

A Representação Social da Educação de Jovens e Adultos a partir do olhar dos educandos desta modalidade

Cláudia Fernanda da Silva¹
Maria de Fátima Bezerra Cruz²
Rejane Dias da Silva³

Resumo

Esta pesquisa tem como finalidade identificar e analisar as representações dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de duas escolas, uma na rede municipal de Recife e outra da rede municipal de Paulista do estado de Pernambuco. Foi utilizada a Teoria da Representação Social proposta por Moscovici, na perspectiva da abordagem processual de Jodelet. Utilizamos como coleta de dados, entrevistas semiestruturadas (Lüdker e André 1986). Foram definidos como sujeitos da pesquisa, vinte e um alunos matriculados no ensino da EJA. Os resultados apontam como categorias evidenciadas nas falas dos sujeitos, que as representações sociais dos estudantes da EJA, está associado a atributos como: Valorização da sociedade letrada, certificação/qualificação, avanços tecnológicos, crescimento profissional, concurso público, oportunidades, aligeiramento e realização pessoal.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação de Jovens e Adultos; Educandos da EJA

1. Introdução

O tema em evidência surgiu durante o decorrer do curso de Graduação em Pedagogia, assim que nos aproximamos da realidade escolar, através das disciplinas de Pesquisas e Práticas Pedagógicas (PPPs). Em nossas observações, pudemos identificar que o início do ano letivo as salas de aula da EJA encontravam-se relativamente “cheias”, porém, no decorrer do ano o número de alunos reduzia significativamente. No perfil dos alunos foi possível observar histórias de vidas árduas, que se estendem a diferentes idades, que retratavam tanto a realidade daqueles que poderiam ter concluído o ensino básico enquanto crianças, como de jovens que passam a ter acesso à educação depois de adultos.

Diante desta realidade de idas e vindas dos estudantes para a modalidade da EJA, começamos a nos questionar: Quais as motivações e

quais as expectativas que levam estes alunos a frequentarem a educação de jovens e adultos mesmo após um dia de trabalho desgastante? Qual a representatividade da EJA para esses alunos? O que efetivamente contribui para a permanência dos alunos nas turmas da EJA? Nossos questionamentos estão estruturados entorno da compreensão da representação social acerca das relações dos jovens e adultos em relação a EJA, a partir das suas próprias experiências de vida.

Partindo desses questionamentos fizemos uma busca em alguns trabalhos acadêmicos, artigos e pesquisas acerca da Representação Social da EJA na visão dos educandos. Encontramos inúmeros trabalhos que tem como foco a EJA, porém, a temática está atrelada a uma disciplina isolada como nos escritos da autora Almeida (2011) e nos estudos das autoras Ramos & Stival (2012); a políticas e práticas educacionais na EJA segundo as autoras Ens & Ribas (2012); às contribuições da abordagem das representações sociais (2011); aos idosos na modalidade como a autora Marques (2009); ao perfil dos educandos frequentadores desta modalidade de ensino de acordo com Esteves (2010) entre outros.

Diante da pouca informação a respeito do tema, percebemos que necessitaríamos da opinião dos educandos sobre a EJA, percebemos que seria importante para ressignificação das práticas nessa modalidade de ensino, conhecer o que os próprios educandos pensam sobre suas expectativas e motivações para dar continuidade à escolarização. Como nos chama atenção Santos (2013):

Ao voltarem à escola esses alunos procuram um espaço de transformação para a emancipação social e a construção de novos campos para o conhecimento não apenas em uma visão distributiva dessa modalidade de ensino. A construção de novas formas para a apropriação do conhecimento abriria um novo contexto numa relação de pertencimento a um novo estado de poder. (SANTOS, C. P. 2013).

Nota-se em alguns casos que o fato dos estudantes estarem procurando a formação educacional, vem do interesse de adquirir novas competências para que estas possam vir ajudá-los a alcançar uma posição no mercado de trabalho. A educação escolar é vista como um bem indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, contudo, não somente no que diz respeito ao

mercado de trabalho, mas também para seu desenvolvimento e atuação na sociedade.

Obviamente o número de pessoas a ter acesso ao “mundo do saber” no que diz respeito a gênese da educação no Brasil, era bem reduzido. Algo muito preocupante. Como forma de sanar esta problemática, a EJA surge com o objetivo central de atender aqueles indivíduos que não tiveram ou não puderam estudar na idade e/ou série adequada. Diante destes fatos, Hagge (2001), afirma que essas situações fazem com que as pessoas menos favorecidas enfrentem mais dificuldades no acesso à escola e conseqüentemente de manter-se nela. Portanto, a procura por esta modalidade acaba por ser a boa opção para “recuperar o tempo perdido”.

As melhorias almejadas pelos estudantes de EJA refletem no campo profissional, nas relações sociais e familiares, como também no seu desenvolvimento enquanto sujeitos históricos. Esses mesmos sujeitos apontam dificuldades no ingresso a escola, devido ao ritmo de vida, o mundo do trabalho, da rotina, familiar, do social dentre outros. Situação que podem torna se o motivo da desistência dos estudos.

Trata-se de uma decisão que envolve família, os padrões, as condições de acesso e as distâncias entre a casa e a escola, as possibilidades de custear os estudos e, muitas vezes, trata-se de um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Ir à escola, para o jovem ou adulto, é, antes de tudo, um desafio, um projeto de vida. (SOUZA e CUNHA, N.S., 2010).

Sendo assim, norteamos nossas questões de maneira a atender nosso objetivo geral que foi compreender as representações sociais da EJA para os estudantes desta modalidade de ensino da rede municipal da região metropolitana do Recife e de Paulista e, como objetivos específicos, identificar as motivações que levou os alunos da EJA a desistirem da educação escolar, identificar as perspectivas destes educandos ao optarem pela EJA e analisar se esta modalidade de ensino atende as necessidades destes estudantes.

Para tanto, compreendemos as representações sociais como um elemento fundamental para a compreensão dos conceitos e crenças dos sujeitos diante da realidade na qual está inserido, embebida pelos aspectos de sua cultura, de sua educação, enfim, da sua circunstância de vida no mundo.

Este artigo está dividido em três partes, na primeira, apresentamos o referencial que traz a base epistemológica da nossa pesquisa. Na segunda discorremos sobre a metodologia da pesquisa, e na terceira apresentamos os resultados com base nos dados levantados.

2. Marco Teórico

2.1 A Educação de Jovens e Adultos: Algumas reflexões

O estudo acerca da trajetória da EJA é de fundamental importância para a compreensão da complexidade do contexto do projeto. A EJA é uma modalidade constituída por uma diversidade de sujeitos das classes populares, e por professores também de origem humilde, aprendendo e ensinando em regiões de pouco acesso às infraestruturas sociais.

A EJA é uma modalidade de ensino integrada a educação básica, destinadas alunos que não concluíram a escolarização básica do ensino fundamental e médio. Esta modalidade de ensino é uma forma de abrir espaços para que os adultos e jovens busquem o exercício pela cidadania.

Esse processo educacional deve privilegiar as diferentes realidades apresentadas em um contexto social, cultural, político e econômico, desta forma os governantes devem estar atentos aos diferentes grupos sociais para uma articulação política que contemplem uma melhor educação a todos. As práticas realizadas nos espaços escolares deve ser de preocupação em tornar os estudantes em sujeitos críticos da realidade social.

No período do Presidente Vargas, em 1934, a reformulação da constituição, colocou em evidencia o papel que da união, dos estados e municípios, envolvendo ainda a fiscalização federal para a melhoria da educação.

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que

vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação. (HADDAD, S.; DI PIERRO, M., 2000)

Do ponto tradicional, a alfabetização era considerada uma relação de métodos utilizados e estágio de desenvolvimento. Portanto não se pensava nas experiências já adquiridas de um adulto, este precisa aprender de acordo com seu grau de desenvolvimento, métodos de ensino e recursos didáticos para sua faixa etária, e não de materiais utilizados pelas crianças.

No final do governo de 1947 foi lançado a 1ª Campanha de Educação de Adultos que propunha alfabetização dos adultos analfabetos em três meses e ofertava um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era tido como elemento incapaz e marginal psicologicamente e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo votar ou ser votado, como aponta Cunha (1999).

Para Freire (1987), há um equívoco ao relacionar educação e alfabetização. Para o autor, alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias expandiram-se por todo país e, seu trabalho foi reconhecido nacionalmente com a educação popular e mais evidente através da educação de adultos.

Com o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas nas capitais o ambiente político-cultural se tornou mais favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e recuperasse o legado dos movimentos de educação e cultura popular, desenvolvendo experiências inovadoras de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Como consta no artigo 208 da Constituição Federal de 1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade apropriada.

De acordo Di Pierro (2005), o movimento de renovação pedagógica, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório.

Para tanto, o procedimento de ensino deve superar desafios metodológicos, de formação, de recursos e de formas avaliativas. Desta forma o educador deve desvincular a EJA do processo de alfabetização, pois este segundo Soares (2006) é considerado aquele que sabe ler, enquanto o letrado se entende aquela pessoa que além do domínio da leitura e escrita, possui conhecimentos tecnológicos, compreensão de sua realidade e capaz de atuar sobre a mesma.

Embora o governo tenha passado a inserir crianças, adolescentes e adultos na escola, a exclusão ainda continua. A falta de recursos também pode impedir a permanência de jovens e crianças na escola e o aumento desenfreado da população pelo processo de industrialização favorecendo a existência cada vez mais de pessoas como mão de obra barata e desqualificada para o mercado de trabalho.

A educação de jovens e adultos encontra-se diante de antigos e novos desafios para melhora de sua qualidade como um todo. E dentro desses desafios está a garantia da permanência na EJA, pois as políticas voltadas para essa modalidade de ensino garantem o acesso à escola, mesmo que com resquícios das marcas históricas.

Nesse sentido, acreditamos que estudar essa modalidade de ensino da Educação Básica, é de grande importância para compreender o que ocorre com os estudantes dessa modalidade, uma vez que, mesmo com todo o investimento das políticas educacionais ainda não apresenta resultados favoráveis no seu desenvolvimento. Assim, na perspectiva de buscar a articulação das experiências vivenciadas dentro do contexto histórico, cultural, político e social dos indivíduos que participam dessa modalidade, compreendemos que a teoria das representações sociais nos ajuda a estudar esse objeto.

2.2 Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais foi postulada por Serge Moscovici no final dos anos 1950 e tendo reconhecimento público em 1961, quando da publicação de sua tese, “La psychanalyse, son image et son public”. Este estudo versava sobre a representação social da psicanálise na França, que buscava compreender o modo como o público, a sociedade de modo geral, percebia, absorvia e dava significação ao tema psicanálise, que era difundida pelos meios de propaganda ao público parisiense. Sua obra é de valor considerável, não só para a psicologia como para a história e as ciências sociais. Suas proposições a partir das discussões da relação entre linguagem e representação, constituem-se num marco histórico, apresentando uma nova postura diante das duas tendências da psicologia social. Segundo Moscovici (1978, p.214), o termo Representações Sociais:

Concerne ao conteúdo dos pensamentos cotidianos e ao estoque de ideias que dão coerência à crença religiosas, às 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 integrante de nosso cenário social.

Para Jodelet (2001, p. 22), a principal colaboradora de Moscovici, que assumiu a tarefa de sistematizar o campo, contribuindo para o seu aprofundamento teórico, conceitua as representações sociais como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social é à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

As representações sociais não são, portanto, uma cópia do mundo exterior. É uma construção comportando na comunicação, aspectos de autonomia e de criação individual ou coletiva. Elas “nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no

modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e eventualmente posicionar-se a ela de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

Percebemos que a Teoria das Representações Sociais é essencial para a compreensão da constituição dos saberes, assim como os conhecimentos acumulados e ressignificados ao longo de suas vidas. A constituição das representações, portanto, depende da inter-relação do Sujeito com o “outro” e o Mundo, a partir da qual são construídas as significações. Os estudos das representações sociais permitem conhecer o que, porque e como os sujeitos, grupos e comunidades pensam e agem e quais as consequências desses pensamentos e ações nos espaços relacionais.

A representação social se refere a uma reprodução mental (construção ou transformação) de alguma coisa. É a partir dos estudos de Moscovici que podemos compreender a transformação sofrida pelo conhecimento (simples ou especializado) até tornar-se “senso comum”, viabilizando assim, sua aplicação nas reflexões cotidianas (MOSCOVICI, 2010). Sá concorda com a definição de representação formulada por Moscovici (1986) ao dizer que é:

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 vista como visão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI *apud* SÁ: 1996).

O que para Abric significa dizer que, “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” (1998, p. 28).

A disseminação da representação social ocorre por meio da linguagem, concretiza-se e modifica-se com o passar do tempo. Podendo ser transmitida às outras gerações e, está em constante mudança de acordo com as vivências. Portanto, faz-se necessário a comunicação, como forma de expressar o pensamento, permitindo a reconstrução de conhecimentos de acordo com o seu contexto social. Por isso a teoria de relação social não separa o sujeito do objeto. Podemos dizer que são formas de conhecer a sociedade marcada pela velocidade das informações, no constante processo do novo, não havendo tempo/espaco para cristalizar tradições.

Há cinquenta anos essa proposta teórica, com origem na psicologia social, vem se expandindo para outras áreas das Ciências Humanas, principalmente Educação, como instrumentos conceituais e metodológicos próprios. É possível, entre várias outras abordagens originárias da proposta de Moscovici, destacar a abordagem processual dos estudos de Denise Jodelet em Paris; a abordagem estrutural proveniente da escola de Aix-en-Provence liderada por Jean-Claude Abric e, a abordagem posicional, proposta por Willem Doise em Genebra.

A abordagem processual descreve a formação da representação de um objeto social por meio de dois processos cognitivos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. Ancorar significa transformar algo estranho e inquietante e compará-lo com um paradigma de uma categoria que acreditamos ser apropriado, enquanto objetivação remete a ideia de não-familiaridade com a realidade. Este processo está relacionado a uma característica do pensamento social, tornar concreto o abstrato, materializar a palavra. Ou seja, objetivar é “reproduzir um conceito em imagem” (JODELET, 2000, p.71-72).

Em relação aos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem, Moscovici (1978, p.61), explica que há interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos das significações e da utilidade que lhes são conferidas. Ambas são maneiras de lidar com a memória e, é por meio delas que as representações sociais são construídas.

A abordagem estrutural proposta por Abric (1998), na representação social vem se tornando muito utilizada em análises por permitir uma compreensão sobre a transformação das representações e a compreensão sobre a evolução e, constitui dois elementos fundamentais: um núcleo central, um conjunto de informações, atitudes e crenças organizadas em torno deste núcleo central; e um sistema periférico. O núcleo central tem duas funções: unificar e estabilizar a representação e, é comum aos membros de um mesmo grupo, ou seja, ele é a base comum de significação que os indivíduos partilham quanto aos significados que desejam atribuir ao objeto representado. O sistema periférico além de prescrever e descrever as práticas, os elementos deste sistema estabelecem condições para que tais práticas se concretizarem. Para

Flament (2001), a periferia de uma representação social é considerada como um “pára-choque” entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente.

Quanto a abordagem psicossocial proposta por Doise, os estudos das representações sociais deve compreender dois aspectos: a estrutura das relações sociais que é definido por um conjunto de regras, normas e valores que podemos identificar como metassistemas “que operam em regulações no sistema cognitivo dos indivíduos” (DESHAMP & MOLINER, 2009, P. 131); e o fato de que as representações sociais “organizam os processos simbólicos que intervêm nas relações sociais”.

Doise valoriza o processo de ancoragem, porém, distingue três formas que o compõem. 1) a ancoragem psicológica que está relacionada a superposição das representações em crenças em geral, as quais os indivíduos aderem em graus distintos. 2) a ancoragem sociológica que corresponde a inserção das representações nos grupos sociais. 3) a ancoragem psicossociológica, refere-se a embricações das representações nas dinâmicas sociais. (DESCHAMPS & MILINER, 2009, p. 132).

Como podemos perceber, a teoria das representações sociais permite ângulos diferenciados e, assim, instrumentalizam “um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade” (ARRUDA, 2002, p. 129).

Assim este estudo tem como base a Teoria das Representações Sociais, porque esta apresenta a possibilidade de análise mais profunda dos processos sociais dinâmicos entre os indivíduos que sofrem e intervêm nas relações sociais. Desse modo buscamos entender as representações sobre a EJA, na perspectiva de compreender as motivações que levam os estudantes inseridos nesta modalidade de ensino a desistirem e a retornarem para a escola.

3. Metodologia

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo e, dentre as abordagens que se apresentam nessa perspectiva epistemológica, adotamos a Teoria da

Representação Social por entendermos que esta é a que melhor se aplica para compreendermos o nosso objeto de estudo.

Godoy (1995) considera a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, uma proposta que não se apresenta rigidamente de forma estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Assim contribuindo para caracterizar o objeto de estudo e “Configurando-se como possibilidade de diálogo entre a teoria e realidade” (SILVA, 2008). Contudo, para se conhecer qualquer realidade a pesquisa qualitativa recomenda uma incursão no meio natural onde se dá o fenômeno.

Diante deste contexto, a Teoria das Representações Sociais desenvolvidas por Moscovici (1961) apresenta-se como um recurso metodológico adequado para esta pesquisa, pois nos possibilita relacionar aspectos sociais e psicológicos que envolvem a dimensão cognitiva quanto à afetiva dos sujeitos, desenvolvendo assim o senso comum dos indivíduos sobre o objeto investigado. Para tanto, utilizamos a abordagem processual de Jodelet (2001), por nos permitir ângulos diferenciados e, assim, instrumentalizar “um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade” (ARRUDA, 2002, p. 129).

Seguindo este raciocínio, a abordagem das representações sociais pode, desta maneira, fundamentar nossos estudos sobre o tema relacionado à EJA, pois implica em um conjunto de significados socialmente compartilhados pelos grupos que organizam suas opiniões e práticas. Supõe-se que existem sistemas de crenças que circulam socialmente e os grupos aderem a partes dos conteúdos veiculados, dependendo de suas posições sociais. São assim formadas as representações sociais, consideradas por Jodelet (1996) como conhecimento “espontâneo”, “ingênuo”, chamado “conhecimento do senso comum”, ou “pensamento natural”, em oposição ao pensamento científico. Para a autora, ele se constitui a partir das experiências, mas também de informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação, comunicação social.

3.1 Coleta e Análise dos dados

A técnica de coletas de dados adotada foi à entrevista semiestruturada, pois, nos permitiu um maior entrosamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, possibilitando a participação dos sujeitos com a clareza em seu ponto de vista com relação ao assunto explanado. Segundo Lüdker e André (1986, p. 33) afirmam que: "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde". Dentre as entrevistas optamos pela entrevista semiestruturada, pois para Triviños, a entrevista semiestruturada "favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade" além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (1987, p. 152).

Para a análise dos dados adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Assim, realizamos a sistematização dos dados coletados para a realização da análise temática, que é um método interpretativo dos dados. Através da identificação, análise e descrição de padrões ou temas, permite-nos apresentar e organizar os dados de uma forma sintética, porém rica. A análise temática é flexível; podendo ser utilizada com diferentes posicionamentos epistemológicos e "se adéqua a investigações qualitativas" (BARDIN, 1977).

A referida autora propõe três etapas para constituir a aplicação desta técnica de análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos por meios das entrevistas e a interpretação dos resultados a partir da interferência.

A análise teve início na realização da "leitura flutuante", que "objetivou as impressões iniciais acerca do material a ser analisado" (Bardin, 1977). Para o caso da pesquisa aqui apresentada, resultou das informações obtidas foi por meio da transcrição das entrevistas realizadas.

Após realizarmos a leitura flutuante do material coletado, passamos para a fase da exploração do material, onde as respostas dadas pelos sujeitos foram submetidas à análise categorial, ou seja, recortou-se o texto buscando classificar os referidos recortes nas categorias temáticas. A interpretação dos resultados se dá a partir da interferência que refere-se à análise dos dados obtidos tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então

propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

3.2 Campo Empírico

A pesquisa foi realizada em duas escolas, sendo uma da Rede Municipal do Recife e a outra da Rede Municipal de Paulista, uma vez que compreendermos a necessidade de fazer um estudo onde apresente duas realidades distintas.

3.3 Perfil dos sujeitos investigados

A escolha dos alunos ocorreu de forma aleatória, buscando o interesse dos alunos em participar da pesquisa, permitindo assim segurança na fala dos participantes e as perguntas norteadoras foram criadas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Participaram da pesquisa 21 estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos dos módulos I, II e III, quanto ao sexo, 62% correspondem ao sexo feminino e 38% ao sexo masculino como mostra o gráfico abaixo.

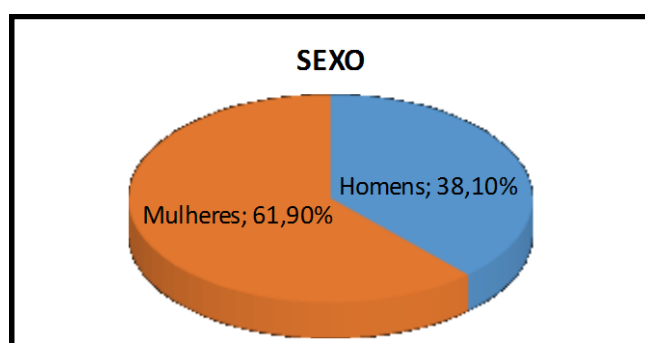


Gráfico 1

A faixa etária do grupo é bem diversificada, varia dos 18 aos 61 anos, dos quais, os mais jovens estão entre 18 e 28 anos representando 24% do total. Os que possuem idade entre 29 e 39 anos correspondem a 29% do total, na faixa etária dos 40 aos 50 anos, temos 14% do total, enquanto a idade superior aos 51 e inferior ou igual aos 61 anos deste grupo representam 33% do total, como mostra o gráfico abaixo.

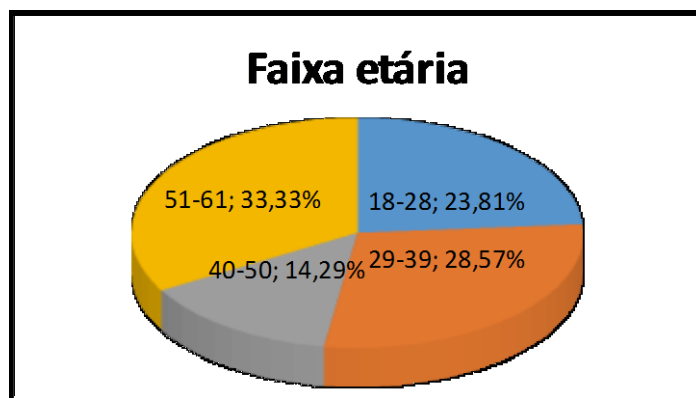


Gráfico 2

4. Resultados

A análise das entrevistas foi realizada de acordo com a categorização proposta por Bardin (1977), onde definimos os temas a partir das falas dos sujeitos entrevistados de forma a atender os objetivos desta pesquisa. As entrevistas foram classificadas com a primeira letra do apelido/nome do entrevistado, no caso de repetir alguma letra, optamos por acompanhá-la com um numeral.

Com base nas entrevistas, elaboramos quadros de análise nos quais agrupamos por temas, de cada tema obtivemos as categorias evidenciadas nas falas dos sujeitos pesquisados. Assim os dados analisados evidenciaram três quadros de análise, nos quais temos os seguintes Temas: *Representação da EJA*; *Motivos da evasão*; *Valorização do estudo*.

Dessas temáticas identificamos para cada tema as categorias, dessa forma temos: *Representação da EJA*, as seguintes categorias: (*Oportunidade, Aligeiramento e Realização Pessoal*) para o tema *Valorização do estudo*, temos: (*Valorização da Sociedade Letrada, Certificação/Qualificação, Crescimento Profissional, Concurso*); por fim o tema *Motivos da evasão* com as seguintes categorias: (*Trabalho/Cansaço, Família/Filhos, Dificuldade de aprendizagem, Vergonha*).

Em seguida apresentaremos a análise detalhada de cada quadro, o primeiro quadro refere-se ao tema *Representação da EJA*, obtivemos desse tema as seguintes categorias: *Oportunidade, Aligeiramento e Realização Pessoal*. Observe o quadro 1, a seguir.

Quadro I

| Tema | Categoria Geral | Categoria Específica | Ocorrência |
|-----------------------------|---------------------------|--|------------|
| Representação da EJA | Oportunidade | <p>“Pra mim, reviver, recordar o que eu tinha esquecido quando criança e já não lembrava mais. Oportunidade de aprender coisas novas”. (Aluna M)</p> <p>“Oportunidade de terminar os estudos. Para quem trabalha, é o único horário dá pra estudar e trabalhar” (Aluna J)</p> <p>“Eu entendo que é uma forma de fazer as pessoas que não tiveram tempo de estudar, voltar a estudar. Assim, é uma nova oportunidade”. (Aluna I)</p> | 03 |
| | Aligeiramento | <p>“A EJA é importante por que termina rápido né? A EJA é bom pra quem tem pressa de terminar os estudos e pegar a ficha 19, mas aprender direito, você não aprende não. Tudo é muito corrido, rápido para terminar no tempo certo”. (Aluna K)</p> <p>“Quero terminar o 2º grau, mas, não vou querer fazer todas as séries juntas não. Se não, não vou aprender nada! Vai misturar tudo na minha cabeça. É muito puxado!” (Aluna D)</p> <p>“Eu entendo como um lugar de estudar, aprender mais rápido o que não aprendi quando eu estava na idade para aprender”. (Aluna DL)</p> | 03 |
| | Realização Pessoal | <p>“Entendo que é uma forma das pessoas voltarem a estudar para se realizar”. (Aluno A)</p> <p>“É um caminho para terminar os estudos, crescer como pessoa, ter cultura, adquirir conhecimentos. Me ajuda a passar o que aprendo para os meus filhos”. (Aluna D)</p> <p>“É uma esperança para que as pessoas que buscam melhores condições de vida”. (Aluno R)</p> | 03 |

Com base no exposto neste quadro, observamos nas falas dos jovens e adultos pesquisados, três categorias que nos levou a entender a representação social da EJA para estes estudantes: *Oportunidade*; onde contabilizamos 03 ocorrências. Os estudantes compreendem a EJA como uma oportunidade de recuperar o tempo perdido. O que muitos deles classificaram como reviver/recordar o que haviam aprendido em algum momento de sua iniciação no ensino regular.

Enquanto para outros, a Educação de Jovens e Adultos é uma forma de concluir o estudo mais rápido - o *aligeiramento*; separamos 03 ocorrências. Tal compreensão partiu dos mais jovens que tem como meta o mercado de trabalho. Percebemos que estes alunos frequentam as aulas com a esperança de continuar os estudos para ter acesso a oportunidades profissionais.

A lógica da política pública da EJA continua com as marcas históricas de uma modalidade educacional caracterizada pelo aligeiramento, com foco na correção da defasagem idade-série e na redução dos baixos índices de escolaridade de jovens adultos. Contudo, é importante ressaltar que a proposta da EJA não é contemplar a cultura do aligeiramento da escolarização nem a pedagogia da reprovação, mas sim, a pedagogia da aprendizagem, com oferta de qualidade de ensino. Diante do exposto, “deve-se cuidar para não incorrer em um processo de aligeiramento para a certificação, não condizente com os pressupostos das Diretrizes Curriculares de EJA”.

Em contra partida, os estudantes adultos que abandonaram os estudos quando crianças devido ao trabalho, hoje, não querem desperdiçar a oportunidade de estudar, pois percebem a relevância da escolarização nas demandas do mundo atual. Os alunos da EJA esperam muito mais que aprender a ler e a escrever, eles pretendem continuar estudando e serem atuantes na sociedade. Pretendem aprender a ler e escrever por uma *realização pessoal*, nesta categoria elencamos 03 ocorrências. A EJA representa um mundo novo que se abre para eles. É como se enxergasse coisas que até então não viam. Alfabetizar-se, é proporcionar para estes estudantes uma grande mudança, uma nova visão de mundo. É uma forma de resgatar e reconstruir a autoestima, tenham interesse em aprender, traçar objetivos positivos para sua vida e conquistá-los, ajuda-os a realizar-se como pessoa. Nesse sentido, o outro tema que evidenciamos nos nossos dados

complementa essa análise, diz respeito a valorização do estudo, vejamos os resultados do segundo quadro a seguir.

O quadro II apresenta o tema *Valorização do estudo*, nesse tema obtivemos as seguintes categorias: (*Valorização da Sociedade Letrada, Certificação/Qualificação, Crescimento Profissional, Avanços tecnológicos, Concurso*).

Quadro II

| Tema | Categoria Geral | Categoria Específica | Ocorrência |
|-----------------------|----------------------------------|--|------------|
| Valorização do Estudo | Valorização da sociedade letrada | <p>“Eu sempre sonhei aprender ler e escreve! Eu acho lindo uma pessoa que pega um livro e fica horas lendo. Eu fico imaginando se um dia eu algum dia vou conseguir fazer isso, ter esse prazer. Ler qualquer livro, ler qualquer coisa sozinha. É lindo demais!”. (Aluna N)</p> <p>“Primeiro aprender meu nome. Assinar minha identidade. Eu coloco A digital quando preciso assinar, isso incomoda, por que as pessoas ficam olhando”. (Aluno B)</p> <p>“Sem os estudos que a escola dá não tem como arrumar um emprego! Não conseguiria ir na esquina sem depender de alguém. Tudo tem que lê: receita do médico, pegar ônibus, assinar documentos, comprar alguma e saber se o troco ta certo. um monte de coisa.” (Aluna D)</p> | 03 |
| | Certificação/Qualificação | <p>“Meu objetivo é terminar o segundo ano. Oxi!! Segundo grau.” (Aluna K)</p> <p>“Eu decidi voltar para terminar os estudos agora”. (Aluna I)</p> <p>“Por que tenho que melhorar os estudos, terminar os estudos para fazer um cursinho e arrumar um emprego bonzinho”. (Aluno C)</p> <p>“Hoje, eu quero Fazer uma faculdade – Administração”. (Aluna Sh)</p> | 04 |
| | Avanços tecnológicos | <p>“No meu tempo o dever era no livro, na cartilha, no quadro. Hoje, tem aula na</p> | 03 |

| | | | |
|--|---------------------------------|--|-----------|
| | | <p>televisão que a professora bota as vezes”. (Aluna D.L)</p> <p>“Hoje tem tecnologia de todo é jeito. Tem profissão pra tudo quanto é jeito e, a gente tem que acompanhar.” (Aluno J)</p> <p>“Com as aulas aprendi a ler e escrever, agora, estou conhecendo o computador. Eu mexo no celular, no zap, mas computador é diferente. Eu fico olhando minha filha mexendo no tablet com tanta facilidade.” (Aluno A)</p> | |
| | Crescimento Profissional | <p>“Arrumei um emprego de carteira assinada e eu quero crescer dentro da empresa”. (Aluna Sh)</p> <p>“Eu preciso pegar o “diploma” e tentar um trabalho novo”. (Aluno S)</p> | 02 |
| | Concurso | <p>“Eu sou zelador. Mas sou contratado. Meu sonho é passar no concurso público.” (Aluno A)</p> <p>“Quero fazer concurso público. Sei que é difícil, mas, vou conseguir”. (Aluna D)</p> | 02 |

Neste tema, buscamos identificar as perspectivas dos estudantes entrevistados, quanto seu retorno à escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Após análise das entrevistas, identificamos cinco categorias, descritas anteriormente.

Ao analisarmos as falas observamos nos estudantes a necessidade de aprender a ler e escrever. Este fator aparece representado na fala de três entrevistados, seguido por mais quatro estudantes que tem o desejo de concluir o ensino regular.

Para suprir as exigências do mercado de trabalho os alunos optaram pelo retorno a escola visando uma melhor qualificação e conseqüentemente o crescimento profissional. É através da educação que as pessoas buscam melhorar de vida, pois a educação é tida como instrumento que os habilita a concorrer no mercado de trabalho.

Como coloca Ferrari (2011), o jovem que pertence ao mundo do trabalho, ou do desemprego, como é mais comum, incorpora-se ao curso da EJA objetivando concluir etapas de sua escolaridade para buscar melhores

ofertas do mercado de trabalho por sua inserção no mundo letrado. De acordo com Souza (1994) os sentimentos e as expectativas destes jovens e adultos depois de vivenciarem um tempo longe da escola e retornarem perceberam que o valor dado a ela vai se fortalecendo, e assim, apontam para o fato da escola ser algo essencial para suas vidas e também um meio para a ascensão social. Complementando o exposto, Oliveira (1996) coloca que o retorno à escola “significa um marco decisivo no restabelecimento dos seus vínculos com o conhecimento escolar, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996, p 25).

Então se assim se apresenta, por que ainda existe um significativo índice de evasão nessa modalidade de ensino, embora reconheça a importância dessa modalidade para seu desenvolvimento pessoal e profissional, parte importante desses estudantes são desistentes, essa resposta também se apresenta nos nossos dados, no tema que analisaremos em seguida, os motivos da evasão, vejamos o que nos apresenta o quadro III.

No último quadro de análise que apresentados a seguir, destacamos as categorias de forma que evidenciasse as motivações que levaram os educandos da EJA a desistirem do ensino regular e da própria modalidade. Desses dados destacamos quatro categorias *Trabalho/Cansaço*, *Família/Filhos*, *Dificuldade de aprendizagem*, *Vergonha*.

Quadro III

| Tema | Categoria Geral | Categoria Específica | Ocorrência |
|--------------------------|-------------------------|--|------------|
| Motivos da Evasão | Trabalho/Cansaço | “Quando tinha 12 anos já trabalhava. Nessa época ir pra escola não me interessava mais não. Naquele tempo tinha que trabalhar pra ajudar em casa”. (Aluno J) “Eu comecei a trabalhar cedo com meu pai. Ele era pedreiro e eu era ajudante dele. Não tinha como ir a escola porque eu acordava muito cedo e tinha que dormir cedo, para sair cedo novamente”. (Aluno J2) “É muito complicado conciliar estudos, trabalho, cuidar da casa e cuidar dos filhos, sem apoio de familiares e principalmente do marido”. (Aluna Sh) | 03 |
| | Família/Filhos | ”Me atrasei por que tive meus filhos e achei melhor parar para cuidar deles”. | 03 |

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|-----------|
| | | (Aluna J) “Porque eu nunca me interessei em estudar, aí casei, engravidei e fiquei cuidando da casa, eu nunca trabalhei não. Sempre cuidei da casa”. (Aluna M) “Minha mãe lavava roupa de ganho e trabalhava na casa de família. Eu tomava conta dos meus irmãos”. (Aluna D.L) | |
| | Dificuldade de aprendizado | “Tem coisa que é muito difícil. A professora ensina tudo direitinho, mas, eu acho que tem coisa que eu não consigo aprender ainda”. (Aluno L2) “Não tinha cabeça pra ficar estudando. Tinha que trabalhar. A professora ficava repetindo as mesmas coisas. Fiquei sem saco! Além do mais, tem minha filha doente (deficiente), eu ia para escola e ficava com o pensamento nela que fica em casa. Não conseguia me concentrar. Comecei a faltar muito, dai, desisti.” (Aluna N) “Meus pais nunca me impediram de estudar não. Eu é que nunca dei pros estudos, não conseguia aprender as coisas, então preferi parar”. (Aluno S) | 03 |
| | Vergonha | “Vergonha de perguntar e depois o povo ficar dizendo: Um cabra velho desse não sabe de nada!” (Aluno J) “É mais a cabeça. Às vezes eu esqueço do que a professora ensinou ai fico com vergonha de perguntar de novo. (Aluna L) | 02 |

Das inúmeras alegações, a que mais se destacou foi o *trabalho/cansaço* com nove ocorrências, compreendemos que são inúmeras as expressões da questão social que atuam no processo da evasão, contudo, o principal fator evidenciado nesta pesquisa, que leva ao abandono escolar, refere-se à necessidade de trabalhar fora de casa, seja este para complemento e/ou como único provedor do sustento da sua família. Uma vez que não consegue conciliar o horário para realizar o ingresso na modalidade de ensino regular, com o trabalho, o que lhe resta como opção é desistir.

Outra motivação que aparece como causa da desistência apontada, é a família com um total de sete repetições nas falas. As estudantes justificam

que a tiveram que abandonar a escola para constituir sua própria família. Os estudos de Motta (2007) aponta que a “gravidez precoce” e os filhos ainda pequenos são fatores determinantes para evasão, pois, a mulher se vê incapacitada para frequentar as aulas por não ter com quem deixar seus filhos. Este é um fato exclusivo das mulheres, uma vez que as crianças são extremamente dependentes da figura materna até os primeiros 5 anos de idade.

As dificuldades na aprendizagem vêm em seguida representando uma ocorrência significativa no total de quatro, o que nos levou a identificar que alguns estudantes se vêm como pessoas incapacitadas de acompanhar os demais alunos e, culpam-se pelo seu fracasso escolar, em decorrência do seu retorno tardio a escolarização regular.

O sentimento de vergonha também se faz presente como causa da evasão da EJA. O sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal dificulta a formação do sujeito. Isto torna-se um obstáculo para que eles tirem suas dúvidas, dificultando assim, o processo de aprendizagem.

Considerações

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as Representações Sociais da EJA para os estudantes desta modalidade de ensino, tanto da rede municipal da região metropolitana do Recife quanto de Paulista. Assim como, apresentar as motivações e dificuldades em meios ao processo educacional desses mesmos sujeitos. Esta experiência foi possibilitada devido as vivências diárias no curso de graduação em pedagogia, com a intensão de ter colaborado, com uma pesquisa relevante, para melhoria do nosso meio educacional.

Realizar a procura de significados requereu métodos de análise minuciosos e críticos, com a utilização da metodologia qualitativa, através de entrevistas com os estudantes que possibilitou explorar e desvelar as subjetividades humanas, que foram elucidadas nos resultados analiticamente elencados, para esclarecer sensações e sentimentos dos entrevistados. Cabe considerar que as ponderações dos entrevistados são dependentes de seus

contextos sociais e históricos. Logo, as singularidades foram compreendidas, como soma e ajuntamento de momentos de vida, de falta de oportunidades escolares no tempo devido, de vivências para a subsistência, com provimentos de sustento próprio e da família. Esses contextos fazem parte da jornada dos educandos e não podem ser desprezados.

A teoria da representação social desenvolvida por Moscovici vem ganhando espaço, principalmente na área educacional e, como esta teoria está presente em nossas vidas diárias e em nosso meio cultural, faz sentido a contribuição das Representações Sociais como elemento fundamental que nos possibilitou o entendimento para a análise realizada.

Podemos perceber que os estudantes da EJA mesmo com pouca ou nenhuma escolaridade, desenvolvem capacidades fundamentais para suas escolhas adequadas em suas vidas, utilizando o conhecimento do senso comum. Desta forma, acredita-se que o retorno dos estudantes à escola está ligado de alguma forma, à ascensão social, e ainda realização de desejos que foram interrompidos em alguns momentos de sua vida. A escolarização para estes discentes significa melhorias funcionais, remuneratórias e de convivência relacional, como condição essencial de mudança de função e de nível salarial. A formação escolar é tida como responsável por aumentos salariais e progressão profissional.

Os resultados obtidos apontam que a escolarização, as aprendizagens tem relevância para os sujeitos que participaram da nossa amostra. O conhecimento é de grande importância para a profissão, mas inegavelmente essenciais para a vida sociocultural do homem.

A escolarização é enriquecedora para os educandos por fazer emergir consciências, antes fechadas (mentalmente) nos próprios medos, constrangimentos e desconfortos sociais. A descoberta das próprias potencialidades é de grande significado, quando os imperativos sociais limitam oportunidades na vida e o indivíduo reconhece que pode ir além deles.

Os resultados deixam, portanto, transparecer que a EJA é para suprir as necessidades educacionais dos excluídos do ensino regular. Ao longo de sua história, jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, ou por diferentes motivos deixaram o espaço da escola, percebem a EJA como uma oportunidade de inserção escolar.

O que nos faz hoje compreender que a EJA, não atende a tantas complexidades sociais existentes, tampouco resolve questões profundas como a eliminação do analfabetismo, até porque seria ingênuo imaginar que as políticas públicas atuais para a educação são redentoras de todas as práticas pedagógicas. Entretanto, é salutar pensar que muitas ações voltadas para a EJA alcançam positivamente educacionais, sendo alicerces de muitos jovens e adultos para construir autonomia.

Entretanto, entendemos o quanto se faz 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 as representações sociais dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, está associado a atributos como: Valorização da sociedade letrada, certificação/qualificação, avanços tecnológicos, crescimento profissional, concurso público, oportunidades, aligeiramento e realização pessoal. Estas foram as categorias que evidenciamos nas falas dos sujeitos.

Tal fator é comprovado no momento da realização das entrevistas com os estudantes, que evidenciaram que a EJA é o lugar que favorece ao atendimento de suas expectativas. As causas da evasão foram apontadas, cada uma com sua peculiaridade, mas que de maneira geral apontaram as principais causas da evasão escolar da EJA. O trabalho teve sua maior concentração no sexo masculino, por sua vez, as opções gravidez e/ou filhos pequenos e afazeres domésticos foram apontadas exclusivamente por mulheres, que, por vezes, além de exercer uma atividade remunerada precisam cuidar da casa e filhos.

Observamos também que a maioria dos estudantes da EJA tem a necessidade de voltar à escola para se sentir incluído na sociedade, procuram melhores condições de vida, almeja um melhor cargo no trabalho, muitos buscam a leitura com o objetivo de ser mais participativos e críticos na sociedade e até por motivos religiosos como o sonho de aprender ler para conseguir ler a bíblia, entretanto boa parte destes alunos busca uma realização pessoal, principalmente os mais idosos que as vezes são motivos de chacotas por estarem estudando nesta fase da vida.

Nosso estudo aponta que os estudantes esperam da EJA muito mais que aprender, ler e escrever, eles pretendem continuar os estudos e utilizá-lo para a sua formação social. Eles enxergam a escola como uma chance, uma oportunidade para um futuro melhor. Podemos inferir que os sonhos de muitos Jovens e Adultos em se alfabetizar, às vezes, não se torna realidade por estes deixarem que as limitações que a vida lhes oferece superem as suas expectativas, em contrapartida muitos destes estudantes enfrentam todas as barreiras e lutam para a sua realização pessoal.

Nesse sentido, torna-se necessário que os professores desta modalidade de ensino repensem suas metodologias para ensinar além da conclusão da educação básica de ensino e adequação de idade-série.

Este trabalho pode colaborar para a execução e reflexão de trabalhos futuros dos cursos de pedagogia, para conhecer e se aprofundar sobre o estudante da EJA e suas representações sociais acerca do entendimento educacional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.-C. - Abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. In Moreira, A.S.P e Oliveira, D.C. (orgs.). Estudos Interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB, 1998.

AGUIAR, Gustavo R. F. - A Educação nos governos Lula e FHC: Transformação ou continuísmo? - Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/cVAM3dYk.pdf - Acessado em 05/11/2015.

ALFASOL. Disponível em: <http://www.alfasol.org.br/site/affasol.as>. Acesso em: 29/10/2015.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Sujeitos Educandos da EJA. Salto para o Futuro/TV Escola. www.tvbrasil.com.br/satlto.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.117, p.127-147, novembro, 2002. As Políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: Reflexões iniciais - Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf - Acessado em 05/11/2015.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: ed. 70, 1977.

BARDIN, Laurence. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Análise de Conteúdo. Edições 70, Lisboa-Portugal, 2004.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto presencial nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 12/12/2015.

BRASIL. Trabalhando com educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 13/12/2015.

Caminhos e desafios da formação de Educadores de jovens e adultos. - Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8M3FKF/tese_revisada_depois_da_defesa.pdf?sequence=1 Acesso em: 09/03/16.

CARDOSO, Cícera R. Tramas do impedimento: os sentidos da desistência entre Alfabetizandos da EJA. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós Graduação em Educação da UFRN, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

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

CUNHA, N. S; **SOUZA**, K. C; Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos de Teresina – UFPI – 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos%20files/VI.encontro.2010/GT.19/GT_19_03_2010.pdf - Acesso em 18/10/2015.

DENZIN, Norman K.; **LINCOLN**, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCHAMPS, J.-C. & MOLINER, P. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Ed. Vozes. p. 131, 2009.

Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986 1998)- Disponível em: http://www.uems.br/propp/conteudopos/ceja/Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento.pdf - Acessado em: 03/11/2015.

FERRARI, S.C. O aluno de EJA: Jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf. Acesso em: 13/12/2015.

FERREIRA, B. Análise de Conteúdo. Disponível em: <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html> - Acessado em: 25/11/2015.

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

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. Cadernos de pesquisa, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan/abr.2004. Disponível em: Acesso em: 06 jun. 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 21ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

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).

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HADDAD, Sergio; PIERRO, Clara DI. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação, mai-ago. n. 014. São Paulo, 2000.

HAGGE, S.M. Educação de Jovens e Adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>. Acesso em: 10/12/2015.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.), As representações sociais (pp. 17-44). Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVICHELOVITCH, S. Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (Psicologia Social).

LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Manual de Orientações Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Fundamental – Fase II E Ensino Médio - 2012. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_orientacoes_eja_2012.pdf - Acesso em: 18/06/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

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

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigação em psicologia social. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representation. In R. Farr & S. Moscovici. Social Representations (pg.3-70). Cambridge University Press. 1984.

MOTTA, S. F. Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, 2007.

MOURA, Dante Henrique. EJA:Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro, set. 2006. (Boletim n. 16).

NORA, Krawczyk; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. O cenário educacional Latino-Americano no limiar do século XXI: reformas e debates. Campinas-SP: autores Associados, 2000.

NORA, Krawczyk; WANDERLEY, Luiz Eduardo. In, America Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. C. Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS. 1996.

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005 1115. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21/12/2015.

PORCARO, Rosa C. A história da Educação de jovens e adultos no Brasil. Disponível em: <http://www.iesprn.com.br/ftpiesp/DisciplinasPROISEP/M%F3dulo>

%202/3EJA%20%20Educa%E7%E3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos/porc
aro_historiaejanobrasil.pdf- Acessado em 11/03/2016

RUMMERT, Sônia Maria. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sisfo. Revista de Ciências da Educação*, 2, p. 43 ISSN 1649 – 4990, 2007.

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

SANTOS, C. P; **ARRUDA**, R. A. A visão dos alunos da educação de jovens e adultos sobre a escola; 2013.

SILVA, Rejane Dias. A formação do professor de Matemática: um estudo das representações sociais. *Edupeb*, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, jan.-abr./2004.

SOUSA, K. C; **CUNHA** N. S; Perfil Dos Alunos de Educação de Jovens e Adultos de Teresinha – UFPI, 2010.

SOUZA, A. B. A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: Contribuição à compreensão do cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto, N. S. Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.