UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Faculdade de Educação - FE

LUANA LUSTOZA DE BRITO PONTE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

BRASÍLIA - DF

2012

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Faculdade de Educação - FE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

LUANA LUSTOZA DE BRITO PONTE

BRASÍLIA - DF
2012

Luana Lustoza de Brito Ponte

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profª Drª Teresa Cristina Cerqueira Siqueira.

BRASÍLIA – DF

2012

Luana Lustoza de Brito Ponte

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Profª Drª Teresa Cristina Cerqueira Siqueira.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Teresa Cristina Cerqueira Siqueira. (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Ms. Denise de Oliveira Alves (Examinadora)
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal - UNIPLAN

Profa. Dra. Ana da Costa Polônia (Suplente)
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEDF

Brasília, 06 de junho de 2012.

A Deus, minha razão de viver, fortaleza presente em todos os momentos, o único que reina e para sempre reinará.

A minha família que com muita simplicidade, me mostrou um caminho de luta, honestidade, respeito, fé, amor e vitórias.

E de modo especial ao meu esposo Stênio, que participou de todos os momentos de elaboração, a você todo meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o autor da vida.

Aos meus queridos pais Mateus e Maria e as minhas irmãs Vera, Irlevania, Ludimila e Jeniffer e ao meu irmão Wagner *in memoriam*, a todos os meus tios, tias e a minha vovó Albertina, estes que sempre me apoiaram com amor, responsabilidade, carinho e fé nos momentos mais difíceis pelos quais passei.

Aos meus sobrinhos Lucas Henrique, Gabriela Duarte e Pedro Henrique, obrigada pelo o amor e carinho, obrigada pelos sorrisos que me fizeram dar, pelas emoções que fazem meu coração vibrar, a titia ama vocês.

Não poderiam deixar de agradecer aos meus sogros Vicente e Cleonice que de maneira especial têm demonstrado seu amor para comigo, sempre me motivando em todos os momentos.

Aos meus professores que ao logo dessa jornada contribuíram de maneira significativa em minha formação, a vocês o meu muito obrigada.

A professora Teresa Cristina, minha orientadora, que prontamente aceitou este encargo, auxiliando-me com toda dedicação na construção deste trabalho, que de maneira especial sempre buscou com que eu alçasse voos mais altos.

Aos professores da Banca Examinadora pelas contribuições na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas que me ensinaram, ajudaram, e sempre estiveram presentes comigo, em especial à Cíntia amiga de profissão e como boa professora ama uma “prosa”, envolvendo a todos nas rodas de conversas, Janete que com a sua doçura se tornou a primeira mamãe de nossa turma, Ludimila com seu incrível espírito voluntário e posso dizer que é quase “coautora” deste trabalho, Layane uma verdadeira ajudadora, cheia das cartas nas mangas para as mais variadas situações, Maísa que arriscou dizer que é uma “discípula amada”, Nayara a agitada, descontraída, turbilhão de emoções e poderia dizer que “conversa com as mãos”, Thaís que não tem tempo ruim e arranca bons sorrisos de qualquer um que

esteja em sua volta, Maria Luiza que com a sua doçura e meiguice encantou-me, Émile que de maneira especial tem demonstrado o seu carinho para comigo e a Aletícia que com o seu jeito elétrico e descontraído deixou sua marca na minha vida.

A todos da Igreja Pentecostal Unida do Brasil (IPUB), vocês são a minha família, em especial ao pastor Lindomar e pastora Siméia que tenho como pais.

A todos os professores, crianças, juniores e adolescentes do Ministério de Crianças, Juniores e Adolescentes (MCJA), vocês são muito importantes, sem vocês os meus dias não seriam os mesmos.

Agradeço a todos que fizeram parte da minha vida durante esta caminhada e que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a realização deste.

E por último, mais não menos importante ao meu eterno namorado, ao meu amor, esposo, amigo, companheiro, Stênio Germano, pela paciência e carinho, compreendendo minhas ausências e mudanças de humor e, mesmo assim, sempre se fez presente em todos os momentos que precisei, sem você seria muito difícil ter concluído este trabalho. Muito obrigada. Amo você!

Vocês são muito especiais para mim. Amo muito todos vocês!

Muito obrigada.

“A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.”.

Paulo Freire

PONTE, Luana Lustoza de Brito: **Representações Sociais da Escola na Perspectiva de Alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.** pp. 103. . Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

RESUMO

As representações sociais são fenômenos que estão ligados com o modo particular de compreender a realidade e de se comunicar criando dessa forma mecanismos que possam gerar conhecimentos reifícados e consensuais sobre a realidade. Gilly (2001) um dos teóricos das representações sociais voltados à educação afirma que as representações sociais ofertam uma nova maneira para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo. As representações que os alunos possuem no seu ambiente de estudo, no caso a escola, podem interferir nas suas atitudes perante o seu próprio processo de aprendizagem. Desta forma, a teoria das Representações Sociais é útil para investigar e entender as várias representações de um grupo específico, os alunos, e com isso buscar uma compreensão de tais representações. Para tal finalidade, esta investigação se baseia na Teoria das Representações Sociais, para analisar e refletir sobre a escola. Participaram da pesquisa, três escolas públicas situadas em Planaltina (DF), contando com a colaboração de 100 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo que 10% destes estudantes participaram da entrevista. Para coletar os dados foram aplicados dois questionários, um de evocação livre, aos 100 estudantes e uma entrevista semi-estruturada para 10 estudantes. Os resultados desta pesquisa mostraram que os alunos da EJA, entendem que a escola é um lugar que propicia a interação social bem como a aprendizagem, gerando novas oportunidades de conhecimento. E o fator que mais os preocupam em relação à escola é a falta de professor e o ensino desmotivador. Ainda para os alunos a escola de qualidade é aquela quem tem bons professores, e alunos interessados. Assim, se conclui que a escola é convalidada nas respostas dos atores investigados, como sendo um lugar importante e com aspectos positivos. Enfim, as representações da escola retratam as práticas, os discursos, e a forma que ela é avaliada e reforçada pelo sistema escolar e consequentemente pela comunidade.

Palavras - chave: Representações Sociais; Escola; Educação de Jovens e Adultos; Alunos.

PONTE, Luana Lustoza de Brito: **Social Representations from the Perspective of Students School of Education, Youth and Adults - EJA**. pp.103. Work of Course Completion. (Undergraduate Education) - School of Education, University of Brasilia, Brasilia, 2012.

ABSTRACT

Social representations are phenomena which are connected with the particular way of understanding reality and to communicate thus creating mechanisms that can generate knowledge about the reified and consensual reality. Gilly (2001) a theory of social representations focused on education states that the social representations offers up a new way to explaining the mechanisms by which social factors acting on the educational process. The representations that students have in their learning environment, where the school can interfere in their attitudes towards their own learning process. Thus, the theory of SR is useful to investigate and understand the various representations of a specific social category, the student, and thus seek an understanding of such depictions. For this purpose, this research is based on the Theory of Representations, to analyze and reflect on the school. The research involved three public schools located in Planaltina (DF), with the collaboration of 100 students from the Youth and Adult Education, where 10% of these students participated in the interview. To collect the data were applied two questionnaires, a free recall, the 100 students and a semi-structured interview to 10 students. Our results showed that students in adult education, understand that the school is a place that promotes social interaction and learning, creating new opportunities for knowledge. And the factor that most concern them in relation to school is the lack of teacher education and demotivating. Even for the students quality school is the one who has good teachers, and interested students. Thus, we conclude that the school is validated in the responses of the actors investigated as an important and positive aspects. Finally, the representations of the school portray the practices, discourses, and how it is evaluated and reinforced by the school system and therefore the community.

Key - words: Social Representations; School; Youth and Adults; Students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Antes de Cristo - a.C

Campanha de Alfabetização de Adolescentes Adultos – CEAA

Conselho de Entidades Base / Conselho Nacional de Educação - CEB/CNE

Constituição Federal – CF

Educação de Jovens e Adultos – EJA

Frequência - f

Fundo de Financiamento da Educação Básica - (FUNDEB)

Instituição de Ensino Superior - IES

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Organização das Nações Unidas – ONU

Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL

Ordem de Evocação – o e

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO

Organização não Governamental – ONGs

Programa de Alfabetização Solidária – PAS/ALFASOL

Representação Social - RS

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD

Teoria das Representações Sociais - TRS

Teoria do Núcleo Central – TNC

Universidade Estadual de Goiás - UEG

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Disposição dos resultados obtidos da análise de evocação.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos alunos – Gênero.

Gráfico 2: Perfil dos alunos – Idade.

Gráfico 3: Perfil dos alunos – Filhos.

Gráfico 4: Perfil dos alunos - Estado Civil.

Gráfico 5: Perfil dos alunos – Religião.

Gráfico 6: Perfil dos alunos – Ocupação.

Gráfico 7: 1º Quadrante- Núcleo Central.

Gráfico 8: 2º Quadrante- Periferia Próxima.

Gráfico 9: 4º Quadrante- Periferia Distante.

Gráfico 10: Diferenças entre escola pública e particular.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria 1- Compreensão de Escola.

Quadro 2: Categoria 2 - Aspectos identificados em uma escola de qualidade.

Quadro 3: Categoria 3 - Aspectos preocupantes na escola.

Quadro 4: Quadro 4: Categoria 4 - A escola ideal.

Quadro 5: Categoria 5 - Diferenças existentes entre as escolas públicas e particulares.

Quadro 6: Categoria 6 - Motivos do abandono da escola.

Quadro 7: Categoria 7- Motivos do retorno à escola.

Sumário

DEDICATÓRIA.....V
AGRADECIMENTOS.....VI
EPÍGRAFE..... VIII
RESUMO.....8
ABSTRACT 9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS 10
LISTA DE FIGURAS.....11
LISTA DE GRÁFICOS 12
LISTA DE QUADROS.....13

INTRODUÇÃO 16

MEMORIAL EDUCATIVO.....18

CAPITULO 1: REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....21
1.0 – BREVE HISTÓRICO 21
1.1 DEFINIÇÕES E ABORDAGENS 22
1.2 CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES.....25
1.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO 26
1.4 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....29
1.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO.....30
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 32
2.0 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS 32
2.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARA ALÉM DAS LETRAS.....39
2.2 ESCOLARIZAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL 41
2.3 OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 43
CAPÍTULO 3: ESCOLA 46
3.0 APROXIMAÇÕES HISTÓRICAS.....46

3.1 OBJETIVOS E FUNÇÕES DA ESCOLA 48
3.2 A ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 50

4- METODOLOGIA **53**
4.1 METÓDO DA PESQUISA 53
4.2 OBJETIVO DA PESQUISA 54
Objetivo Geral 54
Objetivos Específicos 54
4.3 PARTICIPANTES 54
4.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS 56
4.4.1 Questionário de evocação livre (livre associação) 56
4.4.2 Questionário de entrevista semi-estruturado 57
4.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS 58
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS 58

5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS **61**
5.1 ANÁLISES DOS DADOS DOS ALUNOS 61
5.1.1 A estrutura das Representações Sociais – RS da Escola na perspectiva de alunos da Educação de Jovens e Adultos; 61

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS **82**

ASPIRAÇÕES FUTURAS 85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **86**
ANEXOS **92**
TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO 1 93
TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO 2 94
QUESTIONÁRIO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO 95
ROTEIRO DE ENTREVISTA 97

INTRODUÇÃO

"O valor se constrói com a reflexão, com a conversa interior, com o estimulo ao pensamento, ao passo que os dogmas, em geral, são construídos pela aceitação de uma verdade revelada que jamais poderia ser atingida pelo esforço racional".

(Celso Antunes)

É inegável o papel da escola na formação de indivíduos e, consequentemente da coletividade, isso implica fazer escolhas e tomar decisões, uma vez que até a mínima interpretação feita pelo professor em sala de aula contribui para a formação do aluno e / ou da aluna, daí a necessidade de saber que tipo de indivíduo se deseja formar, para então, formular e executar planos de trabalho de forma coerente e consistente.

Desta forma a pesquisa em representações sociais permite entender qual a gênese de determinados sistemas de pensamentos, assim como, o porquê dos diferentes comportamentos emitidos nos diversos ambientes sociais, uma vez que elas são guias de conduta, possibilitando então, a reflexão dos mais variados assuntos apropriados pelo senso comum em uma sociedade, no caso desta pesquisa: a escola.

No campo educacional, muitas práticas impostas pelo próprio sistema são vivenciadas nas escolas sem que haja maiores reflexões da validade de suas propostas e das consequências vividas pelos alunos, e entender como esses alunos veem e compreendem a escola é fundamental. Assim, qual seria a representação social da escola na perspectiva dos alunos da educação e jovens e adultos?

A partir desse ponto de vista, este trabalho tem como **objetivo geral** e norteador identificar e analisar, as representações sociais da escola para os alunos da Educação de Jovens e Adultos em três escolas públicas de Planaltina-DF. Em relação aos **objetivos específicos**, eles se dirigem: (a) Compreender qual a visão que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm a respeito de uma escola de qualidade, e quais os fatores que os preocupam na mesma, (b) Identificar os motivos pelos quais esses alunos deixaram a escola e porque retornaram.

Para tal finalidade, o trabalho foi dividido em capítulos que podem ser entendidos da seguinte maneira:

- Capítulo I: Teoria das Representações Sociais - destacam os postulados teóricos das Representações Sociais contextualizando sua historicidade, conceitos básicos a partir

da perspectiva teórica de Moscovici e de seus seguidores que contribuíram no desenvolvimento de sua teoria, destacando sua importância teórica no contexto da educação.

- Capítulo II: Educação de Jovens e Adultos no Brasil - refletindo sobre o histórico da EJA no Brasil, sua importância, trançando o perfil do educando que dela faz uso.
- Capítulo III: Escola – neste capítulo apresenta-se uma contextualização histórica da escola, bem como, seus objetivos e funções, e que tipo de escola é necessário na Educação de Jovens e Adultos.
- Capítulo IV: Metodologia – descreve a abordagem metodológica utilizada na realização deste estudo, especificando o método, os participantes da pesquisa juntamente com o campo de pesquisa, os instrumentos, procedimentos para a coleta de dados, bem como para suas análises.
- Capítulo V: Análise dos Dados – apresentam-se as análises e reflexões dos resultados a partir das informações coletadas pelos instrumentos aplicados aos sujeitos participantes tendo como sustentação os aportes teóricos das Representações Sociais e da Educação de Jovens e Adultos, bem como da Escola, identificando as representações sociais dos alunos da EJA sobre a escola.
- Capítulo VI: Considerações Finais – que expõe as conclusões dos resultados encontrados na investigação,

Esse trabalho investigativo, portanto, se inclui no estudo das Teorias das Representações Sociais em relação à escola, propondo a compreensão da representação do estudante sobre a escola como fator de relevância para a efetivação de uma aprendizagem reflexiva aos envolvidos no processo.

MEMORIAL EDUCATIVO

Nasci em Planaltina-DF, em uma família simples, mais cheia de amor e com incomparável senso de justiça. Meu ingresso em uma instituição de ensino deu-se aos seis anos idade. Desde a educação infantil conhecida como “prezinho” até o ensino médio estudei em quatro escolas diferentes, porém todas públicas.

Sempre gostei de estudar, quando fui para escola já conhecia todo o alfabeto e já escrevia meu nome, isso devo as minhas irmãs mais velhas, que sempre brincavam comigo de escolinha, e realmente aquelas brincadeiras despretensiosas fizeram com que me apaixonasse pelo “mundo” das letras, talvez isso explicasse a minha opção por pedagogia!

Tive um percurso muito proveitoso na educação infantil e no ensino fundamental, sempre fui muito comprometida e nunca reprovei, fui muito elogiada por professores e familiares, e creio que essa motivação foi muito importante em todas as fases da minha vida.

No final do ano de 2005 concluí o ensino médio e no ano seguinte ingressei no curso pré-vestibular onde permaneci por um ano. No primeiro semestre de 2007, prestei vestibular para o curso de pedagogia na Universidade Estadual de Goiás, em Formosa-GO, onde alcancei êxito, foi uma das maiores alegrias ter passado no vestibular. Realizei a matrícula e fui estudar na UEG repleta de satisfação e cheia de sonhos. Logo no primeiro semestre, cursei as seguintes componentes curriculares: Sociologia, Filosofia, História da Educação, Psicologia, História da Arte, áreas de conhecimento que, me “ganharam” de início promovendo meu intenso envolvimento, desde então tive a certeza que estava no caminho certo, amava tudo aquilo, no entanto, a instituição onde estudava passava por várias crises, deixando lacunas e traçando seu caminho para o sucateamento, que pena!

Entretanto, mesmo diante das adversidades sabia que era necessário mais empenho, assim o meu primeiro ano na referida instituição, foi de muita dedicação e de bons resultados.

Já no início de ano de 2008, aconteceu algo extraordinário na minha vida. No dia 12 de janeiro de 2008, me casei com um homem sensacional, maravilhoso, perfeito, que me deu novo fôlego e incentivo a continuar minha vida acadêmica. Hoje com quatro anos

de casada contínuo com o mesmo pensamento a respeito dele! Ele é demais!

Neste mesmo ano tive a oportunidade de participar de um projeto do governo intitulado ABC/DF, que tinha como objetivo a alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal. Foi aí que os meus olhos começaram a brilhar e meu coração a pulsar pela a Educação de Jovens e Adultos, participei deste projeto por quatro etapas sendo que três delas atuei como sala de aula como alfabetizadora e a última etapa participei como coordenadora de grupo. Essa experiência em sala de aula com os adultos foi simplesmente maravilhoso, o carinho, amor e afeto com que eu era tratada me encantaram. Alegria dos alunos quando conseguiam escrever seus próprios nomes é indescritível.

A partir de então surgiu uma vontade intensa de saber e aprender mais sobre essa modalidade de ensino, crescente nos últimos anos.

Já no ano de 2009, estava cursando o meu segundo ano na UEG, e incentivada por algumas amigas do curso tentei o processo de transferência facultativa oferecido pela Universidade de Brasília, realizei as etapas e passei na seleção, sendo outro momento de êxtase na minha caminhada. Iria para tão falada e sonhada UnB, toda a família vibrou juntamente comigo.

No segundo semestre de 2009, lá estava eu na Universidade de Brasília, no início me senti um “peixe fora d’água”, mas depois de algumas semanas fui me adaptando. Percebi que a realidade da UnB era bem diferente da UEG, pois as possibilidades que a instituição oferecia eram tantas que eu nem imaginava, no entanto a Educação de Jovens e Adultos ainda estava intrínseca meu coração.

E no segundo semestre de 2010, cursei a disciplina psicologia social, que mal sabia eu que iria me mostrar inúmeras possibilidades de estudos, amei os conteúdos ministrados, a professora era fantástica, muito competente e amável, Teresa Cristina era nome dela, na mesma disciplina ela informou sobre o projeto 3 que ela estava ofertando e que tinha como temática a Representação Social da escola, não perdi tempo e me matriculei, foi o meu primeiro contato com a assunto, fiz todas as três fases do projeto. E também passei a atuar junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GRUPPE da UnB.

No mesmo ano participei como bolsista do projeto de extensão (PIBEX) da Universidade de Brasília que tinha como título: Integração TV/ Vídeo à formação e prática de educadores. Coordenado pela Profª Drª Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

E em 2011 fui contemplada pelo Edital ProIC/DPP/UnB - Pibic (CNPq) 2011/2012 a dar início em um projeto de pesquisa, intitulado: Representação Social da Escola na

perspectiva de alunos da Educação de Jovens e Adultos, tema motivador dos estudos deste trabalho de final de curso.

E hoje chegando ao final desse curso, tenho a sensação plena do dever cumprido, e a compreensão de saber que estou no caminho certo.

Assim, sem mais delongas, eu, Luana Lustoza de Brito Ponte, aos 24 anos, casada, sendo aprovada nesse trabalho alcançarei em alguns meses, o título de Pedagoga. E, quando isso acontecer, carregarei esse título com muito orgulho, pois toda a experiência e conhecimento que adquiri ninguém poderá tirar, e mesmo que, eu venha trabalhar em áreas externas ao campo educacional, sempre saberei que sou uma eterna educadora.

CAPITULO 1: REPRESENTAÇÃO SOCIAL

"As representações são resultado de um contínuo burburinho e um diálogo permanente entre indivíduos, um diálogo que é tanto interno quando externo, e durante o qual as representações individuais ecoam ou são complementadas".

(Moscovici)

1.0 – Breve Histórico

Cabe aqui uma breve explanação sobre o referencial teórico das Representações Sociais. Inspirada na ideia de "representações coletivas" proposta por Durkheim (1898), que além do conjunto de pensamentos individuais, está apoiado na concepção de representações coletivas, que estabelece um paralelo com a noção de representações individuais, como uma primeira base conceitual (FARR, 2002). Assim Moscovici parte primeiramente de uma ideia sociológica fundamentada por tais pressupostos.

Desta forma "a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da PSICOLOGIA SOCIAL. É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici." (FARR, 2009, p. 44)

Assim, na década de 60, com a publicação da obra de Moscovici *La psychanalyse, son image et son public (1961- 1976),* iniciava-se um novo movimento teórico em psicologia social – o estudo das representações sociais.

Com esse estudo Moscovici busca pesquisar a representação social da psicanálise na sociedade parisiense no final da década de 50. Com isso Moscovici gera uma ruptura no campo da psicologia social da época, marcada pela ênfase no cognitivismo da tradição norte-americana caracterizado pelo estudo dos processos psicológicos individuais. Em seus estudos observou o que acontece quando um novo conhecimento, a psicanálise, se dispersa na população de uma forma geral. (FARR, 2002). Moscovici estava interessado num limite cultural - o limite entre ciência e pensamento leigo.

Moscovici (1961) fez consideração a respeito das representações de modo que as incorporam simultaneamente nos vieses tanto psicológico quanto sociológico, por isso a sua teoria é denominada de psicossocial.

A psicologia social, inicialmente, tinha por objetivo explicar os fenômenos sociais e culturais, estudo da vida cotidiana, das relações, das ideologias e da criatividade individuais e coletivas. Porém, tais ideias foram esquecidas e a psicologia social se tornou uma "ciência do comportamento", associada à psicologia geral, restringindo suas implicações sociais e políticas. Esta noção de comportamento social resultou em três abordagens de psicologias sociais, que coexistem e que são contraditórias. São elas: a taxonômica, que determina a natureza das variáveis que podem explicar o comportamento de um indivíduo em frente a um estímulo (como afeta o processo de julgamento, formação e percepção de atitudes), ignorando a natureza do sujeito (indiferenciado-indefinido) e define "social" como uma propriedade dos objetos divididos em sociais e não sociais (em que os fenômenos que são inerentes da atividade social são concebidos como parte da natureza); a abordagem diferencial, que tem por princípio reverter os termos da relação entre sujeito-objeto e procura nas características do indivíduo a origem do comportamento observado.

Aqui a natureza da estimulação é de pouca importância, a preocupação é classificar os indivíduos por critérios de diferenciação (estímulos cognitivos, características afetivas, motivações, etc.), sujeito (diferenciado pelas características de sua personalidade) e objeto (indiferenciado). Procura explicar o que acontece na sociedade em termos de características individuais, reduzindo-se a ser mais aparente que real; E, por último, a abordagem sistemática, que "se concentra nos fenômenos globais, que resultam na interdependência de diversos sujeitos em sua relação com um ambiente comum, físico ou social" (MOSCOVICI, 2010, p.150). A relação entre sujeito-objeto é mediada por um segundo sujeito, em que cada um deles é determinado pelos outros dois. Pode ser estática (objeto de estudo: modificações de comportamento de indivíduos em interação) ou dinâmica (efeitos que estas relações produzem: o indivíduo, as interações, a orientação no ambiente).

Nesta perspectiva, desde o início a Teoria das Representações Sociais de Moscovici é uma importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte das pesquisas em Psicologia Social na América do Norte. (FARR, 2002).

1.1 Definições e Abordagens

Segundo Moscovici (1988, p. 214), o termo Representações Sociais:

> concerne ao conteúdo dos pensamentos cotidianos e ao estoque de ideias que dão coerência à crenças religiosas, à ideias políticas e as conexões (mentais) que nós criamos[...] Tornam possíveis que classifiquemos as

> pessoas e objetos para comparar e explicar comportamentos e para objetivá-los como parte integrante de nosso cenário social

Como o próprio nome sugere, a representação social se refere a uma reprodução mental (construção ou transformação) de alguma coisa. Logo, é a partir do seu estudo que podemos compreender a transformação sofrida pelo conhecimento (simples ou especializado), até tornar-se "senso comum", viabilizando assim, sua aplicação nas reflexões cotidianas. (MOSCOVISI, 2010)

Para Jodelet a representação social corresponde a "uma modalidade de conhecimentos socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático que contribuem para a construção de uma realidade comum a um conjunto social." (2001, p. 22)

As representações sociais podem ser vistas em vários lugares e ocasiões do nosso dia-a-dia, por serem formas de agir na realidade comum, como um saber prático que visa responder questões que surgem na comunicação e no relacionamento.

Doise entende que "as representações sociais são princípios geradores das tomadas de posição ligadas a inserções específicos num conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações". (DOISE *apud* SÁ: 1996; 33).

Sá apresenta, ainda, um conceito de representação formulado por Moscovici posteriormente (em 1981), o qual diz que:

> Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI *apud* SÁ: 1996)

De acordo com Abric, "a representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais [...] um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (ABRIC 1998; p. 28).

Arruda (2002) entende representação social como um processo dinâmico que "encadeia ação, pensamento e linguagem nas suas funções primordiais de tornar o não familiar conhecido, possibilitar a comunicação e obter controle sobre o meio em que se vive, compreender o mundo e as relações que nele se estabelecem". (p.141)

Para Wagner (1998), representação social é simultaneamente um:

> [...] conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social e [...] um processo público de criação, elaboração, difusão e mudança do conhecimento compartilhado (p. 3-4).

As várias definições de representação social convergem em único pensamento o qual há diferentes formas de conhecer e se comunicar, sendo guiadas por objetivos diferentes e formas que são móveis. Entende-se a realidade como sendo socialmente construída, e o saber, como uma construção do sujeito, porém não desligada de sua inserção social. Moscovici propõe, então, uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos.

Portanto, as representações sociais possibilitam a organização das relações do indivíduo com o mundo, direcionando condutas e comportamentos no meio social, sendo um sistema de interpretação da realidade. Então, a teoria busca compreender a inter-relação do sujeito com o objeto e, como se dá o processo de construção desse conhecimento.

A disseminação das representações sociais, que se dá por meio da linguagem, concretiza-se e modifica-se com o passar do tempo. Podem ser transmitidas às outras gerações, caracterizando assim, o dinamismo processo – em constante mudança de acordo com o período de vivência. Dentro desta perspectiva, é que o senso comum é considerado uma peça importante dentro da teoria de Moscovici (1978), pois, por meio de observações, diálogos, ideias e relatos transmitidos por gerações podem surgir tipos de conhecimentos que não possuem uma fundamentação e o rigor do conhecimento científico.

A respeito do senso comum, que não reflete um conjunto de dados estável ou imutável e, sim, ao contrário, trata-se do produto da cultura mesclado com teorias científicas, ao mesmo tempo, deve haver uma atitude do psicólogo social quando observa que seus resultados confirmam um consenso (sabedoria popular); a mortalidade e a esterilidades dos achados em algumas áreas de pesquisa por falta de aporte teórico; e o isolamento de várias áreas de pesquisa e falta de esforços para chegar a generalizações teóricas. De acordo com Jacques (2009 p. 105), “As Representações Sociais são teorias constituídas a partir dos saberes populares e do censo comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”.

1.2 Características e Funções

As representações - que têm como característica não serem uma cópia/reflexo/ fotografia da realidade, mas uma tradução/versão desta - são formas de conhecer, consideradas típicas dessa sociedade (moderna), marcada pela velocidade vertiginosa de informação, com processamento constante do novo, não deixando espaço no tempo para cristalizações em tradições. Dá-se, então, lugar a uma sociedade de "sábios amadores" (Moscovici, 1961), onde "a comunicação é o berço e desaguadouro das representações" (Arruda, 2002 p.133) e o sujeito do conhecimento é criativo/ativo e não uma tabula rasa.

Para Jodelet (2002), uma das principais representantes dos estudos de Moscovici, as representações sociais devem ser estudadas articulando-se os elementos afetivos, mentais e sociais. Ou seja, deve-se integrar à cognição, à linguagem e à comunicação as relações sociais, que afetam igualmente as representações e a realidade material, social e ideal (no sentido de ideias) sobre a qual elas vão intervir. O estudo das representações acrescenta a implicação de abarcar o seu campo, isto é, a totalidade de expressões, imagens, ideias e valores presentes no discurso sobre o objeto.

Para Abric (1994) o caráter interdisciplinar da Teoria das Representações Sociais (TRS), sua amplitude e complexidade, possibilita uma diversidade de estudos, em diferentes áreas de conhecimento.

As representações não devem ser entendidas apenas como um processamento de informações, mas sobre tudo como uma *práxis*, um saber que tem como objetivo a organização das ações do indivíduo para com o mundo em que está inserido. (ALVES, CAMARGO e JUSTO, 2011).

Abric (1994) distingue quatro funções fundamentais das representações sociais as quais são:

> - Função de saber - que permite compreender a explicar a realidade, saber prático do senso comum, elas permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem;
> - Função identitária - que definem a identidade e permitem 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 referencia 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 – que guiam os comportamentos e as práticas enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; e
> - Função justificadora: que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos, elas (representações sociais) intervém também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou em face de seus parceiros. (ABRIC, 1998, p. 28-30)

Jodelet (2001) sistematizou um conjunto de elementos que configuram a representação social como uma espécie de saber prático que liga o sujeito a um objeto:

> - A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nelas se manifestam;
> - A representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significado). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito;
> - Forma de saber: a representação será apresentada como uma modalização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais;
> - Qualificar esse saber prático se refere à experiência a partir da qual é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais. (p.28).

Por apresentar várias funções as representações sociais são intensamente utilizadas em estudos e pesquisas, pois permitem identificar/analisar a representação de um indivíduo ou de um grupo em relação a um objeto ou evento.

1.3 Processo de formação das Representações Sociais: Ancoragem e Objetivação

Em relação aos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas. Esse dois conceitos são os principais argumentos incorporados na fundamentação do respectivo tema definido por Moscovici (1978).

Ambas, são maneiras de se lidar com a memória e, é por meio delas que as representações sociais são construídas. A primeira trata da transformação do abstrato para o concreto e a segunda trata sobre a maneira como os indivíduos transformam algo não-familiar em familiar. Pois, as representações sociais nada mais são que formas de

interpretação da realidade – de os indivíduos entenderem o mundo que os cercam –. Essas representações circulam por intermédio da comunicação entre os sujeitos. Essa afirmação pode ser confirmada pela seguinte citação:

> [...] as representações sociais circulam nos discursos, são comuns em múltiplas ocasiões, pois, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e organizações materiais e espaciais. Portanto, seria um sistema de interpretação da realidade que, segundo a autora, pautam-se nas relações do sujeito com o mundo, orientando suas condutas e comportamento no meio social. (JODELET apud LIMA et. al., p. 144).

Investigando um pouco mais sobre esses dois processos para a reconstrução do real nas representações sociais, Moscovici descreve que a ancoragem é:

> Um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. (MOSCOVICI, 2010; p. 61)

Segundo Sá a ancoragem: "consiste na interação cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo." (1999; p. 37)

Nas considerações de Jodelet (1984 apud SÁ, 1999, p. 37), a ancoragem dá-se "na integração cognitiva do objeto representado – sejam ideias, acontecimentos, pessoas, relações, entre outros. – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas".

Segundo Moscovici (1984, apud SÁ, 1995), no processo de ancoragem estão envolvidos duas operações as quais são: classificação e denominação, e sem esses processos as coisas são estranhas e ameaçadoras. Como afirma Moscovici "as coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existe e ao mesmo tempo ameaçadoras". (MOSCOICI, 2011 p. 61)

De acordo com Moscovici classificar algo "significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitindo, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe" (2011, p. 63).

Sá (1995) pondera que classificar se dá mediante a escolha de um paradigma ou protótipos com o qual é comparado o objeto representado e decidido se é incluído ou não. A

denominação seria tirar do anonimato um objeto e introduzi-lo num conjunto de palavras que permite localizá-lo dentro da identidade cultural.

Assim, Moscovici salienta que:

> denominar uma pessoa ou coisa é precipitá-la (como uma solução química é precipitada) e que as consequências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências, etc. b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção (2011 p. 67).

O segundo processo para a formação das representações é denominado por Moscovici de objetivação, que segundo ele é:

> Descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou se impreciso; é representar um conceito em um imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. Temos apenas de comparar Deus como um pai e o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal. (2011 p. 71-72).

Esse processo é responsável pela transformação de um esquema conceitual em real, é a atribuição de uma contrapartida material a uma imagem. “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...] é também transplantar para o nível de observação o que apenas inferência ou símbolo”. (MOSCOVICI, 1978, P. 111)

Então, *a o*bjetivação é o processo por meio do qual um conceito ou noção abstrata ganha forma e torna-se concreta por meio de imagens ou ideias (VALA, 1996), resultando numa organização estrutural dos conteúdos semelhante a um mapa conceitual.

Assim, a ancoragem e a objetivação são formas de lidar com a memória. A ancoragem responsável em manter a memória em constante movimento, deste modo à memória é direcionada para dentro, levando e tirando objetos, pessoas, acontecimentos, que de acordo com o tipo é rotulado com um nome que gera uma classificação. Já a objetivação é direcionada para os outros, ou seja, para fora, tira os conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (MOSCOVICI, 2011 p.78)

1.4 Análise das Representações Sociais: A Teoria do Núcleo Central

Sá (1998) ao falar sobre as abordagens das representações sociais diz que as mesmas desdobram-se em pelo menos três abordagens: a primeira apresenta um viés antropológico e tem sido mais difundida por Denise Jodelet (2001) que em suma é uma continuidade da original; a segunda, através de Willem Doise (1990) centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais e a terceira sendo representada por Jean Claude Abric (1998), que dá ênfase à dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi proposta por Jean Claude Abric (1998) no ano de 1976. Sustenta a hipótese de que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva dando significação, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças.

Assim, a ideia de um núcleo central das representações sociais pode ser definida como "a organização de uma representação social que apresenta características específicas, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação" (ABRIC, 1998, p. 3), sendo denominada como abordagem estrutural das representações.

Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado e os normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo.

O sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação. Para Flament (2001), a periferia de uma representação social é considerada um "para-choque" entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente.

Conforme a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998), uma representação social constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar.

A abordagem estrutural das representações vem se tornando muito utilizada em análises por permitir uma compreensão sobre a transformação das representações e a compreensão sobre a evolução.

1.5 Representação Social e Educação

Ao discutir o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) enumera sete grandes áreas que correspondem a um panorama geral das produções em Representação Social: ciência, saúde/doença, desenvolvimento humano, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. Desta forma iremos analisar a representação social no campo educativo, ou seja, na educação.

A educação tem sido um campo onde a noção de representação social tem sido largamente trabalhada e privilegiada. Gilly (2001) teórico francês, que se dedica a estudos em representações sociais voltados à Educação, faz referência, considerando o contexto europeu, ao número significativo de trabalhos em que as representações são estudadas em apenas alguns de seus aspectos ou manifestações e, por outro lado, ao número relativamente reduzido de trabalhos que colocam as representações em lugar central ou que façam uso de todas as possibilidades que a teoria permite.

O estudo das representações sociais é um instrumento de grande utilidade para educação, pois, segundo Gilly:

> O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. Ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação. (2002, p.232)

São inúmeras as contribuição das RS na educação, permitindo um olhar mais focal para o processo educativo, levando em conta como os mesmos são produzidos e difundidos em um determinados grupo. Esse subsídio gerado pelo estudo da RS é amplamente importante para compreensão do desenvolvimento em sala de aula, ou seja, a interação educativa tanto do ponto de vista dos objetos dos saberes ensinado, quanto dos mecanismos psicossociais, por vezes discretos, nas ações de aprendizagens. (GILLY, 2002, p. 322-323)

Alves-Mazzotti comenta que:

> o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para

> classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana.(1994, p. 61)

Desta forma, por meio da teoria das Representações Sociais, insere-se o esforço na buscar de soluções dos problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua especificidade e complexidade, à totalidade social, dentro do movimento histórico que os engloba em espaço e tempo definidos.

Sobre o assunto, Gilly esclarece que:

> [...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver com se constroem, evoluem e transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação [...] (2002, p. 233,)

Portanto, analisar o campo educativo e suas relações tem contribuído, significativamente, para decifrar as práticas de discriminação e exclusão que se constroem dentro de um ambiente de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

"A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".
(Paulo Freire)

2.0 Aproximações Históricas

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é um tema que desperta interesse por parte da sociedade e das áreas de estudo e pesquisa. Pois**,** segundo a Declaração de Hamburgo (1997, p. 1):

> A educação de adultos, [...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida.

Desta forma temos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que ao longo da sua história vem ganhando visibilidade, no entanto necessita ser valorizada e entendida como ela é: uma medida paliativa, pois a mesma não soluciona o problema, apenas ameniza o quadro tão critico que é a educação no Brasil.

No que tange a sua parte histórica a educação básica de adultos começou a delinear seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país.

Neste período a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associada ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos, sendo uns dos fatores influenciadores para ampliação de oferta do ensino básico que abrangesse setores sociais diversificados. Essa necessidade de aumento da educação elementar foi impulsionada pelo Governo Federal, mais precisamente a partir da experiência encabeçada por Anísio Teixeira, segundo explica Paiva (1987, p. 172).

> [...] a educação de adultos começa assumir importância desde o inicio dos anos vinte (20), embora englobada no problema mais geral

> da difusão do ensino elementar. A primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento a educação elementar é o Convênio Estatístico de 1931 no qual se inclui a categoria ensino supletivo.

A constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez, a educação como direito de todos, em caráter nacional. Como se vê na Constituição Federal Brasileira no artigo 149:

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana**.**

Assim, pode-se dizer que "todos" do artigo 149 incluem "adultos". Portanto, a Constituição de 1934 coloca o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação, como dever do estado e direito do cidadão.

A partir dessa experiência o Governo Federal passou a traçar diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. E com o fim da Segunda Guerra Mundial Por conseguinte e do Estado Novo, retoma-se a democracia e juntamente com ela as primeiras políticas públicas destinadas à instrução dos jovens e adultos e resultando na ampliação dos esforços a nível nacional de expansão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40.

A partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos torna-se oficial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, vê a educação como direito de todos e novos projetos e campanhas foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação.

Porém, foi em 1947, com 50% da população adulta analfabeta e a busca do cumprimento às solicitações da UNESCO que o Brasil lançou a Campanha Nacional de Massa, a Campanha de Alfabetização de Adolescentes Adultos - CEAA, foi a partir daí que se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação. Em relação a essa Campanha, Paiva destaca que:

> A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da educação popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (1987, p. 178).

Assim, com a referida campanha pretendia-se:

> 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 em profundidade", voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (RIBEIRO, 2001. p. 20)

Segundo o Relatório do Serviço de Educação de Adultos de 1950, no período de 1947 a 1950, o movimento de ensino supletivo através da CEAA, foi planejado com a finalidade de atender dois objetivos centrais:

> • o de estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
> • o de influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa (BRASIL,1950 p.74).

Abriu-se, então, a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Segundo Ribeiro (2001, p.) "Nessa época, o analfabetismo era visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro". Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológico e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Como salienta Paiva (1990, p. 10):

> A grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos lançada na segunda metade dos anos 40 com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário apresentou resultados semelhantes aos programas do mesmo tipo criados em muitos outros países do mundo. Depois de um período curto de grande êxito, em que atendeu a demanda reprimida, essa campanha entrou numa letargia tão mais profunda quanto maior foi sua absorção pela burocracia que ela mesma ajudou a criar.

No mesmo período da CEAA, duas outras campanhas operavam em âmbito nacional, mas que não tiveram resultados expressivos eram elas: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1992, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. 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 matérias pedagógicos, que consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional.

Com tais críticas a campanha Nacional de Massa, tem o seu fim no final da década de 50. Assim, no início da década de 60, o pensamento de Paulo Freire, bem como, sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país. Em virtude dessas considerações, o analfabetismo não é mais visto como causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade que tem como base a injustiça e a desigualdade. Desta forma abrindo mais espaço para os movimentos de educação e cultura popular que em sua maioria adotaram a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire.

Que segundo Brandão (2008, p. 21, 22) referindo-se ao método de Freire diz que:

> Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar sem susto-, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um dialogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Desta forma, a proposta de Paulo Freire creditava a educação o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herdada de uma sociedade opressora, agrária e oligárquica, transformando-a em uma consciência crítica. (UNESCO, 2008)

No ano de 1964 aprova-se o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos**.**

A ditadura militar foi um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros métodos utilizados para manter o regime. Em virtude dessas considerações, é oportuno ressaltar que a educação esteve submetida aos mecanismos de controle desse regime militar. Nessa linha de raciocínio, reconhecemos que a educação se torna instrumento de conscientização das massas e de sua exploração, sob a ótica de grupos contrários à ordem vigente.

Como lembra Moura (1999, p. 31) “As ações do período militar refletem a proibição da utilização da proposta de Freire. Em todos os anos de repressão as práticas de alfabetização patrocinadas pelo poder público centrar-se nas preocupações políticas, econômicas e ideológicas.” Até porque os ideais de Paulo Freire representava uma ameaça, pois tais propostas tinham como objetivo a emancipação dos sujeitos, tornando-os um ser

pensante, responsável, consciente de seus direitos, bem como, de seus deveres e plenamente crítico. Tal concepção para o estado era ameaçadora.

Desta forma o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores, proibindo todos os programas baseados no método Freiriano, essa política de coibição visava o pleno controle do estado.

Em 1967 o estado cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, com o respaldo da Lei 5.379/67, tendo por objetivo erradicar o analfabetismo e desenvolver a educação continuada de adolescentes e adultos, para tanto se cria com base nessa Lei: o de levantamento de recursos (Decreto nº 61.3311/67) e a constituição de campanhas civis em prol da alfabetização (Decreto nº 61.314/67), além da lei relativa ao recrutamento militar e ensino (Lei nº 21/3/1968) se referindo à alfabetização de recrutas onde em seu artigo 1º ressalta que: "Os brasileiros, que aos dezessete anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se".

Retomando o raciocínio para a implantação do MOBRAL Ribeiro (2001, p. 28) diz que:

> O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos [...] As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador.

Já no ano de 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização. Criaram-se Comissões Municipais, onde essas eram responsáveis pela excussão de atividade, porém se esbarravam na conservadora e centralizadora forma de controle das orientações, supervisões pedagógicas e da produção didática. (RIBEIRO, 2001)

Pela centralidade, o MOBRAL estendeu-se por todo o país, no entanto não cumpriu a promessa de erradicar o analfabetismo. Como lembra Gadotti (2008), com a redemocratização do país o MOBRAL foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar – Fundação Nacional de Jovens e Adultos, Educar, na gestão governamental de José Sarney.

Com a criação da Fundação Educar, o Governo Federal optou por abandonar a execução direta dos serviços educacionais, passando para organismo de fomento e apoio técnico mediante a assinatura de convênios com órgãos estaduais e municipais de ensino, empresas e entidades comunitárias. (DI PIERRO, 2001)

Segundo Santos (2001) a Fundação Educar, acompanhava e supervisionava as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas, porém, em

1990 foi extinta devido omissão do Governo Federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos.

Com a extinção da Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos a incumbência foi descentralizada para os municípios ou delegadas às organizações, que frequentemente atuaram em parceria através de programas.

Assim, a história da EJA no Brasil chega à década de 90 enferma, clamando por reformulações nas diversas áreas e em especial as pedagógicas.

Já no âmbito legal com a Constituição de 1988 é restituído o direito de voto aos analfabetos em caráter facultativo, também o ensino fundamental público e gratuito aos jovens e adultos. Segundo Rummert & Ventura (2007, p. 31), "a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, independentemente da idade".

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição, priorizou-se a universalização do acesso às crianças e adolescentes ao ensino fundamental, os outros níveis inclusive a Educação de Jovens e Adultos foram esquecidos e rebaixados a outro plano secundário na agenda das políticas educativas. (UNESCO, 2008)

Contudo, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, resurge uma nova expectativa quando esta destacou dois artigos (artigos 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. Além do artigo 4º inciso VII prevendo a oferta da Educação de Jovens e Adultos, com características e modalidade adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo condições acesso e permanecia na escola aos educados que são trabalhadores.

Em 1997, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, criou-se o Programa de Alfabetização Solidária, buscando preencher a lacuna que pairava desde o início da década de 90. Esse programa continua até hoje, sendo conhecido pela sigla PAS ou por Alfasol.

Neste mesmo ano realizou-se na Alemanha/Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas). Essa conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

No ano de 2000 sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE.

Em 2003, o presidente Luiz Inácio da Silva, cria o Programa Brasil Alfabetizado, juntamente com a progressiva inclusão desta modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), a partir do ano de 2007.

O programa conta com a participação do governo, empresas, Instituições de Ensino Superior (IES), Organizações não Governamentais (ONG's), associações e outras organizações de sociedade civil.

Assim, o Brasil prossegue na busca de mudanças no quadro crítico da Educação de Jovens e Adultos, no entanto deve-se entender que o país historicamente reproduz, através da apartação, da segregação, do preconceito e da violência com que são tratados seus concidadãos pela sociedade, alto índices de analfabetismo como marca da exclusão social.

O preconceito e o estigma se instauram socialmente nas concepções que a própria sociedade cria e reproduz como verdades e neste sentido pactuamos com Freire (2001, p.15), quando descreve sobre como a sociedade concebe o analfabetismo.

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça".

Enquanto o Brasil enxergar a Educação de Jovens e Adultos como uma jogada política não promoverá uma mudança significativa para esse segmento, pois a mesma não pode ser vista como chance de implementação de novas políticas públicas produtoras de votos, mas sim como uma necessidade real e gritante por parte da população que almejam condições dignas e concretas de educação e cidadania.

A EJA, nos dias de hoje, é reconhecida como direito subjetivo em relação ao ensino fundamental, ou seja, ninguém tem o direito de negá-lo, apesar de sabermos que na realidade isso não ocorre.

Enfim, após caminharmos pela linha do tempo na observância dos eventos relevantes que interferiram na Educação de Jovens e Adultos, percebermos que nos primórdios o objetivo era garantir a domesticação alicerçado ao compromisso com a profissionalização, hoje há intenso debate sobre o verdadeiro objetivos ações metodológicas a serem empreendidas visando a construção do sujeito. Enfim, não podemos deixar de reconhecer que mesmo com todas as dificuldades apresentadas, seu papel na sociedade brasileira cresceu nos últimos anos notoriamente através das diversas ações sociais e governamentais.

2.1 Alfabetização de jovens e adultos: para além das letras

Alfabetização de jovens e adultos como já vimos, ao longo de sua história passou por altos e baixos. No entanto alfabetizar está muito além das letras, os jovens e adultos já trazem consigo uma experiência de vida larga e diversa, não são como as crianças, são pessoas que já passaram por várias fases na vida e que agora buscam romper barreiras.

Conforme Corti e Vóvio (2007, p. 40),

> O processo de aprender é algo tão corriqueiro e permanente que mal nos damos conta de todas as aprendizagens que realizamos e pouco refletimos sobre como aconteceram. Muita gente acredita que o aprendizado ocorre apenas durante a infância ou na fase escolar, mas não é bem assim. Não há uma idade apropriada para aprender, e sim múltiplas possibilidades de aprendizado ao longo de toda a vida.

Desta forma, os sujeitos da EJA podem e devem aprender, sendo oportuno a diversificação dos métodos a eles oferecidos. Até porque uma das filosofias de Paulo Freire era justamente a educação como meio de emancipação. É imprescindível a compreensão que os educandos das classes de EJA chegam a escola trazendo consigo saberes socialmente construídos, conforme ressalta Freire (1996, p. 33):

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes.

Os alunos da EJA, como Freire resalta devem ser questionados e instigados a discutir a razão dos saberes, a pertinência dos mesmos para a sua vida diária, levando-os a reconhecerem que são agentes do seu próprio saber, que de maneira formidável podem interagir, buscando compartilhar e adquirir conhecimento.

A alfabetização de jovens e adultos, não pode apenas visar que ao final do programa, ou do ano letivo os alunos saibam ler e escrever, mas que possam ser cidadãos conscientes, tendo um senso crítico, pois cremos que a educação pode promover a liberdade, como destaca Reis**:**

> Essa contribuição da educação à transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagogicas, em que, sob determinados condições objetivas, proporcione-se não só a constituição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é acolhido (amoroso), como base de um e de outro. Saber como forma de poder. Poder como forma de saber. (REIS, 2011, p. 48)

Os educando devem ser formados para agirem criticamente, até porque o conhecimento por si só não é libertador, ele precisa está associado a uma causa. O conhecimento está intimamente ligado a nossa existência. Por isso não pode ser instrumento de compra e venda, onde sua posse está restrita a poucos. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo. (GADOTTI, 2005)

Alfabetização é uma arma muito poderosa quando usada corretamente e por pessoas capacitadas para tal tarefa, assim ela pode intervir diretamente na sociedade, pois ela deve ser concebida como um processo político e um ato de conhecimento.

> [...] uma alfabetização de adultos que em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas -, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na História [...] (FREIRE, 1983. p. 49)

Portanto a educação, ou melhor o processo educativo deve estar voltado para a formação social e política dos sujeitos, não apenas promovendo a escolarização até porque "[...] os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem" (VYGOTSKY, 1996, p. 115).

Temos que ver e entender os alunos da Educação de Jovens e Adultos como sujeitos que aprendem. Até por que não percebemos, ou não nos damos conta, que as pessoas não escolarizadas são também sujeitos que aprendem, através da troca mútua, ou seja, na interação e socialização. (CORTI e VÓVIO, 2007).

Desta forma tal capacidade deve ser usada e instigada, entendendo que a alfabetização não pode ser encarada como uma prática revolucionária, engessada e como um processo puramente político. Conforme Freire (1997, p. 94,) "Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num 'comício libertador' ".

A educação libertadora deve ser feita juntamente com outras práticas educativas e sociais, para que esta transforme de fato a realidade (FREIRE, 1999). A educação é a ponte que liga a sociedade, e pode atuar contra a exclusão social.

Paulo Freire desta que:

> [...] Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Devemos, o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente [...] (FREIRE, 1987, P. 199)

Portanto, a alfabetização de jovens e adultos está para além das letras, pois a mesma encontra-se num processo de construção de cidadania, desenvolvimento social e intelectual, favorecendo a liberdade, socialização e aguçando o senso crítico dos sujeitos nela inseridos.

2.2 Escolarização e Exclusão Social

Percebe-se que uma das marcas na trajetória da Educação de Jovens e Adultos é a exclusão social, por muitos anos foi negado ao adultos o privilégio da escolarização, mas que com muitas lutas e conquista esse direito foi reassumido pela população que dele necessitam.

O professor Renato Hilarios[1], que a muito tem se dedicado a alfabetização de adultos, em seu livro – A constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos, em seu capítulo - Eu excluído? Sim. Nós Excluídos? Sim. Para Sempre?

[1] Professor Adjunto MSC III da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de adultos, dialética, relações sociais, pensamento, poder - ciências sociais e semiótica.

Não!. Diz que: “O silêncio parece ser a sua marca. Homens e Mulheres que buscam a escola, silenciados ou em silenciamento nas relações de família ou emprego. Excluídos de tudo, ou quase tudo, sabem o que é sentir em si mesmo a realidade da exclusão.”.

Até porque a alfabetização é um direito, ou melhor, uma necessidade para incluir-se na vida social com autonomia e dinamismo. Na sociedade onde vivemos está organiza por meio da escrita, no dia-a-dia, tanto em casa, no trabalho, no lazer, bem como na religião, ou seja, mais variadas práticas sociais nos deparamos com a necessidade de ler e escrever (UNESCO, 2008). Assim, se não dominamos tais funções estamos à margem, excluídos, privados de desenvolvermos e atuarmos plenamente na sociedade em que estamos inseridos.

A esse respeito, podemos entender que:

> Dominar a linguagem escrita e conhecer seus usos também amplia as possibilidades de registrar pensamentos, opiniões, sentimentos: rever a própria história; comunicar-se com outros; bem como permite a expressão e fruição estética. Assim, a alfabetização é um processo que favorece a inclusão em um conjunto amplo de práticas comunicativas e é, sobre tudo um processo de conquista de cidadania, no qual pessoas têm mais possibilidades de acessos a bens culturais, que as apoiam e fortalecem para a participação social. (UNESCO, 2008, p. 84-85)

Desta forma, compreendemos que aqueles que têm acesso à alfabetização podem ser recolocados a uma vida cultural e social, que antes não participavam ativamente, no entanto não é qualquer alfabetização que promove a conquista da cidadania, ou em outras palavras um sujeito histórico. Assim, para Paulo Freire, “o sujeito histórico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico”. (FEITOSA, 2005; p. 30)

Nessa perspectiva, entende-se que apenas uma alfabetização que objetive a formação, onde o jovem e adulto aprenda ler e escrever, não é o suficiente, pois, isso pode até momentaneamente satisfazer, no entanto é necessário uma formação de recolocação, onde o educando aprenda a linguagem escrita, mas sobre tudo, seja um sujeito histórico com plena capacidade de atuação em uma sociedade, ou nas palavras de Reis “a constituição de um ser de conhecimento, um ser epistemológico, um ser de saber.” (2011, p. 72)

2.3 Os alunos da Educação de Jovens e Adultos

Percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem crescido bastante nas últimas décadas, e se tem buscado por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar.

Deste modo a educação de adultos deve contemplar e ao mesmo tempo parar com a exclusão, atuando na transformação da sociedade, como afirma a Declaração de Hamburgo (1997, p. 01):

> A educação de adultos 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 a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

E reconhecendo essas verdades que a educação de adultos poderá atingir seus objetivos, para como seus sujeitos envolvidos.

Entendendo que os alunos dessa modalidade, comumente são estudantes que não tiveram oportunidade de estudar na idade apropriada, por vários motivos, desde o abandono da escola, por causa do trabalho antes de terminar a Educação Básica ou porque não tinha escola na região onde morava. Sabemos que em sua grande maioria são alunos que estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda esperam nele ingressar; não visam apenas o certificado de conclusão, mas esperam chegar ao Ensino Médio ou à Universidade para acender social ou profissionalmente, e tiveram que romper barreiras preconceituosas, geralmente transpostas em função de um grande desejo de aprender. Conforme Moacir Gadotti (2007) afirma os alunos que frequentam a educação de adultos são majoritariamente jovens e adultos (e inclusive idosos) trabalhadores, que sofrem com salários baixos, o desemprego, más condições de vida, saúde e moradia.

São alunos que tem uma característica de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades acerca dos acontecimentos da vida. Já trazem consigo conhecimentos quando chega à instituição, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, e como afirma Paulo Freire (1996): "São saberes nascidos dos seus fazeres." Esses saberes devem ser respeitados pela instituição educacional, como ponto de partida para a aquisição de outros.

Portanto são homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas.

Como afirma Andrade “os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado "fracasso escolar"”. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que quando retornam à escola o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho.

No entanto o papel da escola e fazer com eles encontre nela o desejo em descobrir, em aprender levando-os a buscarem uma mudança no quando em que vivem como afirma Comenius: [...] é imprescindível despertar nas [...] o amor pelo saber e pelo aprender [...] o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades”. (COMENIUS, 1997, p. 168-169).

O adulto, para a Educação de Jovens e Adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo.

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se.

E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Como o adulto

anteriormente descrito, o adolescente é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Segundo Corti e Vóvio (2007, p. 12) “[...] as pessoas não são pobres porque são analfabetas, ou seja, não é o fato de não saber ler e escrever que as torna pobres. Ao contrario, é a situação de pobreza que leva à exclusão social e educacional”. Assim, por meio da educação o sujeito é participante e agente de mudança na sociedade em que está inserido.

Deste modo vale destacar, que outras motivações levam os alunos jovens e adultos para a escola. Uma delas é a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal.

CAPÍTULO 3: ESCOLA

"Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizades."

(Paulo Freire)

3.0 Aproximações Históricas

Ao navegamos na imensidão histórica da educação, mais especificamente na escola enquanto instituição de ensino nos deparamos com um vasto campo de análise e estudo. E tendo a escola como nosso instrumento de representação torna-se necessário o estudo sobre a mesma, a fim de identificarmos sua origem, bem como suas funções.

Segundo Revelat (2009, p.1) "a escola surgiu nas civilizações da Mesopotâmia e do Egito e desde a sua gênesis, ela foi um estabelecimento restrito as elites. Não obstante, esse quadro sofreu alterações no século XVIII com o movimento da ilustração. Essa corrente de pensamento defendia o ideal de escolarização para todos", ou seja escola sempre foi um instrumento transmissor de ideologias, e era cingida a um grupo mínimo de indivíduos.

Em uma reportagem, à revista online Mundo Estranho[2] às professoras Carlota Boto e Cecília Cortez [3], descrevem sobre o surgimento da escola e segundo as mesmas, a primeira escola foi fundada na Europa no século 12;

> Isso se considerarmos o modelo de escola que temos hoje, com professor e crianças como alunos. Na Grécia antiga as crianças eram educadas, mas de modo informal, sem divisão em séries nem salas de aula. Já na Europa medieval o conhecimento ficava restrito aos membros da Igreja e a poucos nobres adultos. A palavra "escola" vem do grego scholé, que significa, acredite se quiser "lugar do ócio". (2008)

A escola era considerada como um lugar de ócio, isso porque as pessoas iam à escola em seu tempo livre para refletir. Vários centros de ensino foram criados pela Grécia, por iniciativa de diferentes filósofos. As escolas geralmente eram levadas adiante pelos discípulos do filósofo-fundador e cada uma valorizava uma área do conhecimento. A escola de Isócrates, um exímio orador, por exemplo, era muito forte no ensino da eloquência, que é a arte de se expressar bem. Mas as escolas multitemáticas, que contemplam as disciplinas

[2] Revista online disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-foi-a-primeira-escola
[3] Carlota Boto e Cecília Cortez, professoras da faculdade de educação da USP.

básicas que temos hoje, como matemática, ciências, história e geografia, só surgiram entre os séculos 19 e 20. (REVELART, 2009)

No que tange o cobrimento histórico do surgimento da escola, entende-se que as primeiras manifestações de ensino surgiram há quase 2400 anos. E de acordo com a história no ano 400 a.C, os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme, sendo considerada uma das primeiras formas de escrita, esse saber escrito era ensinado de pai para filhos e em casa. Já em 387 a.C Platão, filosofo grego, criou um espécie de escola onde se estudava filosofia e matemática por meio de questionamentos. O protótipo escolar ficava nos jardins de Academos, em Atenas – daí veio o termo “academias”. Posteriormente, em 343 a.C nas famílias mais abastadas era comum se pagar um preceptor, um mestre com mais conhecimentos que guiasse as crianças nos estudos. Em 343 a.C Aristóteles, por exemplo, tornou-se preceptor de Alexandre, o Grande, rei da Macedônia. (BOTO e CORTEZ, 2008)

Segundo Boto e Cortez (2008, p. 01) “no século 4 a.C surgem as primeiras "escolas". Eram locais onde mestres ensinavam gramática, excelência física, música, poesia, eloquência, mas não existiam salas de aula no molde atual. Esse modelo durou séculos, até as escolas modernas”.

Desta forma podemos entender que a escola começou a delinear seus espaços e configurações já no século 4 a.C, no entanto ainda não se configuram como as atuais, com professores por disciplina, um horário fixo para as aulas e turmas separadas por séries.

Já no século 12 surgem na Europa às primeiras escolas nos padrões atuais, com crianças nas carteiras e professores em salas de aula. Eram obras de instituições de caridade católicas que ensinavam a ler, escrever, contar e, junto, iam transmitindo as lições do catecismo.

Avançando pelos séculos até chegarmos ao Brasil, nota-se que em 1549 é fundada por um grupo de jesuítas a primeira escola no país na cidade de Salvador, posteriormente a segunda no ano de 1554 em São Paulo sendo marcada como data da fundação da cidade. Nessas escolas ensinava-se a ler, escrever, matemática e a doutrina católica. Em 1792 é criada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, que, com o tempo, foi agregando outras especialidades e acabou tornando-se a Escola Politécnica da UFRJ. Ela ganhou o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1920. (BOTO e CORTEZ, 2008)

Assim, a escola começou a ganhar espaço perante o poder público que foi movido a construir outras escolas para melhor atender a população e o objetivo de um país letrado, aliado aos primeiros responsáveis pela educação – a família.

> Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho[4].

Desta forma, compreender que a escola é a única fonte de ensino e saber a ser oferecida aos estudantes é um erro, pois a educação é primeiramente dever da família e do estado e a escola entre como aliada a esses dois componentes educativos, e quando bem utilizada pode ser um ferramenta de transformação social.

3.1 Objetivos e Funções da Escola

Ao longo dos séculos a escola vem se estabelecendo como uma das principais instituições responsáveis pela difusão do saber/ensino, segundo Libâneo a educação escolar é um sistema de instrução e ensino de objetivos intencionais, sistematizados e com alto grau de organização, dando a importância da mesma para uma democratização maior dos conhecimentos.

Nessa perspectiva Libâneo (2008, p 38) elenca alguns objetivos da escola as quais são:

- Preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional;
- Proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas;
- A formação para a cidadania crítica e participativa;
- Formação ética.

A escola cumprindo seus objetivos e tendo uma educação de qualidade pode promover o domínio do conhecimento para os indivíduos nelas inseridos, levando a um desenvolvimento social, bem como, individual dos cidadãos de maneira geral. É o que afirma Libâneo:

> Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todo o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas

[4] Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

> 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. (2005, p. 117)

Já para Saviani (1980, p. 51) as instituições educacionais teriam a função de "ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações [...]. Portanto, o sentido da educação e a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção". Desta forma, promover o homem seria "torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens". (SAVIANI 1980, p. 52)

Na visão de Sacristán & Goméz (2000) a escola deve prover os indivíduos não só os conhecimentos, ideias, habilidade e capacidade formais, como também, atitudes, interesses e pautas de comportamento tendo como objetivo básico a socialização dos alunos para: "prepará-los para sua incorporação no mundo do trabalho [...] e [...] que se incorporem à vida quatro funções que são":

> **Função reprodutora** - garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade. (p. 14 *grifo nosso*);
> **Função educativa 1** - utilizar o conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e consequências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução. (p.22 *grifo nosso*);
> **Função compensatória**- atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social. (p. 24 *grifo nosso*);
> **Função educativa** 2 - provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os (as) alunos (as) assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola. (p.25 *grifo nosso*).

Desta forma podemos entender que a escola tem uma função muito importante no desenvolvimento do indivíduo, que seria a socialização. E esse processo, de socialização é muito complexo, sutil, com profundas contradições e resistências individuais e grupais. (SACRISTÁN & GOMÉZ, 2000) "A escola é um cenário permanente de conflitos [...]. O que acontece na aula é o resultado de um processo de negociação informal [...] entre o que o professor/a ou a instituição escolar querem que os alunos/as façam e o que estes estão dispostos a fazer". (ENGUITA, 1990 *apud* SACRISTÁN & GOMÉZ, 2000)

E é nesse contexto de negociações que vai se delineando o processo socializador, tal como afirma Bernstein (1987), "a escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a

educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência". *(apud* SACRISTÁN & GOMÉZ, 2000)

Assim, a escola é um lugar que deve, ou pelo menos deveria oportunizar a convivência entre os indivíduos, não pode ser entendida apenas como transmissora de conteúdo, pois a mesma contribui diretamente para a formação social dos sujeitos, interferindo diretamente na vida dos cidadãos, disponibilizando seus ambientes para a formação de experiência, tendo o seu ingresso amparado legalmente como podemos perceber na Constituição Federal, em seu artigo 206 inciso I, que o ensino será ministrado a partir do princípio de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de prezar pela qualidade intelectual e social conforme a Lei de Diretrizes e Bases que aporta em seu artigo 3º inciso IX garantia de padrão de qualidade e no inciso IX vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais.

Esse direito não pode ser negado a nenhum cidadão desejoso de estudar, ou seja, os educandos das classes de Educação de Jovens e Adultos devem participar, como atores de seu próprio desenvolvimento tendo a escola como um instrumento de socialização, assim Paulo Freire (1996) nos alerta sobre essa função socializadora que a escola possui, no sentido da interação e colaboração: "A escola é o lugar onde se faz amigos. [...] Gente que trabalha, que estuda. Que alegra, se conhece, se estima. [...] Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. E por aqui podemos começar a melhorar o mundo"[5].

3.2 A Escola na Educação de jovens e adultos

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola deve ser um lugar que proporcione o diálogo dos alunos, bem como a sua escuta, ou seja, deve ser um lugar onde o aluno tenha a liberdade de falar, ao mesmo tempo ser ouvido, onde as visões de mundo possam ser comparadas e debatidas, onde sonho possa ter lugar. (CORRÊA, 2009)

Assim, Paulo Freire salienta a necessidades de uma escola que seja:

> [...] tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando

[5] Poema ESCOLA. Paulo Freire – disponível em: http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm

> em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. (FREIRE, 1997, p. 5)

Então, como bem argumentam Corrêa (2009) e Freire (1997) a escola preparada para atender o público de jovens e adultos deve ser uma instituição que esteja aberta para novos desafios, bem como grandes surpresas, não podendo ser um lugar rígido e "engessado", que não se encontre pronta para mudanças e conquistas.

Segundo Reis (2011), relatando sua experiência com grupos de alfabetizandos e alfabetizadores iniciantes, diz que os educandos da EJA têm uma ideia de escola bastante difundida e poderíamos dizer que se encaixa com o pensamento de vários dos alunos dessa modalidade, onde entendem que escola apresenta-se com as seguintes características:

> Uma sala com quatro paredes, um quadro de fazer anotações/escrever conteúdos (pode ser negro ou verde), uma mesa com cadeira à frente ou ao lado do quadro. Colegas de classe sentados em carteiras, uma atrás da outra. Uma cartilha ou livro-texto. Muito dever de casa. Professor, repassador/transmissor de conhecimentos fazendo memorizar o transmitido. Uma escola que pressupõe a hegemonia e exclusividade do conhecimento enquanto "a priori" acumulando e não enquanto um "em-sendo". Um professor (sujeito) que difunde conhecimento e um aluno (objeto) que o consome. Aluno que comprova seu aprendizado através de avaliação, principalmente por meio de provas. [...] (p.70-71)

No entanto, são surpreendidos quando não encontram na escola as maiorias das características acima descritas, pois nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos deve-se tomar um rumo diferente do exposto na citação anterior, necessitam ser levados e instigados a serem os primeiros a falar, rompendo o silenciamento que muitas vezes trazem consigo. (REIS, 2011)

> São necessárias, no espaço escolar, uma *cultura do acolhimento* e uma *gestão do cuidado*, que permitam ao aluno dizer: "aqui é um lugar onde *eu* me sinto acolhido, onde *eu* sou escutado, onde *eu* posso dizer o que penso, meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem", O espaço escolar deve ser, enfim, um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas. (CORRÊA, 2009, p. 7)

Uma das principais características da escola, mais especificamente se tratando da EJA é justamente esse acolhimento, até porque os alunos dessa modalidade têm características peculiares, em sua grande maioria são pessoas que trabalham, chefes de família e estão na escola em busca de melhores condições no trabalho e reconhecimento

social, assim, necessitam de um ambiente acolhedor para que possam neles interagirem e aprenderem. Desta forma, como expõe Corrêa (2009) o espaço escolar tem que ser acolhedor com uma gestão de cuidados e atenção, pois assim sendo, se tornara uma arma contra a evasão escolar, por proporcionarem aos alunos um lugar de convivência harmoniosa com seus semelhantes, propício a novas amizades e sobre tudo de aprender e ensinar.

Segundo Corrêa (2009), a escola para receber o público adulto deve tomar algumas providências:

> Uma escola pensada para adultos deve ser necessariamente diferente de uma para crianças. Exatamente por serem adultos, todos devem participar das discussões de organização da Escola. A escola de adultos 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. (p. 8)

Essa ideia corrobora com autores aqui mencionados, pois a escola nessa perspectiva deve ser pensada e analisada numa vertente diária de vivências e experiências, instigando os alunos a compartilharem suas experiências de vida, para que as mesmas possam ser geradoras de aprendizagem. Portanto, o “aprendizado possibilita e mobiliza o processo de desenvolvimento”, e ainda, “o aprendizado constitui-se como necessário e universal para o desenvolvimento do humano”. (REGO, 2002, p. 53)

4- METODOLOGIA

"Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência."

(Karl Marx)

4.1 METÓDO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em três Escolas pública em Brasília durante a realização do Projeto 3 e 4 oferecido pela Universidade de Brasília. O título do projeto 3 era: Representações Sociais da Escola, que configurava-se como um projeto de pesquisa que visava identificar as representações dos sujeitos que atuavam na escola como - gestores, professores, alunos e pais. Já o projeto 4 configura-se como requisito obrigatório da Universidade de Brasília para obtenção do título de licenciado em pedagogia, ou seja, o estágio supervisionado.

Nesta pesquisa, trabalhamos uma abordagem investigativa adotando como orientação metodológica a pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação investigada, enfatiza mais o processo que o produto e com a preocupação principal de retratar a perspectiva dos participantes.

Esse trabalho também tem como método, a pesquisa exploratória, cujas fontes de informações foram feitas em campo, assim os procedimentos de coletas ocorreram por meio de levantamento de dados, sendo que estes possuem uma natureza quantitativa e qualitativa.

Conforme Gonçalves (2002) pesquisa exploratória ou pesquisa de base é aquela que se ocupa em formar uma visão panorâmica e geral sobre um determinado assunto.

Severino (2007, p. 123) ressalta que "a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto".

Por se tratar de um estudo sobre as representações sociais, essa pesquisa busca integrar a pertença e a participação social (JODELET, 2004).

Para melhor apresentar os processos metodológicos realizados durante a análise dos dados, na pesquisa qualitativa, utilizamos a adaptação da análise de conteúdo segundo Bardin (2002) que aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação.

Para compreender sobre as Representações Sociais da Escola na perspectiva de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os seguintes objetivos foram estabelecidos.

4.2 OBJETIVO DA PESQUISA

- **Objetivo Geral**

Identificar e analisar, as representações sociais da escola na perspectiva dos os alunos da Educação de Jovens e Adultos de algumas escolas públicas de Brasília.

- **Objetivos Específicos**

1. Compreender qual a visão que os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm a respeito de uma escola de qualidade, e quais os fatores que os preocupam na mesma.

2. Identificar os motivos pelos quais esses alunos deixaram a escola e porque retornaram.

4.3 Participantes

Participaram da presente pesquisa 100 (cem) estudantes da Educação de Jovens e Adultos, matriculados em três escolas públicas situadas no entorno de Brasília – DF, na Região Administrativa de Planaltina e cursavam desde o primeiro até o sexto ano dessa modalidade. A seguir podemos esboçar através dos gráficos o perfil dos participantes:

Gráfico 1. Perfil dos alunos – Gênero

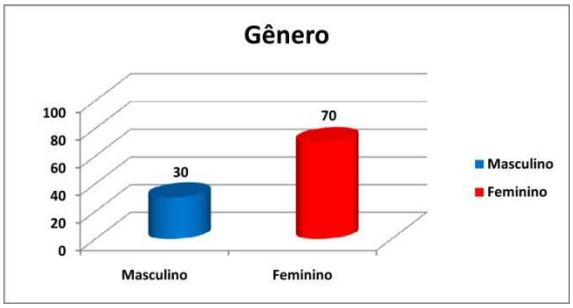
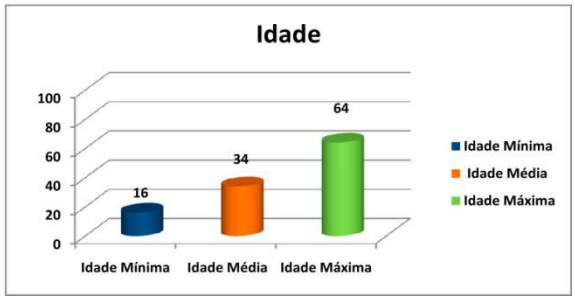


Gráfico 2. Perfil dos alunos – Idade

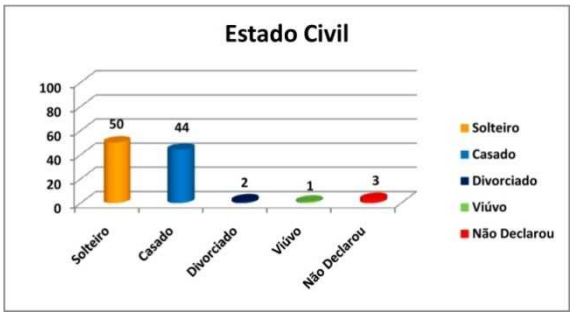


Os gráficos 1 e 2 nos revelam dados muito importantes sobre o perfil do participantes, pois dos cem estudantes que participaram da pesquisa, 70% são do gênero feminino, evidenciando que as mulheres estão na “luta” por melhores condições de trabalho, de vida, buscando o reconhecimento da sociedade. Os participantes têm idade mínima de 16 anos, média de 34 anos e idade máxima de 64 anos. Pela idade média dos participantes entendemos que são participantes jovens, indivíduos que então no auge de sua vida, e por 70% dos participantes serem do gênero feminino, nota-se que as mulheres assumem uma postura de extrema importância na sociedade, não se contentando com a situação de silêncio, estagnação e dificuldades, mas buscando melhores oportunidades, como afirma Macedo “Vivemos hoje entre transformações aceleradas e plurais onde grupos sociais tradicionalmente submetidos e silenciados buscam condições de se fazer ouvir” (2001, p.35). Por muitas décadas às mulheres foram privadas de direitos básicos, enquanto cidadã, mas em contra partida vimos essas mesmas mulheres que outrora eram privadas de tais direitos, partirem para a “luta” e conquistarem legitimamente seus direitos, rompendo com a cultura do silêncio para alcançarem os seus ideais, e esta peleja é bem evidente conforme mostram os gráficos que traçam o perfil dos estudantes da pesquisa, pois, entende-se que uma das ações que abrem espaço e produz emancipação das mulheres na sociedade vêm por meio da educação.

Nos gráficos abaixo são traçados o perfil dos estudantes no que diz respeito: aos filhos e o estado civil dos participantes:

Gráfico 3. Perfil dos alunos – Filhos

Gráfico 4. Perfil dos alunos - Estado Civil



Dos cem estudantes que participaram da presente pesquisa 67% têm filhos, 29% não têm filhos e 4% não declararam. O Gráfico 4 mostra que dos cem participantes, 50% são solteiros, 44% são casados, 2% são divorciado, 1% é viúvo e 3% não declararam. Um dado interessante que estes gráficos revelam é que 50% dos participantes são solteiros, e de cem estudantes, 29% ainda não têm filhos, mostrando mais uma vez o que antes foi dito sobre a

postura de conquista, onde os participantes estão buscando sim melhores condições de vida, procurando a escola, se preocupando com o seu futuro e consequentemente com o seus familiares.

Os gráficos 5 e 6 revelam a crença religiosa dos participantes, bem como, a sua ocupação.

Gráfico 5. Perfil dos alunos - Religião

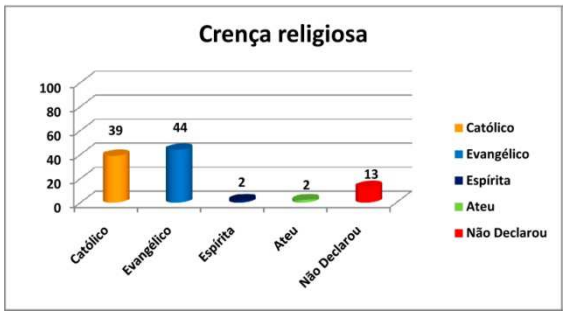
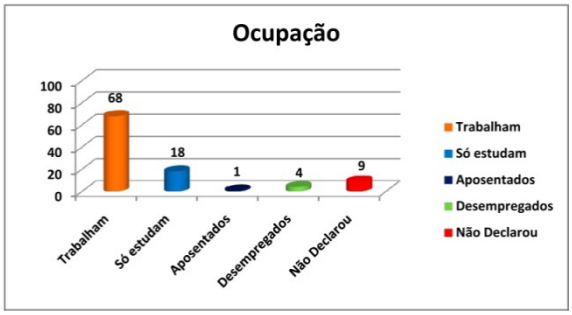


Gráfico 6. Perfil dos alunos - Ocupação



Mediante os dados acima, pode-se verificar que 44% dos participantes professam a fé cristã e são evangélicos, 39% são católicos, 2% são adeptos ao Espiritismo, 2% são ateus e 13 % não declararam. No que diz respeito à ocupação dos participantes 68% trabalham, 18% só estudam, 1% é aposentado, enquanto 4% estão desempregados e 9% não declararam.

Portanto, os gráficos 1- Gênero, 2- Idade, 3- Filhos, 4- Estado Civil, 5- Religião, 6- Ocupação, revelam que o perfil dos sujeitos envolvidos é bastante heterogêneo, conforme podemos verificar a maioria dos participantes são do gênero feminino, tem a idade média de 34 anos, 50% dos alunos são solteiros, ou seja, a metade dos participantes e 67% têm filhos, professam a fé cristã é são evangélicos 44% e 68% trabalham, isto é, trabalham durante o dia e estudam a noite. Apesar dessas características distintas, o grupo possui algo em comum, o desejo de estudar para melhorarem suas condições de vida.

4.4 Instrumentos para coleta de dados

4.4.1 Questionário de evocação livre (livre associação)

Foram usados como instrumento de coleta de dados um **questionário** de associação livre, que serviu para demonstrar aos participantes da pesquisa os termos indutores para realização da técnica de evocação livre, que tem por objetivo estudar as representações sociais partilhadas por um determinado grupo social, como os alunos da Educação de Jovens

e Adultos. A aplicação desse instrumento consistiu em solicitar aos participantes da pesquisa que escrevessem seis palavras que lhes ocorriam de forma espontânea e imediata em relação a uma frase elaborada pela pesquisadora e apresentadas no instrumento aos sujeitos.

A frase indutora era: “Para mim a escola é”... Segundo Abric (2004) o termo indutor equivale ao objeto de representação e as associações realizadas por meio da apresentação do termo indutor têm relação com o elemento da representação.

Dentre as 6 palavras listadas, ele deveria escolher e escrever por ordem, as 3 mais importantes. Por último ele escolheria a palavra mais importante dentre as 3 e justificaria sua decisão. Os questionários foram respondidos no momento da entrega e junto com a pesquisadora. Desse modo, essa técnica tem como objetivo principal propor palavras ou expressões indutoras e solicitar que o participante responda informando as palavras ou expressões que lhe veem a mente prontamente, cuja finalidade visa reduzir as defesas e os efeitos da desejabilidade social por requerer respostas menos racionalizadas.

4.4.2 Questionário de entrevista semi-estruturado

O segundo instrumento de coleta de dados, foi um roteiro de entrevista organizado e permeado pelos objetivos da pesquisa com a finalidade de estimular o sujeito a reconstruir suas representações sobre o assunto em estudo. A entrevista possibilitou que os sujeitos respondessem de forma livre e espontânea as questões feitas pela pesquisadora de forma que expressassem suas reflexões a cerca do fenômeno estudado. O instrumento em questão era constituído de seis (6) perguntas as perguntas serviam de bases, ou seja, eram guia orientador, constituindo-se no roteiro da entrevista composto pelas seguintes perguntas: **“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?” - “6)Por que você abandonou a escola na idade apropriada e porque retornou a ela?”**

4.5 Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos adotados para a aplicação dos instrumentos acima mencionados aconteceram em dois momentos, a fim de alcançarmos os objetivos propostos neste estudo de investigação, conforme se segue:

1º Momento - Os participantes foram abordados pela pesquisadora, que os informou quanto ao objetivo da pesquisa, e solicitou a colaboração dos mesmos. Logo em seguida foi aplicado o instrumento de complementação de frase a todos os alunos que voluntariamente se prontificaram a participar da pesquisa objetivando a identificação e compreensão das representações sociais com relação ao objeto pesquisado. Esse instrumento é formulado na técnica de Evocação Livre. Foi entregue aos sujeitos os questionários para que respondessem de forma livre e imediata. Todos os questionários foram entregues e recolhidos no mesmo dia, a saber - a pesquisa se deu em três escolas públicas do DF, e os referidos questionários, bem como, as entrevistas, foram aplicados nos meses de outubro e novembro de 2011 e no mês de abril de 2012.

2º Momento - Foram escolhidos dez alunos, ou seja, 10% da amostra total de 100 participantes, para que pudessem responder algumas perguntas referentes à pesquisa. Analisados de forma interpretativa, considerando o referencial teórico aqui apresentado. Essa seleção se deu de forma aleatória e espontânea, aqueles que demonstraram interesse em participar foram selecionados. Constitui-se, portanto, uma amostra por adesão.

4.6 Procedimentos de análises e interpretação dos dados

Entre os meses de março, abril e maio de 2012, intensificaram-se as atividades de análise e tratamento dos dados coletados em cada etapa da pesquisa.

O instrumento de complementação de frase foi analisado dentro dos critérios que o software EVOC exige para que os dados pudessem ser rodados e posteriormente analisados, com o objetivo de fazer o levantamento dos conteúdos e da estrutura das representações sociais dos alunos sobre a escola, a fim, de delimitar o núcleo central e os elementos periféricos da representação.

Inicialmente todas as palavras, frases e expressões foram expostas numa tabela do Excel para serem analisada pelo software EVOC. Esse recurso eletrônico, criado por Pierre

Verges (PEREZ, 2008) e seus colaboradores, trata-se de um programa que realiza a análise de palavra ou termo.

No primeiro momento, organizou-se o conteúdo da representação considerando a ordem e a frequência de evocação e, posteriormente, a importância dos termos produzidos e a frequência desses termos no conjunto dos sujeitos pesquisados.

Num segundo momento, fez-se um teste de centralidade com as principais palavras evocadas pelo grupo de sujeito (com as palavras consideradas mais importantes) para confirmar a estrutura da representação a partir da questão 2 do instrumento de complementação de frase apresentado para os alunos, com a seguinte descrição: "Agora, separe por ordem de importância três palavras que você usou no quadro acima e que em sua opinião são as mais importantes".

A partir disso, se fez uma interpretação dos dados tratados pelo Software EVOC para a identificação da representação social do objeto pesquisado.

Então, de posse aos dados analisados pelo software após o cálculo das frequências e das médias ponderadas, foi composto, um quadro de quatro casas organizado por eixos que discrimina o núcleo central, dos elementos intermediários e periféricos da representação.

Assim, o **primeiro** quadrante corresponde ao possível ou provável núcleo central das representações. Nele estarão as palavras mais frequentes e mais importantes relacionadas ao termo indutor. No **segundo** quadrante encontram-se os elementos menos marcantes na estrutura da organização, porém não representa serem os menos importantes. O **terceiro** quadrante corresponde à zona de contraste, nele estão às palavras, frases ou expressões ditas mais prontamente e com uma frequência mais baixa, o que pode indicar a existência de algum subgrupo dentro da amostra que tem uma variação na representação em relação aos demais. Já o **quarto** quadrante contém os elementos menos frequentes e menos importantes que correspondem à periferia mais distante do núcleo central, que podem indicar alguma mudança que o objeto de estudo esteja sofrendo na atualidade. Esses elementos estão vinculados aos aspectos mais individuais do sujeito.

As entrevistas foram analisadas na perspectiva qualitativa, ou seja, foram analisadas, por meio de uma adaptação da técnica de análise de conteúdo, pois esse tipo de análise contribui no estudo e análise de comunicações, linguagens, bem como possibilita uma análise mais subjetiva do fenômeno. De acordo com Bardin (1988, p.40), esse tipo de técnica de análise 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 (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Desta forma, os dados subjetivos foram apresentados em forma de quadros para cada categorização que foi surgindo, a partir das respostas dos sujeitos e suas classificações. Ou seja, cada categoria criada a priori envolveu diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação semântica entre as respostas. Essas classes correspondem à resposta principal que foram emergindo a partir da compreensão do conteúdo apresentado pelos sujeitos. Em cada tabela foi apresentado o número de ocorrências das respostas apresentadas por cada participante. Vale ressaltar, que um mesmo participante geralmente apresentou mais de uma resposta para uma mesma classe. Isso significa que o número de resposta pode não corresponder ao número de participantes. As frequências e porcentagens foram apresentadas para contribuir com a compreensão e análise de cada questão.

Desse modo, no capítulo, a seguir apresentam-se os resultados e as análises dos mesmos à luz dos referenciais teóricos.

5 - ANÁLISE DOS RESULTADOS

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

Diante de todo trajeto até agora percorrido, chegamos a uma fase muito importante em toda a pesquisa - a análise dos resultados adquiridos no estudo, isto é, podemos descobrir qual a representação social da escola na perspectiva do grupo investigado, ou seja, dos alunos da EJA, que participaram da pesquisa.

Para a apresentação dos resultados, os procedimentos adotados foram os apresentados no capítulo anterior. Primeiramente é analisado o núcleo central das representações, logo em seguida são apresentados os núcleos periféricos, ou melhor, de contraste. Depois, faze-se uma análise das entrevistas, enumerando as categorias com suas respectivas classes, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

5.1 Análises dos dados dos alunos

5.1.1 A estrutura das Representações Sociais – RS da Escola na perspectiva de alunos da Educação de Jovens e Adultos;

5.1.1.1 Questionários;

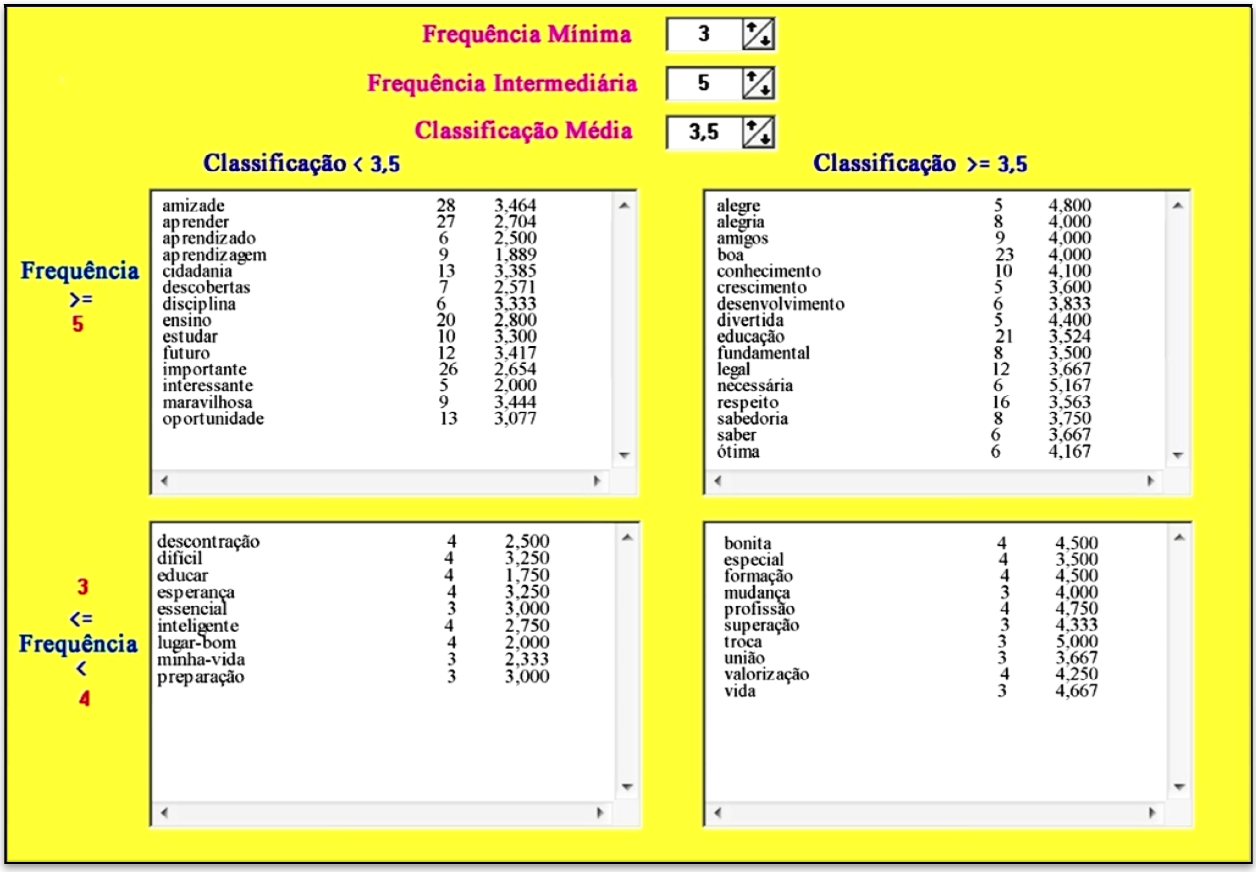
No instrumento de complementação de frases, que trazia a primeira frase indutora "*Para você a escola é...*" surgiram com a aplicação do software EVOC (2003), 591 palavras evocadas, sendo 203 palavras diferentes. A média de evocação, igual a 3,5, enquanto que a frequência intermediária ficou estabelecida em 5 e a mínima 3. A partir das evocações de todos os alunos pesquisados, os elementos da RS se distribuem em quatro quadrantes, analisados por meio da teoria do Núcleo Central da abordagem estrutural de Abric (2000).

Nessa perspectiva, torna-se importante mencionar que para a pesquisa será utilizado para análise apenas o 1º, 2º e 4º quadrantes, pois objetiva-se observar o núcleo central das representações 1º quadrante, a periferia próxima, ou seja, as palavras evocadas mais próximas ao núcleo central, que por sua vez poderá se tornar o núcleo central e por último

será analisado a periferia mais distante do núcleo central, aquela que não tem tanta representatividade no mesmo, ou seja, o 4º quadrante.

Assim, têm-se os seguintes resultados apresentados na figura a seguir:

Figura 1: Elementos da representação social de ensino em função da frequência e ordem média de evocação



O núcleo central das RS da escola está estruturado por palavras que têm sentido, valores e percepções positivas frente ao objeto de estudo. São elas: "**amizade**", "**aprender**", "**aprendizado**", "**aprendizagem**", "**cidadania**", "**descobertas**", "**disciplina**", "**ensino**", "**estudar**", **"futuro**", "**importante**", "**interessante**", "**maravilhosa**" e "**oportunidade**". No núcleo central estão os elementos mais consensuais, mais maciçamente compartilhados de uma representação social de um grupo. Estes elementos são mais resistentes ao contexto imediato no qual o sujeito expressa ou utiliza suas representações, pois segundo Abric (2000) os elementos do núcleo central são mais estáveis e rígidos, o que assegura a continuidade da representação em contextos móveis e evolutivos do objeto.

Nesse sentido, para o grupo de alunos a escola é lugar que propicia e produz novas "**amizade**" (**f**requência (f) = 28, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 3,4), onde podem de maneira

eficaz criar laços de “camaradagem”, companheirismo, coleguismo, formando assim novos amigos. De acordo com Hernandez (1998, p. 61): “[...] o que implica considerar que a função da escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem”. Desta forma entendemos que a escola também é responsável em promover os laços sociais dos sujeitos que dela fazem uso. Paulo Freire em seu poema “a Escola”[6] afirma que: "escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos [...]”.

Continuando podemos aqui agrupar outras três palavras que foram evocadas com maior frequência pelos participantes que entendem a escola como um lugar de “**aprender**”, “**aprendizado**”, “**aprendizagem**”, característica muito importante, pois os participantes veem na escola a chance de aprenderem e terem uma aprendizagem/aprendizado. Desta forma analisando os termos evocados pelos alunos entendemos que ***aprender*** (**f**requência (f) = 27, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 2,7), segundo Arnaud[7] (2008) é: “recolher ativamente e tratar as informações, organizar as informações, ligar as informações. É construir conhecimentos estruturados. É integrar e não justapor novos conhecimentos àquilo que já se sabe”. E segundo o dicionário Aurélio (2006) o termo ***aprendizado***, (**f**requência (f) = 6, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 2,5), seria o “ato, processo ou efeito de aprender”, o que supõe as condições de aprendizagem e o tempo durante o qual se aprende. E a ***aprendizagem*** (**f**requência (f) = 9, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 1,8), é um processo que se diferencia de funções inatas, tal como a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo, e dos processos de maturação do organismo, independente da informação do ambiente, a maturação sexual, por exemplo. De modo geral, o aprendizado está ligado a fatores psicossociais e à forma como é conduzido.

Desta forma, esse grupo de palavras é muito importante, pois afirma também pelo grupo de alunos da Educação de Jovens e Adultos que a escola é um lugar promotor do saber, onde podem aprender.

O Termo **“importante”** constitui a terceira palavra mais evocada pelos sujeitos, assim, podemos entender que a escola é importante não só para os alunos da educação de jovens e adultos, mas para a sociedade em geral, até porque desde sempre o aprendizado faz

---

[6] Poema ESCOLA. Paulo Freire – disponível em: http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm

[7] Paul Arnaud, professor honorário de Química na Universidade Joseph Fourier de Grenoble 1, ***Apprendre ... mais comment***publicados por Edições Dunod (Paris) no Guide Dunod de l'etudiant, Paris (1996). Texto disponível *em* https://woc.uc.pt/feuc/getFile.do?tipo=2&id=4016,

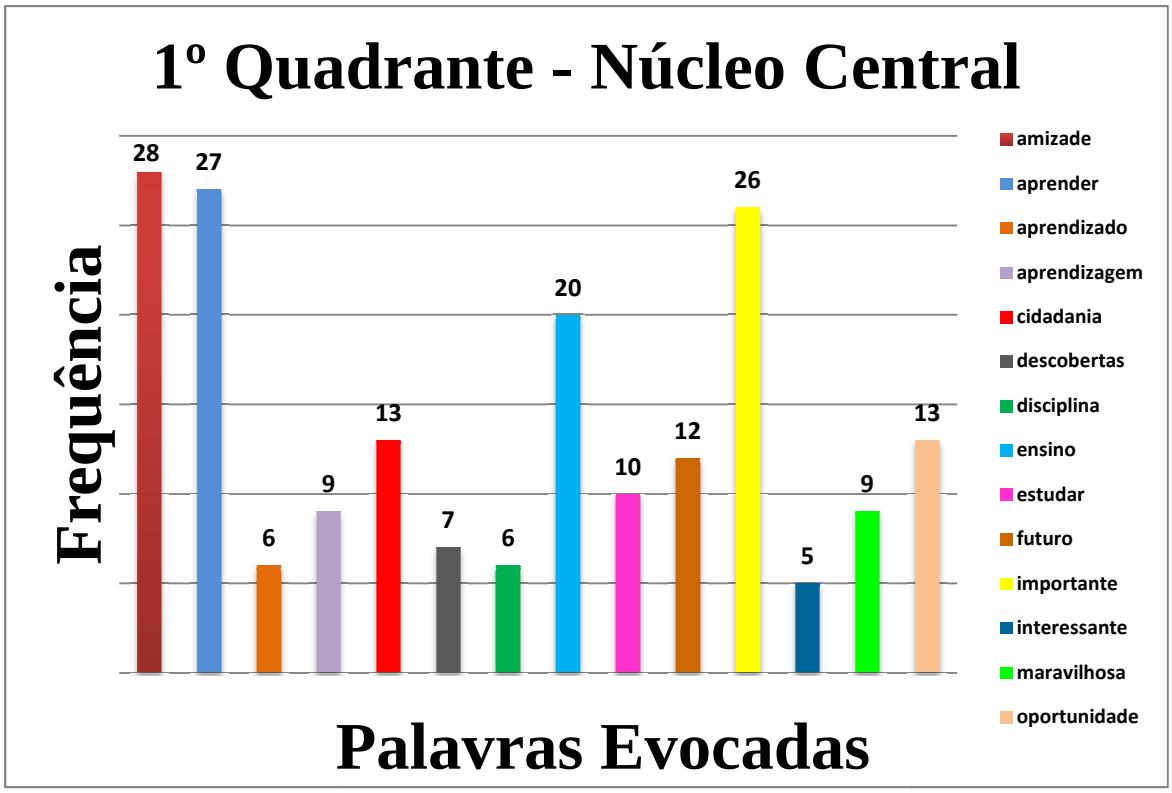
parte de nossas vidas e é essencial para a boa formação do ser humano. É por essa razão que só se pode falar bem da escola, sendo ela uma das principais fontes da aquisição de conhecimento e cultura. A escola ganha destaque na vida dos alunos da EJA, pois é por meio dela que eles acreditam encontrar a solução da exclusão social, ou como destaca Libâneo (2002, p.7):

> É preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

O autor ressalta o papel da escola, onde a mesma pode e deve contribuir para que os alunos assumam uma postura firme diante das adversidades que poderão enfrentar, reconhecendo seus direitos como cidadãos, bem como, suas responsabilidades.

Para melhor visualização do 1º quadrante, ou seja, do núcleo central, apresenta-se o gráfico 7:

Gráfico 7- 1º Quadrante- Núcleo Central



Outro grupo de palavras do 1º quadrante que se configura, como o núcleo central das representações é: "**cidadania**" (**f**requência (f) = 13, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 3,3),

“**descobertas**” (**f**requência (f) = 7, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 2,5) e **“futuro**”, (**f**requência (f) = 12, **o**rdem de **e**vocação (o e) = 3,4) e **“oportunidade”**, nesse grupo de palavras k,podemos encontrar palavras de muito valor para os sujeitos, ficando evidente o caráter social da escola, onde os sujeitos veem na escola a oportunidade de serem inseridos na sociedade, de propiciar novas descobertas e atuar diretamente no futuro dos indivíduos. Desta forma Freire destaca que:

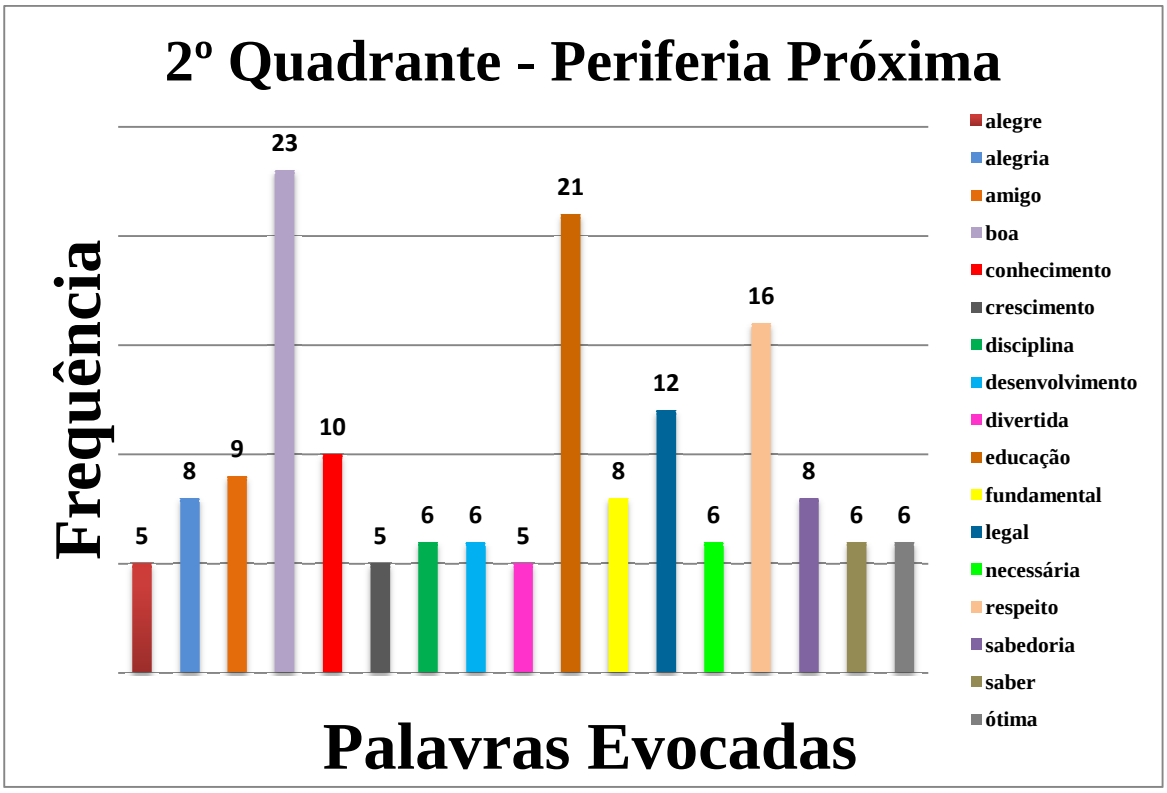
> A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

As palavras “**disciplina**”, “**ensino**” e “**estudar**”, formam mais um grupo pertencente ao núcleo central da R.S, fica evidente mais um viés o caráter pedagógico, podemos assim destacar que para o entendimento dos alunos a escola é um lugar de disciplina, ensino e estudo, evidenciando que a escola é um ambiente promovedor de tais características, ou seja, a escola deve ser capaz de dar subsídios para que o ensino aconteça, bem como para que o estudo seja prazeroso e a disciplina seja vista como uma oportunidade de diálogos, até porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 25)

Já os últimos grupos de palavras do primeiro quadrante têm: “**interessante**”, e “**maravilhosa**”, revelando um dado muito curioso, a demonstração dos participantes da pesquisa atribuem percepções positivas em relação à escola. A escola para os alunos da EJA configura-se como muito importante, pois foi por inúmeras lutas que hoje eles têm acesso a ela, pois para Vygostky (1989) o ensino de qualidade é exatamente aquele que se adianta ao desenvolvimento. Assim, as mediações em sala de aula podem auxiliar no estabelecimento de uma prática pedagógica dita de um bom ensino. (OLIVEIRA, 1997). Portanto uma escola que atua desta forma desperta o interesse de seus alunos, favorecendo com que os mesmo vejam a escola como importante, interessante e maravilhosa.

Desta forma apresenta-se o gráfico 8 para que o 2º quadrante, ou seja, as palavras que compõe a periferia próxima, para que melhor possam ser visualizados:

Gráfico 8- 2º Quadrante- Periferia Próxima



Observando os elementos periféricos mais próximos do núcleo central, as palavras evocadas confirmam um posicionamento em sua maioria comum ao grupo. A escola é **"alegre"** ((f) = 5, (o e) = 4,8), **"alegria"** ((f) = 8, (o e) = 4,0), **"amigos"** ((f) = 9, (o e) = 4,0), **"boa"** ((f) = 23 (o e) = 4,0) e **"conhecimento"** ((f) = 10, (o e) = 4,1), **"crescimento"** ((f) = 5, (o e) = 3,6), **"desenvolvimento"** ((f) = 6, (o e) = 3,8) e **"divertida"** ((f) = 5, (o e) = 4,4), **"educação"** ((f) = 21, (o e) = 3,5), **"fundamental"** ((f) = 8, (o e) = 3,5) **"legal"** ((f) = 12, (o e) = 3,6), **"necessária"** ((f) = 6, (o e) = 5,1), **"respeito"** ((f) = 16, (o e) = 3,5), **"sabedoria"** ((f) = 8, (o e) = 3,7), **"saber"** ((f) = 6, (o e) = 3,6) e **"ótima"** ((f) = 6, (o e) = 4,1), para quem a frequenta. Não tendo nenhum elemento que aponte um julgamento contrário até o momento.

Com a o agrupamento dos termos evocados podemos refletir melhor sobre os mesmos, sendo assim o primeiro agrupamento foi formado pelos termos que se seguem: alegre, alegria, boa, divertida, fundamental, legal, necessária e ótima, que revelam os aspectos positivos da instituição, onde os participantes entendem que escola é um lugar que os fazem se sentir bem conforme as palavras evocadas e enunciadas acima. Desta maneira:

> Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas

> como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BRASIL, 2006 p. 09)

O segundo grupo de palavras formado a partir dos termos evocadas no segundo quadrante são: conhecimento, desenvolvimento, educação, sabedoria e saber, esse grupo de palavras atribuem a escola um valor educacional, evidenciando a responsabilidade que a mesma tem diante da sociedade. Tal pensamento pode ser associado a seguinte citação, que considera a escola: “como um organismo vivo inserido em um ambiente próprio, tenho pensado a escola como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interação”. (ALARCÃO, 2001, p. 27)

Entendendo que “as relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia”. (ALARCÃO, 2001, p. 20)

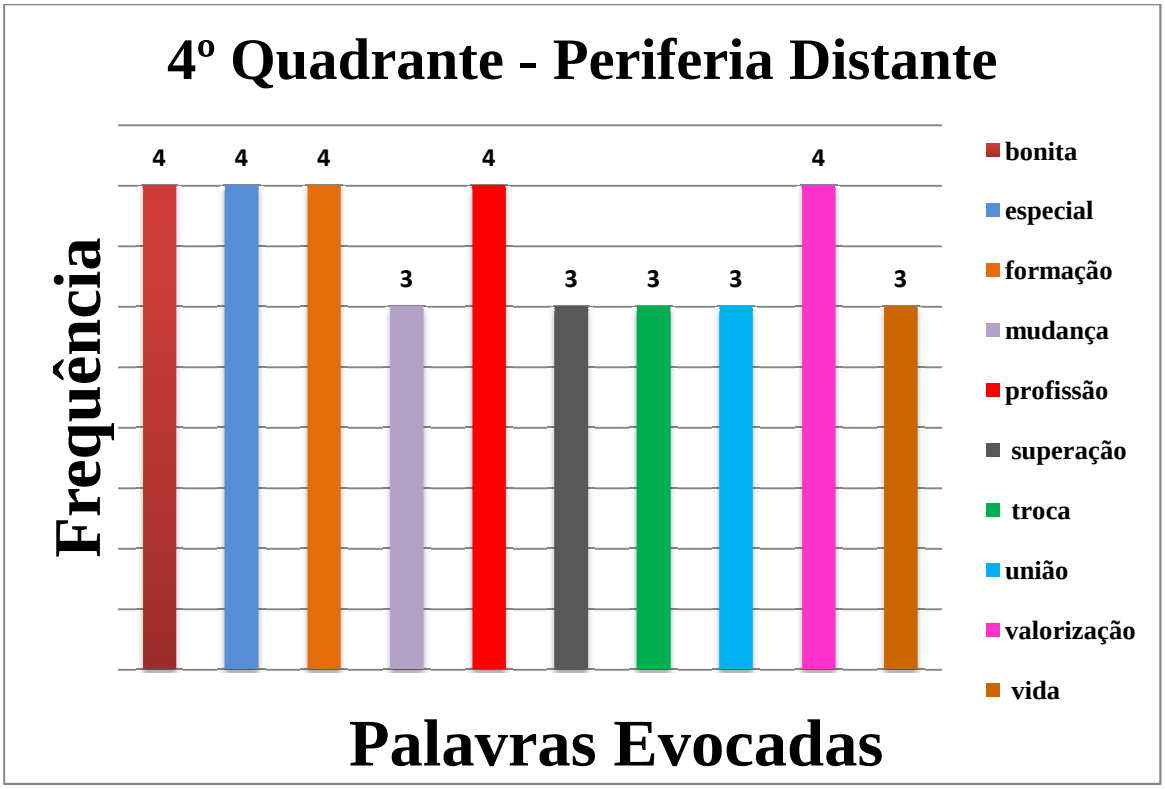
O último grupo é composto pelas palavras: amigos, crescimento e respeito. Que pode-se evidenciar o cunho social da escola, pois a mesma propicia um crescimento social, bem como, a interação entre os sujeitos, que podemos aqui enfatiza a relação entre amigos que por sua vez contribui para relações de respeito mútuo entre os envolvidos no processo educacional. A escola “têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se.” (ALARCÃO, 2001, p. 20)

Barbosa (2007) entende que é na escola que:

> "se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades". (p. 02).

O último quadrante, configura-se a periferia distante, e também confirmam as posições anunciados no 1º e 2º quadrante. Como podem ser conferidas pelo gráfico 9, onde são descritos os termos/palavras que compõem a periferia distante do núcleo central das representações:

Gráfico 9- 4º Quadrante- Periferia Distante



Já no último quadrante que trazem os elementos mais distantes do núcleo central encontramos significantes que novamente reforçam o julgamento positivo dos sujeitos em relação à escola, ou seja, entendem que a escola é: **"bonita"** ((f) = 4, (o e) = 4,5), **"especial"** ((f) = 4, (o e) = 3,5), sendo um lugar de **formação** ((f) = 4, (o e) = 4,5), propício a **mudança** ((f) = 3, (o e) = 4,0) um lugar que ajuda na **profissão** ((f) = 4, (o e) = 4,7), lugar de **superação** ((f) = 3, (o e) = 4,3) de **troca** ((f) = 3, (o e) = 5,00) entre os sujeitos, proporcionando **união** ((f) = 3, (o e) = 3,66), e **valorização** ((f) = 4, (o e) = 4,2) da **vida** ((f) = 3, (o e) = 4,6). Desta forma para o grupo a escola é promotora de vida, evidenciando o caráter positivo que os participantes atribuem à escola.

As palavras formação, mudança, profissão, superação, troca e valorização constituem o primeiro grupo a ser analisado, pois desta forma os estudantes que participaram da pesquisa entendem que a escola é um lugar que favorece o desenvolvimento de suas formações que podem gerar e aperfeiçoar a profissão, lugar onde ocorre às superações, mudanças, trocas de experiências e valorização.

Conforme, Moacir Gadotti 2007[8]:

> "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 lugar de pessoas e relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo."

O que corrobora com o segundo grupo de palavras, onde os participantes entendem que escola é um espaço de união e vida. Ainda conforme Gadotti "educar é sempre impregnar de sentidos todos os atos de nossa vida cotidiana". Até porque, como destaca Freire (apud GADOTTI, 2007 p. 6), "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria"

O último grupo de palavras deste quadrante é constituído pelos termos: bonita e especial, e como confirmado antes pelas palavras de Paulo Freire o aprender não pode dar-se fora da boniteza, à escola tem que ser este espaço, onde o aprender e ensinar sejam regidos pela alegria, pela boniteza, enfim, seja um ato especial. Nesse sentido "escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente". (GADOTTI, 2007 p. 01)

> Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. (ALARCÃO, 2001, p. 20)

5.1.1.2 Entrevista

Nas entrevistas podemos evidenciar resultados semelhantes aos apresentados pelo instrumento de associação livre. Torna-se importante observar, antes de iniciar as análises, que o número de ocorrências não corresponde ao número de resposta que cada participante apresentou. Cada participante pode apresentar mais de uma resposta para cada classe, por isso o número de ocorrências, por vezes, não corresponde ao número de participantes.

[8] MOACIR GADOTTI (p. 02)– Texto: **Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI** – Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf

Dos cem alunos, dez deles responderam a esse instrumento de pesquisa, sendo que seis foram do gênero feminino e quatro do gênero masculino, com faixa etária compreendida de 20 a 54 anos.

De acordo com os procedimentos da análise, os resultados apontados pelas participantes foram dispostos em sete categorias. Cada categoria envolve diversos termos que foram agrupados em classes de acordo com a relação entre as respostas.

O quadro seguinte foi elaborado tendo com base a **primeira questão** do questionário: *O que é escola para você?* Com as respostas, foram criadas duas (2) classes que abrangem o que foi dito. São elas: Aspectos Educacionais e Aspectos Sociais.

Quadro1: Categoria 1- Compreensão de Escola.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS SOCIAIS ➢ Possibilidade de um mundo melhor ➢ Um sonho realizado ➢ Um lugar maravilhoso ➢ Possibilidade de um futuro melhor ➢ Novas amizades ➢ Lugar de encontrar amigos ➢ Lugar para recuperar o tempo perdido	7	63,7
ASPECTOS EDUCACIONAIS ➢ Lugar de aprendizado ➢ Lugar de adquirir conhecimento ➢ Lugar de aprender	4	36,3
Total de ocorrências	**11**	**100**

Quando os alunos são questionados a respeito do que é a escola, foi possível localizar dois grupos. As respostas foram dadas de acordo com a compreensão dos alunos sobre a escola, obtendo-se maneiras de se conhecer as Representações Sociais que alunos possuem a cerca da escola. As respostas que tiveram maior ocorrência identifica a representação da escola como um local que contemplam os laços sociais, o que reforça o resultado antes demonstrado pelo núcleo central da R.S, onde a escola é um lugar que favorece a interação social, bem como, o aprendizado, um espaço onde o estudante pode ter uma educação integral, trabalhando seus laços afetivos e sociais além do cognitivo. Sendo assim a escola é um local eminentemente social, onde essa classe obteve sete ocorrências. Representando a escola como:

(Participante 1) P1 – “Lugar de fazer novas amizades e aprender”.

(Participante 2) P2 – “Lugar de encontrar amigos”

(Participante 3) P3 – “Espaço de amizades e trocas”.

(Participante 4) P4 – “Lugar que promove um mundo melhor”.

Situação essa, já evidenciada por Freire, que afirma: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, midiatizados pelo mundo". (2002, p. 68). E para Vigotsky apud Bock (2001) temos:

> [...] a aprendizagem sempre inclui *relações entre as pessoas*. A relação do individuo com o mundo esta sempre medida pelo outro. [...] o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e consequente desenvolvimento do indivíduo. (p.125, grifo nosso)

Acredita-se que a escola é peça fundamental para a formação de conhecimentos e valores que norteiam nossa civilização, sendo assim ela também é promotora de alegria e novas amizades. A escola é um lugar de motivação e de descontração; o prazer de frequentar a escola e de aprender algo novo é o “combustível” que muitas pessoas têm para encarar a realidades da vida, sobre tudo na Educação de Jovens e Adultos, onde a realidade de muitos que nela ingressam é de muito trabalho e superação. “A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política”. (GADOTTI, 2007 p.2)

Já na segunda classe, onde a escola é vista nos seus aspectos educacionais, contemplando a formação e aprendizado dos estudantes. A classe obteve quatro ocorrências, o grupo de entrevistados entende que a escola é o lugar que prove o aprendizado e o conhecimento, essa afirmação pode ser representada pelas seguintes respostas que caracterizam como a maioria dos alunos representam a escola.

P1 – “Lugar de Adquirir novos conhecimentos”.

P2 – “Lugar de aprendizagem, que promove o futuro das pessoas”.

Situação essa, já evidenciada por Aranha (2004, p. 8) que afirma que escola é:

> “[...] o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, ou seja, a possibilidade de apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania”.

Assim, a escola deve ser organizada de maneira a promover o pleno desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos que nela ingressam. Pois, é no dia-a-dia escolar que o jovem e adulto tem acesso as mais variadas formas de aprender.

O segundo quadro foi elaborada a partir das respostas dadas para a segunda questão proposta: *Quais aspectos você identifica em uma escola de qualidade?*

Para esta pergunta, três (3) classes de respostas foram formadas, sendo elas: Aspectos Humanos, Aspectos Físicos e Aspectos Pedagógicos.

Quadro2: Categoria 2 - Aspectos identificados em uma escola de qualidade.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS HUMANOS ➢ Professores dedicados ➢ Alunos interessados ➢ Alunos dedicados ➢ Bons professores	8	47,0
ASPECTOS PEDAGÓGICOS ➢ Métodos de Ensino ➢ Aprendizagem ➢ Professores Qualificados ➢ Professores Capacitados	5	29,4
ASPECTOS FÍSICOS ➢ Bons recursos ➢ Boas instalações ➢ Espaço físico adequado	4	23,6
Total de ocorrências	**17**	**100**

Na segunda categoria, que evidenciavam na opinião dos participantes em relação aos aspectos de uma escola de qualidade foi possível elencar três classes que são: Aspectos Humanos, Pedagógicos e Físicos. Tendo maior número de ocorrência os aspectos Humanos, onde são atribuídos os valores e deveres. Para uma escola ser ou ter qualidade na visão do grupo entrevisto é necessário que nela encontrem-se bons professores, e que os mesmo sejam dedicados e os alunos também interessados e dedicados.

O grupo que participou da entrevista atribui a qualidade da escola muito em função dos próprios agentes que nela atuam, fato esse evidenciado pela fala dos entrevistados.

P2 – “Bons métodos de ensino e bons profissionais”

P3 – “Bons professores e alunos interessados”.

P4 – “Professores dedicados com o ensino”.

P5 – “Bons Professores”.

Na segunda classe são evidenciados os aspectos pedagógicos, com cinco ocorrências. Que são: Métodos de Ensino, Aprendizagem, Professores Qualificados e Professores Capacitados. Pois para os entrevistados uma escola de qualidade deve prezar pelos seus métodos de ensino que por sua vez conduzam a uma aprendizagem significativa.

Pois, segundo Renato Hilários dos Reis (2011, p. 48):

> [...] a transformação da sociedade só ocorre a partir de iniciativas político-pedagógicas, em que, sob determinadas condições objetivas, proporcione-se não só a constituição de um sujeito de um saber (epistemológico), mas também de um sujeito de poder (político) e de um sujeito que acolhe e é acolhido (amoroso), com base de um e de outro.

Já na terceira classe estavam os aspectos Físicos, onde foi atribuído que para uma escola de qualidade seria necessário:

P6 – "Deveria ter bons recursos"

P7 – "Espaço físico adequado que privilegie o aprendizado [...]".

P8 – "Um lugar onde se aprende, onde encontramos boas instalações físicas".

A terceira tabela foi elaborada a partir das respostas do terceiro questionamento, o qual era: *Quais os aspectos que mais lhe preocupam em relação à escola?*

Nessa terceira categoria que se propõem a identificar os aspectos mais preocupantes na escola, com as respostas dos entrevistados foi possível formar três classes que são: Pedagógica, humanos e outros, conforme a tabela abaixo:

Quadro 3: Categoria 3 - Aspectos preocupantes na escola.

✓RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
PEDAGÓGICO ➢ Falta de Professores ➢ Ensino desmotivador	6	50,0
HUMANOS ➢ Falta de interesse dos alunos ➢ Alunos brincam muito	3	25,0
OUTROS ➢ Está Largada ➢ Descaso do Governo ➢ Falta de Valorização	3	25,0
Total de ocorrências	**12**	**100**

Pode-se perceber que o fator que mais preocupa os alunos entrevistados quanto à escola são: a falta de professores, o ensino desmotivador, a falta de interesse dos alunos, bem como, alunos que brincam durante as aulas e falta de valorização por parte do governo para com a escola.

Na classe de aspectos pedagógicos, podemos notar duas respostas significativas, para o estudo são elas: falta de professores e ensino desmotivador, pois a Educação de Jovens e Adultos configura-se numa vertente bem diferente do ensino para as crianças, tem-se um problema corriqueiro com essa modalidade que é a evasão escolar, fato esse que poder ser justificado a "grosso modo", dentre outros fatores, justamente ao ensino desmotivado, é preciso compreender que os jovens e adultos enfrentam uma jornada de trabalho e rotinas caseiras e quando chegam à escola não podem encontrar um ensino que seja maçante e totalmente desmotivador. E muitas das vezes a falta de acolhimento pode ser originada, pelo fato da escola não reconhecer a diversidade da população a ser atendida, com a consequente diferenciação na demanda. A esse respeito Corrêa (2009, p. 7) enfatiza que:

> São necessárias, no espaço escolar, uma *cultura do acolhimento* e uma *gestão do cuidado*, que permitam ao aluno dizer: "aqui é um lugar onde *eu* me sinto acolhido, onde *eu* sou escutado, onde *eu* posso dizer o que penso, meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem", O espaço escolar deve ser, enfim, um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinamento é substituído por relações ético-afetivas.

É indispensável na Educação de Jovens e Adultos, uma cultura de acolhimento, bem como, um processo continuo de humanização, pois isso contribuirá diretamente na permanência e na aprendizagem do educando, como bem argumenta Freire "não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros – a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizaste." (1980, p. 74-75)

O quarto quadro foi elaborada a partir das respostas concedidas do quarto questionamento feito aos participantes. *Como seria uma escola ideal para você?*

Com as respostas, foi possível localizar três (3) classes de respostas que foram agrupadas em: Aspectos Educacionais, Aspectos Sociais e Aspectos Físicos.

Quadro 4: Categoria 4 - A escola ideal.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS EDUCACIONAIS ➢ Onde todos Aprendem ➢ Com mais aulas ➢ Qualidade no ensino ➢ Bons Professores	6	42,9
ASPECTOS SOCIAIS ➢ Valorização dos Professores ➢ Valorização dos Alunos ➢ Escola mais valorizada pela comunidade	5	35,7
ASPECTOS FÍSICOS ➢ Boa estrutura física ➢ Mais recursos financeiros ➢ Ambientes agradáveis	3	21,4
Total de ocorrências	**14**	**100**

Nessa categoria os alunos identificaram o que seria uma escola de qualidade, a primeira classe é a dos aspectos educacionais que prima por uma escola que seja ideal, pois, favorece a aprendizagem, e a qualidade no ensino através de bons professores que sejam valorizados.

Os aspectos sociais, elencados na segunda classe, demonstram o que já muito foi dito, que a escola favorece e propicia os laços sociais, onde a valorização em grupo pode e deve acontecer no ambiente escolar. Segundo Pino (1996, p. 27 *apud* REIS, 2011, p. 77, grifos do original):

> [...] o modo pelo qual a criança [cada ser humano] se torna um *ser cultural* é a sua inserção, com a mediação do outro, no circuito da significação ou da semiose humana. E que nesta linha de raciocínio, as *funções psicológicas* superiores de que fala Vigotski (1981) são a versão pessoal (conversão) da significação que a sociedade atribui às relações sociais em que está envolvida. As funções psicológicas superiores constituiriam, portanto, a projeção no plano pessoal *(esfera privada) da trama das relações sociais (esfera pública).*

Assim, a escola ideal para os participantes da pesquisa não é apenas uma escola que propicie a aprendizagem e com boas instalações físicas, mais sobre tudo, um lugar onde ocorra uma valorização dos professores, bem como, dos alunos.

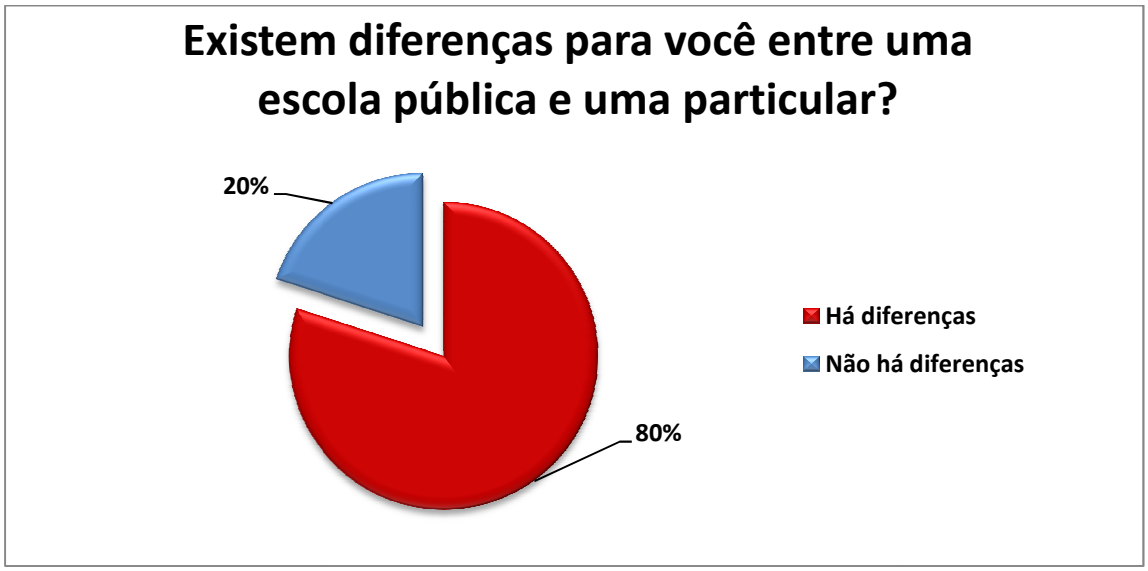
Para analisar as repostas dadas ao quinto questionamento: *Existem diferenças para você entre uma escola pública e uma particular? E quais seriam?* Foi elaborado um gráfico que indicará a porcentagem de respostas "sim" e "não" para a pergunta. O quinto quadro indicará as diferenças encontradas pelos alunos. A tabela possui duas (2) classes diferentes de respostas, sendo elas: Aspectos Pedagógicos e Físicos.

Quadro 5: Categoria 5 - Diferenças existentes entre as escolas públicas e particulares.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
PEDAGÓGICO ➢ Qualidade do Ensino. ➢ Valorização. ➢ Ensino é melhor ➢ Interesse dos alunos	6	60,0
FÍSICO ➢ Condições Físicas ➢ Investimento financeiro ➢ Estrutura apropriada	4	40,0
Total de ocorrências	**10**	**100**

Na categoria cinco os alunos teriam que dizer se existe diferença entre uma escola pública e uma particular, e 80% dos entrevistados concordaram em dizer que sim, que há diferenças entre uma escola pública e uma particular, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 10 – Diferenças entre escola pública e particular



E com as justificativas dos participantes foi possível criar duas classes que evidenciam essas diferenças, são elas pedagógicas e físicas.

Para os alunos entrevistados a diferença evidente entre as duas instituições são os aspectos pedagógico, que segundo o quadro anterior podemos percebe que a mesma obteve mais ocorrências, sendo afirmadas pelos relatos que se seguem:

P2 – "Sim. O Ensino é melhor".

P3 – "Sim. Na qualidade do ensino e na vontade de aprender dos alunos.".

P4 – "Sim. Na escola particular o ensino é valorizado, em quanto que na pública não há interesse".

P5 – "Sim. Na escola pública não há muita valorização, enquanto que na particular a qualidade do ensino é bem melhor.".

Já na segunda classe foram apontados os aspectos físicos que diferenciam as duas instituições mencionadas, os alunos creem que uma diferença significativa entre as duas escolas são justamente os aspectos físicos, pois os mesmo contribuem e incentivam para momentos de estudo**.**

O sexto questionamento feito aos alunos: "Porque abandonou a escola na idade apropriada e por que retornou a ela?". Foi divida em duas categorias, a saber: Categoria 6 – Motivos do abandono da escola. Que foi elencado duas classes, que são: Motivações internas e Motivações externas. A segunda Categoria formada a partir do sexto questionamento foi aos alunos da EJA, foi: Categoria 7 : Motivos do retorna à escola. Que também foram estabelecidas duas classes para essa categoria são elas: Motivações internas e externas.

Quadro 6: Categoria 6 - Motivos do abandono da escola.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
MOTIVAÇÕES EXTERNAS ➢ Trabalho ➢ Gravidez ➢ Falta de condições ➢ Reprovações consecutivas ➢ Dependência química	8	72,7
MOTIVAÇÕES INTERNAS ➢ Acha que era burro ➢ Não achava útil ➢ Decepcionei-me com os amigos	3	27,3
Total de ocorrências	**11**	**100**

Evasão escolar sempre é motivo que desperta muita preocupação, e nessa categoria os entrevistados expõem os motivos pelos quais evadiram, com as repostas foi possível formar duas classes, que são Motivações externas e internas. Nessa categoria ficou evidente que a justificação da evasão se deu por motivos externos à sua vontade, que teve oito ocorrências e pode ser confirmado pelos depoimentos que se seguem:

P1 – "Sai da escola, pois desde pequeno tive que trabalhar com meu pai na roça como peão."

P3 – "Fiquei grávida com 16 anos, daí sai da escola, pois não dava conta de cuidar do meu filho e estudar e ainda tinha que trabalhar."

P5 – "Comecei a trabalhar com 14 anos, me envolver com drogas, ai passei a não ligar muito para escola, reprovei muito aí sai da escola."

P7 – "Tive que trabalhar, a minha família não tinha muitas condições aí abandonei a escola."

Por existir diferentes perfis, desde o aposentado com tempo livre ao adolescente que trabalha durante o dia e estuda a noite, profissionais autônomos com pouca formação que necessitam retomar seus estudos quando a ele não tiveram acesso na idade própria e encontram a EJA como êxodo em busca de recuperar o tempo perdido e concluir seus estudos.

O grande fator do abandono da escola verificado entre os entrevistados foi por motivos externos a sua vontade e o maior deles foi o trabalho. Corti e Vóvio (2007), enfatizam que:

> Por trás de motivos que parecem individuais, há na verdade inúmeras barreiras de ordem social, econômica, política e educacional. Afinal escolarizar-se não é algo que dependa simplesmente de disposição individual, de um simples desejo ou do esforço de cada um. Trata-se de um direito constitucional que deve ser garantido pelo poder público e que exige uma rede de apoio social bastante ampla. (p. 10)

Desta forma, entendemos que os motivos para o abandono da escola são fatores coletivos e não meramente individuais. Até porque, se as famílias tivessem condições dignas de vida, como moradia, assistência medica, condições adequadas de trabalho e oferta de escolas no local onde residem, certamente poderiam ter a oportunidade de estudar, não

necessitando abdicar de um direito, no caso a escola, para suprir ou tampar uma lacuna social. (CORTI e VÒVIO, 2007).

Quadro 7: Categoria 7 Motivos do retorno à escola.

✓ RESPOSTAS / CLASSES	Nº DE OCORRÊNCIAS	%
ASPECTOS INTERNOS ➢ Ser alguém na vida ➢ Ser independente ➢ Vida melhor ➢ Sentir útil ➢ Ser reconhecido	7	63,7
ASPECTOS EXTERNOS ➢ Trabalho melhor ➢ Ter uma profissão ➢ Novas Amizades	4	36,3
Total de ocorrências	**11**	**100**

Na última categoria foi perguntado aos alunos entrevistas os motivos que os levaram a retornarem a escola na Educação de Jovens e Adultos, as repostas foram agrupadas em duas classes que são motivações internas e os externos.

Na primeira classe tivemos como motivos os seguintes:

P2 – "[...] Queria me sentir útil."

P3 – "Porque quero uma vida melhor."

P4 – "Para ser alguém na vida, e ser reconhecido pela sociedade."

P3 – "Já batalhei muito pelos meus filhos agora que estão criados, quero pensar em mim, quero ser independente, para nem passar a perna em mim, como já fizeram."

A escolarização faz com que a pessoa se sinta inserida na sociedade, a mesma contribui "[...] como espaço de construção de saberes e práticas fundamentais, reconstruindo a passagem da libertação do homem: de súdito para cidadão." (FONSECA, 2003, p. 96).

Neste sentido, Fiori (In: FREIRE, 1987, p.09) afirma que:

> A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o

> oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

A educação libertadora permite ao educando ser participante e agente do ato de liberta-se. É por meio, da educação que o jovem e o adulto se sentem partes de uma sociedade. É de suma importância, que quanto antes, esse jovem e adulto, que antes foi privado do estudo, da alfabetização, possam agora ter acesso as mais variadas formas de aprender, pois, Paulo Freire (1987) muito antes já entendeu essa necessidade, buscou que a sociedade também reconhecesse esse processo como uma luta legítima e necessária. Uma educação que liberte o homem, que os façam agentes do seu próprio saber, assim Freire destaca que:

> O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (p. 120).

O indivíduo deve ser capaz de pensar e pensar criticamente sobre os fatos que os levaram a abandonar a escolarização, bem como porque necessitam dela agora, nesse sentido de acordo com Gadotti, a educação tem que permitir, "[...] a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. Deve, ainda, propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido que é patrimônio da humanidade". (GADOTTI, 2007, p.120).

Na segunda classe encontramos as motivações externas que agiram para que os entrevistados retornassem à escola, são eles: Novas amizades**,** trabalho melhor**,** ter uma profissão.

Eles reconhecem que a escolarização pode proporcionar uma ascensão social, bem como novas amizades. Nessa concepção entendemos que a escola tem um papel fundamental, pois por meio da educação o estudante tem a possibilidade de atuar frente a novos desafios e saber lidar com as dificuldades que encontrar segundo Pinto, a educação "[…] deve atuar sobre as massas para que estas, pela elevação do seu padrão de cultura, produzam representantes mais capacitados para influir socialmente." (PINTO, 1997, p.8)

E como afirma Freire uma das funções da escola é favorecer os laços afetivos, formando vínculos entre os indivíduos, à escola tem uma função social bem maior do que a ela já é atribuída.

> Escola é...o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, O coordenador é gente, professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se 'amarrar nela'! Ora , é lógico... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, 2008)

Desta maneira o indivíduo é capaz de tomar decisões sabias e criticamente, decisões essas que podem interferir diretamente em sua vida.

Nas palavras de Fonseca: "[...] Somente o ensino [...] comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz." (FONSECA, 2003, p. 96)

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.

(Paulo Freire)

Os resultados desta pesquisa tendo como referência a teoria das representações sociais no objeto de estudo "escola" permitiram identificar/conhecer como essa realidade é percebida pelos alunos da EJA e para os que com eles se relacionam, inclusive justificando suas práticas e reforçando suas crenças. Em suma, a escola é vista, positivamente por este grupo.

Ao final desse trabalho, podemos dizer, sem sombra de dúvida, o quanto é necessário valorizar plenamente o processo educacional, em especial, motivar e incentivar os alunos da EJA, pois é o melhor caminho para se alcançar, a emancipação do sujeito no seu espaço junto à sociedade.

Ficou evidenciado, por meio deste estudo, que o núcleo das representações sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos está associado a atributos como: amizade, aprendizagem, cidadania, descobertas, disciplina, estudo, futuro, importante, interessante, maravilhosa e oportunidade. Esses atributos correspondem aos elementos positivos que emergem nos grupos.

Tal fator é comprovado no segundo momento da pesquisa através da realização das entrevistas com alunos, que demonstrou tanto para o grupo que respondeu, quanto para os não entrevistados, que a escola é um lugar que prima pela interação social, que por sua vez contribui para a socialização do sujeito e favorece a aprendizagem.

Para os sujeitos que participaram da pesquisa uma escola de qualidade é aquela que possui bons professores e os alunos são interessados, os fatores que os preocupam na escola é a falta de professor e o ensino desmotivador, atendendo assim, aos objetivos da presente pesquisa.

Entendemos que a preocupação dos pesquisados é legitima, pois sobre tudo na EJA o ensino tem que ser motivador, os alunos precisam entrar na sala e perceber um ambiente desafiador e provedor de motivação para que o mesmo volte no dia seguinte, Paulo Freire foi um educador que sempre lutou por uma pedagogia que liberte o homem, e o faça agente e fazedor de cultura; segundo Aranha (1996, p.209):

> Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

Assim, os fatores que preocupam os alunos na escola, é algo muito sério e devemos entender que a motivação é a chave para o sucesso para todo processo educativo e todos os sujeitos nele entregado, e particularmente para da Educação de Jovens e Adultos, pela sua singularidade uma vez que desmotivados eles não conseguirão enfrentar as barreiras cotidianas, tudo se tornará mais difícil, cabe aos professores e a escola em geral incentivá-los para que não desistam.

E é de suma importância que os alunos entendam quais os fatores que contribuem ou não na escola, para que os mesmos possam pontuar e refletir, buscando, assim mudanças efetivas. "O homem se faz humano na medida em que ele se pronuncia diante do real, dizendo; 'isto é bom, isto não é', ou seja, criando um valor, fazendo-se ético" (PARO, 2006, p.45). Portanto constrói a liberdade quando pode fazer opções.

Outro ponto de investigação presente neste trabalho foi os motivos que levaram os alunos a abandonarem a escola na idade apropriada, bem como porque elas retornaram. Sobre o abandono nota-se que 72,8% dos entrevistados informaram que foram os motivos externos que os fizeram abandonar, ou seja, tiveram que trabalhar para ajudar os pais, ou até mesmo para sustentar a família, ou por motivos como gravidez, dependência química. Já 27,2% disseram que foram motivos internos que os levaram a abandonar a escola, motivos como: se acha "burro", não via escola como algo útil, ou necessária, ou por ter se decepcionado com colegas.

Porém, sobre a volta dos alunos à escola por motivações internas cerca de 63,7% dos alunos disseram que retornaram, pois queriam ser alguém na vida, ser reconhecido, se sentir útil, são falas como essas que denúncia o caráter formador da educação, já 37,3 % dizem que voltaram a estudar, pois queriam possibilidades melhores de trabalho, para terem uma profissão, ou seja motivos externos fizeram com esses alunos voltassem a estudar.

Entendendo que a escola exerce um papel fundamental na sociedade, pois a mesma atua como um vetor de transformação, apreensão, construção e criação cultural, os sujeitos da pesquisa identificaram e atestaram a importância da mesma para a sociedade. E sobre tudo na Educação de Jovens e Adultos o ensino deve promover a liberdade e a socialização. (FREIRE, 1967).

Sendo necessário fazer uma escola que para Freire (1991, p. 43): "[...] estimule o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências no mundo".

Portanto, percebemos que este estudo de investigação cumpriu com o seu objetivo, mas sabemos que por meio deste trabalho, há outras formas de análises que, sob outros pontos de vista poderão contribuir significativamente, com as reflexões e análise das representações sociais da escola na perspectiva de alunos da Educação de Jovens e Adultos, entendo que as mesmas não são rígidas, mas sim passíveis de mudanças. Assim sendo, confiamos que esta investigação possa contribuir como ponto de partida para novas pesquisas e discussões.

ASPIRAÇÕES FUTURAS

"Até aqui nos ajudou o Senhor. (I Samuel 7.12)"

Ao concluir o curso de graduação em Pedagogia, tenho bem claro e nítido em minha mente a importância do educador na sociedade em que vivemos, mas também é evidente a desvalorização do mesmo. No entanto, educadora é o que serei, educadora é o que sou.

S into que agora se inicia uma nova fase. A fase de experimentar, de praticar de fato, o que em cinco "suados" anos adquiri em termos de conceitos e conhecimento sobre a profissão que pretendo exercer.

Considero essa parte do TCC a mais complexa, porque muitas vezes planejamos ações que não dependem exclusivamente de nós, como no caso de um emprego, que vai além da nossa vontade, pois se faz necessário à oportunidade, por isso falar do futuro se torna difícil. Porém, o que tenho de concreto é a continuação dos meus estudos. Pretendo fazer o Mestrado, tendo como enfoque a área de Representações Sociais. Até lá se não mudar de ideia gostaria muito de pesquisar sobre a representação social da escola em desenhos animados, pois durante aproximadamente um ano participei como bolsista de um projeto de extensão, que visava contribuir para a prática docente, fazendo indicações de desenhos e programações voltadas para o público infantil. Por esse motivo assisti inúmeros desenhos para realizar análises e percebi que vários deles eram passados em ambientes educativos como a escola. Assim, reconhecendo os meios de comunicação em massa com grandes difusores de representação creio que os mesmo podem contribuir ou não para a formação de representação sobre a escola.

Já no doutorado gostaria de estudar sobre a formação do professor para a atuação na Educação de Jovens e Adultos, no intuito de reforçar a formação específica para os professores desta modalidade.

Diante da explanação fica evidente o meu gosto pela pesquisa, como diria a professora Teresa Cristina, *"não vou ser apenas uma professora "dadora" de aula",* não quer isso seja ruim, mas amo a pesquisa, a investigação, então pretendo seguir nesta linha e buscar ser uma professora/pesquisadora, porém bem sei que é a vontade de Deus que prevalece sobre minha vida! E desde já sou grata a Deus por ter chegado até aqui!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB,2000.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação.** In: Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181. Acesso em: 09. maio. 2012

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: transformação social ou retórica?.** In: OMOTE, S. *Inclusão*: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa. n.117, São Paulo nov. 2002.

BORSA, Juliane Callegaro. O Papel da Escola no Processo de socialização infantil. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2012

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2002. 229p.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BOCK, Ana M. Bahia. et al. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2001

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunas e Alunos da EJA.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASÍLIA/UNESCO. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Brasília/ UNESCO, 1999. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf.> Acesso em: 10 mai. 2012.

Camargo, B. V.; Justo, A. M.; Alves, C. D. B. (2011). A**s funções sociais e as representações sociais em relação ao corpo: uma comparação geracional**. Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), 19, 269-281.

CORRÊA, Luiz Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA**. Curitiba: IESDE Brasil s.a, 2009. 108 p.

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

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, M. C., JOIA, O. & RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Caderno Cedes. n. 55, p. 58-77. 2001.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações Sociais do Ser Professor.** Campinas: Alínea, 2006.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FARR, Robert M. **Representações Sociais: a teoria e sua história**. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, SANDRA (orgs.). Textos em representações sociais. 7 ed. Petrópolis: Vozes 2002.

Farr, R. M. (2002). **As raízes da psicologia social moderna**. Petrópolis-RJ: Vozes

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Educação e sujeitos dialéticos**. IN: GADOTTI, Miguel [et al]. Coleção memória da pedagogia, n. 4, Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento Duetto, 2005. (p: 30-37).

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: ed. Memnon, 2003

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET. D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FRANCO, M. L. P .B. **Análise do Conteúdo**. Brasília – DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **A escola**. Instituto Paulo Freire: disponível em <www.paulofreire.org> acesso em 22 de maio de 2012.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99- 126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.**17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. – 9º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI,Moacir; Romão, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no Campo da Educação. *In:* JODELET, Denise (Org.); LOP, Lilian (Trad.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 2001. 420p.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ, Gómez Angel I. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga, *in* (ORG) GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e Grupos Populares:** temas (re) correntes. Campinas: Alínea, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes da Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos** - Consolidação de documentos 1985/1994 São Paulo, 1994.

_____ Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HERNÁNDEZ, F. Os **projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares**. IN: HERNÁNDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. (p.61-84)

JACQUES, M.G.C.; STREY, M, N.; BERNARDES,M.G; GUARESCHI, P. A.; CARLOS,S.A.; FONSECA.T. M. G **Psicologia Social Contemporânea***: Livro Texto.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 104-115, 221-228.

JODELET, D. Representações Sociais um domínio em expansão. **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdURJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, Denise. **Número especial sobre as representações sociais**. *Psicol. Teor. Prat.* vol.6, 2004, no.spe, p.7-9. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=S1516-36872004000300001&Ing=iso>..

_____. **As representações sociais**; tradução, Lílian Ulup. Rio de janeiro: EdUERJ, 2001.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** 28ª reimpressão, Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor); São Paulo, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** 6º ed São Paulo, SP. Cortez, 2002.

MACEDO.E.**Ciência,Tecnologia e Desenvolvimento**:uma visão cultural do currículo de ciências.In:Lopes.A,C.& MACEDO, E,F.(orgs),(2001). Currículo de ciências em debate.São Paulo: Papirus.

MOSCOVICI, S. 1978. **A Representação Social Da Psicanálise**. Rio De Janeiro: Zahar

_____. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, F. Equipes Dão Certo: A Multiplicação do Talento Humano. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar**: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 111-117.

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

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

PAIVA, V. Um século de educação republicana. **Pró-Posições**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-21, jul. 1990.

PARO, Vitor Henrique. **A Escola Pública que Queremos.** Palestra proferida na Conferência Estadual de Educação: "Proposta dos trabalhadores da Educação para o Próximo Governo", realizada em Curitiba, PR, de 4 a 5/8/2006, promovida pela APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública no Paraná.

PEREZ, M. **GRANDEZAS E MEDIDAS: representações sociais de professores do ensino fundamental.** Curitiba, 2008. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10º Ed. São Paulo: Cortez 1997.

REGO, Teresa C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do Ser Humano**: amor-poder-saber na educação/ alfabetização de jovens e adultos. Campinas, SP. Autores Associados, 20011.

Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 44, Número 2, p. 537-541, Outubro de 2010

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

RUMMERT, Sônia Maria e VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Revista Educar*, Curitiba, nº 29, p. 29 – 45, 2007.]

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 110.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-57.

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, J. G., GOMÉZ, A. I. P. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência**. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 2000. Disponível em http://centrodeensinoindividual.com/artigo4.pdf

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: LIÇÕES PRÁTICA. Brasília. 2008

VALA, J (1996). **Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social.** In: J, Vala & M. B. Monteiro (Eds.), psicologia social. 2ª ed (pp. 353-384).

VIGOTSKI, L.V. **Teoria e Método em Psicologia.** Tradução Claudia Beliner. São Paulo:Martins Fontes, 1996.

Wagner, W. (1998). Sócio-gênese e características das representações sociais. In A. S. P. Moreira, & D. C. de Oliveira. (Eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social** (pp. 3-25). Goiânia: AB.

Legislação

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de out. de 1988. 28 ed. São Paulo: Atlas, 2007. 438 p.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei nº 9.394/96 Autores Associados, 1980.

Notas de Rodapé

[1] Professor Adjunto MSC III da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tópicos Específicos de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização de adultos, dialética, relações sociais, pensamento, poder - ciências sociais e semiótica.

[2] Revista online disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/materia/qual-foi-a-primeira-escola

[3] Carlota Boto e Cecília Cortez, professoras da faculdade de educação da USP.

[4] Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf

[5] Poema ESCOLA. Paulo Freire – disponível em: http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm

[6] Poema ESCOLA. Paulo Freire – disponível em: http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm

[7] Paul Arnaud, professor honorário de Química na Universidade Joseph Fourier de Grenoble 1, ***Apprendre ... mais comment***publicados por Edições Dunod (Paris) no Guide Dunod de l'etudiant, Paris (1996). Texto disponível *em* https://woc.uc.pt/feuc/getFile.do?tipo=2&id=4016,

[8] MOACIR GADOTTI (p. 02)– Texto: **Reinventando Paulo Freire na Escola do Século XXI** – Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf

ANEXOS

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

Termo de Livre Consentimento

Caro(a) participante, esta investigação faz parte de um Projeto de Pesquisa cujo tema é ‘As Representações Sociais da Escola’. Essa investigação possibilitará ao aluno(a) complementar os seus estudos e adquirir conhecimentos profissionais para atuar na área de sua formação (licenciatura), além de contribuir para a ampliação dos conhecimentos acadêmicos sobre o tema proposto. Por isso, a sua colaboração no preenchimento do instrumento de pesquisa é de vital importância e esclarecemos que: o objetivo da pesquisa é ‘identificar as representações sociais de professores sobre a escola ’. Assim, o sigilo absoluto é assegurado, não sendo necessário colocar o seu nome, apenas os dados de identificação (sexo, data de nascimento, nível de escolaridade, entre outros) que possibilitam caracterizar o perfil da população estudada. Por isso, os dados são confidenciais e obedecem aos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos e sua participação é voluntária, não havendo nenhum ônus para o participante e nem para o pesquisador. Ainda, ressaltamos que a participação tem um caráter colaborativo.

As respostas devem retratar a sua vivência e a sua percepção sobre o tema, isto é, não existem respostas certas e nem erradas, desta forma a atividade de coleta de dados permite que os alunos/as alunas possam completar e aprimorar os seus conhecimentos, ampliando a sua experiência com a pesquisa. E os dados coletados, podem ser empregados para elaboração de artigos, discussões científicas em congressos, em sala de aula, entre outras atividades pedagógico-científicas. Agradecemos a sua compreensão e disponibilidade em participar da investigação, preenchendo o instrumento que se segue.

Atenciosamente,

_____

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Matrícula UnB: 995690

Professora/pesquisadora

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Eu,_____,
concordo em participar da presente pesquisa como entrevistado. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora **LUANA LUSTOZA DE BRITO PONTE**, 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

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação – GRUPPE – PROJETO III

QUESTIONÁRIO DE LIVRE ASSOCIAÇÃO

O GRUPPE (Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação) está desenvolvendo uma pesquisa 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): _____

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 e, classificada em primeiro lugar:

_____

_____

_____

Dados Gerais.

Data:_____/_____/_____

Idade: _____ Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

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

Profissão:_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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?

6) Por que você abandonou a escola na idade apropriada e porque retornou a ela?

Escola:_____ Série: _____

Pública ( ) Particular ( )

I) **Dados Pessoais:**

Idade: _____ Estado Civil:_____Filhos: Sim ( ) Não ( ) Quantos: _____ Sexo:_____

Religião: _____

Profissão: