de suas dúvidas e os professores, geralmente, interpretam essa atitude como dificuldade de aprendizagem. Isso acontece devido à representação que foi construída desses alunos como sujeitos que por não terem estudado na idade apropriada, e, por estarem mais velhos, teriam maiores dificuldades.

Portanto, as representações sociais são construídas socialmente através de elaborações mentais, isso se dá a partir da relação da atividade psíquica do sujeito e o objeto de conhecimento, tendo assim a linguagem como difusora dessa relação.

1.1.1 Conceitos de objetivação e ancoragem

Para melhor compreensão da construção das representações sociais, dois conceitos emergem: objetivação e ancoragem. Em geral, “ancorar é, pois classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas e ao mesmo tempo ameaçadoras”, como conceitua Moscovici (2010, p.61). Assim, o uso da cor rosa em roupas masculinas, que hoje é comum, apresenta ainda, rejeição por grande parte dos homens, tendo em vista que na construção cultural a cor rosa era ‘exclusividade’ das mulheres, portanto, não sendo adequado e nem representando a figura ‘masculina’. Esta representação negativa para alguns homens pode ser vista como o reflexo de concepções preexistente e condutas passadas. No entanto, essa está sendo modificada no sentido positivo, em relação a esse tipo de percepção.

Quanto à objetivação Moscovici (2010, p.61) destaca que esta “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Assim, a objetivação buscar dar concretude a uma ideia abstrata. Uma criança ao saber que vai morar com a sua madrasta, em especial, depois do caso ‘Isabela Nardoni’, amplamente veiculado na mídia, no qual a criança supostamente foi morta por sua madrasta e por seu pai biológico, se recusa e fica com receio de que algo similar aconteça. Ela pode imaginar que a sua madrasta é uma pessoa má, uma bruxa, paralelamente, por esta ideia ter feito parte do imaginário da nossa sociedade e disseminada por meio até mesmos dos contos infantis. A objetivação nesse sentido consiste em dar concretude a um determinado conceito, no caso: madrasta.

Dessa forma, os mecanismos ancoragem e objetivação são considerados maneiras de lidar com a memória e com o simbólico. A primeira tem a função de manter a memória em movimento, ou seja, está sempre colocando e tirando pessoas, objetos e acontecimentos, que a mesma classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. Em contrapartida, a objetivação está direcionada para outros (para fora), abstraímos conceitos e imagens, assim, os reunimos para reproduzirmos no mundo, para tornar as coisas conhecidas considerando nossa experiência (MOSCOVICI, 2010).

1.1.2 Funções, determinantes e finalidades das representações sociais

1.1.2.1 Funções das representações sociais

As representações sociais se apresentam um campo complexo de estudos, assim, para revelar o que perpassa pelos diferentes grupos e como o senso comum ganha especial atenção entre os pesquisadores, contribuindo para este leque de análise, Abric (1998, pp.28-30) aponta as funções das representações sociais:

Função de Saber- permite compreender e explicar a realidade, saber prático do senso comum, elas possibilitam que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integram em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem;

Função Identitária- define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, a função identitária das representações assegura, para estas, um lugar primordial nos processos de comparação social, (...) por outro lado, a referência às representações que definem a identidade de um grupo terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial nos processos de socialização;

Função de Orientação- guia os comportamentos e as práticas, enquanto representações sociais, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescrita de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; e

Função Justificatória- permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos, elas (representações sociais) intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros.

A função do saber possibilita aos grupos, por meio da comunicação, adquirirem seus conhecimentos. Assim, uma pessoa ao ir à manicure se preocupa com esterilização do material que utilizara para suas unhas. Antes não havia esta preocupação, por não existir uma divulgação dos riscos de contaminação destes instrumentos, pelos meios de comunicação e pelos grupos ligados à saúde. A partir do momento que a sociedade se conscientiza por meio dos veículos de comunicação, muda-se sua representação, o conhecimento do que pode ser transmissível ou não, assim se exige a esterilização do material cortante, e até pessoas que levam o seu próprio material para a manicure.

A função identitária é assinalada pela valorização das características dos próprios grupos que, garante aos seus integrantes determinar uma imagem positiva no grupo ao qual faz parte. Os roqueiros, por exemplo, usam roupas pretas, tatuagens, os homens, geralmente, mantêm os cabelos longos, essas características, bem como, as atitudes particulares do grupo

é que determina a sua identidade. Essas características nos permitem fazer um ‘retrato’ deste grupo e o reconhecemos em qualquer lugar.

Quanto à função de orientação, essa norteia as práticas do grupo. No caso do aborto, os segmentos religiosos não admitem essa prática, posicionando-se contra. Desta forma, ser contra, direciona e faz com que o grupo religioso que se coloca veementemente contra, até gerando posturas extremas como conflitos físicos e até mesmo perseguições. Gerando polêmicas que confrontam com os pensamentos de outros grupos que o aceitam, por exemplos, as feministas.

E por último, a função justificatória, permite que o sujeito explique suas atitudes ou condutas. Os *Skinheads* conhecidos por serem violentos e, por compactuar com ideias nazistas mostram intolerância aos homossexuais, as prostitutas, aos negros, e aos nordestinos, entre outros. Ou seja, seriam a escória da sociedade, nesse caso, justificando o seu o comportamento agressivo com esses indivíduos e explicando seu ‘ódio’ expresso em relação a estes grupos.

1.1.2.2 Determinantes das representações sociais

Segundo Moscovici (1976 apud GRACA; MOREIRA, 2004), uma representação social é formada de três dimensões: a dispersão da informação, que diz respeito ao objeto da informação; a focalização relativa a posição determinada de um grupo em relação ao objeto de representação; e a pressão a inferência se refere a necessidades que os indivíduos possuem de desenvolverem comportamentos e discursos de forma coerente relacionados a um objeto que eles não conhecem bem.

A dispersão da informação trata-se de maneira geral de como a informação chega sobre o objeto de representação social, que por diversos motivos podem se interpretada por um determinado grupo de forma distorcida. Santos (2005) ressalta que, não apenas a existência de informações, mas de que forma o sujeito tem acesso às mesmas, o que facilita e o que dificulta, certamente, interferirão na construção do conhecimento sobre objeto. Podendo dessa forma, induzir hábitos e atitudes distintas entre um grupo. Com relação à higienização das mãos, por exemplo, exposto pela mídia como algo importante que previne doenças, as pessoas podem exagerar nesse hábito, adquirindo, comportamentos obsessivos nessa prática.

A focalização corresponde à maneira com que cada sujeito apreende as informações. Esta forma está intimamente relacionada ao arcabouço lógico e linguístico do sujeito, ao desenvolvimento histórico, aos seus valores, a como e que tipo de informação recebe, como também a apreensão e ocorrerá conforme a cultura e a formação religiosa de cada um (SANTOS, 2005). Ou seja, relaciona-se com a posição particular que um grupo possui em relação ao objeto de representação. A homossexualidade, por exemplo, vem sendo bastante discutidas pelos veículos de comunicação de massa. É um tema que divide opiniões quanto aos direitos desse grupo. Alguns grupos religiosos, baseados em princípios, asseguram a homossexualidade como algo antinatural e, por isso, não agrada a Deus, não admitindo assim que homossexuais tenham o mesmo direitos dos heterossexuais, por exemplo, o casamento.

A pressão à inferência refere-se à necessidade que os indivíduos sentem de desenvolverem comportamentos e discursos coerentes a respeito de um objeto que não conhecem totalmente, sendo a comunicação e a ação sobre este objeto somente possível na medida em que, por diferentes mecanismos de inferência o sujeito preenche zonas de incerteza do seu saber, facilitando a adesão dos indivíduos às opiniões dominantes do grupo (GRAÇA; MOREIRA, 2004). Promovendo assim, respostas consensuais e garantindo a comunicação e autenticação das representações. Por exemplo, uma pessoa que decide mudar de religião onde os princípios, atitudes e práticas são diferentes do grupo que almeja participar. Dessa forma para ser incluído em um novo grupo é necessário que renuncie as suas antigas concepções, assumindo práticas condizentes àquele grupo. No caso, os católicos acreditam que os santos fazem milagres tendo o poder de interceder pelos fieis, tendo como hábito expor imagens de santos em casa, nos acessórios pessoais, dentre outras formas. Já, os evangélicos acreditam que Jesus é um único que pode interceder por nós.

Em síntese, Moscovici (2010) enfatiza as representações sociais estão ligadas principalmente aos estudos das simbologias sociais, ou seja, nas relações interpessoais e de sua influencia na construção do conhecimento. Dessa maneira, as representações sociais têm por finalidade tornar familiar algo não-familiar, ao categorizarmos ou nomearmos acontecimentos inéditos, faz com que possibilite a compreensão e manipulação destes a partir de teorias e valores internalizados que já existiam e foram aceitos pela sociedade. No caso de um aluno que apresenta comportamento de inquietude, agitação, desconcentração, a professora pode relacionar esse comportamento ao TDHA (Transtorno de Déficit de Atenção ou hiperatividade). Por tais características está relacionada a esse transtorno e, a mídia ter

exposto bastante sobre o assunto, tem-se essa representação percebida, principalmente, pelos professores e familiares.

1.1.3 A Teoria do Núcleo Central

A teoria das Representações sociais está sustentada em três correntes que contribuí para teoria originária (A grande teoria). Sendo que, a primeira difundida por Denise Jodelet (2001) entendida como continuidade da original tem ênfase na visão culturalista das representações. A segunda assumida por Willem Doise, adotando uma linha mais sociológica. E a terceira por Jean-Claude Abric (1998) com estudos voltados para a dimensão cognitiva estrutural, tendo como principal contribuição e elaboração da Teoria do Núcleo Central que é a referência da nossa discussão.

Esta teoria difundida por Abric (1998) é baseada na hipótese de que toda representação está organizada em torno do núcleo central e um sistema periférico. Sendo assim, a “organização de uma representação social apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo em um ou mais elementos que dão significados à representação (ABRIC, 1998, p. 31). A ideia que se tem de escola e que é um lugar de aprendizagem e de conhecimento, funções estas que remetem à imagem precípua de escola para o grupo de professores, ou mesmo de outros grupos (família, alunos, comunidade) pelo fato dessa representação fazer parte da memória coletiva.

Entretanto, o núcleo central desempenha algumas funções, sendo elas: as geradoras, a organizadora e a estabilizadora, a primeira encarrega pela criação ou transformação de uma realidade, enquanto a segunda, está diz sobre a natureza das ligações entre os elementos de uma determinada representação, e a terceira e última conta com aqueles elementos que mais resistem à mudança, como ressalta Alves-Mazzotti (2000, pp. 62-63 apud CRUSOÉ 2004, p.112). Elas podem se interconectarem, no caso dos alunos do EJA, ao se verificar que para alguns grupos que, no geral, são pessoas que não deram valores aos estudos na época devida, gerando então está compreensão, que abandonaram voluntariamente seu investimento na educação. Na verdade, o abandono dos estudos anteriormente vivenciado pelos estudantes pode estar vinculado à falta de escolas próximas às comunidades, necessidade de mudar de cidade para cursar séries mais avançadas, ou mesmo a demanda primeira de um emprego para o sustento da família ou gravidez (cunho político e social) que independem do desejo ou motivação da pessoa (função geradora e organizadora). Estas constituem a ligação que revela a questão do desinteresse pelos estudos e que perdura ainda na nossa população (estabilizadora).

Segundo Abric (1998), na função de concretização, os elementos periféricos permitem a formulação da representação, onde resultam da ancoragem da representação. Na função de regulação, há uma flexibilidade maior dos elementos periféricos em relação aos centrais. Por isso, os elementos periféricos que se adaptam as mudanças e transformações do ambiente, constituindo o aspecto móvel e evolutivo da representação. No caso, atualmente, a escola também inclui a perspectiva de formar cidadão e que esteja em sintonia com sua realidade.

É importante colocar que a diferença entre elementos centrais e periféricos, não é questão quantitativa, mas, sobretudo, qualitativa: considera-se este o papel diferenciado nas representações, por se tratar de elementos relacionados a sistemas diferentes, permitindo discernir entre uns e outros. Por necessitar de se apoiar, em alguns elementos, ditos centrais, para definir a representação é que os distingue do sistema periférico (FLAMENT, 1994, apud WALCHELKE; CAMARGO, 2007).

Ampliando e discutindo sobre o assunto, Abric (2001, p.21 apud MELO, 2006, p.67) destaca:

A simples identificação do conteúdo de uma representação é insuficiente para reconhecê-la e especificá-la. A organização desse conteúdo é que é essencial: duas representações com o mesmo conteúdo podem ser diferentes se a organização desse conteúdo e a centralidade de certos elementos são distintas.

Desta maneira, é importante que se avalie o núcleo central da representação examinando os elementos que o constitui. Portanto são estes elementos que vão dar significado à representação. Nesse sentido, se esses elementos não estiverem presentes o objeto analisado não poderá ser assim caracterizado como tal. O futebol como imaginá-lo sem jogador, no entanto não é o jogador que o caracteriza, pois esse elemento também está presente em outros esportes, no caso, a bola, o campo, o juiz. Dessa forma, a própria regra do jogo é que constitui o elemento central da representação. Para termos acesso a representação é fundamental que busquemos conhecê-la a partir dos diversos grupos envolvidos com o esporte: jogadores, treinadores, torcidas, etc. Ainda pode ser que, para cada grupo o futebol poderá ter uma representação distinta e, portanto, um núcleo central diferente, embora possa ter elementos comuns a todos esses grupos (MELO, 2006).

O núcleo central pode ser assim “determinado pela natureza do objeto representado, pela relação que o sujeito ou grupo mantém com aquele objeto e finalmente pelo sistema social representado pelos valores e normas presentes em um determinado momento e que reflita a ideologia do grupo (ABRIC, 2001 apud MELO, 2006, p.67). O objeto ‘amor de mãe’

deriva várias crenças e comportamentos, no caso, de grande valorização da família, a função de padecer no paraíso, ser um comportamento instintivo, como era reconhecido há duas décadas ou mais. Destacadamente, refletindo uma ideologia machista, contra a emancipação ou independência da mulher, dificultando seu acesso à educação e ao mundo do trabalho. Apesar dos estudos de Badinter (1985) sobre o Mito do amor materno, ainda persiste e resiste à concepção que apenas a mãe pode ter amor suficiente para cuidar do seu filho. Ou mesmo como casais constituídos por pessoas do mesmo sexo não poderiam cuidar ou criar filho, na medida em que uma figura masculina ou feminina não estaria presente, e isso afetaria seriamente seu desenvolvimento psicológico e até seu comportamento sexual.

Vale ressaltar que, a abordagem estrutural das representações sociais tem sido utilizada nas pesquisas, por ser possível uma compreensão sobre as transformações das representações, como também a compreensão sobre seu desenvolvimento. Por essas características, certamente, favorece uma leitura de questões relacionadas à realidade educacional.

2 ESCOLA PÚBLICA NO BRASIL E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO E CONTRIBUIÇÕES

A instituição escolar é reconhecida como uma das mais antigas na nossa sociedade, tendo testemunhado diversas mudanças de origem social, econômica e política. Nesse sentido, levando em consideração que fazemos parte de mundo globalizado, a escola desempenha um importante papel para a sociedade.

Desta forma, quando nos referimos à escola pública, ressaltamos a ideia do compromisso que a mesma deve ter com a sociedade, no sentido de ser capaz de cumprir com as questões demandadas na atualidade. Pires (s/d) ressalta a necessidade de considerar os diversos aspectos relacionados à mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a renda *percapita*. Tendo em vista que, a população de nível socioeconômico baixo, busca na educação uma possibilidade de superação de suas carências, além do reconhecimento social. Para tanto, não devemos esquecer que para atingir esse objetivo a escola precisa proporcionar momentos de reflexões sobre a realidade. O autor destaca que o papel da escola neste mundo de constantes mudanças deve, sobretudo, estar equilibrado entre uma função sistêmica de capacitar cidadãos, no que diz respeito ao desenvolvimento de suas competências, como para a vida em sociedade.

Nesse sentido que, a discussão referente à escola, especificamente à escola pública ainda identifica os avanços e problemas, mas é alvo de muitas críticas. Sobretudo, é importante salientarmos que a mesma, ainda apresenta inúmeras dificuldades que por vez, estão relacionadas à qualidade do seu ensino. Isso inclui a necessidade de valorização dos docentes, no que tange a sua remuneração, bem como a capacitação dos mesmos, dentre outras problemáticas oriundas da educação, em geral.

2.1 Escola Pública no Brasil: Contexto Histórico e Político

Para contextualizarmos o papel da escola pública no Brasil, é imprescindível resgatarmos o seu aspecto histórico e as modificações sofridas durante o tempo. Realizando uma retrospectiva sobre a trajetória da escola pública no Brasil, Soares (2005a, p.1) ressalta que “ao longo da história da educação no Brasil houve sempre uma grande dicotomia entre os valores proclamados e os valores reais, e apesar de leis aparentemente perfeitas, continuamos a vivenciar o analfabetismo, a repetência, evasão, falta de condições mínimas de ensino, etc”.

Esta dicotomia pode ser identificada hoje quando, observamos as próprias leis que asseguram um ensino de qualidade para todos, e, no entanto, o que temos é uma educação escolar que ainda carece de muitas melhorias para que haja uma educação abrangente e de qualidade. Esta situação perpetua até os dias atuais, o que faz com que busquemos seu contexto histórico para compreendemos o contexto atual.

O pesquisador enfatiza que no período colonial, a principal missão da escola pública era de catequizar os índios, indicando que a ação pedagógica visava à submissão do grupo e a recusa de sua cultura, costume e até mesmo o comportamento. A escolarização negava o diferente, o reconhecimento do sujeito, as suas tradições e valores, subjugando-a à cultura europeia, popularmente reconhecida como pedagogia jesuítica. Na verdade, a aculturação e o domínio sobre os corpos e almas, assumiam a perspectiva de colonização e expansão. Ou seja, sua intenção era de um ensino elementar voltado para instrução aristocrática e imposição da cultura europeia.

2.1.1 Períodos históricos da Escolarização Pública no Brasil

Para a compreensão do contexto histórico da escola pública no Brasil, contamos com a contribuição de Saviani (2004), neste tópico, que propõe uma periodização abrangendo duas importantes etapas: a primeira corresponde aos “antecedentes” e a segunda à “história da escola pública propriamente dita”.

2.1.1.1 Primeira Etapa

Ao analisar os períodos históricos da escolarização pública no Brasil, a primeira etapa compreende três períodos, sendo o primeiro de 1549-1759; submetido à pedagogia jesuítica; o segundo correspondente o anos de 1759-1870; é representado pelas ‘Aulas Régias’ estabelecidas pela reforma pombalina; o terceiro abrangendo o período de 1827-1890; baseada nas primeiras tentativas, de poder organizar a educação de forma que a responsabilidade seria do poder público sendo representado pelo governo imperial e os das províncias. No caso, Saviani (2004) apresenta resumidamente esta etapa, no entanto, o autor enfatiza a segunda fase com mais detalhamento.

2.1.1.2 Segunda etapa

A segunda etapa é constituída por três períodos, o primeiro correspondendo de 1890 a 1931, o segundo de 1931 a 1961 e o terceiro de 1961 a 2001. Apresentando uma perspectiva histórica que envolve desde a Proclamação da República, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até o Plano Nacional da Educação e a Nova LDB.

1º. Período (1890-1931)

Este período foi marcado por intensos debates a respeito da instrução pública, como enfatizado por Silva (2012, p.3): “desde a instauração da República no Brasil (1889), sucessivos governos colocaram a educação como um fator primordial para o desenvolvimento social e econômico, entendendo que a solução dos problemas educacionais passava pela educação.” Neste contexto, a escola era o principal meio de solucionar os problemas e as mazelas da desigualdade social, enfrentadas pela sociedade. E a educação, seria chave para alcançar o pleno desenvolvimento. Tal situação pode ser identificada em momentos posteriores, onde se imaginava que a organização do sistema nacional de ensino seria assumida pelo novo regime, no entanto, isso não ocorreu. O que acarretou para os Estados a responsabilidade da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias.

Em 1890, no Estado de São Paulo, foi implantado o ensino graduado na Escola Normal, na perspectiva de uma ampla reforma educacional, entendendo que a formação é condição precípua para uma escola primária eficiente, por meio de uma formação adequada de seus professores. Isso se tornou fundamental para que houvesse uma reorganização com mudanças significativas do ensino público, em especial, no tocante a formação de professores e seu reconhecimento como promotor do desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto, surgiram em 1893, os grupos escolares, responsáveis pela organização administrativa, onde reunião várias classes regidas por diferentes professores, no entanto sob uma direção comum. Quanto aos aspectos pedagógicos, definiam os conteúdos curriculares e o método de ensino, compreendida como “um espetáculo de civismo, ordem, disciplina, seriedade e competência” (FARIA-FILHO, 2000, p. 27 apud PEREIRA, s/d). Um elemento importante desta política educacional foi também a construção de vistosos prédios públicos para acolher tais grupos. Para Souza (1998) foi tão forte a influência destes grupos até nos dias de hoje se encontra em vigência, sendo percebida nas primeiras séries do ensino

fundamental, ou mesmo se referindo as grandiosas construções onde funcionavam esses grupos escolares.

Os grupos escolares no Brasil foram verdadeiros representantes do poder da modernidade e ainda que de forma deturpada, a luz que iluminaria o caminho que levaria a igualdade social e o emparelhamento do Brasil as outras nações desenvolvidas. Esta modalidade de escola propôs uma nova estrutura arquitetônica, o uso de novos materiais didáticos, uma nova forma de compreender a educação no conjunto das relações sociais (PEREIRA, s/d).

Percebemos que a organização da escola primária, na forma de grupos escolares, colaborou para a divisão do trabalho escolar, por formar classes com alunos de níveis de aprendizagem compatíveis, fazendo com que essa levasse aos mais refinados mecanismos de seleção. Na verdade, era uma escola que contribuía de forma eficiente para o objetivo de seleção e formação de elites. Isso porque, grande parte da sociedade não tinha acesso à escola, pelo fato da mesma ser baseada em princípios impostos pelos grupos dominantes.

Com relação à educação das massas populares, essa ainda não era núcleo de interesse político. Surgindo apenas em 1920, na reforma paulista, conduzida por Sampaio Dória, considerada a única reforma dentre outras que se preocupou em enfrentar o problema de instituir uma escola primária. Sendo que, a primeira etapa seria de dois anos e devia ser gratuita e obrigatória para todos, com objetivo principal garantir a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Essa reforma, no entanto, não obteve êxito por ser considerada aligeirada e simples, e foi alvo de muitas críticas que acabou não sendo plenamente implantada.

2º Período (1931 -1961)

Após a vitória da Revolução de 1930, nome do movimento que pôs fim à Primeira República Brasileira conhecida popularmente como ‘República Velha’ ou ‘República do Café com Leite’, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, considerado umas das primeiras medidas tomadas pelo governo. A conhecida Reforma Francisco Campos foi composta por um conjunto de decretos. Estes decretos, segundo Pereira (s/d) “não mencionavam o ensino primário, mas influenciou diretamente este campo da educação, pois de um modo geral a reforma possibilitou um grande avanço no que diz respeito à regulamentação da educação em âmbito nacional”. Disso depreendemos que, houve um avanço que teve como resultado, a constituição de uma instância permanente de jurisdição, abrangendo todo território brasileiro, criada pelo decreto 19.850 de Conselho Nacional de

Educação, que tinha como objetivo cuidar das questões relacionadas à educação analisando-as, ao mesmo tempo devia propor soluções.

Considerando esta reforma e contextualização sua ação política, Soares (2005b, p.3) descreve que,

As leis de Campo foram: pelo Decreto nº 19.850 (11/4/1931), ele criou o Conselho Nacional de Educação; pelo decreto nº 19.851 (11/4/1931), dispôs itens regulamentando e organizando o Ensino Superior, adotando o “regime universitário”, logo após, com o Decreto nº 19.852 (11/4/1931), organizou a Universidade do Rio de Janeiro, com o Decreto nº 19.890 (18/4/1931), organizou o ensino secundário, com o Decreto nº 20.158 (30/6/1931), organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador e outras. Nesta reforma o ensino primário não foi contemplado.

Sendo assim, é importante ressaltar que, frente ao contexto político e histórico da época, mesmo persistindo alguns problemas referentes à nossa política educacional, essa iniciativa foi um passo muito importante na regulamentação do ensino superior, secundário e comercial, contribuindo para atender as demandas educacionais vigentes. Podemos dizer que, foi um momento importante e lançou condições basilares para o desenvolvimento destes níveis de ensino.

Um ponto de destaque em 1932 foi o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, sendo considerado como um documento de política educacional. Refletindo o desejo e proposta educativa de uma corrente de educadores que buscava se fortalecer, em consonância de um objetivo comum, capacitando-se para exercer cargos de direção da educação pública, que abrangesse tanto o governo central, como dos estados federais.

Podemos avaliar que, este foi um período que “caracterizou-se pelo predomínio das ideias liberais, em consonância com o processo de expansão do capital industrial e da luta interna pela unidade nacional em favor do processo de desenvolvimento” (SILVA, 2012, p.4). É fundamental reconhecer que, o Manifesto influenciou as diretrizes da Constituição de 1934, sendo considerada, a primeira carta magna brasileira denominando como obrigação do estado a organização da educação em esfera nacional, destinando um capítulo a educação e cultura, estabelecendo o plano educacional da educação (PEREIRA, s/d). Essa premissa contribuiu fortemente para mudanças significativas no âmbito da educação brasileira.

Em síntese,

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de

educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930, a oportunidade de vir exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado no século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir do seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica de todo o país (SAVIANI, 2006 apud PEREIRA et al., 2012, p.10).

Sendo assim, o Manifesto tinha como intuito a defesa da escola pública, com o princípio de uma educação comum e igual para todos, baseada em uma proposta de construção ampla, capaz de superar as estruturas existentes que fomentavam a exclusão das classes populares do sistema nacional de educação pública. Em 1934, substituindo Francisco de Campos, no Ministério da Educação, Gustavo Capanema deu continuidade ao processo de reforma educacional, incluindo o ensino primário, denominação dada na época, e ainda se remetendo a condição do ensino supletivo. Reconhecendo a importância da escolarização dos jovens e adultos e repensando a forma de atender este público.

Por essas reformas, o ensino primário foi desdobrado em ensino primário fundamental e ensino primário supletivo. Para o primário fundamental, destinado a crianças entre 7 e 12 anos, foram previstas duas modalidades: o ensino primário elementar com duração de quatro anos e o ensino primário complementar, de apenas um ano, acrescentado ao curso primário elementar. O ensino primário supletivo, com duração de dois anos destinava-se a adolescentes e adultos que não havia tido a oportunidade de frequentar a escola na idade adequada. O ensino médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial com duração de quatro anos, e o colegial com duração de 3 anos e, horizontalmente nos ramos secundários e técnico profissional. O ramo Profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário (SAVIANI, 2004, p.37-38, apud SOARES, 2005a, p.4).

Reconhecemos que estas reformas, apesar de terem atingido o arcabouço da educação, careciam de um plano conjunto que ordenasse de forma unificada a educação nacional, em todo o território, como defendia o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação’. Essa exigência surgiu com a “promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946 que definiu como privativa da União, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004, p.5). Assim, para atender essa exigência, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, a época na pasta, encaminhou ao Congresso Nacional, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1961, alvo de críticas, entraves políticos e tramitação conturbada.

A LDB (Lei 4.024) manteve a estrutura em vigor, decorrente da reforma Capanema, no entanto, as flexibilizando. A nova lei possibilitou, mediante o aproveitamento de estudo, oferecendo a flexibilidade na mudança para transferir de uma área a outra do ensino médio e, ao concluir essa área desse nível de ensino, poderia ter acesso por meio do exame vestibular, o curso de nível superior que desejasse.

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do “longo século XX”, enquanto do ponto de vista institucional se caminhava das partes para o todo na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar estudos pedagógicos, impulsionados de modo especial a partir do INEP,³ em 1938, da CAPES,⁴ em 1951 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais –CBNE, em 1955 (XAVIER, 1999 apud SAVIANI, 2004, p.5).

3º Período (1961- 2001)

A década de 1960 considerou-se produtiva em relação à experimentação educativa. Consolidaram-se os colégios de aplicação, os ginásios vocacionais, e a renovação do ensino de matemática e ciências. Contudo, após o golpe militar de 1964, todo ensino no país foi reorientado, exigindo adequações no campo educacional que implicavam efetivas mudanças na sua legislação. “O ajuste foi feito pela Lei n.5.540, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5692/71, que alterou os ensinos primários e médio, modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau”(SAVIANI, 2004, p.6).

Quanto à nova constituição promulgada em cinco de outubro de 1988, reafirmamos que essa integrou e espelhou as aspirações e as conquistas, produtos da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Surge nesse contexto, o projeto de uma nova LDB, tendo como forte característica esforça-se para libertar a educação de uma política que não trouxe resultados que permitisse ultrapassar as interrupções que a tem marcado em nossa história. Porém, este projeto não prosseguiu devido à interferência do governo. Sendo substituído por uma proposta mais flexível, do Senador Darci Ribeiro, que originou a nova LDB (Lei 9.394) promulgada em 20 de dezembro de 1996. Referente à organização do ensino, não houve alteração, mantendo no ensino fundamental, a mesma estrutura de antes, mudando apenas a nomenclatura 1º e 2º graus, para respectivamente ensino fundamental e médio.

³Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁴Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O Plano Nacional da Educação foi destaque, dentre outras medidas instituídas pela Nova LDB, demandando uma lei específica, devido sua importância, no que diz respeito ao diagnóstico da educação no país, como também o estabelecimento de meta e, principalmente, quanto à previsão dos recursos relacionados ao financiamento da educação. Em suma, o novo Plano Nacional foi instituído pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, completando e concluindo o ciclo da política educacional brasileira, no século XX.

Tendo em vista, o legado que nos foi deixado, é importante ressaltar o significado que o mesmo apresenta para atualidade. Pois, se espera que ao refletirmos sobre a trajetória histórica da educação no Brasil, busquemos momentos significativos que contribuam para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Especialmente, que as políticas públicas assegurem que a escola prime pelo desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e oportunize o processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível e faixa etária. Para tal se necessita de uma escola comprometida com as questões sociais, culturais e políticas.

2.2 Breve Histórico da Educação de Jovens e Adultos

A educação do adulto no Brasil pode ser identificada desde o período colonial. Em 1549 com a chegada dos padres jesuítas, que tinham por intuito catequizar os índios, pregando a doutrina católica e os costumes europeus, ao mesmo tempo em que havia um trabalho de alfabetização. Essa contextualização nos permite uma visão do início da educação brasileira. Lembrando que, a partir da constituição Imperial de 1824 houve uma iniciativa quanto à garantia dos cidadãos à instrução primária. Contudo, essa lei, lamentavelmente não saiu do papel. Isso fazia com que houvesse toda uma discussão em relação à inserção das camadas inferiores “homens e mulheres, pobres livres, negros e negras, escravos livres e libertos no processo de formação formal” (STRELHOW, 2010, p. 51).

Inclusive, o pesquisador sublinha que o Ato Constitucional de 1834 apontava que era de responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, no entanto, designada especialmente para jovens e adultos. Deve ser lembrado que a educação de jovens e adultos, imbuída de uma característica e de valores missionários e alicerçados na caridade. Ou seja, a educação para esses jovens e adultos, ao invés de ser um direito era dependente da solidariedade daqueles que propunham ajudar com ato de caridade a essa classe marginalizada pela sociedade.

Strelhow (2010, p.51) comenta que “a ideia da pessoa como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente”. Em 1881, a lei Saraiva reforça a ideia da Reforma de Leôncio, restringindo o voto aos analfabetos. O pesquisador acrescenta que em 1981 a situação se agravou ainda mais, porque neste período o voto era restrito apenas aos letrados e com posses, assumindo uma política excludente de participação. Desta forma, a instrução atingia apenas uma pequena parcela da sociedade, fazendo com que houvesse uma exclusão e discriminação total dos analfabetos, em seus direitos civis e sociais.

2.2.1 Política Nacional Direcionada à Educação de Jovens e Adultos

Foi a partir de 1930 que educação básica de adultos delimitou seu lugar na história da educação do Brasil, tendo em vista que, esse período, foi palco de grandes transformações na sociedade acarretado pelo processo de industrialização e urbanização. Neste contexto, o sistema educacional começou a ganhar força expandindo a oferta do ensino básico para os mais diversos setores sociais. Houve assim, um crescimento da educação elementar com o apoio e estímulo do Governo Federal (RIBEIRO, 2001).

Na década de 1940, Gonçalves (2009) ressalta que ocorreram várias mudanças no que tange a educação de adultos, sendo percebida nas iniciativas política e pedagógicas, tais como: A regulamentação do Fundo Nacional de Ensino como forma de motivar os estudos na área, emergindo nesse contexto, obras específicas para o ensino supletivo e a inauguração da CEAA, Campanha de Educação de Adolescente e Adulto, onde houve uma preocupação no diz respeito à elaboração dos materiais didáticos para adultos. Pois, havia a necessidade de preparar mão de obra qualificada e diversificada que suprisse a demanda do mercado industrial que estava em expansão.

Em 1945, com fim da ditadura militar, houve uma grande ebulição no campo político, onde a sociedade passou por momentos de crises. Neste período, a educação de adultos ganha relevância na sociedade se destacando cada vez mais. Assim, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, torna-se oficial a Educação de Adultos. Neste sentido, a Lei nº 4.024 de Diretrizes de Base da Educação, assegura a educação como direito de todos, lançando projetos novos e campanhas com objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não puderam ter o acesso à educação escolar (SANTOS, 2009).

Outro marco foi o lançamento da Campanha Nacional de Massa, em 1947, tendo como objetivo central a Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEAA) em busca do cumprimento às solicitações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estruturando, assim, o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação (MEC). Strelhow (2010) relata que, esta primeira campanha nacional de alfabetização foi resultado de uma pressão internacional para a erradicação do analfabetismo, proposta para as nações avaliadas como ‘atrasadas’. Desta forma, esta situação foi produto e influência de uma ação internacional, e não de uma política pública nacional pensada para o jovem e o adulto. Esta situação política e legal caracteriza uma desvalorização das nossas autoridades e do nosso próprio sistema de ensino, no que concerne a implantação de projetos educacionais de emancipação da educação para todos.

Ampliando este contexto, Paiva (1987) registra que MEC, em 1947, então promoveu uma campanha de alfabetização para jovens e adultos da comunidade rural. O governo Dutra buscava com princípio a democratização do ensino, oriunda, em especial, de uma forte motivação política populista. Não podemos ignorar que as políticas voltadas para a educação do campo, no caso, atingindo o jovem e o adulto era um fator importante para o desenvolvimento do país e a redução do número de pessoas identificadas como analfabetas.

Assim, com relação a esta campanha pretendia-se, segundo as análises de Ribeiro (2001, p.20)

Numa primeira etapa uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.,

Neste período, foram criados, em pouco tempo, várias escolas supletivas, onde mobilizou a iniciativa de profissionais e voluntários das mais diversas áreas administrativas. Porém, toda essa mobilização de ação comunitária foi diminuindo na década de 50, não obtendo êxito nas zonas rurais. O que levou a extinção dessa campanha antes mesmo do final da década (RIBEIRO, 2001). A falta de sucesso estava relacionada principalmente na utilização de metodologias e materiais inadequados aquele público, além de profissionais desqualificados, o que resultava muitas vezes em um aprendizado superficial.

Analisando o contexto, Ribeiro (2001, p.20) resgata que o analfabetismo era tido como “causa e não efeito do que ocorria no âmbito econômico, social e cultural do país”. Com essa concepção o adulto analfabeto era visto como “incapaz e marginal identificando

psicologicamente e socialmente com a criança”. Esta ideia demonstrava o estigma e não reconhecia a potencialidade do processo de aprendizagem do adulto, sempre o colocando em franca desvantagem.

Segundo a Unesco (2008, p.21):

No final dos anos 50, inúmeras críticas eram dirigidas às campanhas, devido ao seu caráter superficial do aprendizado que se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Com isso, no final da década de 1950 e início de 1960 houve uma mobilização da sociedade civil no que refere as reformas de base, sendo fundamentais para as mudanças em torno das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

Para Cândido e Alves (2010, p.3) “as teorias em torno da educação de adultos passam a disseminar a ideia de que o processo educativo devia intervir na estrutura, geradora do analfabetismo”. Havia muitas críticas a respeito tanto dos problemas administrativos e financeiros, quanto às orientações pedagógicas. Era comentada a ineficiência no aprendizado, por ter um caráter superficial, além dos métodos não eram adequados para a população e para as regiões do país, ignorando a diversidade regional, além de reproduzir o ensino infantil no processo de aquisição de conhecimento do adulto.

2.2.2 Mobral: Proposta diferenciada de educação para o jovem e o adulto?

Nos anos 60, houve a influencia do pensamento pedagógico de Paulo Freire. Com uma nova proposta de alfabetização inspirou os principais programas de alfabetização da década sendo apoiado por intelectuais, estudantes e católicos engajados em ações políticas juntos aos grupos populares. Em 1964 com aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, foi disseminado por todo o Brasil o programa de alfabetização orientado por Paulo Freire. (RIBEIRO, 2001).

Emerge uma nova concepção sobre a problemática do analfabetismo tendo o pesquisador Paulo Freire como principal referência para a consolidação de uma nova pedagogia. Nesta perspectiva, foi apresentado um novo paradigma pedagógico, no qual antes visto como causa da pobreza e ‘atraso’ do país passou a ser entendido como subproduto da desigualdade social (SOARES, 1996). Considerando este referencial, era necessário que processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, “por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos (POCARO; SOARES 2011, p.30). Ou seja, dando a possibilidade de identificar e criticar os problemas oriundos do seu cotidiano, no intuito de superá-los. Para isso era necessária uma

educação baseada em princípios sociais onde o papel do professor fosse muito além de um transmissor de conhecimentos. E os alunos não fossem apenas receptor, mais agente do processo social-político que permeia a sociedade

As ideias de Freire se expandiram por todo o país, em nível nacional e internacional, sendo reconhecido por seu trabalho em educação popular, em especial, a educação de adultos. Em 1963, o governo reconhece o trabalho de Paulo Freire o convida a assumir a responsabilidade de organizar e desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Contudo, a proposta de alfabetização de Paulo Freire foi interrompida com o Golpe Militar de 1964, pois as ideias de uma “educação libertadora” eram consideradas uma ameaça a ordem repressora vigente na época, resultando em seu exílio (CANDIDO; ALVES, 2010).

Em 1967, foi criado pelo o governo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha por objetivo alfabetizar 11,4 milhões de pessoas em quatro anos e, erradicar o analfabetismo em oito anos (GADOTTI, 2008). Neste sentido Cândido e Alves (2010, p.4) destacam aspectos deste projeto:

Este projeto direcionado à população de quinze a trinta anos, tinha como objetivo a alfabetização funcional, ou seja, a aquisição de técnicas elementares de leitura escrita e cálculos descontextualizando das propostas teórico-metodológicas de se pensar criticamente, o processo de alfabetização.

O Mobral funcionava então, como um instrumento legitimador do Regime Militar e tinha um caráter assistencialista e conservador. A intenção do movimento era alfabetizar, sem, no entanto, levar o sujeito ao nível mais crítico da sua realidade. Consubstanciando esta discussão, Oliveira e Nascimento (2002, p.26) reiteram que “as orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziam muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando de todo sentido crítico problematizador.” A repressão imposta pelo Regime Militar fez com que o intelectual Paulo Freire fosse exilado, por considerá-lo uma ameaça às concepções ideológicas do governo vigente, fazendo assim com que, o Brasil vivesse um momento de retrocesso no que diz respeito à Educação do Jovem e do Adulto.

Na década de 70 houve uma expansão do Mobral por todo o território do país. Foi nesse mesmo período que, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino. Foi promulgada a Lei 5.692 de 1971, que promoveu uma reforma que atingiu o ensino de 1º e 2º graus, e paralelamente, o ensino supletivo,

reconhecendo a função da suplência, na sua premissa de resgatar recompor escolaridade não realizada no período da infância e adolescência. Apesar desta reforma, não foi incorporada as contribuições dos movimentos de educação do início dos anos 60, difundida por Paulo Freire, em especial é reconhecida sua proposta pedagógica no tocante a educação do adulto. Podemos resgatar que no momento, ela se restringiu a atender “ao apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicista da individualização da aprendizagem e da instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudo supletivos e telecursos” (DI PIERRO, 2005, p.1117). Compreendemos que estas mudanças tinham como objetivo principal a preparação de mão de obra qualificada para demanda do mercado de trabalho, empregando um modo avaliado equivocadamente, como fácil e de grande difusão, o emprego da tecnologia e mídia de massa, em especial a televisão. Desconsiderando, um aspecto importante que é a construção do conhecimento e sua articulação com o mundo em que o sujeito está inserido.

Dez anos depois de sua criação, o Mobral não tinha conseguido alcançar suas metas. Pois seu objetivo era alfabetizar 11,4 milhões de jovens e adultos no período de quatro anos e erradicar o analfabetismo em oito anos. Assim, com a redemocratização do país em 1985, esse foi extinto, sendo criada em seu lugar a Fundação Educar (Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos Educar) no governo José Sarney (GADOTTI, 2008). A Fundação Educar deixou de executar os programas, passando somente a apoiar financeiramente e tecnicamente as iniciativas de governo entidades civis, e empresas a ela conveniadas (RIBEIRO, 2001). Seu papel, portanto, ficava na esfera da supervisão e de acompanhamento, nas secretarias estaduais, relativo ao emprego dos recursos e dos insumos liberados para implementação dos programas dirigidos aos jovens e aos adultos (STRELHOW, 2010).

2.2.3 LDB e a Educação de Jovens e Adultos

Uma nova página se acresceu na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, com a promulgação, em 1988, da Constituição da República Federativa do Brasil que, em seu bojo, ampliou a ação do estado em relação à EJA, estendendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito a este grupo, antes exilado (PEDROSO, 2010).

Assim, com a nova constituição de 1988, prevê-se que todas as pessoas tenham acesso à educação, sendo reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB é determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado em concordância com a Declaração Mundial de Educação para todos, e com base na LDB, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos

como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se ainda o direito a Jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de gratuita a partir de cursos e exames supletivos (STRELLHOW, 2010, p.55).

Em 1990, a Fundação Educar foi extinta, em decorrência da mudança de governo assumida por Fernando Collor, tendo como consequência a omissão do governo Federal no que diz respeito às políticas de alfabetização de jovens e adultos, não sendo assim, criado outro projeto em seu lugar. Devido à extinção do Governo Federal os municípios passaram assumir a função da Educação de Jovens e Adultos. Emergiram neste contexto, movimentos sociais e organizações não governamentais no âmbito da educação (STRELLHOW, 2010)

Com isso nos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tinha como desafio o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. A nova LDB 9394/96 (art.37 e art.38) passou a contemplar os vários seguimentos da Educação de Jovens e Adultos adequando assim às novas exigências sociais. Dessa forma, a EJA tornou-se uma modalidade prescrita na legislação brasileira sendo reconhecida por meio da expressão EJA, em substituição ao ensino supletivo, tendo como objetivo reafirmar um novo caráter a esta modalidade (PEDROSO, 2010). Sobre o assunto Paviani (2009, p.18 apud PEDROSO 2010, p.33) comenta:

Para conceituar a EJA, o MEC editou um parecer do Conselho Nacional da Educação, 11/2000. Nesse parecer afirma ser a EJA, uma especificidade própria que deverá ter um tratamento consequente ao direito público subjetivo. Desta forma, desaparece a noção de Ensino Supletivo, existente na Lei 5.692/71, que obrigava os Estados e os municípios à erradicação do analfabetismo, bem como a efetivação de um compromisso institucionalizado como política pública da Educação de Jovens e Adultos.

Em 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso, criou o Programa Alfabetização Solidária, também conhecida pelas siglas PAS e ALFASOL, que buscava suprir as lacunas existentes desde a década de 90 e retomar o espaço da EJA no país. No entanto, este programa foi alvo de muitas críticas, as principais eram que:

além, de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a ideia de que qualquer um saber ensinar, tinha como um dos seus pressupostos a relação de submissão entre o Norte-Nordeste (Subdesenvolvido) e o Sul-Sudeste (desenvolvido). Além disso, com a permanente campanha ‘ Adote um analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS; 2005 p. 272 apud STRELHOW, 2010, p. 56).

A ineficácia desse programa dentre outras problemáticas, temos a questão dos educadores não terem uma formação e nem uma capacitação para atender as peculiaridades desse público, reforçando assim os ideais das campanhas das décadas de 40 e 50, onde o adulto era tido como incapaz. E ignorando que há a premência de formadores para atender esta faixa de desenvolvimento, com metodologias, didáticas, conteúdos e atitudes, sendo necessária uma política de formação inicial e continuada específica para atender a estes dois grupos. Revelamos que com esta problemática, qualquer um pode ser professor e, em especial, para jovens e adultos, não prescindindo de uma formação inicial de qualidade e que permita reconhecer quem é este público, seus interesses, experiência e bagagem cultural.

É preciso considerar ainda, que na década de 90, houve uma profusão dos chamados “Fóruns de EJA”. Esses fóruns emergiram como um espaço de encontro e ações em parceria entre os seguimentos relacionados ao poder público, havia também o apoio das universidades, movimentos sociais, Organizações Não-Governamentais (ONGs), ainda contavam com grupos de educadores e educandos que juntos se tornavam um importante instrumento de interlocução das autoridades governamentais para participar da construção de políticas públicas (PEDROSO, 2010).

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos teve início no ano de 1996, pioneiramente, uma nova versão de movimento social, cuja história começou com a convocação da Unesco para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceria em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Estes eventos têm como objetivo, dentre outros, complementar a formação docente, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições (CÂNDIDO; ALVES, 2010, p.6).

Os Fóruns da EJA são considerados como espaço que proporciona o diálogo e discussão visa, portanto, contribuir para formação dos professores, e na reivindicação dos direitos relacionados à EJA, buscando soluções de em prol da concretização de políticas públicas voltadas as necessidades desta modalidade. Silva (2005) nos relata que, as reuniões dos fóruns aconteciam em vários estados do país, a dinâmica destes encontros poderia ser quinzenais, mensais, ou bimestrais, dependendo de cada região. Quanto à forma de registro utilizava filmagens, atas ou relatórios. Os fóruns ainda organizam-se em duas categorias, formal e informal. A formal é aquela que tem como característica possuir algum regimento interno que o regulamenta. A informal ter suas atividades de secretaria, por exemplo, desempenhadas por alunos bolsistas, o regimento é provisório, enfim, não formalizado. Estes fóruns sem dúvida constituíram um importante veículo que busca por meio da articulação dos

seus componentes a difícil tarefa de propor mudanças para as questões educacionais relacionados ao direito de todos terem acesso à educação.

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado no governo de Luiz Inácio da Silva, sendo considerada uma das prioridades governamentais, sua finalidade era combater o analfabetismo, como os outros programas governamentais anteriores a esse. Contudo, segundo Cândido e Alves (2010, p.6) ressaltam que:

o atual⁵ Brasil alfabetizado é marcado por fragilidades no que concerne a curta duração dos módulos de ensino aprendizagem, a ausência de instrumento de acompanhamento e avaliação, a improvisação de alfabetizadores com escassa ou nenhuma formação pedagógica a falta de mecanismo que assegure aos alfabetizandos a continuidade de estudos e a consolidação das aprendizagens.

Contudo, em 2004 foram superadas algumas destas limitações, como a inclusão da modalidade em projetos para o fundo de financiamento da educação básica, articulação entre os programas, e o desenvolvimento de instrumento de diagnóstico e avaliação dos programas, isso aconteceu quando houve a troca de ministros da educação. Neste momento, ocorreu a junção de diferentes programas do MEC, na coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a inclusão da modalidade no projeto remetido ao Congresso para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), a partir de 2007. Ressaltamos que o FUNDEB é considerado uma conquista devida à garantia de financiamento para a modalidade EJA (CÂNDIDO; ALVES, 2010). No entanto, não foi suficiente para garantir mudanças necessárias para atingir o desenvolvimento pleno da EJA, capaz de superar dificuldades como, implantação de políticas públicas inovadoras e eficientes, e professores devidamente capacitados.

Fazendo a retrospectiva da importância da escolarização em qualquer nível de ensino e faixa etária, Strelhow (2010) comenta que, em pleno século XXI ainda é visto um grande

⁵ É fundamental lembrar que, o governo em exercício é da Presidenta Dilma Rousseff, empossada em 01 de janeiro de 2011. O período do governo de Luís Inácio 'Lula' da Silva compreendeu dois mandatos consecutivos, o primeiro de 01 de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006 e, o segundo, de 01 de janeiro de 2007 a 31 de dezembro de 2010.

número de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, tendo:

quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita tornaram-se a posição anterior. Chega ainda à casa dos 70 milhões de brasileiros acima dos quinze anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esse o neoanalfabeto que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p.273 apud STRELHOW, 2010, p.56).

A descrição acima retrata a realidade da trajetória na história da EJA permeada de dificuldades, que acarreta até os dias atuais uma educação ineficiente para atender as especificidades desta escolarização e de seu público. É visível a falta de interesse e investimento por parte das autoridades governamentais que seja capaz de solucionar os problemas dessa modalidade de ensino. Além do mais é importante ressaltar que as políticas públicas utilizadas na tentativa de suprir com necessidades educacionais da EJA, não passaram de políticas compensatórias e de caráter assistencial tratada pelo poder público. Sendo equívocos constantes e repetidos na nossa história, e na nossa legislação, sem admitir a necessidade de uma formação inicial e continuada que contemplem as características desta população, respeitando a sua trajetória de vida, experiências, demandas e potenciais.

É importante reconhecer que apesar da EJA ter percorrido toda uma trajetória histórica de mudanças, ainda assim deparamos com um ensino que carece de significativas transformações, pois apesar dos avanços metodológicos, didáticos e pedagógicos ainda é persistente a problemática da qualidade voltada para as especificidades oriundas da EJA. O argumento aqui exposto nos revela a consequência de fazermos parte de um país onde a educação é sempre colocada em segundo plano, no nível de investimento e de ações governamentais. Isso é visível quando analisamos os debates relacionados à educação, onde o discurso das autoridades do governo local e federal aponta o sucateamento das nossas escolas públicas, reconhecem a condição da insatisfação dos professores em relação aos seus salários, ainda, sobre a qualidade na formação e capacitação desses profissionais, dentre outras. Constatamos que tais reconhecimentos se restringem ao nível da retórica. É lastimável saber que a educação no Brasil ainda não alcançou patamares que nos permita verdadeiramente, reconhecer o lugar e a importância da educação em nossas políticas públicas e, paralelamente, o orgulho de vivenciarmos o ensino de qualidade.

2.3 A Função da Escola na Educação de Jovens e Adultos

A escola representada como uma instituição social desempenha um importante papel na sociedade. Sendo assim considerada uma das disseminadoras dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória humana. Sobretudo, na escola que adquirimos conceitos científicos que nos propiciam novas formas de aprender, além dos princípios éticos e morais pertencentes à sociedade; nela também são depositadas as expectativas, como também, as dúvidas e inseguranças quanto ao futuro e suas próprias potencialidade (BORSA, 2007). Isso porque, a escola reserva-se um lugar especial onde se aprende a conviver, compartilhar, ideias, valores, cultura.

Como afirma Gadotti (2007, p. 2):

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

Contudo, nem todos que tiveram oportunidades de vivenciar as experiências escolares formais, como é o caso de alunos da EJA. Reconhecidamente, este grupo que não vivenciou, ou pouco tiveram acesso à escola, se encontra em grande desvantagem. Barreto (2006, p.34) afirma que pertencemos a uma sociedade letrada na qual a “ausência dessa possibilidade significa também estar excluído de muitas práticas sociais que distinguem aqueles que podem e aqueles que são impedidos dos exercícios dos seus direitos de cidadão”. Sobretudo, é responsabilidade de a escola oportunizar a educação básica para esse grupo que, por diversos motivos, não a frequentou na sua ‘idade apropriada’. Entendemos que, a educação básica contribui para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social dos sujeitos inseridos no contexto escolar. No entanto, a escola, ainda, não se encontra preparada, com professores devidamente capacitados para atender essa clientela diferenciada, que prima por uma educação específica e de qualidade.

Consustanciando esta discussão, Corrêa (2009, p.8) ressalta que:

Uma escola pensada para adultos deve ser necessariamente diferente de uma de criança. Exatamente por serem adultos, todos devem participar das discussões de organização da Escola. A escola de adulto procura compreender a dinâmica vivida pelos alunos em seu cotidiano. Pensar a gestão da escola a partir da participação dos alunos em uma distribuição de responsabilidades.

Neste ponto, é importante entendermos o significado da escola de forma mais ampla, além de trabalhar o conhecimento sistematizado, tem um caráter social que deve promover a valorização da cultura e o desenvolvimento do senso crítico. Para Alarcão (2001), a escola assume a função de preparar cidadãos, porém, não deve ser levada em conta apenas como um tempo de preparação para a vida. A escola é vida, um lugar em que se vivencia a cidadania. Assim compreendemos que a escola é um local onde os sujeitos podem participar plenamente como cidadão que fazem parte de uma vida política, social e cultura que contribuindo para construção de uma nova sociedade.

A respeito do caráter social da escola, Freire (1996, p.43-44) afirma:

É uma pena que o caráter socializante de uma escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente, quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que se explica este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender.

Na escola estão presentes as relações humanas, partindo dessa premissa, a escola pode proporcionar um ambiente para uma formação consciente dos sujeitos, favorecendo seu entendimento quanto aos aspectos relacionados à construção de cidadãos críticos e ativos. Nesse sentido, a escola não pode ser concebida apenas como um lugar de estudar, ela favorece as relações interpessoais; nela as pessoas conversam, discutem, fazem política (GADOTTI, 2007). Para tanto, é preciso pensar no seu currículo, por tratar de um instrumento que tanto norteia como orienta o trabalho escolar, exerce uma função social na relação escola, cultura e sociedade. Ele envolve, em suma, todas as experiências vividas na escola, seja no tocante à construção do conhecimento, a convivência social e os problemas que emergem de seu cotidiano. Sendo assim compreendemos que o currículo se torna um instrumento de total relevância na escola, mas que, porém é preciso que o mesmo seja analisado, criticado e questionado quanto ao seu conteúdo e sua organização.

2.3.1 Particularidade do Processo Ensino-Aprendizagem na EJA

Tendo em vista as mudanças ocorridas nos últimos tempos, faz necessário que a escola acompanhe estas mudanças. Para tal precisa rever seu ensino, que por vez, ainda é visto como fragmentado e dissociado da realidade. Neste sentido, o currículo no âmbito escolar, deve propor mudanças que realmente sejam significativas para os sujeitos. No caso da EJA, quando não são consideradas as diferenças oriundas das especificidades desta modalidade, como, a

idade, as condições sócio culturais, suas experiências vividas, o currículo se torna inadequado, por apresentar uma proposta fragmentada de conhecimentos muita vezes em uma lógica infantil, voltada para crianças e adolescentes do ensino fundamental.

É sabido que as características dos alunos da modalidade EJA se diferenciam das outras modalidades, são jovens e adultos que carece de um ensino capaz de resgatar seus direitos quantos cidadãos que tem direito à educação. Já que estes direitos foram subtraídos na idade apropriada, por diferentes fatores, dentre outros, o trabalho precoce, a falta de acessibilidade nas escolas. Entendemos que a educação é direito de todos, como a própria lei assegura. Portanto as crianças, aos jovens, aos adultos, aos idosos não deve ser negado este direito.

Desta maneira, é essencial um currículo que considere as particularidades desse grupo, particularidades estas que estão relacionadas à flexibilidade dos horários das aulas, conteúdos apropriados para esse grupo, uma escola com uma estrutura adequada à modalidade, além de professores devidamente capacitados. Sobre o assunto Arroyo (2006, p. 29) discute:

Porém, quando falamos de jovens e adultos populares, o direito à educação está sempre entrelaçado nos outros direitos. Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos.

Portanto, é necessário entendermos que as características deste alunado mudaram bastante, a EJA hoje, permanece com um número cada vez maior de jovens em sala de aula. Fato este que não era constatado há uma ou duas décadas, onde a maior parte dos educandos de programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos eram pessoas de origem rural, que nunca tiveram oportunidades de uma educação escolar. Este perfil mudou a partir dos anos 80, com jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior não foi bem sucedida (HADDAD; PIERRO, 2000).

Esta constatação nos chama atenção, no que diz respeito à (re) construção de um currículo, que realmente atenda as especificidades deste grupo, que tem como característica ser heterogêneo, ou seja, são pessoas de idades diferentes, níveis de aprendizagem distintos, além da diversidade cultural, o que torna um desafio ainda maior para os professores. Por isso é essencial uma capacitação específica tanto na graduação como na formação continuada,

reconhecendo quem é o aluno, seus interesses, motivações e experiência que potencializa a aprendizagem, bem como as barreiras que podem surgir neste processo.

Na discussão referente ao currículo e seu papel no desenvolvimento das atividades na escola, é preciso compreender a sua dimensão para os educadores e estudantes e como influência a prática e a concepção sobre aquisição de conhecimentos. Desta maneira a respeito do currículo da EJA, Arroyo (2006, p.31) ressalta:

A EJA tem de fazer um currículo sério de conhecimento e tem de capacitar seus educadores no domínio desses conhecimentos vivos, que são os conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza. Todos esses são os conhecimentos coletivos que eles aprendem em suas lutas coletivas, os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a resignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico.

No tocante aos motivos pelos quais os alunos da EJA avaliam como importante a retomada dos estudos, predomina a expectativa de um emprego melhor. Referendando esta situação Ribeiro (2001, p.42) aponta: “Muitos, refere-se também a vontade mais ampla de “entender melhor as coisas”, “se expressar melhor”, de “ser gente” e não depender sempre dos outros”. A escola passa então a ter um significado relevante para estes jovens e adultos que anseiam por perspectiva melhor de vida, onde através do contato com conhecimento, surge a expectativa de melhoria de suas condições socioeconômica. Nos discursos oficiais, os aspectos relacionados à educação são vistos como primordial para desenvolvimento humano abrangendo o cultural, o social e o econômico. Quanto ao desenvolvimento, os professores e a escola fundamentalmente desempenham um papel de suma importância (ALARCÃO, 2001). A escola representa essencialmente, uma instituição onde os sujeitos depositam seus anseios, objetivos firmados na concepção de uma escola capaz de desenvolver competências, habilidades e potencialidades necessárias para inserção na sociedade e no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, deparamos com a grande responsabilidade que a escola assume perante as demandas da atualidade. Tendo em vista, o grande número de jovens e adultos que buscam na escola a esperança de um futuro melhor. A escola passa a ser considerada como um meio que possibilita a transformação social, sustentada na ideia de uma educação que emancipa e favorece o desenvolvimento social e econômico, além de proporcionar um ambiente de respeito ao próximo, a cultura, enfim a inclusão.

Por isso, a necessidade de construirmos uma escola que esteja apta a desenvolver estratégias que superem a problemática de uma educação caracterizada por um sistema de ensino insuficiente para suprir com as necessidades, tais como, investimento na qualificação de professores, na estrutura física da escola e políticas públicas eficientes para suprir as dificuldades surgidas no âmbito escolar.

Apesar de a escola pública passar por diversas dificuldades, ainda assim é considerado o “lugar privilegiado para universalizar o acesso ao conhecimento, o que se faz essencial na construção de uma sociedade efetivamente democrática” (RUMMERT, 2006 p.139). Sendo essencial compreender a relevância da escola para os educandos da EJA, e buscarmos uma política educacional em um paradigma complexo, amplo e abrangente. E que a escola não fique restrita apenas ao direito à escolarização, mas que esse direito esteja imbuído de obrigações que ofereça tanto o acesso quanto à permanência do educando, como um dever do Estado. Além disso, a qualidade desta permanência tem que estar de acordo com as necessidades oriundas deste ensino e, sobretudo tem que ser digna, com professores qualificados e um sistema de ensino comprometido com a qualidade de ensino e a formação crítica de jovens e adultos.

3 REFLEXÕES ACERCA DE SER PROFESSOR

Há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível (FREIRE).

O professor é um dos agentes que participa no processo de transformação social torna-se, assim indispensável seu papel para sociedade. Nesta perspectiva, a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, se configura como uma possibilidade de melhoria na qualidade do ensino.

Sendo assim, ao discutirmos acerca do que é ser professor e suas atribuições, principalmente nos dias atuais, temos a referência que o docente deve estar preparado para os desafios exigidos pelos novos tempos, desembocando na necessidade de realizar a reflexão contínua sobre a formação docente e sua profissionalização.

Consideramos a formação dos professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente a um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipes com colegas para desenvolver um projeto educativo em comum (MEDINA; DOMÍNGUES, 1989 apud GARCIA, 1999, p.23).

Tendo em vista as exigências da atualidade, quanto à formação de professor, a ideia é que, este profissional da educação trabalhe em uma prática conjunta com seus pares. Isto requer um modelo de um profissional *reflexivo*, pois a “prática reflexiva na e sobre a ação pedagógica leva um desenvolvimento efetivo de competências profissionais” (UTSUMI, 2006, p.3). Para tanto, necessitamos da interação entre os componentes (docentes, estudantes, família, e outros). Este processo coletivo resulta em uma prática reflexiva, ampliando a consciência crítica nas ações cotidianas e na significativa ação pedagógica voltada ao processo ensino-aprendizagem, englobando aspectos críticos, criativos, de autonomia pedagógica, fomentando a constante articulação do conhecimento científico com o mundo que o circunda.

Em síntese, a formação atrelada à prática reflexiva contínua do professor, contribui de forma significativa para que haja uma busca permanente de aperfeiçoamento da prática. Resultando em sujeitos ativos, capazes de questionar, criticar e buscar soluções para questões demandadas no trabalho. Para Alarcão (1996, p.181)⁶, “[...] os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal de questionação do saber e da experiência numa

⁶É importante destacar que Alarcão é uma autora nascida em Portugal, neste caso, mantivemos o texto original, refletindo o português, língua materna deste país.

atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”. Compreensão essa, necessária para que o professor desenvolva mecanismos, na busca de aperfeiçoamento de sua prática. O docente, certamente terá um olhar mais crítico de suas ações, podendo facilitar no desempenho de suas competências.

Portanto, a prática reflexiva não pode se restringir durante apenas o processo de formação, mas no decorrer de todas as ações envolvidas no trabalho do docente, bem como as ações praticadas em outras circunstâncias com caráter pedagógico. Alarcão(1996, p.5) complementa afirmando que:

[...]o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. Ser professor implica saber quem sou as razões pela quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente os professores têm que ser agente ativo do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Nesta vertente, ser professor é estar ciente, sobretudo, do seu papel social, numa perspectiva reflexiva de suas ações como educador. É importante compreendermos as indagações que permeiam a questão da formação desse profissional, que necessita, sobretudo, de uma preparação que o capacite para ultrapassar obstáculos de um ensino muitas vezes limitado. Estes limites podem estar relacionados à falta de investimento e incentivo financeiro na educação, abrangendo a formação inicial e continuada de qualidade dos professores. Isso pode ser identificado quando deparamos com professores que não tem preparação para desenvolverem seu papel de forma condizente com as funções profissionais que deverá desempenhar. A modalidade EJA, por exemplo, demanda especificidades no seu ensino, como um currículo específico, capacitação profissional, dentre outros.

Um aspecto primordial para formação do docente, diz respeito à habilidade de formar professores conscientes de sua responsabilidade social, sejam capazes de desenvolver, por meio do conhecimento, o senso crítico nos alunos. Para Mendes (2005), na formação inicial se considera o ato de ensinar como uma prática que presume preparo específico, aliado ao compromisso político-ético-pedagógico. Sendo esse que orientará e norteará a prática pedagógica do professor, possibilitando-o intervir na construção de sujeitos proativos, no que tange à responsabilidade social-política. Esta intervenção levará os sujeitos a ampliar seus conhecimentos político e social, se reconhecendo como parte integrante de uma sociedade,

que por meio de suas atitudes poderão lutar pelos seus direitos, bem como compreender seus deveres e lutar pelo uma sociedade melhor.

Devemos assim, considerar a complexidade da educação que se reflete no desenvolvimento do papel profissional do professor e pressupõe que, o mesmo esteja embasado em um contexto muito mais amplo, não reduzido apenas ao domínio métodos e técnicas de ‘transmissão de conteúdo’. Compreendemos, contudo que, ser professor, é estar apto as diferentes demandas oriundas do seu ofício, bem como, ter a consciência de re(construir), quantas vezes forem necessárias, em uma dinâmica reflexiva os aspectos relacionado a sua prática: conteúdo, aspectos éticos, estéticos, metodológicos, didáticos, sociais e políticos entre outros.

Freire (1996) argumenta sobre a importância da reflexão crítica dos professores sobre sua prática, pois acreditamos que, quando o professor pensa criticamente sobre sua prática anterior, influencia a transformação da atual, e certamente, poderá aperfeiçoar a próxima. Consubstancialmente, a prática reflexiva se torna necessária e ocupa um lugar primordial tanto ao longo da formação do professor, como durante toda sua atuação.

3.1 Formação dos educadores da EJA: contexto, contradições e peculiaridades

Embora, se reconheça a expansão da educação de jovens e adultos no país, ainda não há uma devida preocupação dos órgãos governamentais no que diz respeito à formação e à capacitação dos educadores da EJA. Apesar disso, os professores desta área de ensino não têm ainda uma formação específica, tendo apenas a formação inicial adquirida em curso de licenciatura, ou até mesmo sem formação em nível superior. Isso acarreta fragilidades na prática cotidiana destes profissionais, que acabam por desenvolverem um trabalho sem uma base consistente de conhecimento apropriado para as especificidades da EJA (POCARO; SOARES, 2011). O reflexo desta problemática, pode se verificar na insatisfação dos educandos, e conseqüentemente no alto índice de evasão presente nas escolas públicas do nosso país. Claro que, este problema não está dissociado de uma política de atendimento ao alunado da EJA, inclusive de escolas mais próximas ao trabalho ou a residência dos estudantes, oferta de matrículas e condições mínimas e estrutura para atendê-los.

Em relação à formação docente, Soares (2006, p.9) comenta que, apesar do grande número de professores que ensinam jovens e adultos, na modalidade EJA, a maioria não

recebeu uma formação apropriada para a função que exercem. Complementa com a seguinte reflexão:

Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA – seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação – seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

A descrição acima é pertinente, por considerar que EJA ainda não possui um espaço de formação significativa nas Universidades. Isso pode ser percebido, pelo fato de existir instituições de Ensino Superior que prevalece ainda a ausência de disciplina que se dirija a EJA, isso ocorre principalmente nos demais cursos de licenciatura. Implicando em desconhecimento e aplicação das experiências ligadas a outras modalidades de ensino.

A Educação de Jovens e adultos tem suas características próprias. No entanto, Corti e Vólvio (2007) ressaltam que, são raros os cursos de formação para capacitação dos professores e poucas universidades que oferecem formação própria para os professores que trabalham na área ou que queiram trabalhar. O que demonstra um desinteresse e pouca valorização para a modalidade EJA, por não haver uma política de formação que garanta subsídios necessários para suprir com as lacunas persistentes na história da EJA.

Subsidiando a discussão sobre a formação em nível superior e a oferta de disciplinas no que concerne a área da EJA, Soares (2005b p.3) releva que:

As ações das Universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se consideramos, de um lado, a relevância que se tem ocupado a EJA nos debates educacionais, e de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Durante muito tempo, política de educação e, paralelamente de formação para professores da EJA construiu-se a margem, não tendo políticas públicas oficiais de Educação de Jovens e Adultos. Comprometendo a construção do perfil deste educador, bem como sua identidade profissional. Reconhecemos que, a formação deste grupo de professores se encontra em construção, por não haver parâmetros oficiais que possam delinear o papel deste educador e as dificuldades, são concorrentes por não haver uma política educacional que possibilite uma definição estruturante. Isso fica visível quando é reconhecida como uma habilitação, outras vezes como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de

educação. O que caracteriza o desafio é formar e, identificar aspectos importantes para constituir um perfil e construir sua formação (ARROYO, 2006), que tem em suas raízes históricas, em função de não haver formação adequada destes professores, há desde a primeira Campanha Nacional de Jovens e Adultos no Brasil, lançada em 1947. E onde já se reconhecia a necessidade da formação específica para atender essa modalidade de ensino.

Segundo Soares (2005b), mesmo não sendo propriamente uma questão nova a formação de professores da EJA, somente nas últimas décadas que ganha dimensão mais abrangente. Sendo então, considerado um campo pedagógico específico necessita-se de profissionalização dos agentes que a constitui, incluindo a direção e seus colaboradores, além dos professores. Ampliando e discutindo sobre esta condição, os documentos da V Confinteia ressaltam que:

A educação de adulto engloba todo o processo de aprendizagem formal, ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adulto inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p.42).

Para Arroyo (2006), um dos traços da formação específica de educadoras e educadores da EJA é de conhecer e reconhecer a história rica e dinâmica, além da trajetória da educação de jovens e adultos, cabendo-nos a investigar quais são os traços mais ricos desse perfil que não devem ser perdidos. O pesquisador ainda destaca os aspectos importantes e que implicam em processo educacional diferenciado, se alicerçando sobre a reflexão:

Se esse é o caminho um dos traços da formação de educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer a especificidade do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, as questões que devem ser nucleares, e a partir das quais tudo deve girar, são quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? (ARROYO, 2006, p.22).

Considerando esta dimensão é preciso compreender que não é qualquer jovem e nem qualquer adultos. Mas sim “são jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com

trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo da periferia”. Portanto, se não conhecer o perfil do jovem e do adulto, dificilmente constituiria a identidade do educador para ser formador desses jovens e adultos. Em geral, os cursos de pedagogia não reconhecem a importância de levar em consideração os conhecimentos desses educandos.

A Pedagogia não sabe quase nada, nem sequer da infância que acompanha por ofício. Temos mais carga horária pra discutir e estudar conteúdos, métodos, currículos, gestão, supervisão, do que para discutir e estudar a história e as vivências concretas da infância e da adolescência, com o que a pedagogia e a docência vão trabalhar. Em relação à história e às vivências concretas da condição de jovens e adultos populares trabalhadores as lacunas são ainda maiores (ARROYO, 2006, p.22).

Considerando a análise acima, é urgente que nos cursos de formação de professores, os futuros docentes estejam aptos a desenvolver uma prática coerente com as características próprias deste alunado, ou seja, uma prática que leve em consideração o processo pelo qual foi construída a identidade dos sujeitos que integram a EJA. Portanto, para que isso aconteça há uma necessidade de repensar a prática educacional relacionada aos métodos utilizados pelos professores, onde a maioria das vezes, como já foi citada anteriormente, apenas repetem a metodologia utilizada nas outras modalidades de ensino, em especial, com crianças e adolescentes. Reiteramos a importante que se discuta e avalie o sistema de ensino formal, mas especificamente na graduação, com a oferta de disciplinas que versem sobre esta modalidade de ensino: história, perfil do alunado, ampliando para a didática, metodologia, a psicologia do adolescente e do adulto, o processo ensino-aprendizagem, etc. Sobre o assunto Arroyo (2005, p.44 apud BERNADINO 2008, p.2) afirma que a:

Superação de estruturas lógicas, seletivas, hierárquicas, rígidas, gradeadas e disciplinares de organizar e gerir os direitos ao conhecimento e à cultura é uma das áreas de inovações tidas como inadiáveis. Nesse quadro de revisão institucional dos sistemas escolares, torna-se uma exigência buscar outros parâmetros para reconstruir a história da EJA. Se a organização dos sistemas de educação formal está sendo revista e redefinida a partir dos avanços da consciência dos direitos, a educação de jovens e adultos tem de ser avaliada na perspectiva deste avanço.

Portanto, a necessidade de uma formação continuada para modalidade EJA é imprescindível no exercício da docência, principalmente ao sabermos, que a mesma não foi contemplada na formação inicial. Esperamos que por meio de uma formação continuada haja

um trabalho sólido, no sentido de produzir práticas pedagógicas condizentes com as demandas da modalidade.

Ainda, discutindo sobre o currículo de formação docente, Arroyo (2006, p.26) reafirma que a formação inicial de professores está voltada à infância, e por isso:

A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso. Tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico.

Por estas peculiaridades, os docentes deparam com o grande desafio de aprender com novos contextos, desconstruir barreiras que os impedem de desvincular do pensamento conservador, respeitar, sobretudo a bagagem cultural dessa parte da população marginalizada no processo educativo, sendo um instrumento para enfrentar a exclusão social. Entendendo a necessidade da reformulação pedagógica, acreditamos na mudança da postura e prática, teorias e atividades desse docente (RIBEIRO, 2009).

Reconhecendo a condição de mudança, esperamos superar esse paradigma, que se constituiu ao longo da história da EJA, de uma educação que ainda se encontra arraigada em um ensino voltado para metodologias infantilizadas. Precisamos, sobretudo, que as questões problematizadoras da EJA, não fiquem apenas nos discursos literários ou políticos, é fundamental que haja, portanto, uma política eficiente de formação específica, que supra com lacunas de um ensino caracterizado pelos problemas de sua concepção.

3.2O papel do professor da EJA

A formação inicial e a continuada se fazem fundamentais para a constituição do papel do professor, reconhecendo que a sua ação pedagógica interfere na sociedade e sua responsabilidade em contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes para o mundo que o circunda. Em função disso, compreendemos e buscamos resgatar o significado dos que praticam a atividade docente, como um processo contínuo de aprendizagem, de

humanização e de inserção no ambiente físico, social, cultural, familiar e do trabalho. Partindo dessa premissa, Santana (2006, p. 03) destaca:

Entendendo a educação como um processo de humanização, o trabalho docente deve contribuir para desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer, a partir da necessidade e desafios que a prática social lhe coloca no cotidiano e não formar nestes, a mentalidade da submissão, a aceitarem docilmente práticas autoritárias que impõe seu silenciar, a introjetar que o seu pensar e modo de agir e compreender o mundo é inferior.

Portanto, quando nos referimos ao processo de ensinar e aprender, reconhecemos que é um desafio, ainda mais quando se trata, especificamente, do ensino voltado aos jovens e adultos. Moura (2008) comenta que alfabetizar jovens e adultos não é um processo simples, e nem um processo que deve apenas ficar no plano do discurso político. Ele ressalta que, para alfabetizar e escolarizar hoje é preciso uma formação que permita uma análise política crítica da realidade, devendo ter também uma preocupação com a ressocialização do trabalhador. É essencial que o educador esteja ciente da sua participação no processo da educação, que não fique restrita apenas ao ato de ‘transmitir conteúdos escolares’, sobretudo uma oportunidade de interferir na construção de uma sociedade mais justa.

É nesse sentido que, em uma proposta de educação para adultos, haja uma metodologia apropriada para tal modalidade. Bedoya e Texeira (2008, p.64) comentam que “os profissionais que atuam na formação de alunos de nível fundamental e médio, na maioria das vezes, são os mesmos que atuam com alunos da EJA”. O que caracteriza um problema enfrentado e que persiste na atualidade. Esta problemática retrata o descaso do sistema educacional que não garante aos educandos da EJA, um ensino com professores realmente preparados e capacitados para as peculiaridades desse alunado.

No caso, os professores se baseiam, muitas vezes, em práticas pedagógicas e metodológicas do ensino fundamental. Sendo reflexo, principalmente da ineficiência das políticas públicas que não investem na formação de professores para este grupo, revelando e ignorando a necessidade de uma intervenção pedagógica direcionada ao perfil destes estudantes, buscando metodologias e prática que respeitem o seu processo de aprendizagem e suas experiências de vida. Por exemplo, porque não discutir sobre os problemas ambientais, partindo das próprias experiências que os alunos já tiveram, tendo como assunto, as queimadas, as lavouras que não foram produtivas por causa da seca, os riachos que não tem

mais peixes como antes. São dos exemplos que os professores utilizariam, respeitando a regionalidade, e a cultura de cada lugar e a partir construir seu plano de aula. Por isso, conhecer os alunos e suas histórias de vida se torna tão importante para a construção do planejamento de aula. A EJA tem suas especificidades, não podendo, contudo, apropriar-se dos mesmos recursos utilizado no Ensino Fundamental.

Sobre a formação do professor no âmbito da EJA, Arroyo (2006 apud BEDOYA; TEXEIRA, 2008, p.66) ressalta que:

Para definir o perfil do educador da EJA, deve-se avaliar o perfil da própria EJA, que se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, não basta aproveitar os professores de fundamental e médio, dando a eles certa “reciclagem” para que, em vez de falarem “criança” ou “adolescente”, eles usem as palavras “jovem” ou “adulto”, um procedimento comum em algumas administrações de ensino municipais e estaduais. É importante reconhecer as especificidades dos estudantes da EJA e a partir daí elaborar um perfil adequado do seu educador, bem como uma política específica para a formação desses educadores.

Sendo assim, quando nos referimos à EJA esperamos que o professor reconheça as singularidades dos alunos, tendo como base o processo pelo qual foram construídas suas histórias, levando em conta suas vivências e a forma de perceberem o mundo. Precisamos considerar que, as experiências dos alunos não são irrelevantes, tendo em vista que foram construídas ao longo de suas vidas configurando-os como um ser social e cultural. Com base nisso, esperamos que não desfavoreça seus conhecimentos e, sim utilizarmos como uma ferramenta capaz de aguçar o senso crítico sobre a realidade.

Assim é importante que o professor da EJA, trabalhe o conhecimento, partindo das experiências vivenciadas pelos alunos, o que possibilitará aos educandos entenderem a utilidade desse conhecimento para as questões práticas de suas vidas. O professor pode, por exemplo, em uma aula de matemática utilizar um folheto de supermercado ou uma conta de água ou luz e a partir daí inserir conceitos de adição, subtração, divisão, multiplicação, além de discutir sobre inflação, imposto e outros temas que a situação possa demandar. Moura (2008, p.67) destaca a importância de “trabalhar as habilidades da leitura, da escrita e do cálculo e a utilização permanente destes conhecimentos”, como instrumento e ferramenta de exploração e de relação com seu mundo. Em relação a isso, Freire (1996, p.47) comenta:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido.

Tendo em vista, a importância do trabalho docente, como meio que contribui para formação de cidadãos. Considerando esta perspectiva, observamos a necessidade que o profissional esteja capacitado para desenvolver, em seu trabalho, maneiras que possibilite ao educando ser capaz de relacionar os conteúdos vistos em sala com as situações do dia a dia, ou seja, que os conteúdos, sobretudo, sejam significativos. Silva (2006) coloca que é preciso que o professor tenha outras habilidades, além das habituais, pois não somente precisa dominar os conteúdos objetivos, como também ter um conhecimento melhor sobre os mesmos, para ser capaz de mobilizá-los, quando for necessário e a situação exigir. O professor que apenas transfere o conteúdo de uma forma ‘mecânica’, sem se preocupar em contextualizá-lo, corre o risco que o conteúdo pouco possa favorecer o aprendizado dos alunos.

Resgatando este paradigma e ampliando o raio de ação docente, Ferrer e Ribeiro (2010, p. 46) comentam que:

Educar para a cidadania é educar a partir da pedagogia do cotidiano, ou seja, a partir das práticas sociais pedagógicas ou sócias pedagógicas que se dão no dia a dia das pessoas: no trabalho, em casa, no transporte coletivo, etc, onde ocorre o processo de aprender e de ensinar como parte integrante das relações sociais. É preciso, ainda, entender e enxergar o ser humano, seja ele criança, jovem ou adulto, como centro inevitável de toda e qualquer relação social. Educar na cidadania seria mais interessante do que “educar para cidadania”. Educar na cidadania é partir da realidade do sujeito para compreender o conhecimento universal sistematizado ou partir dele (conhecimento universal sistematizado) para objetivar compreender a realidade social, do político, do econômico e, fundamentalmente do cultural, pois é ele (o cultural) o determinante básico da educação popular.

Ao tratarmos desse assunto, identificamos que ainda há muitos professores que não se preocupam em relacionar os temas propostos em aulas com a realidade social, cultural na qual o aluno está inserido, por não levarem em conta o contexto ao qual pertencem os grupos. Isso pode ser reflexo, por estes professores não terem tido condições para uma formação apropriada, quando nos referimos à inicial ou da graduação, ou ainda, de um desinteresse em se aprimorar nos conhecimentos específicos da área, respectivamente, a formação continuada.

Não podemos ignorar que nos espaços de formação, sejam eles relativos aos cursos para os professores ou no âmbito da coordenação pedagógica, tais aspectos não são abordados, enfatizando-se apenas a parte do conteúdo, sem discutir a didática, a metodologia e em especial, a formação política do grupo e sua profissionalização.

Ampliando e aprofundando esta discussão, Ferrer e Ribeiro (2010, p.46) reafirmam e nos subsidiam apontando que “a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de cultura popular onde o educador deve propor situações de debate num pensamento criado conjuntamente, numa dinâmica de grupos, reeducando o indivíduo, levando-os a exercerem seu papel de membro ativo na sociedade à qual pertence”. É nesse sentido que, o professor que procura relacionar a realidade vivenciada de um determinado grupo e trabalha de forma a despertar o senso crítico, o resultado é uma educação para liberdade.

Retomando a proposta educacional de Freire (1996, p. 121) sobre a questão da formação, percebemos que a “Autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser, não ocorre em data marcada, é neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências respeitadas da liberdade”. O professor exerce uma parte importante nesse processo, assim, no lugar do autoritarismo, as vezes, imposto até de forma inconsciente pelo professor, ele assumirá uma postura de condutor, ou articulador dos saberes dos alunos, por meio do diálogo, estimulando-os a uma prática ativa e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia individual ou do grupo numa perspectiva de reconhecerem como seres autônomos.

Dando continuidade ao papel da autonomia e sua importância para o processo educativo, Silva (2009, p.9) registra que:

A experiência autônoma, fundada na liberdade, é algo que se constitui desde o exercício de pequenas decisões cotidianas tomadas com responsabilidade. Assim liberdade, para Freire, deve estar em sintonia com a responsabilidade, tanto quanto o sentido de autoridade deve ser sinônimo de limite necessário, e não de excesso e de autoritarismo.

É considerado um dos ofícios do professor trabalhar o conhecimento em sala de aula, de forma que os alunos tenham a oportunidade de poder questionar, analisar, em uma dinâmica que não os tornem apenas receptores de informações (BEDOYA; TEXEIRA, 2008). Ou seja, uma aula participativa, onde professor adquire o papel de mediador do conhecimento, ao mesmo tempo, que tem a compreensão que a aprendizagem pode ser uma

troca de conhecimentos mútua, em que, quem ensina aprende, e quem aprende acaba ensinando.

Freire (1996, p.28) traz sua contribuição quanto à postura de um professor que pensa certo:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós o nosso conhecimento do mundo tem historicidade.[...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimento ainda não existente.

A função do professor como mediador no processo educativo requer que o mesmo esteja embasado em metodologias que possibilite no seu exercício, desenvolver meios que contribuam na construção de conhecimento. Portanto, os métodos de ensino utilizados por estes educadores, devem ser capaz de despertar nos alunos o anseio pelo aprender, por meio da criatividade e da descoberta. Para assegurá-los, necessitamos de uma reflexão crítica e abrangente sobre a teoria articulada à prática. Sobre o assunto, Freire (1996, p.22) ressalta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a tal a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. É indispensável uma formação fundamentada, tanto na reflexão quanto na ação, articulando os diversos saberes para uma formação capaz de alcançar a complexidade da construção do conhecimento, como já discutida uma formação reflexiva.

Diante do exposto, cabe aqui destacar sobre a qualidade da formação de professores da EJA e sua atuação nos dias de hoje. Levando em conta que a prática do professor deve considerar a especificidade desta modalidade, além de reconhecer as influências oriundas das mudanças que vem ocorrendo no contexto atual, em um mundo globalizado, onde se faz necessário uma reflexão aprofundada da atuação do educador em sala de aula. Nesse sentido, o desafio é que esse profissional tenha uma formação adequada para atender as demandas oriundas da EJA.

4 MÉTODO

Para o desenvolvimento da investigação foi adotada a abordagem quanti-qualitativa, tendo com referencial a teoria das representações sociais e também o instrumento de pesquisa selecionado, no caso, o questionário de evocação livre que foi associado ao questionário para os professores. Assim, os dados numéricos se expandem e se completam com as análises qualitativas, propiciando uma visão integrada do fenômeno.

A adoção por este tipo de análise se fundamenta na proposta de Triviños (1987) que descreve e indica as características principais de cada uma das abordagens. No tocante à quantitativa, os resultados números expressam ideias, opiniões e informações, de forma a classificá-las e ordená-las. E a perspectiva qualitativa busca contextualizar os dados, fazendo a interlocução entre o mundo objetivo e subjetivo dos participantes, não podendo ser apenas refletida pela expressão numérica. O pesquisador aponta então características gerais que compõem a abordagem qualitativa: o ambiente natural é fonte de dados; deve se considerar, o planejamento e o pesquisador como instrumentos importantes para registrar e captar o fenômeno. A natureza das análises priorizando o processo, não se restringindo aos resultados.

4.1 Participantes:

Participaram da aplicação do questionário de evocação livre 40 professores da rede pública do Distrito Federal do 1º ao 8º ano da Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao sexo, o grupo se compõe por 27 mulheres e 13 homens, com idade mínima de 21 anos, média de 31 anos e máxima de 51 anos. Desses 40, quatorze têm formação no magistério, no que se refere ao ensino médio e com relação ao nível superior 30 são formados em pedagogia e 10 em outras licenciaturas. Ao se investigar a especialização três são na área de psicopedagogia, dois em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), dois em educação e psicanálise e um em educação inclusiva.

É importante informar que, entre estes 40 professores oito se dispuseram a responder um questionário com itens abertos sobre a sua perspectiva e profissional no tocante ao EJA e a escola pública.

4.2 Procedimentos para a coleta de dados

Os participantes foram abordados pela pesquisadora que os informou quanto ao objetivo da pesquisa e solicitou a colaboração livre e consentida dos mesmos, empregando para isso o termo de livre consentimento assistido. Desta forma, eles responderam ao questionário e a entrevista (adesão livre), no período de suas coordenações na escola, por escrito. Vale ressaltar que foi programada uma coleta com 80 professores, no entanto, 40 aceitaram em participar e se envolver com a pesquisa: 1ª. etapa (questionário de evocação livre), e depois, oito na segunda etapa (questionário aberto).

4.3 Instrumentos para coleta de dados

4.3.1 Questionário de evocação livre (associação)

O questionário é caracterizado por itens que se dirigem a coletar as seguintes informações: (a) perfil dos participantes: idade, sexo, estado civil, experiência profissional e formação acadêmica dos professores que atuam na modalidade do EJA; (b) palavras ou frases que remetem à técnica de associação de ideias, por meio da evocação livre. As instruções foram as seguintes: no primeiro item se solicita que se ‘escreva seis palavras ou frases que em sua opinião completem a seguinte assertiva: **para mim escola é ...**’. No segundo item, os respondentes classificarem as três mais importantes por ordem de valor (hierarquia) e, por último, descreverem o significado da palavra classificada como a mais importante, o explicitando.

4.3.2 Questionário para os professores

Este instrumento objetiva coletar dados sobre as representações da escola segundo os professores que atuam com a EJA. No entanto, por dificuldades no percurso da coleta de dados, esse se constituía como uma proposta de entrevista (gravada), e teve que ser adaptado, permitindo que os professores o levassem para casa e entregassem suas contribuições por escrito. Sua estrutura geral ressalta as experiências pedagógicas dos profissionais, bem como, suas representações a cerca dos alunos da EJA. Encontra-se divididos em três partes: (a) dados acerca do perfil do profissional e sua experiência na área da educação, (b) formação acadêmica e (c) terceira informações sobre ações pedagógicas e práticas frente ao grupo da EJA.

4.4 Procedimentos para análise de dados

4.4.1 Questionário de evocação livre (livre associação)

Para análise do questionário de evocação livre, utilizamos o software denominado Evoc(*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), desenvolvido por Vèrges (2003). Esse permite a organização das evocações produzidas de acordo com suas frequências, ordem de evocação, ou de importância, possibilitada pela hierarquização dos termos enunciados pelos sujeitos (PEREZ, 2008).

4.4.2 Questionário para os professores

Quanto às questões abertas presentes no questionário, optamos por empregar a análise de conteúdo proposta por Bardin (1970), de maneira adaptada. É fundamental ressaltar que os agrupamentos foram se constituindo por blocos de sentido, e por isso, as respostas de um participante podem ser incluídas em mais de uma categoria.

4.5 Resultados e discussões

Os resultados e as discussões dos dados obtidos estão organizados segundo os instrumentos empregados, assim, primeiro, os questionários de evocação livre e, posteriormente, questionário com itens abertos para os professores que o responderam por escrito.

4.5.1 Questionário de evocação livre (associação)

Para a discussão e descrição dos dados coletados na pesquisa utilizou-se software denominado Evoc desenvolvido por Vergès, versão 2003, que permite a organização das evocações produzidas de acordo com as suas frequências, ordem de evocação, ou de importância, possibilitada pela hierarquização dos termos enunciados pelos sujeitos. (GONÇALVES; MEDANHA, 2009).

A utilização desta técnica em estudos científicos geralmente se justifica por duas razões:

a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 574-575).

Dessa forma, inferimos que a técnica de associação livre de palavras, permite aos sujeitos uma liberdade maior de se expressarem, amenizando assim as interferências do pesquisador, o que torna um instrumento importante para o nosso estudo (SALES; MACHADO, 2011).

Tabela 1. Atributos que estruturam o núcleo central, elementos intermediários e periféricos

Núcleo Central			Elementos intermediários		
Freq ≥ 5 Rang < 3,4			Freq ≥ 5 Rang ≥ 3,4		
Palavras	Freq	OME	Palavras	Freq	OME
Aprendizado	5	2,600	Aprendizagem	6	3,500
Conhecimento	7	2,000	Desenvolvimento	10	3,500
Oportunidade	8	3,000	Educação	5	4,000
			Família	5	4,400
			Respeito	5	4,800
			Socialização	9	3,556
Elementos intermediários			Elementos periféricos		
Freq < 5 Rang < 3,4			Freq < 5 Rang ≥ 3,4		
Palavras	Freq	OME	Palavras	Freq	OME
Cidadania	4	3,250	Agradável	4	4,500
Importante	3	3,000	Comprometimento	3	4,000
			Inclusão	4	3,500
			Integração	3	3,667
			Perspectiva	3	6,000

A Tabela 1 apresenta atributos que estruturam o núcleo central, elementos intermediários e periféricos correspondendo às palavras ou termos, onde se identifica o núcleo central, os elementos intermediários e os elementos periféricos das representações sociais dos professores sobre a questão **para mim escola é...**

O *corpus* oriundo das evocações (palavras ou frases) dos professores se estrutura da seguinte forma: 238 palavras encontradas, sendo que entre elas, 111 palavras diferentes. A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang* foi igual a 3,4; a frequência média

ficou estabelecida entre cinco (5) e a mínima três (3). A partir das evocações do grupo de professores pesquisados, os elementos das RS, se organizam em quatro quadrantes, analisado por meio do Núcleo Central da abordagem estrutural de Abric (1998).

O núcleo central das representações da escola está organizado com as palavras que caracteriza significância frente ao objeto de estudo. Assim encontramos: aprendizado, conhecimento e oportunidade. Portanto, para o grupo de professores a escola é lugar de ‘aprendizado’, isso implica que esse tem uma relevância significativa na concepção de escola para este grupo. Compreendido como aspecto fundamental para os professores, retomando a missão e a responsabilidade da escola dentro das sociedades letradas, a de buscar a qualidade do processo ensino aprendizagem, assumindo a importância da bagagem teórica, didática, práxis e a formação de conceitos para que o aprendizado se desenvolva.

Ainda, a palavra conhecimento está estritamente associada com o aprendizado, na medida em que, uma das funções da escola, além de transmitir é construir conhecimento, assim, a aquisição formal desse conhecimento possibilitará aos sujeitos nela inserido, uma nova maneira de re(significar) sua realidade a partir de outras formas de inserção no mundo social, político e do trabalho. De acordo com Oliveira (1997, p.67):

A escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzem à aprendizagem.

A palavra oportunidade pode ser entendida, na perspectiva da escolar ser um ambiente promotor de situações pedagógicas e de vida que são também exploradas fora da escola. Lopes e Sousa (2005) colocam que, a educação é um importante instrumento de oportunidade para mudança na qualidade de vida. Entendemos que, para este alunado (EJA), a escola vai além de um ambiente para aprender, se tornando um lugar que os permitem trilharem novos caminhos, facilitando a inserção no mercado de trabalho ou mesmo mudança de profissão. Enfim, provocando e possibilitando melhora da sua condição social, econômica, pessoal e cultural.

Analisando, o segundo quadrante (elementos intermediários), temos a seguinte ordem: aprendizagem, desenvolvimento, educação, respeito e socialização. Assim, para melhor reflexão e análise, organizamos os termos evocados conforme a semelhança de significado das palavras. Dessa maneira, selecionamos o bloco: aprendizagem, desenvolvimento e educação. Evidenciando que, para grupo pesquisado a escola tem um caráter importantíssimo

no que diz respeito à aprendizagem, sendo um processo inerente ao ser humano, possibilitando-o a aquisição de novos saberes. Para Vigotsky (1984 apud OLIVEIRA, 1997, p. 62), as implicações trazidas em relação ao ensino escolar é que:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola agência social explicitamente encarregada de transmitir sistemas organizados de conhecimentos e modos de funcionamento intelectual às crianças e aos jovens, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos que vivem na sociedade letrada.

Nesta perspectiva, a aprendizagem esta intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento, levando-nos a crer que é por meio de uma boa intervenção escolar, fomentamos os processos de desenvolvimento e aprendizagem, imprescindíveis à educação de qualidade. Sabendo que, para isso, os professores devem está imbuído de formação teórica e prática de excelência.

As palavras família, respeito, socialização, atribuem à escola uma responsabilidade social. Especialmente, compreendemos que, sob esta égide os professores resgatam que a escola não se limita a um ambiente de apenas transmissão de conteúdo, mas, de desenvolvimento e reflexão sobre os valores, construídos nas relações sociais, como conviver, compartilhar, respeitar, etc. Oliveira (1997, p.68) coloca que “a escola, enquanto criação cultural das sociedades letradas tem um papel singular na construção do desenvolvimento pleno dos membros dessas sociedades”.

No último quadrante, se encontram os elementos periféricos mais distantes do núcleo central, e surgiram as palavras: agradável, comprometimento, inclusão, integração, perspectiva. Podemos inferir que, o grupo de professores percebe a escola como um ambiente agradável que proporciona a inclusão favorecendo a integração dos sujeitos, refletindo a perspectiva da diversidade. Quanto à ideia de comprometimento e perspectiva, podemos traduzir o primeiro, como uma responsabilidade da escola, por meio da sua qualidade de ensino e reconhecimento do papel do professor, gerando oportunidades para um futuro promissor e com perspectivas positivas para os seus alunos, assegurando uma aprendizagem efetiva e aquisição dos bens culturais, por meio do conhecimento. Acreditamos, segundo a visão destes professores, que quando há um conjunto de interesses relacionado à melhoria da escola, a mesma favorecerá um ensino capaz de atender as mais diversas demandas da sociedade e seus grupos. Dessa forma oferecerá condições para um ensino integrador e acima de tudo transformador.

Tabela 2. Significado da palavra mais importante identificada pelos professores do EJA

Categorias	Frequências de respostas
Formação da sociedade	17
Processo ensino aprendizagem	14
Oportunidades	10
Interação	5
Casa / família	4
Realização pessoal	4
Total	54

A Tabela 2 apresenta o significado das palavras mais importantes identificadas pelos professores da EJA. Foi possível identificarmos seis categorias que são: formação da sociedade, processo ensino-aprendizagem, oportunidade, interação, casa/Família e realização pessoal. Para os professores, a aquisição do conhecimento e a relação do aluno com a aprendizagem são aspectos relevantes no que diz respeito à escola. Arelada a esta concepção, encontramos a de formação da sociedade, onde a escola, além de ser um ambiente promotor de conhecimento e aprendizagem, se destaca também como meio de interação social. Especialmente, possibilitando aos indivíduos reconhecerem seu papel na sociedade, portanto, implica em exercer direitos e deveres capazes de transformá-los em sujeitos consciente e, sobretudo, cidadãos capazes de mudar a realidade em que se encontram.

Também, a escola pode ser um lugar que oferece oportunidades, entendemos que essas possibilitarão a conquista de um trabalho e, conseqüentemente, a mudança da condição social. Ferrari e Amaral (2001) comentam que, a permanência, principalmente dos jovens da EJA, na escola, oportunizam a elaboração de projetos de vida e diferentes perspectivas de futuro, dando-os a esperança de uma possível melhora de oferta de trabalho e a continuidade dos estudos. Ao considerar a escola, no seu aspecto interacional, essa aparece como local que há trocas de conhecimentos e de afetos oportunizando a aprendizagem coletiva, sendo percebida por esses professores como um lugar acolhedor que pode ser comparada a uma família. Neste caso, os professores percebem a escola como um lugar que vai além de promover a aprendizagem, possibilita a construção de novas amizades, favorecendo as relações sociais.

4.5.2 Questionário para os professores

4.5.2.1 Participantes

É importante ressaltar que dentre os 40 professores que responderam o questionário de evocação livre, oito desses colaboraram nesta segunda fase (questionário com perguntas abertas). Quanto ao gênero foram sete mulheres e um homem.

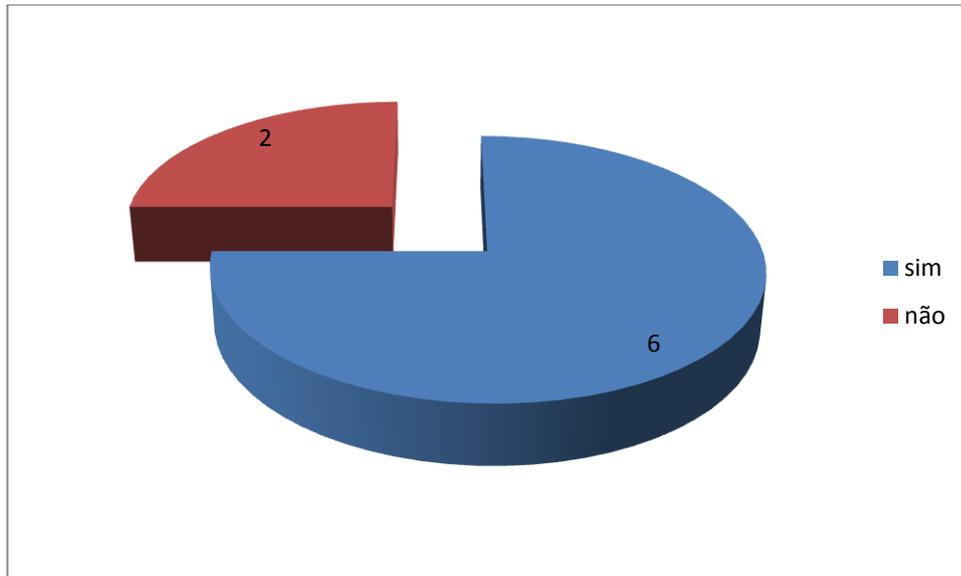


Figura 1. Formação em magistério, ensino médio.

A Figura 1 apresenta a distribuição dos professores, no que tange à formação em magistério, interessante verificar que seis delas possuem e duas não. Vale ressaltar que o magistério, já extinto, no ensino médio qualificavam os professores para atuarem de 1^a a 4^a série. Inclusive um conjunto de experiências e competências que são diferenciadas quando se compara ao ensino superior.

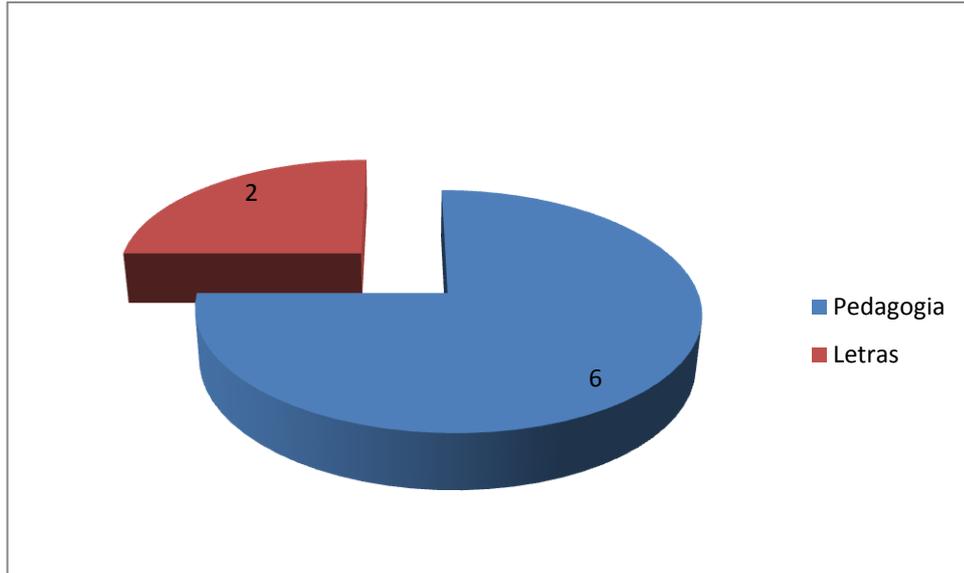


Figura 2. Área do curso superior

A Figura 2 retrata a área do curso superior notamos a predominância, no grupo de oito professores, da formação em Pedagogia, que no caso, oportuniza o conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem em seu currículo. Ainda, que em alguns há a oportunidade de trabalhar conteúdos relacionados à educação de adultos (Andragogia) e até mesmo da disciplina mais específica ligada à EJA.

Diferentemente, destes professores, os que têm licenciatura em Letras, no seu currículo tem uma construção 3+1, isto é, nos últimos anos (ou mesmo no último) devem cursar disciplinas da área psicopedagógica: Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira e Estágio Supervisionado, sendo que em média um semestre para as duas primeiras e dois para a segunda. Refletindo o espaço dos conteúdos e experiências psicopedagógicas nas licenciaturas.

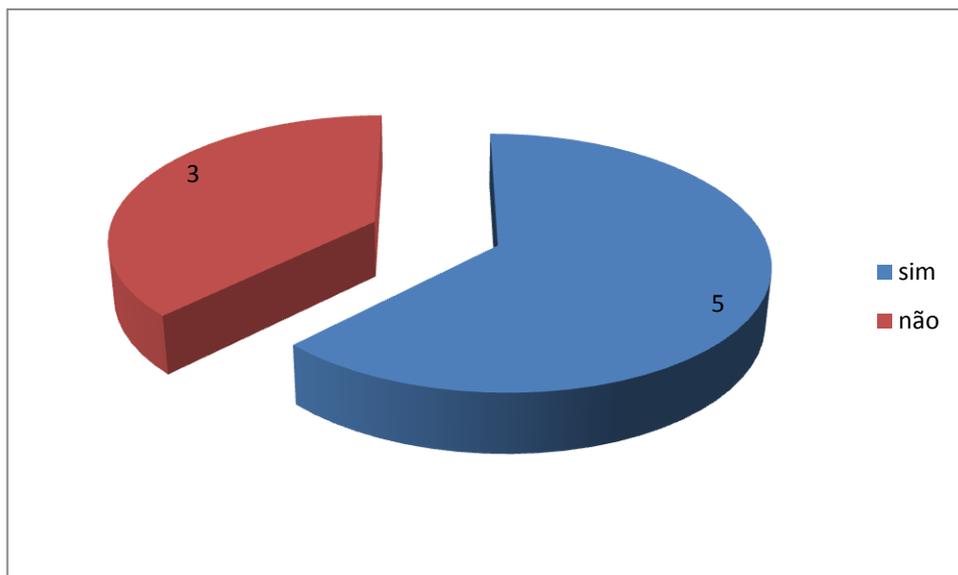


Figura 3. Especialização

No tocante a terem realizado um curso de especialização, cinco professores entre os oitos indicam terem dado continuidade aos seus estudos, preocupados com a formação continuada (Figura 3). Entre os cursos de especialização realizados, encontramos: psicopedagogia, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), gestão ambiental, educação e psicanálise. Uma visão geral nos indica que, todos buscaram complementar e ampliar o conhecimento na área de educação, visando compreender e investigar o processo ensino-aprendizagem.

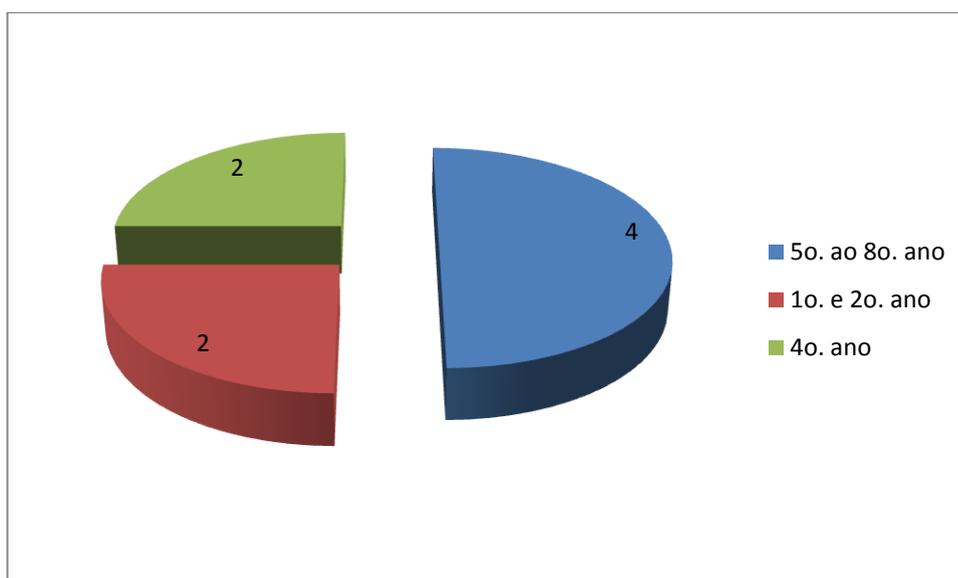


Figura 4. Série/ano que atuam.

A Figura 4 apresenta as séries/ anos que atuam os professores, foi constatado que a maioria ministra aula do 5º ao 8º ano. Vale lembrar que, os professores do 2º seguimento da EJA, diferentemente dos professores do 1º seguimento, geralmente ministrado por pedagogos, possuem no seu currículo a disciplina da EJA. O que não ocorre nas demais licenciaturas, sendo esse um campo, que necessita fundamentalmente de se repensar em seu currículo.

Di Pierro (2006) comenta que algumas universidades oferecem como alternativa, para as demais licenciaturas a oportunidades de cursar, como optativas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de pedagogia que a possuem, ou permitindo que participem de projetos de extensão universitária da EJA. Ressalta ainda que, tanto para formação de pedagogos quanto para a formação de outros licenciados, deve-se haver uma compreensão no sentido de reconhecerem os alunos e alunas da EJA como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das diversas disciplinas, ou em disciplinas específicas dos currículos, abordando questões que diz respeito à formação do educador de jovens e adultos.

4.5.2.2 Análise de conteúdo

Como anteriormente discutida no tópico procedimentos para análise de dados, a técnica utilizada foi adaptada de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977 apud FRANCO, 2008, p. 20) pode ser considerada como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens.

Tendo assim como finalidade, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado deste conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, utilizando como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou efeito dessa mensagem (OLIVEIRA et al , 2003).

É fundamental destacarmos que cada item do questionário foi analisado, considerando categorias temáticas, isto é, palavras ou frases que apresentavam significados similares. A construção das categorias foi feita a *posteriori*, depois da leitura flutuante para então, organizarmos os dados.

Tabela 3. Significado da escola para os professores

Categorias	Frequência de resposta
Aprendizagem	
Lugar de enriquecimento da aprendizagem	2
Fundamentada sobre a perspectiva da aprendizagem significativa e efetiva	2
Espaço físico para aprender e ensinar	1
<i>Subtotal</i>	5
Desenvolvimento	
Local de desenvolvimento	1
<i>Subtotal</i>	1
Ambiente promoção	
Lugar de aprimoramento	1
Ambiente de oportunidades	1
Ambiente facilitador de habilidades individuais	1
<i>Subtotal</i>	3
Total	9

A Tabela 3 apresenta as respostas dos professores do EJA em relação ao significado da escola para eles, três blocos emergiram: aprendizagem, desenvolvimento e ambiente de promoção. No que tange à aprendizagem se destacaram lugar de enriquecimento da aprendizagem, evidenciando a situação de que esta não ocorre apenas no ambiente formal, no entanto, a instituição escolar enriquece, amplia e proporciona conteúdos e experiência que o aluno tem ou ainda proporciona novas. Neste sentido, pode-se enfatizar que há uma aproximação das experiências e conceitos cotidianos que são pontes para introdução e desenvolvimento dos científicos. Por exemplo, os alunos do EJA conhecem os números naturais, no entanto, eles vão ampliar este conhecimento e aprender os números inteiros, fracionários e mistos.

Ainda, se observa a necessidade dos conteúdos e espaços da escola promover uma aprendizagem significativa e efetiva, isto ressalta que muitas das vezes a educação de Jovens e adultos não traz conteúdo que condiz com a realidade dos alunos. Os professores desta

modalidade acabam por utilizarem as mesmas atividades proposta para a educação infantil, resultando em desinteresse e desmotivação dos educandos. Daí a importância de conhecer as especificidades dos estudantes da EJA, para elaboração de um planejamento adequado a essa modalidade. Também foi apontada a condição da escola assegurar um espaço físico adequado para aprendizagem e o ensino, em especial, no caso do EJA, muitas escolas estão em condições precárias e não atendem as demandas dos alunos, sejam por uma biblioteca voltada às crianças, ou mesmo, livros que não possuem uma correspondência com a vivência do grupo.

Outra categoria foi o processo de desenvolvimento, indicando que a escola tem uma grande responsabilidade no que diz respeito ao desenvolvimento, tendo em vista que, o desenvolvimento, assim como aprendizagem fazem parte de um mesmo processo. Para Vygotsky (1984 apud OLIVEIRA, 1997 p.55), a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida humana sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

A escola como ambiente de promoção do sujeito emergiu nas respostas, caracterizando que a mesma exerce um papel fundamental para desenvolver nos sujeitos habilidades, bem como o aprimoramento das mesmas. Ao referir à oportunidade, se compreendem que, a escola, sobretudo, é um lugar que oferece oportunidades, e que podemos entender como um caminho para ascensão social.

Tabela 4. Características de uma escola de qualidade

Categorias	Frequência de respostas
Situação política e pedagógica	7
Infraestrutura	7
Aspectos sociais e culturais	6
Processo avaliativo	1
Total	21

A Tabela 4 apresenta as características de uma escola de qualidade na perspectiva dos professores da EJA. Foram divididas em quatro categorias, sendo elas: situação política pedagógica, infraestrutura, aspectos sociais e culturais e processo avaliativo. Ao referir ao

aspecto político pedagógico foram colocadas as seguintes respostas: professores especializados e compromissados; organização do grupo gestor, coordenadores e professores; escola preocupada com o desenvolvimento do aluno; professores buscando formação continuada; organização escolar; transparência; qualificação e especialização dos funcionários. É importante ressaltar nesta categoria que, ao apontarem as questões relacionadas à formação continuada, bem como, especialização dos funcionários, podemos entender que uma escola de qualidade se destaca a capacitação e qualificação do corpo que a compõe. Para Ferreira (s/d) a ação docente não pode ser limitada à grade curricular e ao acúmulo de disciplinas, sobretudo fundamentada em práticas de investigação criteriosas. De modo enfático o autor resalta a importância da formação continuada como um mecanismo primordial e fundamental para desencadear mudanças na prática do professor.

Na categoria infraestrutura foi mencionada: quadra de esporte, limpeza, biblioteca atrativa com ambiente de leitura, laboratório de ciência e informática, auditório, recursos pedagógicos. Nessa, emergem as demandas da atualidade, oferecendo um ambiente que favoreça a aprendizagem, refletindo a qualidade do aprendizado e dos potenciais cognitivos, afetivos, social e cultural. Quanto aos aspectos sociais e culturais, encontramos: diversidade, interação, disciplina, colaboração, harmonia e senso de equipe. Em especial, se acredita que é nas relações sociais que se constroem laços sociais que favorece, sobretudo, a aprendizagem mútua dos sujeitos, na riqueza das diferenças e peculiaridades dos sujeitos. Na perspectiva de Gadotti (2007), a escola não deve ser considerada apenas como um espaço físico. Mas acima de tudo um modo de ser, de ver. Sendo sua definição caracterizada pelas relações sociais que nela se desenvolvem. Na categoria processo avaliativo, a ênfase é na promoção do aprendizado, fomentando a avaliação de caráter formativo e processual, resgatando os potenciais de cada aluno. Concomitantemente, ressaltando e valorizando, o desenvolvimento individual do aluno, bem como, a relação intrínseca entre o critério de avaliação e metodologia utilizada em consonância com os objetivos de ensino.

Tabela 5. Aspectos que preocupam os professores em relação à escola

Categorias	Frequência de resposta
Aspectos Educacionais	
Falta de recursos humanos e materiais	2
Condições insuficientes para lidar com o problema de aprendizagem dos alunos	1
Falta de comprometimentos dos professores	1
Desvalorização dos professores	1
<i>Subtotal</i>	5
Aspectos Sociais	
Evasão escolar	3
Violência	1
Falta de participação da família na educação dos filhos	1
<i>Subtotal</i>	5
Total	10

A Tabela 5 apresenta os aspectos que preocupam os professores em relação à escola. Foi dividida em duas categorias: aspectos educacionais e aspectos sociais, no que tange ao aspecto educacional, sobressaem à questão da falta de recursos humanos e materiais evidenciando que a escassez dos recursos afeta a qualidade do trabalho desenvolvido e, concomitantemente, o processo de aquisição de conhecimento. O que nos permite levantar a hipótese que a falta dos mesmos, dificulta o trabalho dos professores, e afeta a qualidade da aprendizagem dos alunos, na escola pública, isso faz com que a situação se agrave. Para Corti e Vóvio (2007, p. 5):

a formação inadequada e os baixos salários dos professores, muitos educandos na sala de aula, falta de matéria didático, prédios mal conservados, precariedades de bibliotecas , altas taxas de reprovação e de evasão estão entre muitos fatores dessa má qualidade da escola.

Outro destaque foi em relação às condições insuficientes ou mesmo precárias para lidar com os problemas de aprendizagem dos alunos. Caracterizando, então, problemas na formação e necessidade de apoio psicopedagógico e materiais que o professor da rede pública enfrenta para atender as especificidades dos alunos, no processo de aquisição de conhecimento. Foi mencionada a falta de comprometimento dos professores e a sua

desvalorização profissional. A segunda ressalta um problema antigo que os profissionais da educação estão submetidos e, por vezes, pode estar associada à desmotivação e o descomprometimento, afetando, assim, a qualidade do ensino público que reflete na aprendizagem dos alunos.

Tabela 6. Características de uma escola ideal

Categorias	Frequência de resposta
Recursos pedagógicos	5
Ambiente escolar	4
Competência profissional	2
Envolvimento da família	1
Reconhecimento profissional	1
Total	13

A Tabela 6 ressalta as características de uma escola ideal, segundo os professores. As categorias estão divididas em: recursos pedagógicos, ambiente escolar, competência profissional, envolvimento da família e reconhecimento profissional.

No tocante à categoria, recurso pedagógico destacou os tecnológicos e materiais, enfatizando a importância desses para que uma escola seja considerada ideal, e, sobretudo, de qualidade. Capitalizando a discussão, Lima (2010) ressalta que diante da diversidade de saberes, avanços científicos e tecnológicos, da velocidade das mudanças no conhecimento; a escola como instituição de conhecimento deve priorizar o trabalho pedagógico através de sua totalidade como conhecimento significativo. Depreendemos daí, que na visão destes professores, esses se tornam indispensáveis no processo de aprendizagem dos alunos. Ainda, por considerar que educação deve acompanhar as mudanças tecnológicas da atualidade, exigindo-se um investimento da escola no que refere aos outros meios que contribuem na aquisição do conhecimento.

Outra categoria, estar relacionada ao ambiente escolar. Na percepção deste grupo, a escola deve proporcionar um ambiente harmonioso, oferecendo aos sujeitos qualidade de ensino que valorize seus potenciais, na perspectiva de gerar oportunidades de emanciparem. Nesse sentido, Alarcão (2001) ressalta que a escola hoje deve estar preparada para realizar

com êxito as três dimensões da realização humana, que abrange o pessoal, o profissional, e o social.

No tocante a competências profissional, é destacada a qualificação dos professores como fator preponderante, para uma boa escola. O que caracteriza a necessidade de uma formação continuada, que ofereça possibilidades dos professores capacitarem profissionalmente elevando seus conhecimentos. Em vista disto, Ferreira (s/d) propõe uma formação continuada que permita ao professor no universo da sua profissão, uma participação ativa, e uma formação que potencialize e desenvolva a autonomia, bem como a capacidade de trabalhar com as transformações relacionadas à economia, a cultura e a sociedade.

Na categoria envolvimento da família, emerge participação da família, sendo importante, dentre outros aspectos relevantes na concepção de uma escola ideal. Pois entendemos que, a família bem como a sociedade compõe uma parte fundamental no sentido contribuírem como agentes participativos da construção de uma escola melhor. Nessa perspectiva Gadotti (2007, p.2) ressalta que a escola entendida como uma instituição social, “depende da sociedade e para muda-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, ‘aprendendo em rede’ com elas, estabelecendo aliança com a sociedade, com a população.

No que tange a categoria, reconhecimento pessoal, emerge dentro da concepção dessa escola, a valorização dos professores. Compreendemos, nesse sentido, que quando há um trabalho, onde valoriza o profissional, o resultado são professores motivados, dispostos a contribuir para melhoria da escola. O que requer um reconhecimento no âmbito pessoal e profissional deste educador.

Tabela 7. Diferenças entre a escola pública e particular

Categorias	Frequência de resposta
Escola Particular	
Comprometimento dos professores	4
Cobrança da escola em relação ao trabalho do professor (desempenho)	2
Dispõe de mais recursos materiais	1
Interesse dos profissionais em função da avaliação sobre o seu desempenho	1
Preço 'pago'	1
<i>Subtotal</i>	9
Escola pública	
Pais descompromissados	5
Desinteresse dos alunos	4
<i>Subtotal</i>	9
Total	18

A Tabela 7 representa a diferença entre a escola pública e particular. Todos os participantes responderam que existem diferenças entre as duas. Na categoria escola particular, temos o comprometimento do professor como o maior número de frequência, evidenciando que há na verdade um interesse maior destes profissionais, no que tange o compromisso, e a responsabilidade dos mesmos com a instituição.

Na sequência aparece a questão relacionada à cobrança da escola. Podemos inferir que a escola particular considerada mais exigente, resulta em profissionais mais compromissados em desempenhar com eficácia suas tarefas. Os professores ainda ressaltam que, escola particular dispõe de mais recursos materiais, o que favorece exercerem melhor o trabalho, além de contribuir no processo ensino aprendizagem dos alunos. É importante salientar que na visão desses professores os profissionais que atuam na instituição particular, consideram a avaliação do seu desempenho como importante para diagnosticar o trabalho pedagógico desenvolvido. Outra diferença apontada por esse grupo pesquisado foi o fato que nessas instituições se cobra valor mensal. Pires (s/d) faz suas considerações a respeito do assunto ressaltando que:

As escolas, independente, do tipo social de pessoas que a frequentam, pois a sociedade se apresenta em diferentes classes sociais, devem ter objetivos básicos. Mas percebo que estão diferentes uma das outras, pois encontramos escola pública e privada e cada uma tem sua história, sua identidade e suas peculiaridades, mas seu objetivo deve ser os mesmos, adequando sempre o ensino a sua realidade [...] O principal objetivo da educação deve ser o de identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas[...] a escola deve ser um local de promoção e integração de todos os participantes numa construção/ resgate da cidadania.

No que refere à escola pública, os professores apontam que na instituição pública, não há o devido interesse e nem compromisso dos familiares com a escola, o que nos permite refletir que na particular os pais assumem posturas diferentes, no que diz respeito à escola. Quanto ao desinteresse dos alunos, este, emerge como outro fator que difere a escola particular da pública. O que nos permitem entender que, a falta de interesse tanto dos pais quanto dos alunos recai na problemática de ainda não termos um ensino público capaz de suprir com mazelas que permeia a educação escolar pública. Pires (s/d) ressalta que a escola necessita de uma estrutura em que haja dinamismo, estimulando a participação dos alunos nas mais diferentes formas, ao mesmo tempo em que favoreça a ação autônoma dos seus atores e comunidades, participando em diversas instâncias da gestão escolar.

Tabela 8. Fatores que influenciaram os alunos abandonarem/ interromperem a escolarização regular

Fatores	Frequência de resposta
Sociais	
Por causa do trabalho	5
Pobreza	2
Falta de responsabilidade social do estado	2
Gravidez na adolescência	1
Falta de oportunidades	1
<i>Subtotal</i>	<i>11</i>
Pessoais	
Problemas familiares	1
Decorrência de dependência química (álcool, drogas e outros)	1
Por desinteresse	1
<i>Subtotal</i>	<i>3</i>
Total	14

A Tabela 8 caracteriza os fatores que influenciaram os alunos abandonarem ou/e interromperem a escolarização regular, segundo o grupo de professores. Nos fatores sociais, evidenciou-se o trabalho como causa e a questão da pobreza que podem estar associados, tendo em vista, que vivemos em um país com um grande índice de famílias de baixa renda. Percebemos que estes aspectos se refletem na educação por não haver ainda uma política que atenda de forma eficiente, as necessidades educacionais para essa classe, retratadas na falta de responsabilidade social, atribuída ao poder público e a sociedade em geral. Arroyo (2006) comenta que esta realidade só será superada a partir do momento que se reconheça as especificidades da educação de jovens e adultos, com um perfil específico desse educador e, conseqüentemente uma política voltada para a formação desse educador.

Ainda, foi apontada a gravidez na adolescência que constitui uma questão social que provoca o abandono dos estudos, principalmente, no caso das adolescentes ao terem que cuidar de seus filhos e não obterem auxílio do estado, para se manterem financeiramente e, continuarem seus estudos. E, por último, falta de oportunidades que, segundo os professores aconteceria por motivos financeiros, famílias desestruturadas, e inclusive a própria gravidez que interrompe o percurso da aluna ou aluno, na escola.

No que diz respeito aos fatores pessoais emergiram: problemas familiares, decorrência de dependência química (álcool, drogas e outros) que desembocam em problemas sociais já que prejudica diretamente os estudos, a frequência às aulas, e geram abandono dos estudos. O desinteresse é creditado à desmotivação e, por vezes, a ausência de conexão dos conteúdos, atividades e currículos escolar que atenda crianças e jovens de diversas localidades. Corti e Vóvio (2007, p. 10) comentam:

Milhões de Brasileiro não tiveram oportunidades de estudar ou encontraram grandes dificuldades para permanecer na escola durante a infância e adolescência. Os motivos para isso são os mais variados. Necessidades de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família, mudanças do lugar de origem ou de moradia em busca de melhores condições de vida e trabalho, problemas de saúde, falta de escola e professores no local de moradia e falta de apoio familiar.

Os motivos pelo os quais os alunos desistiram de estudar na idade apropriada são os mais diversos, porém é importante salientarmos em relação aos fatores de origem social, os professores têm a consciência da necessidade de haver medidas mais eficazes do governo, com maior investimento na educação, e políticas públicas educacionais que realmente esteja

voltada as questões urgentes da educação, tais como evasão e repetência, além do acesso, permanência e continuidade dos estudos.

4.6 Síntese das discussões

Ao aproximarmos os dados provenientes do questionário de evocação livre que parte da associação de palavras, as mais evocadas e suas hierarquias com o questionário aberto, observamos que a escola foi caracterizada como um local onde a aprendizagem formal e informal, conhecimento e oportunidades de desenvolvimento estão presentes. A escola na perspectiva dos professores é um contexto de promoção de aprendizagem, novos conhecimentos, interação e até mesmo, para os jovens e adultos, de novas oportunidades provocando mudanças pessoais e até mesmo profissionais. Como foi ressaltado no relato dos professores a independência, leitura de mundo e oportunidades permitem ao grupo de jovens e adultos galgarem novos patamares de conhecimento e experiência, e, paralelamente, melhores salários.

Estes aspectos foram constituintes do núcleo central e podemos destacar que são conceitos que perduram no tempo, quando nos referimos à instituição escola: aprendizagem, conhecimento e oportunidade. Indicando a força e a continuidade da concepção de escola, ainda, revelando o elemento consensual e normativo que permeia a narrativa dos professores, demonstrando a estabilidade destes aspectos no tempo. Mesmo quando nos reportamos ao período da escolarização jesuítica e colonial os contextos do passado que têm ressonância no presente. De maneira generalizada, podemos inferir que esses estão presentes nas práticas, discursos e condutas dos professores, que são calcadas nestes valores e expectativas em relação à concepção de escola.

Contribuindo com a ampliação e novas demandas da escola, encontramos a perspectiva da inclusão, integração, comprometimento dos professores e de todos que estão vinculados a essa instituição, direta ou indiretamente, apesar dos problemas que hoje circundam a nossa educação, sobretudo aqueles apontados, pelos professores. Em suma, a escola é vista como um contexto positivo de desenvolvimento e aprendizagem devendo ser agradável, lúdica e atraente para todos os alunos. Este conjunto de perspectivas faz parte do sistema periférico, estão aos poucos podem está influenciando as práticas dos professores e, não podemos ignorar que também estão sendo gradativamente, introduzidos na formação inicial, na graduação e na continuada em cursos de formação ou capacitação. Sendo aos poucos introjetados em sua ação pedagógica e fazemos contraponto com o conhecimento

formal rígido e longe das emoções, para uma aprendizagem significativa, motivadora e afetiva e, além de tudo, cidadã.

Nas zonas de contrastes, elementos intermediários, família, socialização, cidadania compõem o quadro. Elas nos demonstram que a escola está mudando, em especial, buscando não apenas a aprendizagem formal, mas o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a fazer, como descrito e valorizado pela pesquisa de Delors et al.(1999). Os paradigmas educativos e propostas inovadoras agregam então, metodologias específicas para a EJA, reconhecendo sua independência no pensar e fazer, sua experiência de vida, autonomia, suas demandas pessoais e do mundo do trabalho. Alicerçadas nos estudos de Freire sobre a educação popular, contextualizada, em sintonia com o mundo e instigando a curiosidade e o pensamento crítico.

Emergem ainda, entre os professores, as preocupações no tocante à escola sejam na dimensão política e pedagógica, na infraestrutura, no currículo oculto e nos processos avaliativos que estão em voga. Sobretudo, nas carências e problemas como falta de recursos humanos e materiais, dificuldades que os professores encontram para lidar com os problemas de ensino e aprendizagem, sem apoio psicopedagógico e coordenação que possa orientá-los frente às dificuldades do cotidiano. Foi ainda descrito a desvalorização da profissão que pode gerar o descompromisso e descrédito em relação ao seu ofício. Somam-se a essas, a evasão escolar, infrequência, o absenteísmo e a cisão entre escola e família. Este quadro pode gerar e favorecer o afastamento dos estudos, no período de escolarização regular e que certamente, com políticas públicas adequadas não assumiria uma educação compensatória, posteriormente.

No caso, os docentes apontaram que a pobreza, a necessidade de busca por um trabalho, com o intuito de sobrevivência, e a própria omissão do estado face às políticas públicas de educação, saúde, emprego e cidadania tem possibilitado o afastamento dos estudos e sua desvalorização. Entre os problemas pessoais que influenciam os estudantes a abandonarem a escola, foram mencionados problemas familiares, gerados por conflitos constantes, seja pelo envolvimento do adolescente ou jovem com drogas lícitas (álcool, fumo, uso de medicamentos etc) ou ilícitas (maconha, *crack*, cocaína, etc) que alteram o sistema nervoso, sua capacidade de aprender e interagir com os colegas. A motivação para os estudos por parte do alunado também foi lembrada, bem como a gravidez como fatores que dificultam a inserção e continuidade dos estudos.

Devemos destacar que os 40 professores que participaram desta pesquisa, todos possuem curso superior predominando a formação em Pedagogia, em especial, no ensino médio, o curso de Magistério. Os currículos destes dois cursos oferecem um conjunto de disciplinas da área pedagógica, didática, metodológica e de conteúdos para ensinar. Ainda, uma formação política e de inserção pelos conteúdos, paradigmas e uma perspectiva crítica e humanizadora da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa fundamentada na teoria das representações sociais foi desenvolvida por Moscovici. É uma teoria que vem ganhando espaço, principalmente na área da educação. As representações sociais estão presentes em nossas vidas abrangendo o universo social e cultural. Neste sentido, o estudo das representações sociais contribui de forma significativa para interpretar os acontecimentos do dia a dia, que emerge nas relações sociais por meio da linguagem. Constituindo como um elemento fundamental que possibilita a orientação de condutas e prática sociais. Por isso, reconhecemos a importância do seu estudo no âmbito educacional.

Assim, ao interpretar os acontecimentos da nossa realidade a representações sociais nos permitem perceber nossas próprias formas de pensar, de interpretar e de ver o mundo, nas ações que fazem parte do nosso dia a dia, nos levando a construir e reconstruir outras representações. Tendo como base tais discussões esta pesquisa permitiu uma reflexão sobre o papel da escola na formação do sujeito, bem como sua contribuição para o desenvolvimento social, e para a aprendizagem, numa perspectiva de emancipação pessoal e profissional dos sujeitos.

No ponto de vista dos professores pesquisados, a aprendizagem, conhecimento e oportunidade, têm grande relevância no que se refere à escola. Por estas características, a escola exerce um importante papel no desenvolvimento cognitivo, afetivo, e social dos sujeitos. Dessa forma, os fatores como a inclusão e integração são vistos, como meio de romper paradigmas que comprometem uma educação de qualidade acessível a todos.

Portanto, a escola é considerada e deve se constituir em um lugar agradável e imprescindível para sociedade, onde sua contribuição é fundamental para ampliar as perspectivas e oportunidades de ascensão social dos alunos, tendo como base o processo de ensino e aprendizagem correspondente à especificidade da EJA. Especialmente, fomentando, provocando e abrindo espaço para emergirem as necessidades e os projetos de vida.

Para tanto, se apontou a necessidade de professores comprometidos e, paralelamente a valorização dos mesmos, por meio de políticas públicas educacionais que estejam voltadas para as dificuldades emergentes da educação: falta de recursos materiais e financeiros e, a carência referente à formação continuada dos professores. Consideramos que essas problemáticas estão arraigadas ao processo histórico que constituiu a EJA, se refletindo nos

dias atuais, sendo urgente repensar esta modalidade em uma perspectiva particular, considerando as características da modalidade e da dimensão dos estudantes.

Desde o período colonial, passando pelo império até os dias de hoje, a educação de adulto no Brasil vem sendo tratada de forma inadequada pelas autoridades governamentais, com políticas públicas ineficientes, resultando em projetos inconsistentes e apesar das dificuldades, reconhecemos os avanços percorridos sua trajetória, como por exemplo, o seu direito assegurado por lei, programas e movimentos em prol da EJA, dentre outros. Contudo é imprescindível que autoridades governamentais não se acomodem, mas que vislumbre novos horizontes em busca de uma Educação melhor para todos.

Principalmente, a formação de professores emerge como preocupante, tanto por parte dos pesquisadores e podemos verificar suas interferências na política de formação de professores, que vem aos poucos, tentando contemplar a formação específica dos profissionais que atuam ou desejem atuar na EJA. Reiteramos que, se torna imprescindível a formação de um quadro profissional, que não limite aos educadores formados em pedagogia, mas que abarque as demais licenciaturas, bem como outras ramificações da educação formal e informal. Adotando uma ação conjunta de formação docente, contribuindo para superação desta lacuna e abrindo espaço para verdadeira inclusão desta população que por várias situações não tiveram acesso e nem condição de concluir a sua educação escolar.

Arelado a esta condição, a evasão emerge como algo preocupante na concepção dos professores, tendo em vista que os alunos da EJA, na sua trajetória escolar, nunca tiveram a oportunidade de estudar ou desistiram de dar continuidade pelos motivos já identificados: necessidade de trabalho para manter a família, distância significativa da escola para a comunidade e ainda, ausência em algumas cidades das séries/anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, obrigando a longos deslocamentos. Também, se identificou os motivos pessoais como desinteresse, dependência química e gravidez na adolescência. Que recai mais uma vez na necessidade de autoridades governamentais investirem em projetos que atenda as demandas sociais.

Entendendo que a escola representa para a sociedade um lugar de promoção de desenvolvimento e aprendizagem, além de oportunidades, onde a mesma atua como vetor de transformação social. Percebemos que os sujeitos da pesquisa, no caso, os professores têm consciência do papel da escola e, sobretudo, as transformações pertinentes aos estudantes da EJA. Constatamos que os professores têm uma visão positiva em relação à escola.

Acreditamos que esta investigação sobre as representações sociais da escola, pode contribuir para outros estudos que possam ampliar caracterizar e identificar aspectos sociais,

pedagógicos, metodológicos e teóricos, que contribuam para a compreensão do espaço da EJA, inclusive que busquem minimizar os índices de evasão e desistências dos alunos e compreender as práticas que emergem nesta modalidade de ensino. Sendo assim, tendo em vista a relevância das representações sociais como construto teórico, que possibilita a investigação por meio da pesquisa, o estudo dessas representações pode ser realizado nas mais diversas dimensões das relações sociais. No âmbito educacional, pode ter como objeto de pesquisa: alunos, familiares, direção da escola e profissionais e outros como orientadores e gestores.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27 -38.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (Org). **Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto, 1996, pp.171-189.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, M. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formação de educadores de jovens e adultos. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 09 de dez de 2012.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: mito do amor materno**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BARRETO, D. A. B. **Representações sociais do professor de Jovens e Adultos sobre Leitura e Escrita**. 2006. Disponível em: <<http://www.radarciencia.org/Record/oai-www-ufba-br-350>>, 2006. Acesso em: 26 de jan de 2013.
- BERNARDINO, A. J. Exigências na formação dos professores de EJA. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul**. Itajaí, 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sc/files/Exig%C3%A2ncias%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Professores%20da%20EJA.pdf>>. Acesso em: 26 de jan de 2013.
- BEDOYA, J. A; TEXEIRA R. R. **Perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1243985854.PDF>>, 2008. Acesso em: 10 de dez de 2012

BORSA, J. C. **O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**, 2007. Disponível em : <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. > Acesso em: 20 de Jan de 2013.

CÂNDIDO, A. C; ALVES, F. F. **A percepção dos docentes da Educação de jovens e adultos sobre seu campo de atuação profissional: para transformar**. Universidade Federal de Viçosa, 2010. Disponível em:
<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0054.pdf>>, 2010. Acesso em: 18 de outubro de 2012.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista: UESB, 2004. Disponível em: Disponível em:
<<http://www.uesb.br/editora/publicacoes/aprender/edicoes/Aprender%20n.%202.pdf>>. Acesso em: 18 de fev de 2013.

CORTI, A. P, VÓLVIO. C. L. **Jovens na Alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos**. Brasília: Ministério da Educação/ Ação Educativa, 2007.

CORRÊA, L. O. R. **Fundamentos Metodológicos em EJA**. Curitiba: IESDE, 2009.

DELORS, J. et al. (1999). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1999.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>, 2005 Acesso em: 18 de out de 2012.

DI PIERRO, M. C. **Contribuição do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formação de educadores de jovens e adultos. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas: Alínea, 2006

FARR, R. M. **Representações Sociais**: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**, 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2002, p.311-59

FERRARI, S. C; AMARAL, S. **O aluno de EJA**: jovem ou adolescente? 2001, Faculdade Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf>. Acesso em: 14 de ago. de 2012

FERREIRA, D. C. **A importância da Formação Continuada de Professores de Educação de Jovens e adultos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf>>. Acesso em: 14 de ago de 2012.

FERRER, F; RIBEIRO, M. A Formação de Jovens e Adultos nas Práticas da Educação Popular para além da Escolarização: Desafios e possibilidades. **III Seminário Nacional de Formação de educadores de EJA**, 2010 Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/IIISNFJanePaiva.pdf>>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 3 ed. 2008.

GADOTTI, M. **Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI, USP**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf>, 2007>. Acesso em: 25 de jan de 2013.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 (Série Educação de Adultos); 1.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porta, 1999.

GRAÇA, M; MOREIRA, M, A. Representações sociais sobre a matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo com professores do ensino secundário. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2004. Disponível em: <<http://www.cienciamao.usp.br/tudo/index.php?midia=rab>>. Acesso em: 13/01/2013.

GONÇALVES, J. S. **Alunos da EJA do ensino médio no Município de Jataí: expectativa e perspectivas em ingressar no ensino superior e expectativas dos professores em relação aos alunos da EJA**, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/node/186>>. Acesso em: 18 de jan de 2012.

GONÇALVES, A. C; MEDANHA, J. **Representações Sociais da Escola na perspectiva de pais de alunos do Ensino Fundamental do Distrito Federal**, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/guestc0a037/representaes-sociais-da-escola>>. Acesso em: 18 de Jan de 2013.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, 14, p. 108-131, 2000.

JESUS, M. P.G. **Retrato do analfabetismo no Brasil**, 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/retrato-do-analfabetismo-no-brasil-4618882.html>. Acesso em: 20 de ago. 2012

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001, p. 17-44.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28ª reimpressão. São Paulo, SP:Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

LIMA, P. G. **Formação de Professores: Por uma Ressignificação do Trabalho Pedagógico na Escola**. Editora: EDUFGD, 2010.

LOPES, S. SOUZA. S, L. **Uma educação possível ou mera utopia**. 2005, Disponível em< : <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf> Acesso em: 15 de fev. 2013.

MENDES, B. M. M. **Formação de professores reflexivos: Limites, possibilidade e desafios**, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>>. Acesso em: 29 de jan de 2013.

MELO, E. A. A. **Vínculo do trabalhador com a organização: um estudo em representações sociais**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3669/1/2006_Eleun%C3%AD%20Antonio%20Ode%20Andrade%20Melo.pdf>. Acesso em: 29 de jan de 2013.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOURA, T. M. **Formação de Educadores de Jovens: Realidade, Desafios e Perspectivas atuais**, 2008. Disponível em:<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/242>>. Acesso em 10 de dez de 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação.**Revista Diálogo Educacional**, v.4, p.11-27, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189118067002>. Acesso em: 20 de fev de 2013.

OLIVEIRA, A. N. B; NASCIMENTO, D. M. S. **A visão transformadora do Educador de Jovens e Adultos**, 2002. Disponível em:

<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a_visa_transformada_do_educador.pdf>. Acesso em: 21 de jan de 2013.

OLIVEIRA, D. C de (et al.). Análise das Evocações Livres: uma Técnica de Análise Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. **Perspectivas Teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5º Ed. São Paulo: Loyola, Ibrades, 1987.

PEDROSO, C. C. C. **Representações Sociais sobre História por alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos)**, 2010. Disponível em: http://www.unifieo.br/files/download/site/mestrado psicologiaeducacional/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20de%20Mestrado%20psicologia/2010/CARINA_CAVALETTI_DE_CARVALHO_PEDROSO.pdf>. Acesso em: 18 de out de 2012.

PEREIRA, L. A. et al. **Origem da escola pública brasileira: A formação do novo homem**, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20PUBLICA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 23 de jan de 2013.

PEREZ, M. **Grandezas e medidas: representações sociais de professores do Ensino fundamental**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Área Temática: Escola Cultural e Processos de aprendizagem escolar Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D08_perez.pdf>. Acesso em: 23 de fev de 2013.

PEREIRA, W. L. **Políticas Públicas e Educacionais no Contexto Histórico Brasileiro**, (s/d) Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/AC15.pdf>>. Acesso em: 23 de jan de 2013.

PIRES, P. A. G. **A escola e sua contribuição na formação de sujeitos: um olhar a partir da nova concepção de currículo**, s/d; Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/viewFile/282/408>> Acesso em: 7 de fev de 2013.

POCARO, R. C; SOARES; L. J. G. **Caminhos e Desafios a formação de educadores de jovens e adultos.** 2011, Disponível em:<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/3_snf_poa.pdf> Acesso em: 09 de dez de 2102.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental, proposta curricular - 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília:MEC, 2001.

RIBEIRO, T. D. **A Formação de Professores e a Educação de Jovens e Adultos,** 2009. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt10/ComunicacaoOral/MARCEL%20THIAGO%20ODAMASCENO%20RIBEIRO.pdf>>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

RUMMERT, S. M. **Formação Continuada dos Educadores de Jovens e Adultos: desafios e Perspectivas.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formação de educadores de jovens e adultos. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

SÁ, C. P. **Sobre o núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

SALES, M. P. S; MACHADO, L. B. **Representações Sociais da Docência no Ensino Superior,** 2011. Disponível em: <http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=858.>. Acesso em: 26 de fev de 2013.

SANTOS, J. C. **Projeja CEFET/JATAÍ-2008: Avaliação ou exame?,** 2009, Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/joaocordeirodosantos.pdf> . Acesso em: 9 de dez de 2012.

SANTOS, M. F. S. A Teoria das Representações Sociais. *In*: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. (Orgs). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Pernambuco: Universitária da UFP, 2005.

SANTANA, L. **A formação continuada de professores de EJA: uma reflexão sobre a prática**, 2006. Disponível em: <<http://www.sbemrj.com.br/spemrj6/artigos/c5.pdf>>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

SAVIANI, D. **A Escola Pública Brasileira no longo Século XX (1890-2001)**, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>> Acesso em: 21 de jan de 2013.

SILVA, E. J. L. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e sua contribuição para a formação do educador de EJA**, 2005. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Eduardo%20Silva_nov2005.pdf>. Acesso em: 8 de fev de 2013.

SILVA, R. G. S. **Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos**, 2006. João Pessoa. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge/Dissertacoes/dissert06/Regina%20Celi%20Delfino/Regina%20Celi%20Delfino%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 03 de dez de 2012.

SILVA, U. R. **A experiência e o pensar em Dewey e Freire : Relações e influências**, 2009. Disponível em : <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT17-2822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 de fev de 2013.

SILVA, J. C. **História da Educação: o tema da Escola Pública no manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pd>. Acesso em: 21 de jan de 2013.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduadas no estado de São Paulo(1890-1910)**.São Paulo:EduUNESP, 1998.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, 27-35 1996. Disponível em: <<http://www.presencapedagogica.com.br/site/>>. Acesso em: 21 de jan de 2013.

SOARES, G. A. **Trajetória da Escola Pública no Brasil**, 2005a .Disponível em: <http://www.artigocientifico.uol.com.br/uploads/artc_1153070213_79.doc >. Acesso: 23 de jan de 2013.

SOARES,L. **O educador de jovens e adultos em formação**, 2005b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 27 de nov 2012.

SOARES, I. **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Formação de educadores de jovens e adultos. 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 09 de dez de 2012.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2010. Disponível em <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3520>. Acesso em: 18 de out de 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UTSUMI, L. M. S. **É possível formar professores reflexivos que possam situar em níveis da realidade escolar?** Considerações acerca na formação de professores na construção de uma escola reflexiva, 2006. Disponível em: <http://intranet.fia.edu.br/acesso_site/fia/academos/revista2/7.pdf> Acesso em: 29 de jan de 2013.

UNESCO. Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições prática. Brasília, 2008. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/sistema_crv/pav/PAV_18_19_20_MAR/Anos%20finais/Pav%20-18%20a%2020%20de%20mar%C3%A7o%20Anos%20finais/HISTORIA%20E%20GEOGRAFIA/BH-pautas/tudo-eja-fundamentalvovio.pdf>. Acesso em: 23 de jan de 2013

WALCHELKE, J. F. R; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento, 2007. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04140.pdf>>. Acesso em: 29 de jan de 2013.

APÊNDICES

A- Termo de livre consentimento

Eu, _____,

concordo em participar da presente pesquisa como entrevistado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora ALETÍCIA FERREIRA DA SILVA, estudante do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Local e data: Planaltina, DF. _____/_____/_____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

B- Questionário de evocação livre (associação)**Universidade de Brasília****Faculdade de Educação**

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema ESCOLA. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre o tema pesquisado. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar.

Escola: _____

Série(s) que leciona: _____ Tipo de escola: pública particular

Solicitamos a sua participação, respondendo às seguintes questões abaixo:

1) Rapidamente escreva 6 (seis) palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase: **(ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)**

Para mim a ESCOLA é.....

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

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

1ª. mais importante: _____

2ª. mais importante: _____

3ª. mais importante: _____

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

C-Questionários para os professores**I) Dados pessoais**

Data de nascimento: _____ Sexo: Feminino Masculino

Estado Civil: _____ Filhos: Sim Não Quantos: _____ Religião: _____

II) Formação Acadêmica:

Ensino médio: Magistério ou outro? _____ Ensino superior: não sim Qual Curso: _____

Especialização na área: sim não Qual? _____ Tempo de atuação no Magistério: _____

Tempo de atuação nesta escola: _____

III) Questões

- 1) O que é escola para você?
- 2) Que aspectos você identifica em uma escola de qualidade?
- 3) Que aspectos mais lhe preocupam em relação à escola?
- 4) Como seria uma escola ideal para você?
- 5) Existem diferenças para você entre uma escola pública e uma particular? E quais seriam?

PERSPECTIVAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Quando um sonhador se junta a outro sonhador eles encurtam a distância entre o sonho e a vida sonhada.(Freire)

Durante a minha passagem pela faculdade, muitos desafios surgiram, a responsabilidade acadêmica nos sujeita, muitas vezes, abdicarmos de muitas coisas, propostas de empregos, viagens, passeios, dentre outras. É o ‘preço que pagamos’ para alcançar um sonho. Sonho esse que é capaz de fazer com que, eleve nossa confiança, e pensamos em ‘vãos mais altos’. Sonhar é importante, mais realizá-los é um triunfo. O sonho é necessário para que esperança não morra, mas acredito que o sonho não deve ser uma utopia. É preciso experimentar o gostinho de um sonho concretizado, para que o nosso entusiasmo não acabe.

Nesse pensamento, venho construindo o meu planejamento para o futuro. Inspirada nas experiências adquiridas no processo acadêmico se tornou mais fácil traçar objetivos quanto às perspectivas futuras. O curso de Pedagogia proporcionou-me, dentre outros aprendizados um olhar mais crítico, consciente de muitas coisas que nem imaginava aprender. A Pedagogia aguça, em nós, o desejo pelo conhecimento, pela investigação, que nos permite criar estratégias mais eficazes na solução dos problemas, refletindo em práticas mais conscientes. Ampliando a nossa percepção de mundo, nos mobilizando a buscar por meio da educação, o respeito ao próximo, as diversidades, e a pluralidade de ideias.

Quanto ao trabalho, tenho como expectativa ser professora da rede pública de ensino. Tendo em vista que fui aprovada no último concurso de professor temporário da Secretária da Educação do Distrito Federal. E, por este motivo, tenho me dedicado e esforçado para apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com certa urgência.

Nesta perspectiva, pretendo dar continuidade aos meus estudos. A princípio tenho como objetivo iniciar um curso de inglês, e uma especialização na área de Educação de Jovens e Adultos, por acreditar na necessidade de sempre buscarmos mais conhecimento, como meio de aprimorar e aprofundar nosso aprendizado. Pretendo futuramente também, fazer o mestrado tendo como enfoque na área das Representações Sociais, me aprofundando no âmbito da Educação de Jovens e adultos, por considerar assunto de grande relevância. Além de ter aguçado o desejo em contribuir por meio da pesquisa reflexões sobre o tema.

No doutorado penso que posso dar continuidade ao tema, na mesma linha de pesquisa desenvolvida no mestrado. Assim, fica claro o meu interesse na área da pesquisa. Tendo em vista a importância de não nos limitarmos somente como professores, sobretudo, professores/pesquisadores. E tal pretensão alicerça também, o meu desejo de atuar profissionalmente, nesta área.