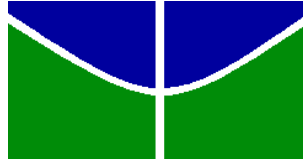


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Caroline Aparecida de Oliveira Ribeiro

AVALIAÇÃO DO AUTOCOCNEITO EM ESTUDANTES DE EJA – Educação de  
Jovens e Adultos

Brasília  
2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Caroline Aparecida de Oliveira Ribeiro

AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO EM ESTUDANTES DE EJA – Educação de  
Jovens e Adultos

Monografia de conclusão de curso  
apresentada ao curso de Pedagogia,  
Faculdade de Educação, Universidade de  
Brasília, como requisito à licenciatura de  
Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina  
Siqueira Cerqueira

Brasília, dezembro de 2012

# **Caroline Aparecida de Oliveira Ribeiro**

AVALIAÇÃO DO AUTOCONCEITO EM ESTUDANTES DE EJA – Educação de  
Jovens e Adultos

Monografia de conclusão de curso  
apresentada ao curso de Pedagogia,  
Faculdade de Educação, Universidade de  
Brasília, como requisito à licenciatura de  
Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina  
Siqueira Cerqueira

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Iracilda Pimentel Carvalho  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Mestre Denise de Oliveira Alves  
Centro Universitário Planalto do DF

# **Caroline Aparecida de Oliveira Ribeiro**

AVALIAÇÃO DO AUTOCOCNEITO EM ESTUDANTES DE EJA – Educação de  
Jovens e Adultos

Monografia de conclusão de curso  
apresentada ao curso de Pedagogia,  
Faculdade de Educação, Universidade de  
Brasília, como requisito à licenciatura de  
Pedagoga.

Orientadora: Prof. Dr. Teresa Cristina  
Siqueira Cerqueira

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)  
Universidade De Brasília

---

Professora Doutora Iracilda Pimentel Carvalho  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

---

Professora Mestre Denise de Oliveira Alves  
Centro Universitário Planalto do DF

Brasília, 10 de dezembro de 2007.

*Dedico a conclusão desta etapa á minha mãezinha, que sabe bem o significado de amor e apoio incondicionais. Espero que Nosso Senhor permita que seus dias sejam muitos, para que eu possa fazer ainda muitas e muitas dedicatórias a você. Obrigada por tudo! Te amo!*

## AGRADECIMENTOS

Ao olhar para trás, em muitos momentos e fases em que minha estrutura emocional, psicológica e física tiveram que ser de aço, posso ter um sentimento de gratidão e reconhecimento de que os braços do Pai sempre estiveram presentes me sustentando, ainda que na maioria das vezes eu não tivesse sequer percebido. Obrigada Deus por toda a força que me deste quando minha jornada diária era tripla, quando as situações eram adversas, por me proporcionar um lar, uma família, amigos, saúde, sanidade mental e principalmente pela Tua presença nos momentos em que minha vontade era de sumir e desistir.

Sou grata imensamente á todos da minha família que me apoiaram nos momentos mais críticos da minha vida, principalmente á minha mãezinha que nos pequenos detalhes do dia a dia sempre me mostrou que eu não estava sozinha. Sem minha família eu não sei que ser humano eu teria me tornado.

Agradeço de todo o coração á todos os professores que até aqui contribuíram para meu razoável desempenho acadêmico, em especial a meu professor de Espanhol, melhor educador que passou pela minha vida, Ivo Marçal Vieira, que contribuiu muito mais do que academicamente, mas que me ajudou a ser um ser humano melhor, e á minha orientadora Professora Dra. Teresa Cristina Cerqueira, que me acolheu de braços abertos desde o projeto IV, sempre com uma receptividade e carinho que me acalmaram e me proporcionaram a segurança necessária nesse momento tão crítico que é a elaboração do TCC.

Agradeço ás professoras Iracilda Pimentel e Denise Alves, que gentilmente aceitaram participar da Comissão Examinadora, oferecendo contribuições enriquecedoras e construtivas para este trabalho.

Agradeço aos voluntários que se propuseram a me auxiliar nessa pesquisa em detrimento dos questionários e testes extensos que tiveram o trabalho de responder e em especial á minha cunhada Jéssica que me possibilitou o contato com meu alvo de pesquisa, os estudantes de EJA do Centro Educacional 3 de Ceilândia.

Agradeço a todos os meus amigos, em especial á Alzemir, minha companheira de todos os momentos. Quanto mais eu vivo mais vejo que sua amizade vale a pena.

E por fim, obrigada a todos que tentaram obstruir meu caminho, que tentaram dificultar direta ou indiretamente minha caminhada até aqui. Sem vocês esse momento não teria sido tão prazeroso e único.

# SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	v
AGRADECIMENTOS .....	vi
SUMÁRIO.....	viii
APRESENTAÇÃO.....	<a href="#">ix</a>

## PARTE 1

MEMORIAL .....	<a href="#">11</a>
----------------	--------------------

## PARTE 2

### MONOGRAFIA

RESUMO.....	<a href="#">176</a>
INTRODUÇÃO .....	<a href="#">198</a>
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO .....	<a href="#">210</a>
1.1. AUTOCONCEITO .....	<a href="#">260</a>
1.2. AUTOCONCEITO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	<a href="#">325</a>
1.3. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EJA.....	<a href="#">31</a>
CAPÍTULO II .....	<a href="#">376</a>
METODOLOGIA .....	<a href="#">376</a>
2.1. MÉTODO .....	<a href="#">376</a>
2.2. PARTICIPANTES.....	<a href="#">376</a>
2.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	<a href="#">377</a>
2.4. PROCEDIMENTOS.....	<a href="#">387</a>
CAPÍTULO III .....	<a href="#">409</a>
ANÁLISE DOS DADOS .....	<a href="#">409</a>
CAPÍTULO IV.....	<a href="#">46</a>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	<a href="#">46</a>

## PARTE 3

PERSPECTIVAS <a href="#">PROFISSIONAIS</a> .....	<a href="#">49</a>
REFERÊNCIAS.....	50
APENDICE.....	<a href="#">51</a>





## **APRESENTAÇÃO**

Este trabalho está dividido em três partes. A primeira é o memorial na qual faço um breve relato da minha trajetória de vida e acadêmica que me conduziram á escolha do tema desta monografia.

A segunda parte é constituída pela monografia propriamente dita. Nela são abordados os temas, autoconceito e a educação de jovens e adultos. Para completar essa parte foi realizada uma pesquisa com estudantes de EJA – Educação de Jovens e Adultos do ensino médio para identificar se seus respectivos autoconceitos eram elevados ou baixos, bem como traças o perfil social destes estudantes.

Finalizando esse momento encontra-se a análise dos dados da pesquisa e as considerações finais acerca do tema.

A última parte é constituída pelas minhas perspectivas profissionais, onde relato algumas pretensões referentes aos estudos e ao trabalho.

**PARTE 1**  
**MEMORIAL**

## MEMORIAL

Certa feita, durante uma conversa informal, me fizeram uma indagação aparentemente simples, banal, numa situação e ambiente descontraídos, em que não combinaria trazer a tona as divagações filosóficas e psicológicas que o questionamento possibilitaria. Perguntaram-me o que eu diria para a criança que fui se a tivesse frente a mim. Não sei dizer qual o propósito que o interlocutor queria atingir, só me lembro que na ocasião falávamos sobre uma nova abordagem psicoterápica que tinha como pressuposto definir os papéis (criança, adolescente, adulto, etc.) que o sujeito vivenciou no decorrer de sua vida. Só sei que esta pergunta mexeu comigo profundamente, e neste momento pude ver diante de mim a menina que fui, como se fôssemos pessoas distintas. Eu era a adulta responsável por aquela criança que eu conhecia tão bem. Sabia de sua natureza, de seus medos, de suas alegrias, tristezas, esperanças. Sabia o que a inquietava e da mudança que desejava. Na verdade, eu tinha muitas coisas a dizer áquela menina. Coisas que deveriam ter dito a ela e não disseram. Coisas que determinariam a mudança que ela sonhava, mudança essa que deveria ter se iniciado de dentro para fora. Ao mesmo tempo senti uma vontade maternal de dizer a ela que tudo ficaria bem, de protege-la de si mesma e das mentiras que por tanto tempo a fizeram acreditar inquestionadamente. Na verdade, tudo o que eu queria dizer a essa criança seria com o fim de reconstruir seu autoconceito, seu sentimento e sua concepção sobre si mesma.

Durante meu curso na UnB aproveitei ao máximo as possibilidades do Campus. Cursei disciplinas na Filosofia, na Sociologia, na Educação Física (até futebol e dança do ventre) e principalmente na Psicologia. Meu interesse pelo autoconceito como um conceito acadêmico (visto que sempre me interessei por este tema sem saber do que se tratava) se manifestou numa disciplina da Psicologia, Psicologia Social, em que um dos autores utilizados pelo professor descrevia um fenômeno chamado profecias autorealizadoras. Uma dupla de psicólogos americanos elaborou uma pesquisa sobre a importância das crenças pessoais no processo de ensino-aprendizagem que durou mais de um ano, mas que contribuiu significativamente para uma mudança de paradigma na maneira de se enxergar o educando. Inicialmente, assim que começou o ano letivo de determinada escola,

estes pesquisadores aplicaram os famosos testes de QI numa turma de crianças de 7 anos. Eles devolveram os “resultados” dos testes à professora, destacando de um lado aquelas crianças que teriam tido um desempenho acima da média, e de outro, as que tinham ficado aquém do esperado para uma criança daquela série e daquela faixa etária. O ano letivo correu e como era de se esperar, a professora teve uma postura de altas expectativas e muita estimulação quanto às crianças que eram taxadas de “acima da média” e de tolerância e pouco estímulo àquelas que tiveram um baixo desempenho nos testes. Ao final do ano letivo, como era de se esperar, as crianças mais estimuladas e cujas expectativas eram de que se superassem em notas e atividades corresponderam ao esperado, ao passo que, as de baixa média nos testes realmente procederam conforme o que se esperou e se comportou diante delas, ou seja, que tivessem dificuldades, baixas menções, etc. Tudo dentro dos conformes e do esperado, porém um detalhe posteriormente revelado abalou o universo educacional e a prática taxativa de aplicação de testes de QI nos EUA. Os resultados dos testes divulgados inicialmente à professora tinham sido deturpados e invertidos, ou seja, as crianças que tiveram um bom desempenho nos testes foram trocadas pelas que tinham tido um desempenho ruim. O que teria feito com que crianças com um QI alto tivessem tido um desempenho tão ruim ao final do ano letivo em detrimento das que obtiveram tanto êxito acadêmico com um QI tão baixo? A resposta, segundo os pesquisadores, estaria na postura da professora diante dos alunos. Ao esperar que os de QI alto tivessem um ótimo rendimento, a educadora se portou com uma expectativa positiva, esperando superação, estimulando, acreditando. E fez o inverso diante do segundo grupo de crianças. O tratou como se fossem coitadas, que precisavam de tolerância, de pouca exigência, etc. E no final, conforme a crença e conseqüentemente a atitude relacionada às crianças, contribuiu significativamente para o resultado esperado, porém, inesperado. Esse experimento culminou na criação da teoria das “profecias autorrealizadoras”, em que os pesquisadores defendem sermos nós mesmos que muitas vezes determinamos a realização de “profecias” negativas ou positivas, visto que ao internalizarmos algo como verdade, nos movemos mediante postura e atitudes que construirão aquilo que fora esperado. Ao contatar essa teoria o entusiasmo tomou conta de mim, como se eu estivesse num momento “eureka”. Não poderia mais, dali em diante, ignorar o fato de que as crenças pessoais que tiveram sobre mim, e mais que isso, que me ensinaram a ter sobre mim mesma, foram determinantes para que eu tivesse me

tornado o que me tornei. E que muitos potenciais humanos estariam sendo bloqueados e impedidos de florescer graças a crenças desvirtuadas que teriam sido inculcadas na cabeça das nossas crianças. O autoconceito é determinante em todas as fases da vida do ser humano, e não pode mais ser ignorado, ou tratado como um tema transversal em nossos currículos, visto que é o cerne do processo educativo, porque dele dependem todos os aspectos do desenvolvimento.

A partir do meu contato com essa teoria, direcionei minhas disciplinas para esta temática. Li sobre o assunto e fiz meus projetos na área de autoconceito. Infelizmente tive que buscar fundamentação teórica em outros cursos, visto que a Faculdade de Educação não tem nenhuma disciplina especificamente voltada para o autoconceito. Essa inclusive, é uma crítica que sempre levei comigo sobre o currículo do curso de Pedagogia. Se nosso foco é o desenvolvimento humano, como podemos ignorar, enquanto educadores, a dimensão subjetiva da aprendizagem? Antes de pensarmos a Educação devemos nos lembrar a quem ela serve, aonde ela se inicia e aonde ela termina, que é justamente no ser humano. Como um curso destinado a formar educadores tem tão poucas disciplinas voltadas ao conhecimento do ser humano, e cujas fundamentações teóricas são todas emprestadas da ciência Psicologia, da antropologia, da sociologia? Enquanto a Pedagogia estiver se servindo das demais ciências para fundamentar sua prática não se estabelecerá como ciência. Carecemos de pesquisas, de métodos, de teóricos e de organização. Apesar disso, minha trajetória na Faculdade de Educação me ensinou a aprender com todos os sentidos. O curso de Pedagogia é muito mais vivencial do que teórico, e isso foi maravilhoso na minha formação. Estudei até os 12 anos em São Paulo, o que fez com que as bases da minha educação tenham sido marcadamente tradicionais. Quando estudava em São Paulo, não tive o privilégio de aprender sentindo, vivendo. Tudo era focado nos livros, nas contas, nas decorebas e nas temidas provas. Levei essa característica até a Universidade, quando fui totalmente desestruturada pela maneira de aprender dos pedagogos. No início senti um impacto por não conseguir me adaptar a essa realidade de discussões, seminários em grupo, brincadeiras e momentos lúdicos de aprendizagem. Foi enriquecedora essa experiência, depois de adulta, de viver momentos lúdicos de aprendizagem. E se fosse fazer um balanço do que realmente fica impregnado em nossas memórias, certamente são esses momentos vivenciais, carregados de significado e calor humano. No decorrer do curso de Pedagogia temos a impressão de não estarmos

aprendendo nada que possa servir a esse sistema em que vivemos. Vamos vivendo, vivenciando, trocando, e quando vemos, nos tornamos pedagogos, esses seres que enxergam nas entrelinhas, que usam da criatividade e da humanidade na solução dos problemas, que vislumbram possibilidades quando tudo parece sem sentido e importância e que, com a paciência necessária constroem autoconhecimento, relacionamentos, desenvolvimento.

Não tive uma infância infeliz. Pelo contrario, fui uma criança muito bem cuidada e estimulada. Porém, um temperamento melancólico sempre me acompanhou em todas as situações e ambientes que formavam minha realidade. Tenho poucas lembranças de momentos eufóricos que sempre percebia as outras crianças, inclusive meus próprios irmãos, viverem. Minhas brincadeiras eram, hoje sei, intelectualizadas, introspectivas, reflexivas. Meus brinquedos prediletos desde os três anos de idade, papel e caneta para desenhar, e um walkman portátil que ganhara de meu pai, em que ouvia repetidas vezes as musicas da cantora Alcione. Passava horas assim, concentrada, observadora, sem sentir as horas passarem, totalmente absorpta ao momento.

Essa característica me acompanhou a vida inteira, trazendo consequências positivas e negativas. Positivas porque sempre acreditei que era inteligente e capaz academicamente. Como a famosa máxima de Caetano Veloso, todo mundo sabe a dor e o prazer de ser o que se é. Por ser tão diferente das outras crianças, eu sempre tive dificuldade de me relacionar. Na minha cabeça eu era inferior, ninguém iria gostar de mim ou querer minha amizade. Essa autopercepção de inadequação me levava a sentimentos de inferioridade que me trouxeram prejuízos que hoje consigo conceber. Quantos amigos deixei de fazer, quantas experiências deixei de ter por acreditar e me sentir de uma maneira que eu não era na realidade. O autoconceito determina a postura e a maneira de se reportar diante das pessoas e da vida. E eu, na minha crença convicta de que era diferente, indesejável, acabei por me colocar na defensiva e rejeitar as pessoas antes que elas tivessem o poder e a oportunidade de me rejeitarem.

Eu poderia caminhar com este memorial, como o próprio nome assim o exige, na direção de trazer á memoria situações educacionais, familiares, sociais que me trouxeram até esse momento. Mas, aproveitando a oportunidade de romper com o convencional que esta parte da minha monografia me possibilita, penso que é mais pertinente, e ao mesmo tempo mais relacional e enriquecedor rememorar o

sentimento e a percepção que essas lembranças não descritas me causavam. Eu não tenho o poder de contribuir para mudar o autoconceito daquela menina introspectiva e melancólica que fui, mas minha experiência neste papel me arrasta inexoravelmente para, em qualquer situação que exija crescimento e desenvolvimento humano (seja em ambientes educativos institucionalizados ou não), voltar um olhar especial sobre a maneira como o educando se vê, visto que influenciará consideravelmente todas as dimensões de sua existência e desenvolvimento.

## **PARTE 2**

### **MONOGRAFIA**



## **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo geral Investigar se os estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) têm autoconceito elevado e como objetivos específicos descrever o perfil sócio-econômico dos estudantes da EJA, bem como identificar o autoconceito dos estudantes de EJA, seja este elevado ou não. O instrumento utilizado foi a Escala Fatorial do Autoconceito (EFA), proposta por Tamayo (1981), por meio da qual é possível aferir as dimensões somática, pessoal, social e ético-moral do autoconceito. Foram coletados dados de 5 estudantes da EJA numa escola pública de ensino médio em Ceilândia. Os resultados mostraram que esses estudantes vêm de uma realidade socioeconômica desfavorável, além de revelarem que seus autoconceitos são elevados. Tendo em vista que o autoconceito se constrói e se reconstrói ao longo da vida, espera-se que este estudo possa contribuir para um olhar, por parte dos promotores de educação em seus mais diversos âmbitos, no sentido de que trabalhar o autoconceito na EJA é tão necessário quanto nas demais modalidades de ensino.

Palavras chave: autoconceito, educação de jovens e adultos.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate whether students YAE (Youth and Adult) have high self-concept and specific objectives describe the socio-economic profile of students in adult education, as well as identify students' self-concept of adult education, whether this high or not. The instrument used was the Self-Concept Scale Factor (EFA), proposed by Tamayo (1981), through which it is possible to measure the dimensions somatic, personal, social and moral-ethical self-concept. Data were collected from five students in a school EJA public high school in Ceilândia. The results showed that these students come from a socioeconomic reality unfavorable, and show that their self-concepts are high. Given that the self is constructed and

reconstructed throughout life, it is expected that this study can contribute to a look, by the promoters of education in their various fields, in the sense that the self-concept work is the EJA as necessary as in other forms of education.

Keywords: self-concept, Youth an Adult education

## INTRODUÇÃO

O autoconceito pode ser compreendido como um conjunto de constructos que os indivíduos comportam para relacionar-se consigo mesmos. São os conteúdos aprendidos sobre o eu, os conhecimentos e sentimentos que se tem a respeito de quem se é. Trata-se de uma estrutura cognitiva de dimensões emocionais e consequências comportamentais que o sujeito constrói, mediante suas interações sociais, a cerca de si, de suas potencialidades e limitações. É determinante para o sentimento que tem sobre si e orienta posturas e atitudes. À medida que a idade avança, o autoconceito se torna mais complexo e a definição de quem se é também varia de acordo com a cultura.

Apesar de o autoconceito inicialmente ser objeto de preocupação e estudo da ciência Psicologia, suas implicações e repercussões na esfera acadêmica e educacional, e sua repercussão, já comprovada por diversos pesquisadores, com o fracasso ou sucesso no rendimento escolar fizeram com que as ciências educacionais voltassem uma atenção e especial para ele. Como já dito, diversos estudos empíricos tem apontado de forma incisiva correlações entre o autoconceito e desempenho acadêmico. Tais estudiosos partilham do fato que conhecimentos e sentimentos positivos em relação a si próprio repercutem num bom funcionamento individual, na motivação e na forma como os sujeitos se reportam às demandas da aprendizagem.

Dada a relevância do autoconceito no desempenho acadêmico, bem como sua importância ao longo da vida do sujeito, este trabalho busca investigar o seguinte objetivo geral:

- **Investigar se estudantes da EJA (Educação de Jovens e Adultos) apresentam autoconceito elevado.** Isso, tendo em vista que ao longo da história da Educação brasileira esta modalidade de ensino sempre teve um caráter político mais voltado à promoção de justiça social, tendo sido dada pouca ênfase na literatura e nas práticas educacionais direcionadas ao desenvolvimento de fato do indivíduo que se vale deste ensino;

Esta pesquisa indaga se o autoconceito dos estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) se constitui elevado.

A pesquisa apresenta ainda, os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil sócio-econômico dos estudantes da EJA;
- Identificar o autoconceito dos estudantes de EJA, seja ele elevado ou baixo.

Considerando-se que atualmente a literatura e também os instrumentos usados para mensuração do autoconceito são predominantemente voltados para sua correlação com crianças e até com adolescentes de todas as faixa-etárias, espera-se que este trabalho traga uma centelha, uma faísca de contribuição no sentido de motivar novas pesquisas voltadas ao público adulto, especialmente pesquisas que sejam direcionadas a Educação de Jovens e Adultos.

# CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

## 1. AUTOCONCEITO

O decorrer das últimas décadas vem sendo marcado pela preocupação crescente, por parte de todos os envolvidos no processo educativo, em detectar as causas e possíveis soluções dos problemas e dificuldades de aprendizagem que culminam em altos índices de evasão escolar.

Temos visto avolumarem-se, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, obras e pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem (CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes.2003).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira determina que em 8 anos o educando tenha completado o ensino fundamental, porém segundo dados do IBGE de 1997 a média brasileira de permanência na escola é de 6,2 anos de estudo . As causas desse índice, segundo inúmeras pesquisas no campo educacional são multifacetadas.

O fracasso escolar pode decorrer devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indiretamente o afetam e/ou por condições internas aos mesmos. Dentre as situações externas mais arroladas, podemos citar as causas de ordem socioeconômica das famílias dos estudantes, acarretando a necessidade do trabalho infantil, e as causas de ordem sócio-institucional, que vão desde as condições da estrutura física da escola quanto às questões administrativas, salariais, pedagógicas passando também pela formação do professor. Dentre os fatores de ordem interna ao indivíduo, destacam-se os relacionados ao desenvolvimento cognitivo e os de ordem afetivo-emocionais, motivacionais e de relacionamento (CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes.2003).

Nesse cenário emerge a figura do autoconceito como uma variável de peso relacionada às dificuldades de aprendizagem e sua conseqüente correlação

apontada em diversos estudos com o fracasso ou o sucesso acadêmico. Isso porque o autoconceito advém da maneira como o indivíduo se valora e se relaciona consigo mesmo. O autoconceito determina a maneira pela qual os indivíduos se percebem. Para Serra (1986b), pessoas com um bom autoconceito têm tendência a desenvolver expectativas positivas e vice-versa. O autoconceito é um conjunto de constructos adotados para autodefinição do eu. Trata-se de uma estrutura cognitiva com tonalidades emocionais e repercussões comportamentais, determinando o sentimento a cerca de si mesmo, norteando ações e reações .

O autoconceito é a atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre seu próprio eu. O autoconceito desempenha um papel central no psiquismo do indivíduo. É de grande importância para sua experiência vital, sua saúde psíquica, sua atitude para consigo mesmo e para com os demais, por fim, para com o desenvolvimento construtivo da sua personalidade (SÁNCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi, 1999).

Segundo Serra (1986a), “o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si próprio”.

Tamayo et al. (2001) mostram que o primeiro a analisar sistematicamente o autoconceito foi Willian James. Ele construiu uma ruptura com a abordagem filosófica da época e introduziu a dimensão social no autoconceito. Anos após, Baldwin apresentou o autoconceito numa perspectiva social e cultural, que foi reforçada por Cooley (1902) e Mead (1963). O autoconceito foi enfraquecido com o advento do behaviorismo, mas em 1943 foi reinserido na Psicologia. Ainda de acordo com Tamayo (1981), James define autoconceito como um conjunto de tudo o que o indivíduo pode chamar de seu: seu corpo, suas capacidades físicas, suas roupas, seus bens materiais, sua família, seus amigos, sua profissão, sua imagem social, etc. Para James, o autoconceito está diretamente relacionado ao sentimento de posse, ao que faz parte da realidade do indivíduo.

Segundo Tamayo (1981), na autopercepção o indivíduo é simultaneamente sujeito percebido e sujeito que percebe, objeto de conhecimento e sujeito conhecedor. Assim, o autoconceito designa as funções perceptivas e ativas. Porém, a percepção de si mesmo também implica na participação das funções ativas de

defender, conservar e desenvolver a autopercepção. Ou seja, a autopercepção é também um mecanismo regulador. Dessa forma, temos que o autoconceito é o conceito de si mesmo, desenvolvido e conservado ativamente. (TAMAYO, 1981).

Tamayo afirma ainda que o autoconceito é uma organização hierárquica e multidimensional, coerente e integrada, de um conjunto de percepções de si mesmo. O eu possui um caráter adaptável que é regulado pelo dinamismo individual, pelas características de interação social e pelo contexto situacional, ou seja, ele se adapta às exigências e solicitações da sociedade, da cultura e do meio-ambiente. Ou seja, para o autor, “o self é eminentemente social.”

De acordo com Tamayo, o autoconceito é composto por várias dimensões: o self social, o self pessoal, o self somático e o self moral. O *self social* consiste na abertura do indivíduo para os outros, na procura de interação, no desejo de complementaridade de si e do outro, na necessidade de reconhecimento pelos outros. É dividido em duas subestruturas: receptividade social (formada pelas percepções da predisposição social, do relacionamento interpessoal, da abertura do indivíduo aos outros, e da sua capacidade de comunicação.) e atitude social (compreende os padrões de reação do indivíduo em seu relacionamento com os outros.). O *self pessoal* é a maneira como o indivíduo se percebe como pessoa, nas características psicológicas que se atribui. Também é dividido em duas subestruturas, a saber, segurança pessoal (formada pelas percepções e sentimentos de permanência e de confiança em si mesmo) e autocontrole (consiste na maneira como o indivíduo disciplina sua atividade, suas relações e sua interação com o mundo.). O *self somático* é o resultado de um corpo físico, das percepções diretas e indiretas que o indivíduo tem dele, e da maneira como seu corpo é percebido pelos outros. A aparência física e o estado físico são componentes fundamentais dessa dimensão. A estruturação desse self e a maneira como os diferentes membros do corpo são integrados nesta imagem, dependem da valorização cultural e histórico-individual de cada um. Dessa forma, o self somático baseia-se no corpo vivido, e não exclusivamente no corpo fisiológico. O self ético-moral é a dimensão na qual é fornecida ao indivíduo uma imagem da sua dignidade moral, baseada na forma como ele é percebido pelos outros, que é interiorizada e integrada como parte da sua própria percepção. Em suma, é suma, são as crenças sobre o que é um comportamento correto ou inadequado, do que é o bom e o mal.

Historicamente, a relevância a cerca do autoconceito foi levada a efeito por filósofos desde a antiguidade, quando Sócrates dissemina a famosa máxima “conhece-te a ti mesmo”, sendo que foi somente a partir dos anos 40 que se constitui objeto de pesquisa acadêmica nos domínios da Psicologia e da Sociologia. A partir dessas pesquisas hoje tem-se a possibilidade de se verificar como se dá a construção do autoconceito e como ele se modifica e aperfeiçoa nas diferentes idades do indivíduo. Um estudo realizado por Gordon Gallup (ARONSON, Elliot; WILSON, Timothy D.; AKERT, Robin M.; Psicologia Social; 2002),

em que o pesquisador pintou um sinal com corante vermelho em bebês de 9 a 25 meses e os colocou diante de espelhos, possibilitou-o verificar que 75% das crianças entre 21 e 25 meses tocavam o nariz diante de seu reflexo, ao passo que apenas 25% dos entre 9 a 12 meses faziam isso. Diante desses dados, esse experimento o levou a inferir que o autoconceito, ainda que rudimentar, desenvolve-se por volta dos 2 anos.

Gallup realizou ainda outro estudo sobre a evolução do autoconceito, em que conclui que ele, ao longo da vida, adquire maior complexidade:

À medida que nos tornamos mais velhos, esse autoconceito rudimentar, claro, se torna mais complexo. Os psicólogos estudaram como o autoconceito da pessoa muda da infância para a vida adulta, pedindo que as pessoas respondessem à pergunta simples “quem sou eu”. Em geral, o autoconceito da criança é concreto, com referências a características claras, facilmente observáveis, como idade, sexo, bairro onde mora e passatempos favoritos. Em um estudo realizado por Montemayor e Eisen (1977), por exemplo, uma criança de 9 anos respondeu à pergunta “quem sou eu” da seguinte maneira: “Eu tenho olhos castanhos. Tenho cabelos castanhos. Tenho sombrancelhas castanhas... Sou menino. Tenho um tio de quase 2 metros de altura (Montemayor & Eisen, 1977. P. 317).” À medida que ficamos mais velhos, damos menos ênfase às características físicas e mais a estados psicológicos (por exemplo nossos pensamentos e sentimentos) e a consideração sobre a maneira como outras pessoas nos julgam (psicologia social, pg 89).

Para Serra (1986a) o autoconceito depende, na sua formação, das avaliações perceptivas pelos outros, da comparação do comportamento do indivíduo



com as normas de grupos de referência, das atribuições pessoais feitas ao comportamento observável e também de influências culturais.

A formação do autoconceito passa por diversas fases, sendo que seu início se dá no nascimento. Aqui, a imagem da criança encontra-se vinculada com a da mãe, mas as diversas experiências sensoriais, cognitivas e motoras que esse novo ser experimenta iniciarão o processo de formação do autoconceito.

Serra (1986a) cita Swann e Read ao afirmar que o processo de formação do autoconceito carrega muito de interpessoalidade, pois é influenciado não só pelos pensamentos, sentimentos e ações do próprio indivíduo, como igualmente pelos pensamentos, sentimentos e ações do outro. O processamento do feedback social é feito através de táticas cognitivas por meio das quais o indivíduo procura obter confirmação e validação externa para o seu autoconceito.

Villa Sánchez & Escribano (1999) descrevem a influência que as pessoas que possuem uma estreita relação com a criança, sejam familiares ou amigos e professores, desempenham na formação do autoconceito. É através das manifestações e ações destas pessoas que as crianças adquirem consciência de serem dignos de apreço ou desprezo.

As mudanças pelas quais passa o autoconceito se dão principalmente até o início da fase adulta, quando o indivíduo passa pelas maiores alterações psicológicas e físicas. Isso não significa que o autoconceito, a partir do estabelecimento da fase adulta, vá permanecer estagnado. Pelo contrário, para Sánchez & Escribano, o desenvolvimento do autoconceito não termina após os 20 e poucos anos. Essa avaliação é modificada ao longo da vida, sendo que na fase adulta certos acontecimentos podem levar a reformulações periódicas do autoconceito, sejam elas positivas ou negativas. O âmbito profissional, o matrimônio, a maternidade ou a paternidade, a evolução das capacidades físicas, o status socioeconômico e cultural exigidos pela sociedade, entre tantas outras modificações na vida influenciarão na avaliação que a pessoa tem de si.

## **2. O AUTOCONCEITO E A EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A correlação, já comprovada cientificamente, entre autoconceito e rendimento escolar de crianças é objeto de interesse de inúmeros pesquisadores interessados em verificar as causas intrínsecas do fracasso acadêmico em diversas dimensões (linguagem, matemática, motora, espacial, social, etc). Entretanto, a contribuição científica dada ao autoconceito de estudantes de EJA (Educação de Jovens e adultos) ainda é pouco significativa, porém não menos relevante do que o autoconceito das crianças em idade escolar convencional, já que, como anteriormente mencionado, o autoconceito está constantemente em construção e evolução, sendo em qualquer fase variável relevante no quesito sucesso acadêmico. Apesar de as pesquisas a cerca do autoconceito de adultos caminharem a passos lentos,

A ação educativa junto a adolescentes e adultos não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Embora a nossa carta magna, a partir do artigo 225, bem como a legislação vigente em matéria de Educação assegurem o direito a um ensino de qualidade a todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA, a discrepância entre o direito adquirido e a prática são visíveis. Essa distância entre o querer fazer e sua realização não é de hoje.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado nesse sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e

enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Para que a Educação de Jovens e Adultos atingisse as características atuais todo um processo, desde a pressão da sociedade até publicações de diversas leis, foi desencadeado. O Estado, a princípio mero proclamador de leis, passa a sofrer cobranças sociais no sentido de se responsabilizar efetivamente pela promoção da EJA.

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da Educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Como forma historicamente reconhecida de promoção de justiça social, bem como fruto de reivindicações sociais tão antigas quanto as próprias práticas educativas em si, a Educação de adultos sempre esteve presente nas pautas de discussões dos mais renomados representantes da Educação no Brasil. Isso porque sabe-se que o adulto que se utiliza desta modalidade de ensino raramente não tem origem social humilde, sendo em sua maioria oriundo de famílias de baixa renda, e que fora obrigado a desistir dos estudos para trabalhar ou por falta de recurso que garantissem minimamente sua permanência na escola. Além da problemática relacionada ao preconceito social que o estudante de EJA vivencia, há ainda a de ordem curricular. Não é de hoje que o debate a cerca deste tema é acalorado, reiterando-se sempre a necessidade de se modelar currículos apropriados para a realidade do educando.

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio reproduzia, de fato, as mesmas ações e características

da educação infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que reforçava o preconceito contra o analfabeto. Na verdade, o Congresso repercutia uma nova forma de pensar pedagógico com adultos. Já no Seminário Regional preparatório ao Congresso realizado em Recife, e com a presença do professor Paulo Freire, discutia-se a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da imersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos de vida pública. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

As necessidades sociais mudam no decorrer dos anos, e a Educação, como pilar de qualquer cultura e sociedade necessariamente deve acompanhar tais mudanças. A adequação das práticas educativas, dos currículos, das estruturas multidimensionais das Instituições de Educação à realidade social foi imprescindível ao longo da história, e com a EJA não tem sido diferente. A seguir, Haddad descreve essa evolução :

Foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscavam-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do partido comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a Educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, e de forma contraditória, no contexto da ação de legitimação de propostas políticas junto aos setores populares, criaram-se as condições para o desenvolvimento e o fortalecimento de alternativas autônomas e próprias desses setores ao provocar a necessidade permanente da explicitação dos seus interesses, bem como das condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Muitas mudanças, não só na EJA como em todas as modalidades de ensino da Educação brasileira, vêm sendo promovidas, ainda que a passos lentos. Graças às reivindicações de toda a sociedade e dos Movimentos em favor da Educação,

hoje a legislação assegura o direito a todo brasileiro frequentar a escola. Sabe-se, porém, que apenas legislar é insuficiente para provocar a mudança social que se espera e necessita, até porque, oferecer vagas numa escola de baixa qualidade, sem incentivos acarreta altos índices de evasão escolar.

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracassos e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídos antes de concluir os estudos com êxito. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Dentre as causas extrínsecas e intrínsecas da evasão escolar, retoma-se a concepção de um autoconceito baixo. A falta de crença nas próprias potencialidades e na capacidade de realizações afasta a criança e o adolescente da escola, impede que o adulto retome os estudos ou ainda, o exclui novamente do processo educativo quando estas crenças negativas não são trabalhadas nos currículos e práticas pedagógicas direcionadas a EJA.

De fato, ao longo do século XX o percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população veio declinando continuamente, alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, entretanto, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e aqueles que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos representavam mais de dois terços da população nessa faixa etária. Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das às exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade

da população jovem e adulta brasileira. (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Tais dados revelam que expandir o atendimento na educação de jovens e adultos já é insuficiente apenas na população que nunca foi à escola, mas deve se estender principalmente àquela que até a frequentou, mas neles não obteve aprendizagem que a possibilitasse a participação plena da vida econômica, política e cultural do país, bem como seguir aprendendo ao longo da vida. Está obvio que as necessidades básicas de aprendizagem devem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que superem o ideário de iniciativas imediatistas, de curto prazo, voltadas apenas para a quantidade ainda que em detrimento da qualidade. Haddad e Pierro problematizam as questões relativas à Educação de Jovens e Adultos relacionando-as com a necessidade de uma transformação social, econômica e cultural dos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo:

A estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro, suas mazelas e os equívocos das políticas educacionais não parecem suficientes, porém, para esclarecer as causas da persistência de elevados índices de analfabetismo absoluto e funcional e de uma média de anos de estudos inferior àquela de países latino-americanos com níveis equivalentes de desenvolvimento econômico. Essa descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação. A história brasileira nos oferece claras evidências de que as margens da inclusão ou da exclusão educacional foram sendo construídas simétrica e proporcionalmente à extensão da cidadania política e social, em íntima relação com a participação na renda e o acesso aos bens econômicos. A tese corrente que converte associações positivas em nexos causais, afirmando que a elevação da escolaridade promove o acesso ao trabalho e melhora a distribuição da renda, é apenas uma meia-verdade elevada à condição de certeza com base em certa dose de ingenuidade sociológica e otimismo pedagógico. A inversão dessa mesma equação nos leva a crer ser improvável a elevação da escolaridade da população sem a simultânea ampliação de oportunidades de trabalho, transformação do perfil da distribuição da renda e de participação política da maioria dos brasileiros (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Sem menosprezar o caráter político e social devem levar em conta o perfil do estudante de EJA, e a análise e reflexão sobre o autoconceito desse estudante possibilitaria um norte no tocante a elaboração das políticas e práticas educacionais destinadas a essa modalidade de ensino. Um indivíduo que foi obrigado, ou que optou por abandonar a escola carrega um estigma social muito pesado. A falta de acesso a uma boa Educação exclui o sujeito socialmente, profissionalmente, economicamente, etc, e a exclusão e rejeição contribuem significativamente para a construção de um autoconceito baixo, o que, segundo inúmeras pesquisas, acarreta fracasso acadêmico. A importância de se conhecer o perfil do estudante de EJA é imprescindível para a elaboração e a implementação de políticas educacionais específicas e adequadas a esta modalidade de ensino. Políticas que efetivamente incluam, aceitem e desenvolvam o adulto nas suas peculiaridades e na sua realidade.

(...) emerge um segundo desafio para a educação de jovens e adultos, representado pelo perfil crescentemente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular. Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara; 2000).

Mais que preservar a identidade do movimento social EJA, é necessário um olhar não voltado somente para a categoria, para a classe social, mas principalmente para o indivíduo que recebe essa Educação, visto que o estudante de EJA é um adulto com responsabilidades, expectativas, necessidades, enfim com uma realidade peculiar. E a oferta de ensino deve estar voltada a atender às especificidades deste educando, e, para atendê-las, há que se primeiramente compreender o universo e a realidade deste. Mais que isso, há que se ter uma dimensão, ainda que mínima de seu autoconceito.

## **2.1. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A educação no Brasil, começa a ter início como se sabe, desde o período colonial por volta de 1549, quando se pode ver a antiga Grécia começar a ser o berço da pedagogia. A palavra "paidagogos" significa aquele que guia a criança, no caso da época, o escravo que acompanhava a criança à escola.

Neste período observa-se que os jesuítas acreditavam que não seria possível a conversão dos índios sem que eles soubessem ler e escrever. Aqui, verifica-se a importância da alfabetização, que se confundia com a catequização, na vida dos adultos para que as pessoas adultas não só servissem para igreja, como também para o trabalho. Os Jesuítas dedicavam-se a pregação da Fé católica e ao trabalho educativo. Através do trabalho catequizador, com intuito de "salvar as almas", abriam caminho para a entrada dos colonizadores.

Em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil, por isso, somente no período imperial volta-se a encontrar informações de ações educativas voltadas para a educação de adultos. A primeira Constituição brasileira, em 1824, sobre influência dos ideais europeus que se espalhavam por todo o mundo, menciona a garantia de um a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Entretanto,

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garanti de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos



avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças. Essa distância entre o proclamado e o realizado

foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (HADDAD; PIERRO, 2000)

A constituição Imperial de 1824 reservava a todos os cidadãos a instrução primária gratuita. Contudo, a titularidade de cidadania era restrita às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas a política e o trabalho imperial. Além disso, o ato adicional de 1834 delegava a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, das quais somente algumas se esforçaram para realizar alguma coisa na educação das pessoas desfavorecidas. Por isso,

chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não se consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social

vigente. (HADDAD; PIERRO, 2000)

Essa característica de descentralização da educação básica para as Províncias não deu certo e a necessidade de reformular o estado precário em que se encontrava a educação básica influenciou a publicação de leis que de uma certa forma iniciariam um processo de mudança. A Primeira República, na sua Constituição, em 1891,

consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. À União reservou-se o papel de “animador” dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das

Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (HADDAD; PIERRO, 2000)

A despeito do descompromisso da União com o ensino básico, a Primeira República se caracterizou por um volume expressivo de reformas educacionais, seja pela normatização legal, seja pela implementação de políticas que as efetivasse, ainda que sutilmente. Infelizmente, essa preocupação com o ensino elementar pouco efeito prático produziu, pois a tão conhecida, até hoje, realidade de insuficiência de dotação orçamentária que pudesse garantir os resultados almejados pelas leis mais uma vez se fazia ver. Se a melhoria da educação básica, que já se mostrava como preocupação nas políticas públicas, caminhava a passos lentos, a educação de jovens e adultos

(...) praticamente não se distinguiu como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Isso só viria a ocorrer em meados da década de 1940. Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças. No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. (HADDAD; PIERRO, 2000)

O federalismo que caracterizava a promoção de Educação até esse momento, com a Revolução de 30, dá lugar a uma mudança de papéis por parte do

Estado, que passa de Estado de Direito a Estado de “Dever”. A segunda geração de direitos, os sociais, agora passa a ser cobrada por toda a sociedade. Cada segmento social, com seus respectivos interesses, pressiona o poder público no sentido de promover realizações práticas voltadas às mudanças almejadas e necessárias. A Constituição de 1934, nos aspectos educacionais,

(...) propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu um série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD; PIERRO, 2000)

Em 1940, somente, a educação de adultos se firma, efetivamente, como um problema de política nacional, embora as condições para que isso viesse a acontecer vieram sendo construídas historicamente, sendo todo o cenário preparado desde a catequização dos jesuítas. A preocupação, especificamente com a Educação de adultos, pode ser vista pela implementação do

Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria inclui entre suas normas o ensino primário integral gratuita e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos. (HADDAD; PIERRO, 2000)

A partir de 1940, a Educação de Jovens e Adultos conquista espaço nas legislações e práticas educacionais como modalidade de educação específica. A história continua até os dias de hoje, sendo que muitos outros fatos igualmente importantes ocorreram desde então. Para não fugir do foco deste capítulo, pararemos por aqui, visto que este trabalho não consiste em análise histórica da EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas a intenção deste breve histórico é a de tão somente compreender em que momento e que caminho foi percorrido para que a EJA se tornasse modalidade de ensino específica dentro das políticas públicas.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA**

#### **2.1. MÉTODO**

O presente estudo configurou-se em análise qualitativa que buscou avaliar o autoconceito de estudantes de EJA de determinada escola pública de Ceilândia. O método se caracterizou pela preservação da identidade dos estudantes, os quais foram informados sobre a razão e relevância da pesquisa. Ao concordarem em realizar os testes, os mesmos estiveram cientes de que se tratava de pesquisa objetiva, cujo principal fundamento era o de oferecer, como tantos outros estudos, uma ínfima contribuição científica para uma possível melhoria na qualidade da EJA.

#### **2.2. PARTICIPANTES**

A pesquisa foi realizada com estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos da Escola Centro de Ensino Médio 3 de Ceilândia. Foram entrevistados 5 estudantes, dos quais 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A faixa etária variou dos 21 aos 45 anos. O estado civil de 3 deles era solteiro e de 2 casado. A renda mensal variou de dois salários mínimos a nenhuma renda. Todos os participantes eram moradores de Ceilândia. A jornada de trabalho de dois dos participantes era das 8h às 18h, 8 horas diárias, sendo que 3 deles não realizava nenhum tipo de trabalho. Todos os participantes se consideraram bons alunos e os motivos que os afastaram da Escola foram os seguintes: gravidez – 2 estudantes; financeiro – 1; falta de tempo por motivo de trabalho – 2. As razões que os fizeram retomar os estudos foram a imposição do mercado de trabalho e necessidade reconhecida de melhoria do nível intelectual. Suas principais dificuldades em permanecer na Escola são a demanda exigida pela maternidade e a jornada de trabalho.

### 2.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados. Um questionário e uma Escala para Medição de Autoconceito. No questionário buscou-se conhecer o perfil dos estudantes entrevistados. Para tanto foram coletados os seguintes dados: Sexo, Idade, Estado Civil, Renda, Jornada de Trabalho, Utilização de Transporte Público, Cidade em que reside, Se consideravam-se bons alunos, Motivo (s) que os afastou da Escola, Motivo que os fez retornar e Principais dificuldades para permanência na Escola. A Escala utilizada foi a EFA – Escala Fatorial do Autoconceito, proposta por Álvaro Tamayo. A EFA é composta por 83 itens, relacionados a atributos bipolares, agrupados em 4 dimensões. Duas dessas dimensões apresentam subestruturas, que foram denominadas como fatores, que são seis ao todo: self pessoal (autoconfiança e autocontrole); self social (atitude social e receptividade social); self ético-moral; e self somático. A seguir um exemplo de como estavam dispostos os dados:

VIOLENTO								PACÍFICO
	MU	ME	PO	0	PO	ME	MU	

Onde: MU = Muito; ME = Médio; PO = Pouco; e 0 = Neutro.

A íntegra do questionário e da EFA (Escala Fatorial do Autoconceito) encontram-se no apêndice 1 e no anexo 1 deste trabalho.

### 2.4. PROCEDIMENTOS

Os instrumentos foram aplicados à noite, na biblioteca da Escola, alguns minutos antes do início das aulas. Foi escolhida estrategicamente a biblioteca da Escola, pois ali o fluxo de estudantes era mais intenso e o contato com os alunos de EJA mais fácil e receptivo. Inicialmente foram-lhes descrito o motivo e o teor da pesquisa. A seguir lhes foram apresentados os Instrumentos e garantido o sigilo quanto às suas respectivas identidades. O preenchimento do Questionário e da Escala durou em média 20 minutos e foi feito individualmente, ou seja, a cada

contato, um preenchimento. A coleta de dados durou duas semanas, indo desde a autorização á permanência na Escola até o último estudante entrevistado.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DOS DADOS

A Escala Fatorial do autoconceito, elaborada por Tamayo (1981), divide o autoconceito em 4 dimensões (self social, self pessoal, self somático e self ético-moral) e é composta por 83 itens relacionados a atributos bipolares que se agrupam nestas dimensões. A seguir, será analisada separadamente cada dimensão da EFA, e posteriormente, ao final deste capítulo, será descrito como se chegou aos resultados mencionados nas análises.

#### 1. Dimensão do Self Pessoal:

Na dimensão do self pessoal, que se relaciona com a maneira como o indivíduo se percebe como pessoa, são discriminadas, na EFA, 12 características tais como segurança x insegurança, atividade x passividade, fragilidade x força, estabilidade x instabilidade, frustração x realização, coragem x covardia, tranquilidade x tensão, etc. Neste grupo de características, o sujeito deveria autoanalisar-se e pontuar, de 1 a 7, o grau em que julgava possuir a característica em questão. Após os cálculos das médias das pontuações dadas a cada característica pelos participantes, observou-se que a amostra de estudantes estudada possui um autoconceito baixo, pois 80% dos estudantes atribuíram valores abaixo do ponto neutro da escala para as características desta dimensão. Isso não implica em afirmar que o autoconceito global deles seja baixo, pois há ainda que se considerar as demais dimensões para fazer tal assertiva. Considerando-se que os estudantes de EJA, pela própria peculiaridade da modalidade de ensino, possuem histórico de desistências e fracasso escolar, e isso na ideologia dominante os inclui na categoria de “derrotados”, “fracos”, é possível que tenham internalizado esses rótulos sem questionar. Até porque, os sujeitos entrevistados provêm de famílias de baixa renda, com pouco acesso a educação, o que contribui ainda mais para que



não tenham desenvolvido o senso crítico necessário pra que questionar a veracidade dos rótulos sociais. Isso pode ter contribuído para a construção de uma auto imagem pessoal negativa, pois sabe-se que o autoconceito sofre modificações positivas ou negativas ao longo da vida de acordo com as experiências vividas.

Esta dimensão do autoconceito (self pessoal) está estreitamente relacionada com as realizações que o indivíduo consegue lograr durante sua vida. Ou seja, ao analisar-se em aspectos como segurança, frustração, coragem, responsabilidade, disciplina, organização, etc, o sujeito automaticamente se reporta às conquistas e facassos que possui. Sabe-se que, socialmente, a visão que se tem de um estudante de EJA no tocante á vitórias e derrotas não é nada positiva. Tanto que um dos impedimentos que o individuo tem em retomar seus estudos é a vergonha de estar fora do fluxo normal, fora da idade, fora dos padrões, etc. Definitivamente, abandonar os estudos nesta sociedade não é um exemplo de vitória, mas de fracasso.

Essa análise encontra fundamento quando Serra (1986a), citando Swann e Read (1981), afirma que a formação do autoconceito tem muito de inter-pessoal, e que o processamento do feedback social é feito através de táticas cognitivas por meio das quais o indivíduo procura obter confirmação e validação externa para o seu autoconceito.

## **2. Dimensão do Self Pessoal:**

Na EFA, a dimensão Self social, consistente na abertura do indivíduo para os outros, na procura por interação, no desejo de complementaridade de si e do outro, na necessidade de reconhecimento, etc, é verificadda a receptividade social e a atitude social do indivíduo. Aqui, o sujeito entrevistado faria uma autoanálise sobre ser dotado de características socialmente recomendáveis, como paciência x impaciência, docilidade x rudeza, autocontrole x descontrole, simpatia x antipatia, sensualidade x frieza, desejabilidade x indesejabilidade, comunicabilidade x incomunicabilidade, entrosamento x exclusão, popularidade x impopularidade,entre outras. A análise dos dados possibilitou averiguar um autoconceito elevado nesta dimensão. Isso porque, dos 5 estudantes entrevistados, 4 se pontuaram com os

valores máximos da escala nestas características, um percentual de 80% da amostra.

Ou seja, enquanto na dimensão pessoal os sujeitos se consideraram inadequados, na social se sentem dentro dos padrões de aceitabilidade. Os programas de televisão e as mídias em geral reforçam sempre o carisma como atributo inerente aos brasileiros. Costuma-se ouvir frases feitas como a que no Brasil o povo é alegre, a despeito da desigualdades sociais, da pobreza, da corrupção, etc. Nossos representantes são eleitos não pelas propostas, mas pela imagem de carisma que é disseminada em torno de suas figuras. Brasil, sorrir das próprias infelicidades é algo valoroso. Sabe-se que na cultura brasileira o carisma vem sendo historicamente requisito essencial para que se consiga sobreviver quando não se possui títulos, diplomas, certificações, enfim, comprovações documentais de competências e habilidades.

Conforme as expectativas, o self social não somente dos estudantes de EJA, como de grande parte da população brasileira seria elevado, visto que a aceitação e a interação social são características do povo brasileiro conhecidas mundialmente. O sofrimento compartilhado do povo brasileiro fez com que, ao longo dos séculos, se construísse uma cultura de solidariedade e de interação que faz com que o social seja o ponto forte dos brasileiros. Em Ceilândia, região menos favorecida economicamente de Brasília, cuja população em sua maioria oriunda da mesma realidade, que é a de saída do nordeste em busca de melhores oportunidades, essa característica de sociabilidade, de compartilhamento, de interação, ainda é mais sensível, o que contribui consideravelmente para o resultado elevado do autoconceito obtido nos testes.

Nesta dimensão do autoconceito, as influências sociais são determinantes para sua construção, visto que se trata essencialmente de uma autopercepção enquanto ser social, já que também para Serra (1986a), a formação do autoconceito também depende das avaliações comparativas do indivíduo com as normas de grupos de referência, das atribuições pessoais feitas ao comportamento observável e ainda de influências sócio-culturais.

### **3. Dimensão do Self Ético - Moral:**

Na dimensão do Self ético-moral, é analisada a forma como o sujeito se reporta antes as regras morais sócias. O indivíduo aqui, faz uma autoimagem de sua dignidade moral, de seu valor enquanto ao que considera correto, justo e ético e são discriminadas características como lealdade x deslealdade, honestidade x desonestidade, sinceridade x falsidade, autenticidade x superficialidade, sensibilidade x insensibilidade, respeitabilidade x desrespeito, justiça x injustiça, cortesia x descortesia, entre as outras. A amostra de estudantes entrevistada neste quesito apresentou autoconceito elevado. Dos 5 estudantes entrevistados, 3 se pontuaram com os valores máximos da escala, totalizando 60% da amostra. Embora nos questionários não tenha sido perguntado sobre religião, visto que isto não tinha relação com os objetivos deste trabalho, provavelmente os indivíduos tenham se considerado éticos e morais devido ao fato de a diversidade de instituições religiosas existentes em Ceilândia. A cada quadra encontra-se pelo menos uma igreja cristã, que apregoe e dissemine os valores éticos constantes da EFA. Além disso, a sociedade tem seus padrões de moral preestabelecidos, e determinar-se em desconformidade com esse padrão implicaria em conflitos de identidade, em dissonância cognitiva, pois, aceitar e concordar que algo seja justo e bom, e ao mesmo tempo comportar-se contrariamente a isto no mínimo geraria um conflito de identidade. Acredita-se aqui, que assim como na dimensão do Self social, o resultado aferido nos testes tenha mais correlação com a base religiosa do povo brasileiro do que propriamente com o ensino de Jovens e adultos ou com a escola em si. Ou seja, a peculiaridade da amostra (estudantes de EJA) pouco teria contribuído com o resultado do elevado autoconceito ético-moral constatado. possuVilla Sánches & Escibano (1999) afirmam que a influência que as pessoas que possuem uma estreita relação com a criança, sejam familiares, amigos ou professores, fazem com que essa criança adquira consciência de serem indivíduos dignos de apreço ou desprezo. A religião é ensinada no seio da família, dos amigos, enfim, em ambientes de profunda ligação emocional para a criança. Dessa maneira, padrões religiosos são construídos e valores são formados através das pessoas que possuem mais na história dos indivíduos. Serem considerados, conforme Villa Sánches & Escibano (1999), como indivíduos dignos de apreço ou desprezo possuiria, assim, íntima relação com a educação moral e religiosa.

#### **4. Dimensão do Self Ético - Moral:**

Já na dimensão do Self Somático, relacionada com a maneira de se enxergar fisicamente, de ver atributos desejáveis ou indesejáveis em si mesmo, a EFA enumera certas características tais como simpatia x antipatia, agradabilidade x inconveniência, beleza x feiúra, alinhamento x desalinhamento, cuidados pessoais x descuidados pessoais, elegância x deselegância, etc. Nesta dimensão, os estudantes obtiveram escore baixo de autoconceito. Dos 5 participantes, 3 se pontuaram entre 2 e 1 pontos nas características, ou seja, 60% deles. Considerando-se que a pontuação máxima de determinada característica é 7, em que o sujeito se consideraria muito bom naquele quesito, e que a mínima é 1, em que o sujeito se consideraria muito desprovido da característica, as pontuações 1 e 2 são extremamente baixas, ocasionando, ao fazer as médias das pontuações, um valor baixo para esta dimensão do autoconceito. O curioso é que em alguns aspectos, como o de beleza e o de elegância, as respostas dadas nos questionários foram unânimes em afirmar que se sentiam feios e deselegantes, atribuindo-se a si mesmos o menor índice de pontuação na escala. As pessoas entrevistadas não eram desprovidas de aparência física, tampouco feias, mas ainda assim se definiram como tal nas respostas. Esse fenômeno pode ter causa em duas possibilidades: ou as pessoas se sentem desconfortáveis em se acharem bonitas, como se isso fosse uma prova de falta de humildade (talvez aqui haveria um conflito de selfs, em que a moral estaria sobrepujando o self somático), ou os padrões rígidos do que é o belo imposto socialmente esteja impregnado em suas autopercepções. Nossas crianças não são ensinadas a cultivar um amor próprio incondicional. Os padrões de beleza determinados pela mídia adoecem nossos adolescentes e isso os persegue até a idade adulta. É incompreensível como pode um ser humano que se julga feio, deselegante possa conseguir romper barreiras em sua vida e alcançar objetivos traçados, até porque, como Serra (1986b) afirma, quanto melhor é o autoconceito, mais efetivo é o funcionamento do indivíduo. Serra (1986b) defende ainda através de seus estudos, que pessoas com um bom autoconceito têm tendência a desenvolver expectativas positivas e vice-versa.

Esse resultado negativo na dimensão somática do self dos entrevistados teria, dessa forma, correlação de causa, não de razão, com o insucesso acadêmico

deles, visto que uma percepção negativa do corpo vivido implica num sentimento de inadequação permanente do indivíduo.

### **5. Análise Global do Autoconceito:**

A seguir, será descrito como se chegou á conclusão que o autoconceito dos estudantes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) é elevado. Num primeiro momento, calculou-se as médias dos valores atribuídos por cada estudante dentro das dimensões. Cumpre lembrar, a título de uma maior compreensão em como foram analisados os dados, que a EFA (Escala Fatorial do Autoconceito) mensura o autoconceito, dentro destas dimensões, da seguinte forma:

1. Primeiramente, descreve, dentro das respectivas dimensões, as características relativas áquele aspecto do autoconceito. Exemplo: Na dimensão somática, a característica “simpatia”;
2. Em seguida, na frente da característica, os graus, em valores, que o entrevistado acha que se encontra naquela característica. Exemplo: Simpatia: Muito simpático (7), Médio simpático (6), Pouco simpático (5), Nem simpático, nem antipático (Ponto neutro - 4) Muito antipático (3), Médio antipático (2), Pouco antipático. (1);
3. Atribui, dentro de cada dimensão, a pontuação necessária para atingir os graus (elevado, médio ou baixo) do autoconceito, sendo a máxima 7 e a mínima 1;
4. Pontuando as respostas dadas pelos participantes, basta somá-las e fazer as médias de acordo com a quantidade de características das respectivas dimensões. Exemplo: A dimensão somática possui 13 características. Para calcular o autoconceito obtido pelos estudantes nessa dimensão, somam-se as pontuações obtidas nas respostas e divide-se o resultado por 13.

Ao fazer os cálculos procedendo da maneira descrita, os seguintes valores foram obtidos:

	<b>Pontuação para autoconceito elevado:</b>	<b>Pontuação para autoconceito médio:</b>	<b>Pontuação para autoconceito baixo:</b>	<b>Pontuação obtida:</b>
<b>Self Pessoal</b>	<b>De 43 a 84</b>	<b>42</b>	<b>Menor que 42</b>	<b>71</b>
<b>Self Social</b>	<b>De 36 a 70</b>	<b>35</b>	<b>Menor que 35</b>	<b>32</b>
<b>Self ÉticoMoral</b>	<b>De 55 a 112</b>	<b>56</b>	<b>Menor que 56</b>	<b>63</b>
<b>Self somático</b>	<b>De 46 a 91</b>	<b>45</b>	<b>Menor que 45</b>	<b>37</b>

Até aqui, chegou-se aos resultados do nível de autoconceito dos estudantes por dimensão. Não se poderia afirmar, ainda, que o autoconceito da amostra seria elevado ou baixo. Para se chegar á pontuação global, ou seja, para se afirmar que o autoconceito em questão resultou **elevado**, entretanto, foram agrupados os percentuais de estudantes que responderam similarmente aos graus das características.

Por exemplo: Na característica “beleza” (dimensão somática), 80% dos estudantes atribuíram-se a pontuação 2, ou seja, se consideraram “médios feios”. Na análise, então, globalmente se atribuiu essa pontuação nessa característica, ainda que os outros 20% tenham se considerado belos, visto que o objetivo deste trabalho foi analisar o autoconceito dos alunos de EJA, globalmente.

A partir deste momento, em que já se tinha os percentuais dos valores para cada característica dentro de suas respectivas dimensões, foram somados todos os valores e dividido o resultado pela quantidade total de características da escala:

Foram obtidas as seguintes pontuações, que levaram a conclusão de que o autoconceito global dos estudantes de EJA é elevado:

	<b>Pontuação para Autoconceito elevado:</b>	<b>Pontuação para Autoconceito médio:</b>	<b>Pontuação para Autoconceito baixo:</b>	<b>Pontuação obtida:</b>
<b>Soma das pontuações dos Self's Pessoal, Social, Ético-Moral e Somático</b>	<b>De 291 a 581</b>	<b>290</b>	<b>Menor que 290</b>	<b>326</b>

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise dos dados e da discussão, concluiu-se que o autoconceito dos estudantes de EJA do Centro de Ensino Médio 3 de Ceilândia é elevado. Apesar dos escores baixos obtidos nas dimensões do Self Pessoal e do Self somático, a média global dos escores de todos os self's culminou no resultado positivo de um autoconceito elevado, pois percebe-se que a pontuação global aferida pelas médias das respostas no conjunto de toda a escala foi de 326 pontos, sendo que para se atingir o nível de autoconceito elevado a soma teria que resultar entre 291 a 581 pontos. Pode-se afirmar, assim, que os objetivos desta pesquisa foram contemplados.

Devido ao fato de as publicações científicas relacionadas a autoconceito e desempenho acadêmico caminharem no sentido de correlacioná-los, as expectativas quando aos resultados desta pesquisa eram também corroborar esta correlação. Entretanto, não se pode concluir que um estudante de EJA seja um estudante

descomprometido ou com um rendimento baixo. No caso especificamente deste estudo, por exemplo, embora os sujeitos entrevistados hajam interrompido seus estudos devido a diferentes impedimentos e situações, todos, ao serem questionados sobre se considerarem bons ou maus alunos, se declararam bons. Até porque, para se enfrentar os desafios impostos pelo processo de retomada dos estudos é necessária uma condição psicológica muito resistente e resiliente, o que, de uma certa forma, somente com um autoconceito elevado é possível.

Pesquisas futuras podem caminhar no sentido de demonstrar exatamente que o autoconceito daqueles que têm a ousadia e determinação de retomar um caminho, que conseguem admitir os erros e tentar corrigí-los e com eles crescer, que vencem diariamente adversidades diversas como trânsito, responsabilidades familiares, profissionais com o foco em seus objetivos e sonhos, tem necessariamente que ser elevado; e que os que não conseguem retomar os estudos, esses sim, necessitam ainda mais de políticas públicas e práticas voltadas ao desenvolvimento e reconstrução de autoconceitos negativos.

Cumprir observar que o estudante de EJA é um estudante diferenciado e com muitas peculiaridades. Suas expectativas, seu tempo, seus sonhos, suas necessidades, sua perspectiva de vida, seu dia-a-dia, etc, são totalmente diferentes dos de um aluno do fluxo regular. Dessa forma, de nada adianta o Estado garantir minimamente o acesso a todos nesta modalidade de ensino se os professores, diretores e todos os envolvidos diretamente nas práticas escolares não se comprometerem em construir um ambiente atrativo e voltado às necessidades reais do estudante evadido.



**PARTE 3**  
**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Uma visão que o curso de Pedagogia na UnB me propiciou foi a de que o educador não precisa de uma Instituição de Ensino com personalidade jurídica para poder atuar. Posso ser pedagoga na minha casa, no meu trabalho, no supermercado, na padaria, etc. O desenvolvimento humano é o foco do educador, e permeia todos os ambientes sociais. O pedagogo não “está” pedagogo, mas ele “é” pedagogo. Dessa forma, em todas as situações da vida há possibilidade de desenvolvimento e crescimento.

Quando fiz o vestibular para Pedagogia, meu desejo real era o de cursar Psicologia, mas após duas tentativas infrutíferas nos concorridos vestibulares para este curso, decidi me inscrever para Pedagogia, por ser uma área relacionada com a Psicologia, visto que boa parte da fundamentação teórica do curso de Pedagogia provém da ciência Psicologia.

No decorrer do curso, porém, fui me envolvendo com a Educação, e pude perceber que a formação do curso é bem ampla e abrangente, e tem interface com muitas áreas do conhecimento.

Meus objetivos profissionais atualmente comportam trabalhar com Educação, seja como professora, seja atuando em outras funções. Tenho interesse em me especializar em Psicopedagogia, ou alguma outra área que trabalhe com dificuldades de aprendizagem. Antes disso, porém, almejo ser aprovada num concurso público que me garanta suporte material e financeiro para investir na minha formação acadêmica com a tranquilidade necessária.

## REFERÊNCIAS

ARONSON, Elliot; WILSON Timothy D.; AKERT, Robin M. **Psicologia Social**. LTC, 1999.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, pp 427-434, 2003.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Psico, Porto alegre, pp 21-27, 2008.

OKANO, Cynthia Barroso; LOUREIRO, Sonia Regina; LINHARES, Maria Beatriz Martins; MARTURANO, Edna Maria. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, pp 121-128, 2004.

SÁNCHEZ, Aurélio Villa; ESCRIBANO, Elena Auzmendi. **Medição do Autoconceito**. EDUSC, 1999.

SERNAGLIA, Mirela Bagdadi. **Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado**. Campinas, 2009.

SERRA, Adriano Vaz; GONÇALVES, Suzana; FIRMINO, Horácio. **Autoconceito e ansiedade social**. Coimbra, 1986.

TAMAYO, Álvaro. **EFA: escala fatorial do autoconceito**. Arquivo Brasileiro de Psicologia. Rio de Janeiro, 1981.

TAMAYO, Álvaro. et al. **A influência da atividade física regular no autoconceito**. Estudos de Psicologia, pp 157-165, 2001.

## APÊNDICE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

### QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA SOBRE AUTOCONCEITO DE ESTUDANTES DE EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

1. SEXO F( ) M( )
2. IDADE \_\_\_\_\_
3. ESTADO CIVIL: SOLTEIRO ( ) CASADO ( ) DIVORCIADO ( )
4. TRABALHA: SIM ( ) NÃO ( )
5. RENDA: \_\_\_\_\_
6. JORNADA DE TRABALHO: \_\_\_\_\_
7. UTILIZA TRANSPORTE PÚBLICO: SIM ( ) NÃO ( )
8. LOCAL ONDE RESIDE: \_\_\_\_\_
9. CONSIDERA-SE UM (A) BOM (A) ALUNO (A): SIM ( ) NÃO ( )
10. MOTIVO QUE O (A) AFASTOU DA ESCOLA:

---

---

---

---

---

---

11. MOTIVO QUE O (A) FEZ RETORNAR Á ESCOLA:

---

---

---

---

---

---

*12. PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA PERMANÊNCIA NA ESCOLA:*

---

---

---

---

---

---