



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA ALUNOS E
ALUNAS DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DE
UMA ESCOLA ESTADUAL QUE OFERECE ESTA
MODALIDADE DE ENSINO

Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de Lima

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO REBOUÇAS DE LIMA

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA ALUNOS E
ALUNAS DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DE
UMA ESCOLA ESTADUAL QUE OFERECE ESTA
MODALIDADE DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

S237p	<p>Lima, Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de .</p> <p>A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – De Uma Escola Estadual que Oferece esta Modalidade de Ensino / Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de Lima. - Manaus: UFAM, 2008.</p> <p>145 f.; s/il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2008.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão</p> <p>1. Educação de Jovens e Adultos 2. Escola 3. Representação Social I. Mourão, Arminda Rachel Botelho II. Universidade Federal do Amazonas III. Título</p> <p>CDU 37.013(811.3)(043.3)</p>
-------	---

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO REBOUÇAS DE LIMA

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA ALUNOS E
ALUNAS DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – DE
UMA ESCOLA ESTADUAL QUE OFERECE ESTA
MODALIDADE DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Aprovada em 26 de novembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Jucelem Guimarães Belchior Ramos – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Alair dos Anjos Silva de Miranda – Membro
Universidade Federal do Amazonas

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, José Bezerra de Lima e Francisca Tacila Rebouças de Lima (In memoriam), por não terem medido esforços para me educarem.

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre me fortalece através de minhas orações.

Aos meus pais pelo amor e dedicação aos filhos.

Aos meus irmãos que me incentivam e me apoiam em tudo.

A Prof^a. Arminda Mourão que me acolheu com muito carinho como sua orientanda.

Aos amigos do mestrado que juntos fomos trilhando o caminho da formação no decorrer desses dois anos.

Aos amigos mais próximos que nos momentos de dúvidas e inseguranças sempre tinham uma palavra de incentivo para me falar.

AGRADEÇO.

A ESCOLA

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.*

Paulo Freire.

RESUMO

A baixa escolaridade entre jovens e adultos é um dos problemas sociais que ainda faz parte da realidade brasileira. Os jovens e adultos que não concluíram a educação básica, são excluídos do mercado de trabalho, de atividades culturais de direitos civis e sociais. Percebemos no decorrer da história da educação que esta lacuna é resultado de uma herança de desigualdade social que sempre privilegiou os mais ricos e que os jovens e adultos que retornam à escola são tratados como meros receptores do conhecimento. Diante dessas inquietações, o presente estudo tem como objetivo analisar a representação social de escola construída pelos alunos e alunas da EJA, identificar como se organiza e se estrutura o conteúdo da representação social de escola e verificar se a representação social de escola contribui ou não para o afastamento ou retorno desses agentes à escola. A pesquisa foi realizada através de técnicas como a associação livre de palavras, questionário socioeconômico e entrevistas. Trabalhamos com o núcleo central que possibilita encontrar os possíveis elementos que formam a representação. Os dados receberam análise de conteúdo da fala dos alunos que participaram da associação livre e das entrevistas. Participaram 100 alunos da Escola Estadual Getúlio Vargas. Os resultados revelam que as representações sociais de escola envolvem as seguintes categorias: *professor, aprender, educação*. Os sentidos atribuídos às categorias professor, aprender e educação interagem entre si quando os alunos destacam a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, o professor aparece como aquele que irá contribuir com o que os alunos irão aprender de novo, a aprendizagem para eles é fundamental para torná-los pessoas participativas de uma sociedade complexa como a capitalista. Isso fica claro quando eles afirmam que sem aprender e sem educação não se é nada nessa vida, que para ser alguém é preciso aprender e ter educação. Não que eles não se reconheçam como alguém, mas o significado de ser alguém está associado a uma representação de escola hegemônica que através da educação formal contribuirá para que eles melhorem de vida, tenham um emprego, possam cursar uma faculdade, ou seja, é uma possibilidade de resgate de uma auto-estima fragilizada pelos dissabores da vida de renúncias e privações, inclusive de estudar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Escola; Representação Social.

ABSTRACT

The low education among youths and adults is one of the social problems that still is part of the Brazilian reality. Young people and adults who have not completed basic education, are excluded from the labour market, cultural, civil and social rights. Noticed during the history of education that this gap is a result of a legacy of social inequality that has always favoured the rich and that young people and adults returning to school are treated as mere recipients of knowledge. Given these concerns the present study aims to examine the social representation of school built by pupils and students of EJA, identify how to organize and to structure the content of social representation of school and verify that the social representation of school to help or not expulsion or return of these agents of the school. The survey was conducted by techniques such as free association of words, socioeconomic questionnaire and interviews. We work with the central core that allows find the possible elements that form the representation. The data received analysis of content of speech of students who participated in free association and interviews. 100 students attended the State School Getúlio Vargas. The results show that social representations of school involve the following categories: teacher, learning, education. The meanings attributed the categories teacher, learning and education interact with each other when the students emphasize the importance of the teacher in teaching-learning process, the teacher appears as one that will contribute to what students will learn again, learning to them is essential to make them participatory course people of a complex society the capitalist coma. This is clear when they say that without learning and without education is not anything in that life, that we need someone to be learning and education Tuesday. Not that they do not recognize as anyone, but the meaning of being someone is associated with a representation of that school hegemonic through formal education will help them to improve life, have a job, to attend a college, or in other words is a possibility of redemption of a self-esteem undermined by the difficulties of life, including resignations and deprivations of study.

KEY-WORDS: Education Youth and Adults; School; Social Representation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensão do Sistema Estadual de Educação.....	50
Quadro 2: Ações por Modalidade de Ensino.....	51
Quadro 3: Locais e número de inscritos para o provão de 2007.....	55
Quadro 4: Resultado do Exame 2007/ 2008 – Ensino Fundamental.....	56
Quadro 5: Resultado do Exame 2007/2008 – Ensino Médio.....	56
Quadro 6: Idade.....	104
Quadro 7: Sexo.....	104
Quadro 8: Estado Civil.....	108
Quadro 9: Residência.....	108
Quadro 10: Quantidade de pessoas que moram juntas.....	109
Quadro 11: Quantidade de filhos.....	109
Quadro 12: Renda familiar.....	110
Quadro 13: Em que trabalha.....	111
Quadro 14: Se mora perto ou não da Escola.....	112
Quadro 15: Importância da Escola.....	112
Quadro 16: Razões de voltar a estudar.....	113
Quadro 17: Resultado da Associação Livre.....	115
Quadro 18: Ordem de classificação e ordem média da evocações.....	116

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Elementos do Núcleo Central e Periféricos	117
Diagrama 2: Categorias e Evocações submersas da análise de Conteúdo	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALP – Associação Livre de Palavras

CDH – Conselho de Desenvolvimento Humano

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEF – Conselho Federal de Educação

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CES – Centro de Estudos Supletivos

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

DEF/MEC – Departamento de Ensino Fundamental do Ministério de Educação e Cultura

DSU/MEC – Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMANTUR – Empresa Amazonense de Turismo

FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IERAM – Instituto de Educação Rural do Amazonas

LBA – Legião da Boa Vontade

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento brasileiro de alfabetização

MST – Movimento dos sem Terra

SECAD – Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SPG – Projeto Suplência de 1º Grau

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

PEB – Programa de Educação Básica

PEI – Projeto de Educação Integrada

PROEJA – Programa de Educação para Jovens e Adultos

TVE – TV Educativa

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Situando a Problemática da Pesquisa.....	16
Delimitação e Objetivo do Estudo	18
Relevância do Tema.....	19
Os Interlocutores.....	20
Contexto da Investigação: Metodologia e Procedimentos	21
Organização/Estruturação Técnica.....	23
CAPÍTULO I	
1 – A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS	26
1.1 – Programas, Projetos e Metas que Contribuíram para a Evolução do Ensino Supletivo no Estado do Amazonas	31
1.2 – A Necessidade de uma Reconfiguração para a EJA	43
1.2.1 – Ações para a EJA no Estado do Amazonas – Início do Século XXI	47
1.2.1.1 – <i>Mensagens do Governador à Assembléia Legislativa – 2001/2007</i>	48
1.2.2 – Qualidade da Educação de Jovens e Adultos Ofertada – SEDUC: Elementos Estruturantes da Proposta Pedagógica	52
1.2.2.1 – <i>Avanços na Legislação – Regulamentação Estadual/Municipal Referente à EJA na Última Década</i>	53
1.2.2.2 – <i>Desafios para o Avanço da Educação de Jovens e Adultos na Realidade Local</i>	54
1.2.2.3 – <i>Recomendações/Compromissos Necessários para a Consolidação da EJA como Política Pública</i>	54
1.3 – Uma Educação de Jovens e Adultos em Busca da Emancipação	55
CAPÍTULO II	
2 – PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	59
2.1 – A Representação Social e o Senso Comum	59
2.1.1 – As Facetas do Conceito de Representação Social	62
2.1.2– Núcleo Central – Uma “Teoria Menor”, mas, Complementar	66
2.2 – Algumas Reflexões de Bourdieu sobre Educação	72
2.2.1 – Campo e Violência Simbólica – Capital Cultural, Sucesso e Fracasso Escolar	75
2.3 – Aspectos Metodológicos	84
CAPÍTULO III	
3 – A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA OS(AS) ALUNOS(AS) DA EJA	92

3.1 – Universo da Pesquisa – Uma Escola Estadual da Cidade de Manaus (Estudo de Caso).....	92
3.1.1 – Identificação e Histórico da Escola Getúlio Vargas	93
3.1.1.1 – <i>Histórico Escolar</i>	94
3.1.1.2 – <i>Filosofia da Escola</i>	95
3.1.2 – Diagnóstico.....	96
3.1.2.1 – <i>Estrutura Administrativa</i>	96
3.1.2.2 – <i>O Meio Econômico, Social e Cultural</i>	97
3.1.3 – Estrutura Pedagógica da Escola.....	100
3.1.3.1 – <i>Educação</i>	100
3.1.3.2 – <i>Aprendizagem</i>	100
3.1.3.3 – <i>Currículo</i>	101
3.1.3.4 – <i>Avaliação do Ensino Regular</i>	101
3.1.3.5 – <i>Avaliação da EJA</i>	102
3.1.4 – Perfil Socioeconômico dos(as) Alunos(as) da EJA.....	103
3.1.4.1 – <i>Dados do Questionário socioeconômico</i>	104
3.1.5 – A Representação Social de Escola – Apresentação e Discussão dos Resultados	114
3.1.6 – A Contribuição do Habitus na Construção das Representações Sociais de Escola....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões importantes a serem trabalhadas. Diferenças de idade, características socioculturais, mundo do trabalho, local de moradia, relações com a produção cultural variam significativamente e exigem projetos educativos diferenciados.

(Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos).

Situando a Problemática da Pesquisa

Os dilemas da educação brasileira não são novos, ao contrário, eles são tão antigos quanto à história do Brasil. Apesar de mais de quinhentos anos de história, nosso país ainda luta contra problemas crônicos que fazem parte de uma herança cultural de dominação, problemas estes que estão bem diante dos nossos olhos, tais como: fome, violência, corrupção, analfabetismo, instabilidade econômica. Para uma grande parcela da população são apenas alguns dos indícios que revelam o tecido social brasileiro.

É importante destacar a situação de desigualdade que há no Brasil, para tentarmos entender porque uma parcela considerável da população brasileira precisa abrir mão de seus estudos na faixa etária adequada. O Brasil é um país rico, porém há uma riqueza extrema, altamente concentrada, e uma pobreza extrema, altamente distribuída. “Desigualdade no Brasil não é um jargão da política, mas um elemento constitutivo da vida cotidiana e do tecido social” (JOVCHELOVITCH, 2000, p.25).

Diante desta realidade social de desigualdade, escolhemos como temática de pesquisa a educação de jovens e adultos, tendo como sujeitos alunos e alunas, que estão envolvidos em uma teia de problemas socioeconômicos, como: gravidez precoce, drogas, arrimo de família, dificuldades de locomoção, reprovação, e por um ou mais destes problemas tiveram que em determinado momento de suas vidas pararem de estudar.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem como proposta proporcionar aos jovens adultos a oportunidade de retornar a uma instituição de ensino e concluir o Ensino Fundamental e/ou Médio. Geralmente os jovens e adultos que retornam à Escola vão carregados de expectativas e levam também uma representação de escola construída baseada na escola que eles freqüentaram brevemente quando crianças.

Os alunos, ao retornarem ou iniciarem seu percurso escolar, trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a escola, o papel do professor e o do aluno. Normalmente, tais representações foram construídas em sua passagem anterior pela escola ou pelo contato com a escola de seus filhos ou de parentes próximos. A escola de seus sonhos, no entanto, apresenta-se geralmente como um local onde os alunos serão consumidores passivos de conhecimento transmitidos pelos professores, considerados como únicos detentores do saber (Proposta Curricular para EJA).

Diante da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e Médio, que é um direito social adquirido a partir das mobilizações populares, a modalidade EJA, tem como proposta possibilitar ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

Infelizmente a Educação de Jovens e adultos, até mesmo em função do lugar que ocupa o grupo social que atende, tem sido colocada à margem no contexto da política educacional brasileira. “Ela é marcada pela exclusão, relação que tem perdurado nas

iniciativas que parecem tratá-la como um favor, uma compensação, algo inferior, para cidadãos inferiores” (CAPELO apud FURTADO, 2006, p.50).

Ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista exclui, e determinadas pessoas são alijadas do processo educacional, ela cobra que as pessoas precisem se instruir, estudar, estar qualificado para fazer parte do mercado de trabalho, que cada vez mais se torna exigente por conta do avanço tecnológico, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada.

Delimitação e Objetivo do Estudo

O presente estudo tem como foco de interesse desvendar as representações sociais de escola construída por alunos e alunas da EJA, buscando identificar como se organiza e se estrutura o conteúdo da representação social de escola e verificar se a representação social de escola contribui ou não para o afastamento ou retorno dos jovens e adultos à Escola.

A busca de entender tal processo de construção simbólica nasce de nossa prática como professora desta modalidade de ensino, mas, sobretudo da escuta da fala dos sujeitos relatando as dificuldades encontradas no dia-a-dia que perpassam o processo de retorno e/ou afastamento da escola, marcado pelo anseio de novas oportunidades de crescimento pessoal e social.

Para entendermos como se engendram as políticas e ações voltadas para a EJA nos dias de hoje em nossa cidade, fizemos uma retrospectiva no sentido de compreender o processo de implantação dessa modalidade no Estado do Amazonas.

A pesquisa teve como propósito maior entender o sentido atribuído pelos alunos à Escola, enquanto espaço de uma educação formal. Para tanto buscamos responder qual a representação social de escola que predomina entre esses sujeitos e se a representação social predominante estaria influenciando no afastamento ou no retorno à Escola.

Relevância do Tema

Entendemos que essa pesquisa é de grande relevância por investigar a partir de uma leitura psicosociológica as falas de um grupo social que é protagonista de um processo de exclusão. Pessoas que mesmo por lei tendo garantido o direito à educação, estão por questões imediatas de suas sobrevivências, fora do processo educacional.

Entendemos que os alunos e alunas da Eja são seres pensantes, que tomam decisões, que têm suas opiniões, anseios e vontades, mas que muitas vezes não são ouvidos, em outras palavras, não têm nem mesmo a oportunidade de se colocarem.

Temos uma tradição escolar marcada por uma estrutura que contribui para manter a hegemonia de uma cultura branca ocidental referendada pelas elites, e por isso, discriminatória. Suas práticas não comportam as diferenças sociais, não respeitam as vozes, histórias e desejos de seus alunos (as), pessoas portadoras de saberes e fazeres, de culturas diferentes.

Para Sacristàn (1997, p.48)

Embora a escolarização obrigatória se prolongue para todos os cidadãos, a pirâmide escolar, embora alargada na base, continua existindo, o que significa que a seleção social e cultural continua operando no sistema educacional. As funções dos distintos níveis escolares dessa pirâmide continuam sendo diferenciadas, ao menos parcialmente.

Esta visão excludente situa como “problema”, e não como sujeitos de direitos, os jovens e adultos que não foram alfabetizados ou escolarizados na “idade própria”, são sujeitos e, portanto, carregam suas especificidades culturais e dos grupos sociais dos quais fazem parte. Não são problemas e não se pode permitir que sejam vistos como tal, ao contrário é preciso que sejam assumidos como sujeitos.

Por conta disso entendemos a relevância do nosso estudo, pois o que nos interessa é a fala dos alunos (as). São pessoas que muitas vezes se calam diante de situações de injustiça,

submetem-se a explorações, são tratados como ignorantes. É a esses sujeitos que queremos dar a chance de se colocar, de expor suas idéias, pensamentos, anseios e perspectivas em relação à escola enquanto instituição que promove a educação formal.

Os Interlocutores

Para a realização do estudo, trabalhamos com autores da Representação Social, Moscovi (1978), Jodelet (2001), Abric (2000), Wagner (1995). Autores que nos ajudaram a compreender que as representações sociais são saberes do senso comum e que elas são construídas e partilhadas por sujeitos sociais. Que elas não se dão em um vazio social e que prescrevem as ações dos sujeitos na sociedade.

Trabalhamos também com alguns conceitos de Bourdieu, inclusive *habitus*, que é concebido por (GIDDENS apud SETTON, 2002) como um instrumento conceptual que auxilia pensar a relação, as mediações entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Para este autor *Habitus* não é destino, é, sobretudo, uma noção que auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.

Sobre a EJA privilegiamos autores que trabalham com esta temática, contribuindo para o reconhecimento da importância desta modalidade para os sujeitos envolvidos em especial os alunos (as). Autores que por meio de seus trabalhos ajudam na construção de uma educação democrática que privilegie o protagonismo e os direitos daqueles que sofrem situações de alijamento. Entre esses autores destacamos Miguel Arroyo (2005), Paulo Freire (2005), Moacir Gadotti (2006), Alair Miranda (2003) entre outros. Trabalhamos também com documentos: Lei de Diretrizes e Bases, A Constituição Brasileira, O Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação Básica, que teve como relator Jamil Cury. Tivemos também

alguns dados estatísticos e documentos da SEDUC e as Mensagens do Governador do Estado de 2000 a 2007.

Contexto da Investigação: Metodologia e Procedimentos

O universo investigado de nossa pesquisa foi a Escola Estadual Getúlio Vargas, localizada na zona Sul da cidade de Manaus, cujo funcionamento ocorre nos turnos da manhã, tarde e noite. No turno matutino e vespertino, contempla o ensino regular e no noturno a EJA. É uma escola que tem tradição com a educação de jovens e adultos desde quando essa modalidade era voltada para o atendimento de cursos e exames supletivos, como preconizava a Lei nº 5.692/71. Os sujeitos envolvidos foram 100 alunos da EJA.

A metodologia é primordial para a pesquisa científica, ela determina os passos percorridos pelo pesquisador no processo de efetivação do projeto. A metodologia deve estar articulada com a teoria e elenca as “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p.16).

A pesquisa deve começar e terminar com o objeto. É o objeto que determinará a metodologia a ser usada, cabe ao pesquisador escolher de forma coerente técnicas e instrumentos de coletas de dados mais adequados para a efetivação da pesquisa. O leque de escolhas para concluir a construção do objeto é bastante amplo, porém o pesquisador deve estar atento à maneira de como o objeto quer ser abordado.

O presente estudo está articulado com a Teoria da Representação Social, desenvolvida por Moscovici (1978). Esta trata dos saberes populares correntes no senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicos, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois.

Para conhecermos e analisarmos as representações sociais de Escola predominante entre os alunos (as) da EJA, trabalhamos com uma segunda teoria, que é a do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric e complementa a grande teoria da representação, ela se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores. Segundo Sá (1998, p. 77)

A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade/ rigidez/ consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável/ flexível/ individualizado, de modo que o primeiro proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população.

Abric (2000) elege a Associação Livre de Palavras como uma técnica privilegiada para acessar mais rapidamente os elementos centrais de uma representação social. O teste ALP vem crescendo em preferência entre os pesquisadores. Por ser uma forma global de avaliar a personalidade, as técnicas projetivas em geral e, particularmente, a associação de palavras vem sendo, muito tempo, utilizada por ser considerada eficiente em revelar aspectos inconscientes, latentes e ocultos.

Para complementar o estudo proposto optamos por um estudo de caso. O estudo de caso volta-se à realidade objetiva, investigando e interpretando os fatos sociais que dão contorno e conteúdo a essa realidade. Na captação da expressividade humana, objetividade em atividades cotidianas, o estudo de caso propõe a exploração e o aprofundamento dos dados, para transcendência da realidade investigada, ao submetê-los a referências analíticas mais complexas.

O estudo de caso é usado quando se deseja analisar situações concretas, nas suas particularidades. Seu uso é adequado para investigar tanto a vida de uma pessoa quanto a existência de uma entidade de ação coletiva, nos seus aspectos sociais e culturais.

Os instrumentos escolhidos para a coleta e tratamento dos dados foram: questionário socioeconômico, entrevista semi-estruturada, associação livre de palavras e análise de conteúdo.

Com o propósito de traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa aplicamos um questionário socioeconômico. O questionário teve como funções, descrever as características e medir variáveis de um grupo social. Uma descrição adequada das características dos alunos (as) da EJA nos ajudou na análise dos dados levantados sobre a representação social de Escola, auxiliando na percepção de quem fala, de onde fala e o que fala.

O tratamento dos dados foi feito a partir da análise de conteúdo. Para Roazzi (1995), a análise de conteúdo é um método, ou melhor, um conjunto de técnicas e procedimentos de análise de informações muito eficaz para explorar, em uma primeira instância, os tipos de critérios utilizados pelos entrevistados nas classificações livres.

Organização/Estruturação Técnica

Esse trabalho é composto por três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos como se deu a implantação da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas. Com a Lei 5.692/71 o Supletivo foi instituído como subsistema de ensino que tinha como finalidade uma demanda social excluída. Ainda nesta primeira parte achamos conveniente abordar os vários projetos que foram implantados pelo MEC e pela SEDUC que contribuíram no processo de evolução do Supletivo.

Faz parte ainda deste primeiro capítulo uma reflexão sobre a necessidade de uma reconfiguração para EJA. Sabemos que a EJA vem configurando um campo específico de responsabilidade pública do Estado; Universidades e Centros de Pesquisa passam a assumir os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisa e reflexão teórica.

Ainda nesta primeira parte fizemos uma leitura das Mensagens do Governador à Assembléia Legislativa nas Sessões Ordinárias de 2001 a 2007, na perspectiva de perceber o que o Estado tem feito por esta modalidade. Também trouxemos uma descrição sucinta dos elementos estruturantes da Proposta Pedagógica da EJA vigente – pela Secretária de Educação – SEDUC.

No Capítulo dois, apresentaremos alguns aportes teóricos e metodológicos usados no processo de elaboração da pesquisa. Primeiramente apresentamos a relação da Teoria da Representação Social com o senso comum, destacando que as representações são construídas no cotidiano dos grupos sociais e são elaboradas e socializadas a partir do universo simbólico do grupo em questão.

Apresentamos também a Teoria do Núcleo Central, que é considerada como complementar da grande Teoria da Representação Social. Tem como importância o fato de nos propiciar e entendimento de como se organizam e se estruturam os elementos que formam as representações sociais, enfatizando a dinâmica existente entre núcleo central e os elementos periféricos.

Elencamos também neste capítulo algumas contribuições de Bourdieu como os conceitos de campo, *habitus* e violência simbólica, e a relação do capital cultural com o sucesso e fracasso escolar, na perspectiva de nortear a análise de interpretação do objeto pesquisado. Acreditamos que este autor nos ajudará a dialogar com algumas formas de exclusão sofridas pelos alunos da educação de jovens e adultos que passa pelo que é colocado por ele, a reprodução de uma desigualdade social manifestada na escola pelo grupo que está no poder, ou seja, grupo dominante. Por último, apresentamos os passos metodológicos incluindo as principais técnicas usadas no processo de coleta de dados para a pesquisa empírica.

O capítulo três inicia com o histórico, filosofia e diagnóstico da Escola pesquisada. Em seguida trouxemos os dados e análises do questionário socioeconômico que contribui para identificarmos entre outras coisas a situação social dessas pessoas. Faz parte deste capítulo também a constatação da Representação Social de Escola para alunos e alunas da EJA, a análise das categorias que fazem parte do núcleo central e também a análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas. Por fim temos uma reflexão sobre a contribuição do *habitus* na construção das representações sociais.

Nas considerações finais, fizemos uma sistematização do estudo como um todo, acerca dos resultados, articulados numa perspectiva plurimetodológica de coleta e análise dos dados, buscando uma aproximação o mais verossímil possível das representações sociais de escola para os alunos e alunas da EJA.

Acreditamos ser esse nosso estudo uma contribuição para a prática do magistério que leve em consideração os agentes (sujeitos) envolvidos nesta modalidade. “A escola que atende à educação de jovens e adultos precisa conhecer e levar em conta as singularidades dos alunos dessa modalidade [...]” (Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos –MEC).

CAPÍTULO 1

1 – A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS

Ter como foco de pesquisa a Educação de Jovens e Adultos nos remete ao passado, na tentativa de fazer uma leitura de como se deu a implantação desta modalidade em nosso Estado, para tanto trabalharemos com informações bastante precisas que encontramos no livro *Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas (2003)*, da Professora Dr^a. Alair dos Anjos Silva de Miranda.

Com Lei 5.692/71, o Supletivo foi instituído como um subsistema de ensino que tinha como finalidade atender uma demanda social excluída e/ou marginalizada do processo educacional. Para tanto a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/AM) elaborou um plano Estadual de Implantação da Lei, tendo a devida aprovação do Conselho Estadual de Educação, respaldada pela Resolução nº29/72.

O plano tinha cinco programas e foi o de número dois que implantou o Supletivo para adolescentes e adultos. Tal programa visava suprir a escolarização regular para aqueles que não a cumpriram na idade apropriada. Foram proporcionados os estudos de aperfeiçoamento ou atualização, cursos intensivos de qualificação que complementavam a escolarização nos níveis de 1º e 2º graus.

O programa do Supletivo tinha como justificativa a distorção idade/série que era bastante grande e sinalizava como causas deste problema: o retardamento escolar, a evasão e a repetência somadas com a inadequação pedagógica para atender esta clientela que é totalmente diversa da clientela do ensino regular.

Miranda (2003) destaca esses fatores como concorrentes para o “inchaço” do ensino regular que tenta absorver uma clientela cuja faixa etária, não permitiria mais a sua permanência neste tipo de escola, conforme o que estabelecia a lei de ensino.

A defasagem entre as séries do ensino regular e a idade respectiva dos alunos contribuiu para que acontecesse a implantação do Ensino Supletivo no Estado, que também tinha como meta proporcionar aos alunos que estavam fora do sistema de ensino a possibilidade de recuperar o tempo perdido.

Para cumprir o que preconiza a lei da época no Art. 25 § 1º, o programa foi implantado de modo gradativo e em etapas consecutivas buscando atender a todos municípios do Estado, incluindo a capital. O setor responsável pela implantação foi o Núcleo de Planejamento do Departamento Normativo da SEDUC/AM e da Fundação Educacional do Amazonas, o prazo de implantação seria de 1972 a 1974.

Para isso foi necessário a aplicação de projetos que contribuíssem para a implantação do supletivo no sentido que atendessem as exigências e propostas da lei. Desta forma três projetos foram elaborados: um que contemplava a reestruturação das Escolas Noturnas para o atendimento do aspecto Suplência do Ensino Supletivo; outro que visava a implantação dos aspectos Suprimento e Aprendizagem e um terceiro voltado para a implantação do aspecto Qualidade Profissional do Ensino Supletivo.

O supletivo no Amazonas foi organizado e estruturado levando em consideração os aspectos institucionais, fundamentos de organização e princípios básicos. Quanto aos aspectos Institucionais: o supletivo teve sua implantação em 1º de agosto de 1972, envolvendo dez

Unidades Educacionais da Capital e vinte municípios do Interior do Estado. No que se refere aos Fundamentos de Organização, cinco fatores foram pensados com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento de adolescentes e adultos envolvendo suas possibilidades da vida coletiva, e a prática de uma educação orientada para melhoria de sua formação como todo. São eles: Pessoal, Intelectual, Social e Profissional.

Os Princípios Básicos tiveram como prioridade a adequação à realidade do aluno, com a organização de situações de ensino-aprendizagem buscando favorecer o aprendizado, trabalho autônomo, conforme o ritmo próprio; sistematizar e valorizar suas próprias experiências de vida; aproveitar as motivações, preservá-las e enriquecê-las; contribuir para aumentar o poder de decisão e ação dos alunos; contribuir para inserir o aluno à cultura de seu meio e do seu tempo.

Em relação à estrutura de funcionamento o ensino supletivo caracterizou-se em quatro funções básicas apresentada pelo Parecer 699/72 – CFE. São elas: 1. Suplência – tendo o objetivo de suprir a escolarização regular para os que não a tenham iniciado, seguido ou concluído na faixa etária própria, habilitando ao prosseguimento dos estudos ou ao credenciamento para o trabalho; 2. Suprimento – devido repetida volta à escola busca atualizar ou aperfeiçoar os que tenham seguido, no todo ou em parte, o ensino regular; 3. Aprendizagem – objetiva proporcionar formação metódica no trabalho, em termos de ocupação específica, a adolescentes de 14 aos 18 anos; 4. Qualificação – tendo como objetivo a formação profissional para os maiores de 14 anos, sem preocupação de educação geral.

Com a implantação do supletivo foram atendidas 10 Unidades Educacionais da Capital e 20 municípios do interior do Estado com cursos em nível de 1º grau. Os dados do primeiro relatório da Subcoordenação do Supletivo informavam que 18.872 alunos foram atendidos chegando-se ao índice de produtividade de 67%. E no interior atendendo ao curso das séries iniciais, chegou-se ao total de 4.627 alunos tendo-se 74% de produtividade. Entre 1973 e

1974 houve um aumento considerável nesses números, na capital chegou -se a 35.578 alunos e no interior 8.200 alunos, atingindo-se uma produtividade média de 53%.

O ensino supletivo aos poucos foi tomando forma e se expandindo e em forma de projetos foi chegando aos lugares mais longínquos. Os projetos Sumaúma (1º grau) e Ajuri II (2º grau) tinham o objetivo de capacitar professores leigos no processo sistemático e assistemático com intuito de atender alunos que demandassem esta modalidade de ensino. Como coloca Miranda (2003, p.138): “O euforismo com os primeiros resultados desses projetos era de tal ordem, chegando o Supletivo a ser denominado nos discursos e relatórios oficiais de *‘agência de Educação para o Estado do Amazonas’*”.

Devido aos excelentes resultados obtidos desde a implantação do supletivo foi elaborado uma programação de 1975 a 1979. Nesta nova programação as ações já implementadas foram reordenadas, definidas com maior clareza e tinha como proposta uma ampliação de atividades para o Supletivo principalmente nas funções Suplência e Suprimento.

Com o propósito de efetivar as quatro funções básicas do Ensino Supletivo parcerias com outras instituições foram feitas, todas destinadas à educação de Jovens e Adultos, de acordo com Miranda (2003), as principais foram:

SENAI (Aprendizagem e Qualificação); SESC (Suplência); LBA (Suprimento e Qualificação); MOBREAL (Suplência); ESPEA (Suprimento); EMANTUR (Suprimento e Qualificação); MEB (Suprimento e Suplência); TVE (Suprimento e Suplência); SENAC (Aprendizagem, Suplência e Suprimento); SESI (Suplência, Qualificação e Suprimento); ACAR (Suprimento e Qualificação).

A parceria com estas instituições sem dúvida foi resultado do entusiasmo educacional que contagiou o território nacional a partir da implantação da Lei 5692/71. A educação passou a ser contemplada nas falas dos governantes como algo essencial para o desenvolvimento do país e para garantir aos brasileiros o direito à cidadania. A partir deste momento o supletivo foi instituído como garantia a todos que não tiveram acesso à educação no tempo devido, com isso o supletivo deixa de ser uma mera aferição de conhecimentos de educação geral, para se

tornar um sistema de curso e/ou exames norteados por um processo didático -pedagógico capaz de possibilitar aos adultos conhecimentos e habilidades tanto no aspecto da educação geral quanto no aspecto profissionalizante.

O entusiasmo envolvendo a educação de jovens e adultos foi percebido em nosso Estado na esperança de minorar o problema do analfabetismo, como reforça Miranda (2003, p. 142)

Todo esse euforismo sócio-educacional voltado para a educação de adultos no país teve também em nosso Estado, a ressonância da esperança de se reverter ou minimizar a situação inaceitável do analfabetismo existente e dos índices de baixíssima escolarização de uma quantidade significativa da população do Estado.

Este euforismo representa muito mais interesses econômicos e políticos dos governantes do período militar do que uma preocupação social com uma classe excluída. O Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos de 1970. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunha os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização.

Para atender os interesses de uma grande onda de industrialização do país, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando -se do enfretamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha -se realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.118) “O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perperspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento”.

Sendo assim, a educação de adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais.

Ainda em um clima de euforia quanto à possibilidade de resolver um dos grandes problemas sociais do nosso país que é o analfabetismo, vários planos e projetos foram idealizados e executados, todos tinham o objetivo de garantir a educação para os adultos, mas por terem sido efetivados de forma isolada, acabaram sendo extintos sem uma avaliação precisa dos resultados.

1.1 – Programas, Projetos e Metas que Contribuíram para a Evolução do Ensino Supletivo no Estado do Amazonas

Com a implantação da Lei 5692/71 várias ações supletivas aconteceram no Estado do Amazonas com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos, apresentaremos neste tópico de que forma essas ações foram efetivas e quais os resultados obtidos.

Em 1974, o projeto Educação Integrada (PEI) foi criado com o propósito de implantar o Ensino Supletivo, visava “ministrar curso supletivo (ensino fundamental) para adolescentes e adultos a partir de 14 anos de idade”. (Programa II / SEDUC, 1973 apud Miranda, 2003). Tinha duração de 240 dias letivos divididos em dois períodos de 120 dias, cada período era composto com a carga horária de 300 horas. Era um curso de suplência/educação geral, garantindo ao aluno o certificado de escolaridade equivalente às quatro primeiras séries do 1º grau, com a possibilidade de dar continuidade ao curso de 5ª a 8ª séries do 1º grau, podendo também ser via supletivo ou ensino regular, se o aluno estivesse dentro da faixa etária de

acordo com a aplicação da lei. Em 1985 este projeto foi extinto e substituído pelo PEB (programa de Educação Básica).

Dando continuidade a expansão do supletivo, outros projetos foram criados com a finalidade de capacitar pessoal para o exercício do magistério. Dois deles foram Sumaúma I e Sumaúma II. Grande parte dos professores que atuavam nas zonas rurais eram professores leigos sem uma formação adequada para atuar nos cursos de supletivo. Foi com o objetivo de suprir essa necessidade que o projeto Sumaúma foi criado, capacitar os professores leigos do Estado que após a devida formação e titulação estariam aptos ao exercício do magistério. A metodologia adotada foi curso a distância no qual o professor-aluno faria o acompanhamento do curso em casa.

A primeira fase do projeto foi chamada de Sumaúma I, tinha a duração de 10 meses, 180 aulas com a duração de 30 minutos por dia, essas aulas eram irradiadas e o conteúdo era equivalente à 4ª série do 1º grau. A segunda fase, chamada de Sumaúma II teve duração de 12 meses e 220 aulas, equivalente à 8ª série do 1º grau.

Os receptores e os materiais didáticos eram todos fornecidos pela SEDUC, cabia aos professores acompanharem as aulas e posteriormente colocar em prática a formação adquirida. Para que o número de pessoas atendidas fosse cada vez maior, os professores recebiam orientações para formarem pequenos grupos de aproximadamente seis pessoas ficando responsável pela coordenação do curso. Visitas mensais eram feitas por supervisores escolares com o intuito de fazer acompanhamento, orientação e avaliação, ou seja, um controle mais preciso do projeto.

Os projetos Sumaúma I e II tiveram apoio via SEDUC, da TV Educativa que era responsável pela transmissão das aulas, teve apoio financeiro da hoje extinta Superintendência do desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e do Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (DEF-MEC).

A intenção do projeto era atingir a todos os 44 municípios do Estado, envolvendo 12.000 participantes incluindo professores leigos e demais participantes. Como foi colocado no início, os cursos eram preparatórios aos Exames Supletivos, envolvendo a função de Suplência e a modalidade Educação Geral.

A formação dos professores leigos para atuarem no Ensino Supletivo era ainda uma necessidade presente, por conta disso, projetos vão sendo implementados na perspectiva de oferecer qualificação aos professores dos municípios. Os projetos Ajuri II e III objetivavam qualificar e titular professores no nível de 2º Grau, garantindo a estes uma regularização profissional e a possibilidade de ingressarem em cursos superiores de curta duração.

A Lei 5692/71 determinava a regularização dos profissionais docentes. Com o prática de ação política do governo da época, a preocupação com o homem amazônico foi colocada em pauta tendo a educação como caminho para minorar problemas como êxodo rural, falta de informação entre outros.

A proposta da época era manter os professores em seus próprios municípios, cabia então aos Projetos Ajuri II e III habilitar o professor interiorano sem que ele tivesse que viajar para a Capital, com isso os custos financeiros seriam bem menores e o risco destes professores não retornarem para sua cidade de origem também seria evitado. Estes projetos foram financiados pela Secretaria de Educação (SEDUC) e o Departamento do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (DEF -MEC).

Dando prosseguimento aos projetos voltados para o Supletivo foram criados os CES – Centro de Estudos Supletivos, a criação destes centros fazia parte de um projeto maior em nível nacional implantado nos Estados pelos convênios com o Departamento do Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura (DSU -MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação.

Miranda (2003, p149) descreve as características de funcionamento dos CES.

Os CES(s) caracterizavam-se como escola-função, com baixo custo operacional e alto padrão de rendimento escolar, com a utilização de tecnologias educacional e módulos de estudo, com o intuito de preservar o desenvolvimento e a iniciativa individual através do ensino personalizado. Com total liberdade quanto a horários, o aluno busca a solução de suas dificuldades quando for o caso, e a avaliação, ocorre dentro do processo.

No Estado do Amazonas, o CES foi criado pelo Decreto nº 3.189 de vinte nove de agosto de mil novecentos e setenta e cinco, ficando subordinado à Subcoordenação de Ensino Supletivo e cumprindo os critérios exigidos pelo MEC, tanto no aspecto físico quanto no didático-pedagógico.

Iniciadas em 1976 as atividades do CES atendeu 300 alunos em nível de 1º grau (5ª a 8ª), em 1979 já atendia 2.000 alunos do 1º grau e passou a atender também alunos do 2º grau por um período de dez anos, foi uma experiência positiva no sentido de atender a demanda de alunos tanto do 1º, quanto ao 2º grau que estavam fora do sistema educacional.

Na década de 1980, o entusiasmo por estes centros foi entrando em declínio, a Secretaria de Educação por vários fatores deixou de se interessar por este projeto afetando com isso o nível de qualidade dos CES que passou a atender uma crescente demanda de jovens e adultos a partir de uma perspectiva de escola alternativa. Sem cursos de capacitação para os docentes, sem inovações, sem compromisso dos docentes que vindos do ensino regular não se envolviam de forma efetiva com a modalidade e pela forte ausência de autonomia, a questão pedagógica ficou comprometida. Tudo isso contribuiu para a fragilização do projeto que a princípio tinha como proposta a promoção de jovens e adultos.

Quanto aos Exames Supletivos no Estado do Amazonas foram implantados e executados em decorrência de dois subprojetos: 1. Exames de Suplência Geral – 1º e 2º graus que objetivava “oportunizar o prosseguimento de estudos em caráter regular, para adolescentes e adultos”, 2. Exames Profissionalizantes – 2º grau que tinha o objetivo de “promover social e economicamente as pessoas profissionalmente capazes e que estejam exercendo suas funções em empresas e/ou instituições”(MIRANDA, 2003, p.152).

Esta prática de Exames teve apoio legal da Resolução nº 045/74 do Conselho Estadual de Educação e a Resolução nº 021/78 respaldava a realização dos Exames Profissionalizantes. As inscrições eram feitas por disciplinas de acordo com o interesse do aluno. A única exigência se referia à idade, candidatos para o 1º grau a partir de 18 anos e do 2º grau 21 anos. Os exames eram feitos duas vezes ao ano na capital e uma vez no interior do Estado.

A preocupação com a formação dos professores leigos continuava sendo pauta nas propostas educacionais da época. O Projeto Logos II foi criado para habilitar professores no nível de 2º grau. Era um curso a distância e funcionava de forma modular em todo Brasil. Este projeto foi elaborado e executado pelo MEC em convênio com o CETEB e Secretarias Estaduais de Educação.

Cabia ao CETEB a execução do projeto, o treinamento da equipe responsável pelo projeto em cada Estado, elaboração do material didático, orientação pedagógica, controle e avaliação do projeto. A relevância do projeto estava no fato de os professores serem habilitados em serviço. No Amazonas foi implantado no ano de 1979, tendo como amparo legal a Resolução nº 048/78 do Conselho Estadual de Educação (CEE). A primeira experiência do projeto se deu em Manaus, posteriormente buscou atender 32 dois municípios devido à necessidade de formar um grande número de professores leigos que atuavam no interior do Estado.

O curso além do estudo individualizado tinha Estágio Supervisionado de 340 horas complementado com 280 horas de treinamento de micro ensino, que eram aulas rápidas apresentadas para os próprios colegas, e tinha também o estágio não supervisionado que eram 720 horas de regência de classe na própria escola em que o professor trabalhava durante o período do curso.

Percebemos que gradativamente novos projetos vão sendo implantados com o objetivo de continuar atendendo a demanda dos jovens e adultos, alguns de longa duração outros mais

curtos. Muito dos projetos tinham como objetivo a formação do professor leigo e as aplicações dos exames supletivos. Um desses projetos que foi de grande relevância na educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas foi a criação do Centro de Estudos Supletivos, que na época foi considerado pelo MEC a possibilidade de diminuir o grande número de jovens e adultos fora da escola. A assistência técnica e financeira fornecida pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério de Educação e Cultura (DSU -MEC) foi primordial para o funcionamento do Centro no Estado do Amazonas.

A proposta era formar agentes multiplicadores do ensino supletivo, onze técnicos foram capacitados durante dez meses, sobre “*doutrina e filosofia do Supletivo*” e sobre “*Educação para Adultos*”. Nos anos de 1974/75, a execução deste projeto reforçou o clima de entusiasmo em relação à educação de jovens e adultos por os cursos terem contemplado a fundamentação teórico-prática para os diversos segmentos do Subsistema do Ensino Supletivo, por isso foi destacado na época em relação aos outros que tinham função de suprimento.

A qualificação profissional dos jovens e adultos também esteve na ordem do dia para a Secretaria Estadual de Educação. Tentando atender esta demanda do mercado, a Função Qualificação via Supletivo objetivava a formação profissional para maiores de 14 anos. Não tendo escolas específicas para atender nem mesmo a função Suplência Geral, oferecer cursos de qualificação profissional para jovens e adultos, não foi tarefa nada fácil.

Porém, não querendo deixar de atender a todas as funções desta modalidade de ensino a Subcoordenação do Ensino Supletivo no ano de 1975 elaborou o *Projeto: implantação do aspecto qualificação profissional do Ensino Supletivo*, oferecendo os seguintes cursos: Curso de Intérprete ou Tradutor; Curso de Desenhista Publicitário; Curso de Eletricista; Curso de Artes Gráficas.

A Secretaria tentou convênio com algumas instituições, como: SENAC, SENAI, e outras que já trabalhavam com a função qualificação de profissionais, mas não era do interesse destas instituições tal convênio, era muito mais produtivo estes cursos serem oferecidos por elas. Por conta disso, a função Qualificação do Supletivo via Secretaria de Educação e Cultura não foi efetivada, constando apenas na programação.

Não basta apenas alfabetizar o povo, é necessário que se faça com comprometimento político. Como diz Paulo Freire (2006), a alfabetização não pode girar em torno do ba-be-bi-bo-bu, mas sim discutir juntamente com o povo os problemas da realidade nacional para que o povo “tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História” . Ou seja,

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução (FREIRE, 2006, p.41/42).

Diante de tal reflexão, o que foi o Projeto de Educação Básica – PEB? De acordo com Miranda (2003), foi um projeto que garantia a continuidade do processo escolar aos pós-alfabetizados, em nível de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, garantindo a possibilidade de continuar os estudos das séries finais deste grau de ensino. Para alcançar este objetivo as áreas de estudo foram trabalhadas por módulos de ensino seguindo a linha construtivista - interacionista da aprendizagem. Em 1992 este projeto foi reestruturado buscando uma redefinição didático-metodológica mais atualizada e dinâmica.

Também em 1992 o programa de Educação para Jovens e Adultos do Estado do Amazonas, PROEJA-AM foi elaborado, com a finalidade de nortear as ações educativas desde a alfabetização até o ensino de 1º e 2º graus – Educação Geral e profissionalizante via ação Supletiva no período 1992/95.

Este programa teve como respaldo legal a Lei 5692/71, o Parecer 699/72 e a Portaria GS nº 155/92 de 13.02.92 da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos do Estado do Amazonas. Sendo um Programa com uma fundamentação teórica profunda defendia uma análise pautada “nos princípios da relação homem -mundo, quando se busca a prática de uma concepção educacional humanista, transformadora e libertadora”.

Tinha como metodologia proposta a atuação a partir das teorias de Paulo Freire e Emília Ferrero. O objetivo geral era “implantar e implementar ações educativas que transcendam razões pedagógicas linear-instrumentais, e revelam estímulos emergentes da realidade sócio-econômico-cultural de seus beneficiários” (MIRANDA, 2003. p. 164).

Dos 14 projetos que contemplavam o PROEJA/AM, oito já faziam parte das ações supletivas do Estado, alguns deles precisando ser reestruturados por serem bastante antigos. Veremos a seguir alguns destes projetos.

Projeto de Alfabetização – PROEJA-AM – Este projeto tem como objetivos: “promover a alfabetização de jovens e adultos por um processo de construção do conhecimento a partir da linguagem do grupo numa relação de interação” e “propiciar a alfabetização de jovens e adultos, em todo o Estado, com aquisição da língua escrita para apreensão crítica da realidade e o exercício consciente da cidadania” (MIRANDA, 2003).

Foi um projeto de grande relevância para o Estado que na época tinha um contingente bastante elevado de analfabetos – aproximadamente 487.000 mil jovens e adultos no ano de 1992. Ganhou destaque também por ter fundamentação teórica baseada no “conceito crítico do saber”, seguindo a linha teórico-metodológicas de Paulo Freire.

Um grande número de jovens e adultos em todo país tiveram acesso à Escola, porém por conta de vários fatores como a opção pelo trabalho não conseguiram continuar seus estudos ficando sem concluir os 1º e 2º graus. Este problema é caracterizado como uma “dívida social” do Estado.

Para Saviani (2002) as medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita para resolvê-las. Ele afirma que:

As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos se manifestam também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maiores, ou melhor, nível de instrução; mas para terem maior nível de instrução eles precisariam ser mais produtivos para que a economia do país pudesse gerar os recursos que permitiriam maior investimento em educação. Em outros termos, no limite, o raciocínio acaba sendo o seguinte: o problema seria resolvido se ele não existisse; como o problema existe, então ele resulta insolúvel (SAVIANI, 2002, p.4).

Visando uma educação obrigatória como preconiza a Constituição Federal o Projeto Suplência de 1º Grau (5ª a 8ª) SPG foi implantado no Estado do Amazonas com o objetivo de oportunizar a jovens e adultos a educação geral a nível (*sic*) das quatro últimas séries do ensino de 1º Grau.

Já o Projeto Suplência de 2º Grau – Educação Geral SSG – PROEJA – AM objetivava “propiciar a adolescentes e adultos a escolaridade em nível do 2º Grau” cabendo a esses jovens já inseridos no mercado de trabalho ou por ingressar não apenas receber uma certificação, mas ter também a possibilidade de um crescimento cultural, profissional, visando alcançar um curso superior e melhorar sua qualidade de vida a partir da garantia de um desenvolvimento sócio-econômico.

Quanto ao Projeto Suplência de 2º Grau-Profissionalizante PROEJA- AM, tinha como objetivo contribuir efetivamente para suprir carência de pessoal capacitado, segundo as dimensões crescentes do mercado de trabalho, habilitando técnicos em nível de 2º grau. Para Miranda (2003), a justificativa deste projeto se torna confusa por não deixar claro o eixo central do problema do trabalhador: se é a falta de qualificação profissional ou se é a necessidade de dominar o conhecimento científico.

Outro Projeto que objetivava “proporcionar a escolarização de 1º e 2º Graus de ensino a jovens e adultos que não os tinham concluído na idade própria” foram os Exames de Suplência Geral e Profissionalizante – PROEJA – AM. Para os exames de suplência geral utilizavam-se os componentes curriculares que constituíam as disciplinas do então núcleo comum. Os exames de suplência profissionalizante seguiam os conteúdos de cada área, de acordo com cada modalidade e/ou setor da economia, dentro das normas dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, a finalidade é “promover àqueles que trabalham em atividades técnicas, a habilitação profissional” (MIRANDA, 2003, p.170).

A região Amazônica tem e sempre terá suas peculiaridades, e um dos problemas relacionados à educação é a formação de professores. Para atender as necessidades do interior do Estado vários projetos foram pensados e implementados. A Educação Rural se tornou um grande desafio para Estado. No anseio de atender as necessidades da Educação Rural o Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM implantou os projetos de Emergência e Vitória-Régia no período de 1992 e 1997.

O Projeto Emergência, o próprio nome remete à grave situação quanto à formação dos professores leigos dos municípios. Tinha como objetivo capacitar professores com escolaridade até a 4ª série do 1º Grau. O ensino a esses professores incluía as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciência. A metodologia usada era aula expositiva e ensino à distância de forma modular.

Já o projeto Vitória-Régia foi apresentado pelo IER/AM como uma das “alternativas de capacitação e atualização de professores de 1ª a 4ª série do 1º Grau e que atuam nas escolas do meio rural do Estado do Amazonas, na modalidade de Educação a Distância como suporte em multimeios”, buscando, sobretudo “manter uma permanente comunicação com estes professores, na busca de melhoria de seus níveis de vida e de qualidade do ensino rural”. IER/AM, 1997 (MIRANDA, 2003, 174).

Ainda relacionado à função suplência, a Teleducação aparece como uma proposta de projeto com o intuito de atender ao um público com cursos a distância em âmbito nacional. As tentativas de órgãos governamentais foram suprimidas por conflitos com grupos e departamentos responsáveis pelas transmissões das aulas. Devido a estes problemas grupos empresariais conseguiram com autorização do MEC e a concessão de verbas executarem tais programas que deveriam ser realizado pelo setor público.

Os principais projetos em âmbito nacional foram: Projeto Minerva – iniciou em 1972 sob a responsabilidade de Radiodifusão Educativa do MEC e tinha como público alvo alunos de 5ª a 8ª séries do 1º Grau. O projeto João da Silva atendia alunos com faixa de escolaridade entre as quatro primeiras séries do 1º Grau. Foi produzido em 1973 pela Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE -MEC).

Com o intuito de substituir os dois projetos acima citados em 1981 foi implantado o Projeto Conquista também conhecido como Telecurso 1º Grau. Pela TV a programação e os conteúdos dos antigos projetos foram contemplados.

Tendo o apoio técnico e financeiro do MEC a Fundação Roberto Marinho fez um convênio com a Universidade de Brasília que produziu e implantou o Projeto Telecurso. O Telecurso 2º Grau foi ao ar até 1978 e era mantido pela Fundação Roberto Marinho em convênio com a Fundação Padre Anchieta. Em 1985 esse projeto passou por algumas reformulações e a partir de então foi mantido pelas Fundações Roberto Marinho e Bradesco.

Fazendo uma análise geral de todos esses projetos que foram implantados na perspectiva de suprir as necessidades da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Amazonas, percebemos que todos tiveram o seu grau de importância, pois foram aplicados não só como proposta política de alguns poucos governos que estavam atentos com a questão da educação, mas muitos deles foram resposta aos anseios de uma população com suas dificuldades e especificidades inclusive culturais e geográficas. A preocupação não foi só

com a possibilidade de erradicar o analfabetismo no Estado, mas também fazer com que os pós-alfabetizados pudessem ter acesso a toda Educação Básica. Outra preocupação foi a formação dos professores leigos, uma vez que grande parte dos professores dos municípios não tinham a formação necessária para a prática do magistério.

Destacamos algumas críticas quanto à execução desses projetos. Ainda hoje percebemos certa discriminação em relação à Educação de Jovens e Adultos, estas atitudes discriminatórias se materializam de várias maneiras, da mesma forma como aconteceu desde a implantação desta modalidade de Ensino. Algumas dessas ações são apontadas por Miranda (2003).

A Educação de Jovens e Adultos sempre foi contemplada com os piores espaços das escolas; alguns professores com problemas existenciais eram remanejados para atuarem no supletivo; sempre houve escassez de cursos de formação de recursos humanos sobre metodologias específicas para adultos; percebemos um forte isolamento dos alunos e professores desta modalidade em relação a alunos e professores do ensino regular.

Alguns desses problemas acabam contribuindo para que o índice de evasão e repetência aumentassem, trazendo para aqueles que não conseguem permanecer na escola a sensação de fracasso e baixa auto-estima. Estes sentimentos são reforçados entre esses agentes que estão voltando à Escola não apenas com o fim de receber uma certificação, mas também com o anseio de ser aceito de forma efetiva e afetiva num espaço social que é a própria Escola direito deles, mas que um dia de uma forma ou de outra contribuiu com o processo de exclusão desses.

Após esta retrospectiva no tempo para entendermos o processo de implantação e os vários projetos de execução relacionados à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas, voltaremos nosso olhar para os dias de hoje na tentativa de perceber quais foram os avanços e retrocessos envolvendo esta modalidade de ensino.

1.2 – A Necessidade de Uma Reconfiguração Para a EJA

Percebemos que uma característica marcante de todo processo histórico vivido na EJA, incluindo a realidade Amazônica, venha a ser a diversidade de tentativas de configurar sua especificidade. Por ser um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Arroyo (2005) chama a atenção para a seguinte questão:

Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais (2005, p.20).

Não podemos descartar a possibilidade de que a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento presente. Alguns indicadores nos mostram que as Universidades e os centros de pesquisa ultimamente vêm assumindo os jovens e adultos e seus processos de formação como foco de pesquisa e de reflexão teórica.

Existem outros indicadores promissores para a reconfiguração da EJA. Esta modalidade de ensino vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas. Como afirma Arroyo (2005), atualmente criou-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais.

Mesmo assim ainda é bastante presente na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à Educação Básica. Algumas instituições estão

envolvidas e criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. Podemos citar ONGs, igrejas, sindicatos, movimentos sociais como o MST. Instituições como UNESCO, Abrinq, Natura estão dando prioridade à EJA. Percebemos com isso que um novo trato profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto à sociedade, em seus diversos atores, são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Surge com isso uma nova institucionalidade entre o Estado e a Sociedade. Os Fóruns de EJA estão inclusos neste novo espaço promissor.

Por estarmos vivendo um momento novo que vem exigindo uma estratégia de reconfiguração para EJA, não podemos deixar de lado desta reconfiguração o protagonismo dos jovens. Ultimamente esta etapa da vida não é mais vista como um período preparatório para a fase adulta. Nas últimas décadas a juventude e a vida adulta vêm se revelando como um tempo humano, social, cultural, identitário que se faz presente nos diversos espaços da sociedade, nos movimentos sociais, na mídia, no cinema, nas artes, na cultura e demais espaços.

Para Arroyo (2005),

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (2005, p.21).

O sistema escolar precisa ser repensado para atender essa nova expectativa da EJA, voltada para uma pluralidade dos próprios jovens e adultos. Percebemos que ainda vigora no sistema escolar uma lógica e estrutura interna que nem sempre está aberto para esses novos indicadores. Faz-se necessário, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, a necessidade de pensar, idealizar a construção da especificidade da EJA no conjunto de políticas públicas e

na peculiaridade das políticas educativas. Precisamos construir a educação de jovens e adultos como um campo de responsabilidade pública.

Para contribuir com este novo olhar para a EJA, precisamos como pesquisadores e educadores estar atentos no sentido de realmente conhecer quem são esses agentes. Precisamos nos pautar da ajuda da sociologia, antropologia e historiografia para termos acesso à história social desses jovens e adultos. Temos que superar visões restritivas e negativas que marcaram por décadas o olhar escolar sobre esses sujeitos. Por muito tempo se deu destaque a uma trajetória escolar truncada: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª a 4ª ou da 5ª a 8ª.

Os jovens e adultos da EJA devem ser olhados como alunos (as) que foram privados dos bens simbólicos cuja escolarização deveria garantir. Sabemos que milhões estão à margem desse direito. Que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.

Temos que avançar em relação às velhas políticas de suplência. A EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização. Nessa perspectiva, os jovens e adultos continuam visto na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo, propiciemos uma segunda oportunidade.

Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais em que se revelam os limites e as possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos se destacam ainda mais as possibilidades e os limites da garantia de seu direito à educação.

Para que a EJA saia da configuração supletiva, preventiva e moralizante deve -se mudar o olhar sobre os jovens e adultos e os ver como sujeitos de direitos e de deveres do Estado. A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos. Esses avanços exigem clareza por parte dos diversos atores que intervêm nesse campo tão aberto e indefinido. Esses diversos atores sociais que historicamente tentam a educação dos jovens e adultos populares terão de abandonar orientações supletivas, compassivas, preventivas e moralizantes e redefinir suas ações reconhecendo em cada jovem ou adulto um sujeito de direitos e conseqüentemente pressionar o Estado para que assuma seu dever de garantir esse direito.

Uma visão que ainda predomina nos dias de hoje é a de que a forma de educação formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não -formal, será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada.

Nesta dicotomia entre educação formal escolar como positiva e educação não -formal, a EJA tem sido avaliada como o atraso e a improvisação. Vivemos um momento em que a configuração da EJA é vista como deixar de ser educação não -formal para entrar na formalidade escolar. Somente assim os direitos dos jovens e adultos à educação seriam levados a sério. Para Giroux (1987, p. 76):

[...] a educação formal faz mais do que influenciar a sociedade: é também influenciada por ela. Isto é, a escola está indissolvelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz.

Uma questão que deve ser levada a sério nos estudos e pesquisa sobre a EJA é a tensa relação entre a trajetória de vida dos alunos (as) que inclui trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social com as trajetórias escolares nas lógicas de ensino que participam desde

criança. Os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares.

Como reforça Arroyo (2005), defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público.

1.2.1 – Ações para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas – Início do século XXI

Na educação, os sinais de tempos incertos estão por toda parte, e a própria existência da educação pública – pelo menos algo próximo à forma que assumiu através do século XX – vem se equilibrando precariamente. Ela é mais obviamente aparente, talvez, na persistente demanda neoliberal pela privatização da educação pública e na tentativa de refundamentar o discurso da reforma em uma lógica de mercado que trata pai e mãe como “consumidores” individuais de serviços educacionais. Entretanto, a crise também é visível no amplo fracasso dos sistemas escolares urbanos em atingir a juventude das periferias e em ir ao encontro de suas necessidades de uma educação mais qualificadora. “Esse fracasso é constituído pelo aprofundamento da crise fiscal do estado pós-bem-estar social e pelo colapso das redes de suporte e das oportunidades de emprego.” (CARLSON e APPLE, 2003, p. 12)

Devemos estar sempre analisando as questões da educação como sujeitos históricos que somos engajados na produção de cultura e empregando o estoque de conhecimento a nós disponível. Um modo de proceder seria pensar as escolas como “espaços públicos”, onde diferentes grupos da comunidade podem reunir-se para dialogar, tanto para clarear suas diferenças quanto para trabalhar no sentido de alguns entendimentos e acordos em relação ao significado de equidade, liberdade, comunidade e outros construtos democráticos em situações concretas.

Neste sentido é fundamental analisar as mensagens dos Governadores, as quais são feitas em sessões ordinárias à Assembléia Legislativa, nelas constam todas as ações cumpridas no decorrer do ano pelo Governo do Estado. A proposta de pesquisarmos estas mensagens é verificar o que se tem pensado e executado enquanto política pública voltada para a EJA no nosso Estado.

1.2.1.1 – *Mensagens do Governador à Assembléia Legislativa de 2001/2007*

É dever da União, Estado e Municípios garantir lugar e progressão a todos na escola, bem como as condições para sua permanência no sistema de ensino. A Constituição prevê o mandato de injunção para aqueles que ficaram privados desse direito (GADOTTI e ROMÃO 2006, p.109).

Quanto ao direito à Educação a Constituição da República Federativa do Brasil determina no Art. 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação. E no Art. 208 afirma que 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 tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito.

A LDB preconiza que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria (Lei nº 9.394/96 Art. 37). No seu § 1º afirma que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

Já no seu parágrafo 2º diz que “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. E no artigo 38 preconiza que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudo em caráter regular”.

Segundo o parágrafo 1º do referido artigo, os exames realizar-se-ão:

- I. No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;
- II. No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

O parágrafo segundo, reafirmando os exames, propugna que: “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Com o propósito de verificarmos as ações dos Governos quanto à aplicação das leis examinamos as mensagens governamentais enviadas à Assembléia Legislativa, neste início de século, dando destaque para a Educação de Jovens e Adultos enquanto direito Social.

Consta nas Mensagens que: As ações desenvolvidas pela Secretaria do Estado de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC, elencadas no Plano 2000/2002 estão inseridas em quatro grandes eixos: Expansão e Melhoria da Escola; Revitalização Pedagógica e Desenvolvimento Profissional. O sistema estadual de educação tem a seguinte dimensão.

Quadro 1
Dimensão do Sistema Estadual de Educação

Itens	Amazonas	Rede Estadual
Alunos	955.300	481.060
Professores	32.968	15.064

Fonte: SEDUC.

Quanto a Educação de Jovens e Adultos que é o foco de nossa pesquisa, ressaltamos algumas ações, tais como elaboração de documentos e projetos:

- Diretrizes Políticas e Institucionalização de Qualificação Profissional para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas;
- Implantação de 16 Pólos de Formação continuada para 302 pessoas nos municípios;
- Certificação do ensino fundamental e médio – 1.218 pessoas;
- Exame Geral em Caapiranga – ensino fundamental (40) e médio (40);
- Nova Olinda do Norte – Ensino Fundamental (75) e Médio (12);
- Alfabetização – 1.689 alunos em Manaus;
- 67.755 pessoas inscritas para fazer o Exame de Suplência da EJA, sendo 31.903 do Ensino Fundamental e 35.852 do Ensino Médio.

As Mensagens relativas ao ano de 2002 propugnam: Oferecer a adolescentes, jovens e adultos, com distorção idade/ série a oportunidade de recomeçar seus estudos através de cursos e exames de suplência e do Projeto “Tempo de Aprender de 5ª a 8ª série e médio” (MENDES, 2002, p.193).

Já as mensagens do ano de 2007 apontam para a contribuição da Alfabetização de Jovens e Adultos, por meio da implementação e manutenção de projetos sociais do Conselho de Desenvolvimento Humano (CDH), tais como Reescrevendo o Futuro, por meio do preparo e fornecimento de alimentação a 515 alfabetizando da Capital e 24.485 do Interior (BRAGA, 2007, p.47).

A síntese de Ações Desenvolvidas por Nível e Modalidade de Ensino no ano de 2007

é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2
Ações por Modalidade de Ensino

Modalidade	Ações
Educação de Jovens e Adultos	10.428 candidatos atendidos em exames de suplência
	211.746 alunos matriculados
	211.746 kits / alunos e 3.368 kits pedagógicos / professores distribuídos.
	211.746 uniformes escolares distribuídos
	24.100 livros didáticos distribuídos
	245 docentes capacitados

Fonte: Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa – 2007.

Percebemos que apesar de alguns avanços quanto ao atendimento a EJA ainda se mantém nas entrelinhas das ações, práticas assistencialistas e de descasos com a modalidade, pois analisamos as mensagens de 2000 a 2007 e entre os anos de 2003 a 2006 não havia referência de inovação e investimento voltados para a EJA.

Na contramão, segmentos envolvidos com esta modalidade de ensino têm travado uma luta histórica para que o poder público assuma sua responsabilidade na oferta da Educação Básica de Jovens e Adultos; que universidades e sistemas públicos de ensino assumam a Formação Inicial e Continuada de professores e educadores; que a sociedade civil, organizada nos seus movimentos e no setor empresarial seja demandante desta oferta de escolarização; que educadores e educandos se identifiquem de fato com esta modalidade de Ensino Fundamental e Médio em sua especificidade.

1.2.2 – Qualidade da Educação de Jovens e Adultos Ofertada – SEDUC: Elementos Estruturantes da Proposta Pedagógica

A estrutura curricular dos cursos da Educação de Jovens e Adultos tem como princípios pedagógicos norteadores, a contextualização e a interdisciplinaridade, tornando possível vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando ao jovem e adulto uma contínua aprendizagem, bem como autonomia intelectual e o desenvolvimento do pensamento crítico num processo de construção humana do indivíduo com relevância a aquisição de conteúdos que tenham significado no processo humano de produção da realidade.

A estrutura curricular dos cursos presenciais, oferecidos nas Escolas Estaduais está organizada da seguinte forma:

- a) Alfabetização – Com carga horária de 800 horas tem duração de 01 ano letivo.
- b) Ensino Fundamental – com 02 (dois) segmentos:
 - 1º Segmento – Corresponde a 1ª a 4ª série, terá carga horária de 1600 horas distribuídas em 1ª e 2ª etapa, com duração de 02 anos letivos.
 - 1ª Etapa – 1ª e 2ª série trabalhadas em 01 ano letivo.
 - 2ª Etapa – 3ª e 4ª série trabalhadas em 01 ano letivo.
 - 2º Segmento – Terá uma Etapa Única que corresponde à 5ª a 8ª série com carga horária de 1600 horas trabalhadas, com duração de 02 anos letivos.
- c) Ensino Médio – Terá uma Etapa Única com carga horária de 1600 horas trabalhadas em 02 anos letivos.

O curso semipresencial é desenvolvido apenas no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – atendendo alunos do 2º segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio.

A avaliação da aprendizagem é contínua, subsidiária na ação educativa, na qual se deve considerar o desempenho do educando nas atividades propostas em termos de:

- aquisição de novos conhecimentos;
- capacitação de relacionar entre si os diversos conteúdos;
- competência para fazer uso prático desses conhecimentos nas situações cotidianas, bem como autonomia na procura de novas informações;
- capacidade de análise, síntese, interpretação e generalização.

Os resultados das diferentes práticas de avaliação são alvo de registro no diário de classe para que se proceda ao acompanhamento do processo e, quando necessário, seja feito o estudo de recuperação paralelo a correspondente. Esses registros devem ser expressos em notas que variam na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.

1.2.2.1 – Avanços na Legislação/Regulamentação Estadual/Municipal Referente à EJA na Última Década

O Conselho Estadual de Educação do Amazonas aprovou as seguintes resoluções:

- 1) Resolução nº 062/98 que regulamentou a EJA – cursos e exames supletivos no sistema estadual de ensino;
- 2) Resolução nº 083/01, que aprovou o projeto de estrutura e funcionamento da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Estadual de Ensino.
- 3) Resolução CEE/ nº 114/02, que definiu as estruturas curriculares da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, capital e interior.

1.2.2.2 – Desafios para o Avanço da Educação de Jovens e Adultos na Realidade Local

Apesar do Conselho Estadual de Educação elencar como avanços as Resoluções acima citadas referentes à modalidade EJA, ele destaca como desafios os seguintes itens: - Garantir a oferta de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso ou não concluíram na idade correlata; - Reduzir o índice de evasão e reprovação nas turmas de EJA; - Garantir a continuidade dos alunos egresso do Brasil Alfabetizado; - Estabelecer políticas que facilitem e fortaleçam parcerias para o aproveitamento do trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de Jovens e Adultos.

São desafios que ainda não foram superados, pois tais problemas ainda são presentes em nossa realidade local, ainda é significativo o alto índice de desistência e evasão escolar, muitos alunos após o processo de alfabetização sentem dificuldade de continuarem os estudos e mesmo tendo algumas entidades civis envolvidas com a EJA, muito ainda tem de ser realizado para que os avanços sejam realmente concretizados.

1.2.2.3 – Recomendações/Compromissos Necessários para a Consolidação da EJA como Política Pública

Diante de tal realidade o Conselho Estadual de Educação enfatiza como necessidade e compromisso principalmente do Estado às seguintes questões: - Elevar o IDH no Estado do Amazonas; - Implementar programas visando alfabetizar jovens e adultos, para erradicar o analfabetismo no Estado do Amazonas; - Expandir o atendimento à clientela da modalidade de EJA; - Assegurar programas permanentes de Formação Continuada para educadores da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 – Uma Educação de Jovens e Adultos em Busca da Emancipação

Garantir a oferta de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que a ele não tiveram acesso ou não concluíram na idade correlata é um dos desafios para o avanço da Educação de Jovens e adultos na realidade local. Porém, ainda nos deparamos com alguns retrocessos que configuram certo aligeiramento desta modalidade pelas instituições públicas e pelas privadas que usam as leis do mercado na perspectiva de “vender” uma prova, um certificado nos exames de supletivo.

No mês de novembro de 2007 a Secretária de Estado da Educação e Qualidade de Ensino ofereceu o exame chamado provão que desde 2001 não vinha oferecendo. Os locais de inscrição e número de inscritos estão no Quadro 3.

Quadro 3
Locais e número de inscritos para o provão de 2007

NÍVEL	DATA	SOLON	CLEA	BRASILEIRO	S.J.BOSCO	TIRADENTES	ISAAC	TOTAL
Ensino Fundamental	19/11	123	79	135	367	153	215	1073
	20/11	17	38	23	82	67	85	312
	21/11	241	113	252	410	266	260	1542
	22/11	437	171	374	674	364	463	2483
	23/11	1000	336	670	1457	782	1001	5246
	Total	1818	737	1454	2990	1632	2025	10656
Ensino Médio	19/11	275	117	295	606	293	380	1966
	20/11	47	37	60	107	84	143	478
	21/11	431	178	422	609	384	425	2449
	22/11	542	215	666	905	415	655	3398
	23/11	1285	487	1130	1702	1026	1257	6887
Total	2580	1034	2573	3929	2202	2860	6887	
Total Geral	4398	1771	4027	6919	3834	4885	25834	

Fonte: SEDUC.

Os resultados do Exame Supletivo 2007/2008 são apresentados nos Quadros 4 e 5, que se referem respectivamente ao Ensino Fundamental e Médio.

Quadro 4
Resultado do Exame 2007/ 2008 – Ensino Fundamental

Cod.	Disciplina	Inscritos	Faltoso	Presentes	Aprovados	Percentual
01	Ciências	9359	4816	4543	1198	26,57%
02	Geografia	9020	4918	4102	1434	34,95%
03	História	9092	5077	4015	2651	66%
04	L.Port.	9588	5132	4456	440	9,87%
05	Matemática	9865	5339	4526	2738	60,49%
Total		46924	25282	21642	8461	39%

Fonte: SEDUC.

Quadro 5
Resultado do Exame 2007/2008 – Ensino Médio

Cod.	Disciplina	Inscritos	Faltosos	Presentes	Aprovados	Percentual
01	Biologia	12590	5433	7157	855	11,90%
02	Física	12820	5588	7232	87	1,20%
03	Geografia	12255	5485	6770	560	8,20%
04	História	12410	5990	6420	1132	17,65%
05	Inglês	13125	6089	7036	307	4,30%
06	L.Port.	12912	5835	7077	471	6,60%
07	Matemática	13394	6456	6938	522	7,50%
08	Química	12981	6049	6932	240	3,40%
Total		102487	46925	55562	4174	7,51%

Fonte: SEDUC.

Os resultados mostram um número considerado de alunos faltosos e um índice muito baixo de aprovação, isso requer uma reflexão sobre tais fatos apresentados. Esta forma de exame neste novo momento que vivemos provavelmente não atende mais aos interesses e as necessidades dos agentes envolvidos nesta modalidade de ensino. Provavelmente esta forma de exame que busca muito mais o aligeiramento do ensino fundamental e médio reforçam o que afirmou o Professor César Nunes no I Seminário: “*Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos*”

políticos no Brasil e No Amazonas” – de que “as matrizes históricas comprovam o descompasso do Brasil com a modernidade, sendo estas excludentes, reacionárias, autoritárias, repressivas, distanciando-se de um projeto emancipatório” (NUNES, 2006).¹

O povo brasileiro e no nosso caso o povo amazônico merece direitos emancipatórios. A “comida da Escola” deve ser a cultura, a emancipação, a arte e a sensibilidade. Não cabe a Escola ser tomada por políticas compensatórias, a Escola deve ser lugar com boas bibliotecas, profissionais bem pagos e competentes, diversidade cultural, convivência e humanização .

Atualmente fazem parte da Escola Pública, grupos socialmente excluídos que muito mais que um provão almejam um projeto emancipador e humanizador, para que atinjam estatutos da sociedade moderna, dentre estes, o acesso à escola. César Nunes afirma que:

A EJA, que havia avançado nos anos 1980, incorporado teses emancipatórias de Freire e dos movimentos docentes no Brasil, recebeu o programa de Alfabetização Solidária, sustentado pelo voluntariado e não como responsabilidade do Estado; o MOVA -SP perdeu seu caráter de participação popular e intensificaram-se ações de EJA assistenciais, o Estado fincado em políticas de reparação social e não emancipatórias (2006, p.14).

Nós, envolvidos com esta modalidade de ensino, devemos lutar juntamente com os alunos por uma educação como produção social do homem, pela emancipação, criação de autonomia e, sobretudo humanização. Não são os processos de aligeiramento que redimirão 500 anos de exclusão social. Temos sim que considerar as especificidades dos nossos alunos, do nosso Estado e também do Brasil para construirmos juntos projetos de desenvolvimento dos sujeitos e de sua emancipação como ser social.

Assim, mesmo que no Estado algumas ações forem implementadas, estas não respondem às necessidades educacionais de jovens e adultos. É fundamental destacar que as políticas sociais para esta modalidade de ensino não estão articuladas com as políticas de

¹ Fala do Professor César Antunes registrado no Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultos e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e No Amazonas”.

emprego e renda, e nem tampouco com as exigências geradas no mundo capitalista a respeito da inserção das novas tecnologias nos processos educativos.

CAPÍTULO 2

2 – PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 – A Representação Social e o Senso Comum

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum (MOSCOVICI, 2003, p.60).

A obra de Moscovici *A Representação Social da Psicanálise (1978)* foi a pioneira no estudo das representações sociais, nela o autor mostra que é possível a construção de um conhecimento em uma dimensão psicossociológica. Moscovici (1978) estuda como a psicanálise, uma teoria científica, modifica-se à medida que penetra na sociedade e é apropriada pelos diferentes grupos sociais escolhidos segundo sua posição social, suas visões religiosas e políticas e seu nível sociocultural. Sua pesquisa mostra que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos estudados.

Moscovici destaca como fonte de estudo para entendermos como se processa as representações sociais o modelo interacionista, no qual a relação sujeito (ego), sujeito social (alter) e o objeto são constantes. Há uma ligação recíproca que une indissolivelmente o homem e a sociedade. Sendo assim, a construção do objeto só é possível de um quadro social dado, constituído de uma herança social comum. Como destacam (ANADÓN E MACHADO,

2003, p.12) “A partir da herança social, o indivíduo desempenha um papel não negligenciável em suas tomadas de decisão: ele é ao mesmo tempo produto e produtor da sociedade”.

As representações sociais são consideradas por Moscovici como dinâmicas (de maneira móvel e circulante), elas ocupam uma posição particular entre o conceito que tem por objetivo abstrair o sentido do real e a imagem que produz o real de maneira concreta. As representações sociais se apresentam sempre com duas faces: a da imagem e a da significação (a cada imagem corresponde uma significação e a cada significação uma imagem).

As representações sociais se apresentam como forma particular de pensamento simbólico, ao mesmo tempo imagens concretas apreendidas diretamente e ao mesmo tempo remetidas a um conjunto de relações mais sistemáticas dão uma significação mais ampla a estas imagens concretas.

Ao estudar a Psicanálise, Moscovici destaca a importância de se perceber e em um fato social de caráter científico, as nuances do senso comum, ele afirma que:

[...] As percepções, os procedimentos lógicos, os métodos práticos, a polifonia de seres meio pensados meio reais que constituem a evidência dos sentidos ou da razão tinham a mesma origem e proliferavam em seus limites. Portanto, o senso comum, com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, eram primordiais. A ciência e a filosofia dele extraíam seus materiais mais preciosos e os destilavam no alambique de sucessivos sistemas (MOSCOVICI, 1978, p.20).

Desta forma o conceito de representações sociais designa uma forma de conhecimento particular, ou seja, o saber do senso comum. Para (Moscovici e Hewstone *apud* ANADÓN E MACHADO, 2003) o significado de “comum” tem um duplo sentido. De um lado, ele aparece como um *corpus* de conhecimento nascido de tradições partilhadas e alimentadas pela experiência e de outro lado, este *corpus* é atravessado pelas imagens mentais e por fragmentos das teorias científicas, transformadas para servir à vida cotidiana.

Em relação ao senso comum, Moscovici (2003, p.95) destaca que “está continuamente sendo criado e recriado”. Na sociedade complexa e dinâmica que vivemos onde os

conhecimentos estão constantemente sendo inovados e passando por mudanças tecnológicas rápidas, que são popularizadas com a mesma intensidade, o conteúdo, as imagens simbólicas, a linguagem e os comportamentos usuais estão frequentemente sendo retocados.

Sem as representações sociais a sociedade não pode se comunicar e se relacionar, são elas que definem e realimentam a realidade. As representações sociais vão adquirindo autoridade à medida que os sujeitos recebem mais e mais materiais através de sua mediação – “analogias, descrições implícitas e explicações dos fenômenos, personalidades, a economia, etc.” (*idem, ibide*). De acordo com Moscovici (1978, p. 21)

No que tange à nossa sociedade, a questão dos meios pelos quais se chega a formar uma concepção concreta dos processos materiais, psíquicos, culturais, a fim de compreender, de comunicar ou de agir, é uma decorrência da mudança descrita. Em outras palavras, a gênese do novo senso comum, doravante associado à ciência, inscreve-se entre as suas preocupações teóricas e práticas essenciais.

O senso comum deixa de circular de baixo para cima e passa a apresentar-se de cima para baixo; deixa de ser o ponto de partida para ser o ponto de chegada. Continua existindo a continuidade que os filósofos estipulavam entre senso comum e ciência, mas não da mesma forma que costumava ser.

O estudo de Moscovici contribuiu para especificar a maneira como uma representação molda a realidade em que vivemos, criando novos tipos sociais e modificando o comportamento em relação a essa realidade. Destaca que nossas representações internas, que herdamos da sociedade, ou que nós mesmos fabricamos, podem mudar nossa atitude em relação a algo fora de nós mesmos.

Ao estudarmos as representações temos a possibilidade de examinarmos o aspecto simbólico dos nossos relacionamentos e dos universos consensuais em que habitamos. Toda “cognição”, toda “motivação” e todo “comportamento” somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas ou mais pessoas compartilham uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. Ao

afirmar que as representações são sociais, estamos dizendo que elas são simbólicas e seus conteúdos são de grande importância dentro de uma dinâmica social, não podendo ser entendidas isoladas do contexto que são construídas.

São dois os processos que geram as representações sociais: a ancoragem e a objetivação. É pelo processo de ancoragem que idéias estranhas são reduzidas em categorias e a imagens comuns e são colocadas em um contexto familiar. Para Moscovici (2003), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Quando nos deparamos com algo estranho ou ameaçador ao categorizá-lo, falarmos sobre, ao emitir opiniões estamos nos familiarizando com o que era até então estranho e então passamos a representá-lo. Representar algo é: classificar, avaliar, categorizar, codificar, denominar alguma coisa ou alguém.

Objetivação é o fato de unir a idéia de não-familiaridade com a de realidade, é ressaltar a verdadeira essência da realidade. É pela objetivação que algo remoto ou puramente intelectual torna-se acessível aos nossos olhos. Objetivar é descobrir a qualidade imagética de uma idéia, ou ser impreciso. É a partir da aceitação de um determinado paradigma por certa sociedade que as pessoas vão ter facilidade de falar sobre o que se relaciona a este paradigma e com isso as palavras vão fluir mais facilmente, representar é isso, falar sobre algo que era estranho e agora é familiar, não só falar, mas usar em várias situações sociais, abordar com mais frequência, relacionar a uma imagem. Como afirma Moscovici (2003, p. 78), “As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória.”

2.1.1 – As Facetas do Conceito de Representação Social

Ao se pensar em conceito de Representação Social é preciso levar em consideração o fato de que as representações são dinâmicas e levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ocasionando com isso modificações nos dois. São saberes populares

e do senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com o propósito de construir e interpretar a realidade.

Mesmo não tendo elaborado um conceito específico para a Representação Social, Moscovici o idealizou da seguinte forma:

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, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI apud OLIVEIRA, WERBA, 2007, p.106).

Outros autores, a partir da ótica de Moscovici, elaboram definições acerca da representação social, sempre destacando o caráter social embutido nas representações. Para Jodelet (2001), é primordial estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Para ela criamos representações para nos ajustarmos, para saber como nos comportar e dominar o mundo como se apresenta física ou intelectualmente e com isso identificar e resolver os problemas que se apresentam a nós.

De acordo com Jodelet não vivemos em um vácuo social, partilhamos o mundo com os outros, que nos servem de apoio, ora em situações de convergências, ora em situações de conflitos. São por estes motivos que as representações são sociais e são tão importantes na vida cotidiana. As representações sociais circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais.

Jodelet (2001) apresenta uma primeira caracterização da representação social que é consenso da comunidade científica.

[...] é 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 e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais.

Desta forma as representações sociais, por serem sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas sociais e as comunicações sociais, ou seja, elas são prescritivas de nossas ações em frente ao que nos são apresentadas.

Ao se apresentarem como fenômenos cognitivos as RS envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos e condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados.

Wagner (apud MOREIRA, 2000) destaca que enquanto alguns pesquisadores empregam o conceito de uma maneira mais pragmática, usando “representação” para significar um conjunto estruturado de opiniões e atitudes, outros aderem a uma posição mais teoricamente justificada. Este autor entende o termo “representação social” como um conteúdo estruturado – 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.

O estudo das RS constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva, desta forma são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade.

Devido ao caráter dinâmico das representações é que esta teoria foi escolhida como suporte de reflexão para a pesquisa em questão, pois a realidade escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é um campo repleto de processos e produtos sociais, e é nesse

corpus, nesse universo que enveredamos na perspectiva de compreender a partir das falas dos agentes, o sentido remetido à escola e a toda a sua complexidade enquanto espaço de aquisição de conhecimentos.

O interesse pela pesquisa se dá exatamente por abordar agentes carregados de conceitos do senso comum, mas que fazem parte de uma sociedade pensante, seres humanos que perguntam e elaboram suas respostas a partir do contexto em que estão inseridos. Pessoas que se comunicam, tomam decisões, procuram revelar e esconder algo em suas ações, crenças, ideologias e representações.

O processo investigativo teve início com um interesse específico: Analisar a representação social de escola construída pelos alunos (as) da EJA. Verificamos um enquadramento conceitual mais elaborado do problema, definindo melhor o objeto e o sujeito da representação. Na seqüência reunimos os instrumentos teóricos que permitiram orientar a pesquisa de forma que fosse possível obter resultados possíveis de interpretação e de discussão.

Percorrendo todo um percurso, definimos métodos e técnicas em que os dados empíricos seriam coletados e analisados, de modo a produzir resultados interpretáveis. É consenso entre os pesquisadores que estudam representações que a teoria não privilegia apenas uma metodologia, muito pelo contrário, a grande contribuição desta linha de pesquisa é a possibilidade de se apurar a pesquisa viajando por uma dinâmica metodológica chamada por (ABRIC apud SÁ, 1996. p.61) de “abordagem plurimetodológica das representações”.

A pesquisa em questão trabalha com a teoria complementar do núcleo central, na perspectiva de perceber como se estrutura o núcleo central e seus periféricos da representação social de escola. Abric (2000), autor da teoria do núcleo central, destaca a importância da aplicação de questionário, entrevistas semi-estruturadas, mas dá ênfase as técnicas projetivas como a associação livre de palavras, que de acordo com Roazzi (1995, p.18).

[...] este procedimento de classificação de itens requer pouco do entrevistado; basicamente que este indique, segundo sua opinião, categorias de certos elementos de acordo com características que estes possuam. Poucas são as limitações e nenhuma exigência é feita quanto à maneira de processar a classificação.

Devido ao caráter espontâneo e menos controlado desta técnica e também à dimensão projetiva, visualiza-se com mais rapidez e mais fácil o objeto estudado, trazendo à tona prováveis elementos que estariam implícitos ou latentes que poderiam ser mascarados na fala dos sujeitos.

2.1.2 – Núcleo Central – Uma “Teoria Menor”, mas Complementar

Abric foi o grande idealizador da teoria do Núcleo Central, ele apresenta esta teoria pela primeira vez em 1976 na Université de Provence, sob forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações sociais.

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são, mas além disso toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado. (ABRIC, apud SÁ, 1996, p. 62).

Abric (2000) também faz uma leitura aprofundada da Teoria da Representação Social, ele concorda com Moscovici ao afirmar que não existe distinção entre sujeito e objeto, “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo” (Moscovici apud ABRIC, 2000. p. 27)

Existe um contexto ativo em que o objeto está inserido e este contexto é concebido pela pessoa ou pelo grupo, mesmo que seja de forma parcial, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere. Os componentes objetivos da situação e do objeto definem o que se chama de “realidade objetiva”. Abric propõe que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é

representada, ou seja, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de suas histórias e do contexto social e ideológico que o cerca.

A realidade reapropriada e reestruturada constitui, para o indivíduo ou o grupo, a realidade mesma. Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também do sujeito. A representação aparece como uma visão funcional do mundo, permitindo ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.

Para Abric (1987) representação é “o produto e o processo de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para a qual ele atribui um significado específico”.

Olhando a realidade dos alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos percebemos esta dinâmica de reapropriar-se de uma realidade que já não fazia parte de seu cotidiano que é a Escola, que passa a ter um novo sentido a partir de uma nova leitura de mundo que estes aos poucos vão se apropriando.

É devido à necessidade de se ajustar às novas mudanças e exigências deste mundo que os alunos vão se readaptando à Escola para buscar um novo lugar na realidade que os cerca. A exigência do mercado de trabalho passa a ser um fator preponderante nesta busca de tornar o não familiar em familiar. A Escola passa do estranhamento para algo presente e necessário em suas vidas.

Como é colocado por Abric (2000), a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação depende de fatores contingentes que para Flament (apud, ABRIC, 2000, p.28) são as “circunstâncias” que são: natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais

globais, tais como; contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistema de valores.

Abric (2000, p. 28) afirma que:

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipação e expectativas.

Por conta disso, as representações são prescritivas, elas são responsáveis por nossas ações diante da realidade social, nossas atitudes são direcionadas e determinadas a partir de representações que temos de algo ou de alguém. A Escola aparece como algo necessário na vida das pessoas, e ao ser representada como uma casa para muitos alunos, como um lugar em que eles se sentem acolhidos, onde eles receberão novos conhecimentos, diante deste sentido que é atribuído pelos próprios agentes, mesmo com algumas dificuldades, que aos poucos vão sendo vencidas, os alunos retornam à Escola e passam a resignificá-la.

A teoria do Núcleo Central como uma abordagem complementar da “grande teoria” deve proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostram compatíveis com a teoria geral. Esta teoria pretende proporcionar um corpo de proposições que contribua como diz Flament (apud SÁ, 1996, p.51), “para que a teoria das representações sociais se torne mais heurística para a prática social e para a pesquisa”.

Apesar de ser uma teoria menor é uma das maiores contribuições ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais. A teoria do Núcleo central de Abric destaca a função prática da representação social, ou seja, o produto e o processo de uma atividade mental. Segundo Abric (apud SÁ, 1996, p.67), “toda representação

está organizada em torno de um núcleo central [...] que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna”.

O núcleo central é caracterizado por Abric como um subconjunto da representação composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente. Ele é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.

Abric apresenta duas funções fundamentais do núcleo central: A função geradora – ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dela que os outros elementos ganham um sentido, um valor. E a função organizadora – é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

É o núcleo central que assegura a continuidade da representação em contextos móveis ele é o elemento mais estável, o que mais resiste à mudança. Se acontecer mudança no núcleo central acontecerá uma transformação completa na representação.

A centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos, o núcleo central possui uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação.

Abric (2000, p.31) aponta duas características aparentemente contraditórias das representações sociais: 1. “as representações sociais são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis”. 2. “as representações sociais são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais”.

Sá (1996 p. 72/73) destaca com bastante precisão que a teoria do núcleo central procura dar conta dessas aparentes contradições propondo que a representação social, conquanto uma entidade unitária é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel específico, mas complementar ao da outra. Havendo primeiramente um sistema central composto pelo núcleo central em segundo lugar como complemento do primeiro um sistema periférico.

De acordo com Abric (apud SÁ, 1996, p.73) o núcleo central tem as seguintes características:

Ele é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ele é nesse sentido fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere.

Ele constitui portanto a base comum, coletivamente partilhada das representações sociais. Sua função é consensual. É por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social.

Ele é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim uma segunda função, a da continuidade e da permanência da representação.

É a partir dessas características que destacamos a importância da contribuição da teoria do Núcleo Central para entendermos como se organiza e se estrutura o nosso objeto de pesquisa, ou seja, a representação social de escola para os alunos e alunas da EJA, pois se trata de uma representação construída a partir de um contexto histórico, sociológico e ideológico.

A escola está inserida em um espaço social, carregada de significados e códigos que passa pelas práticas de linguagem que para Giroux (1987, p.43) “legitimadas institucionalmente, são constitutivas de relações sociais concretas e introduzem professores e estudantes em temas específicos e em determinados modos de vida”.

É neste universo carregado de sentido e significados que buscamos entender a partir do olhar dos agentes, ou seja, dos alunos (as) como as relações são construídas e (re)

significadas por eles, que estão inseridos neste processo de ida e vinda da Escola em momentos distintos de suas vidas.

Outro fator primordial para a organização e estrutura da representação social é entender como se articulam em torno do núcleo central os elementos periféricos. Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.

De acordo com Abric (1994 apud SÁ, 1996 p.73), a primeira função do sistema periférico é a concretização do sistema central em relação às tomadas de posições ou de condutas. Diferente do sistema central ele é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. Ele é mais flexível que os elementos centrais, assegurando assim uma segunda função: a de regulação e de adaptação do sistema central. Ele é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação. É o sistema periférico que vai inicialmente absorver as novas informações ou eventos suscetíveis de colocar em questão o núcleo central.

O sistema periférico tem como terceira função certa modulação individual da representação. Sua flexibilidade e sua elasticidade permitem a integração na representação das variações individuais ligadas à história própria do sujeito, a suas experiências pessoais, ao seu vivido.

É consenso entre os pesquisadores que trabalham com a teoria do núcleo central de que por muito tempo os elementos periféricos foram colocados como circunstanciais e até mesmo acessórios em relação ao núcleo central. Flament (apud SÁ, 1996, p.78) suspeita que essa designação “periféricos” denota certo desdém, algo dispensável ou mero pano de fundo, com pouca importância para o estudo das representações.

É o próprio Flament que vai dar destaque ao sistema periférico. Para ele os elementos periféricos são esquemas, organizados pelo núcleo central. Ele destaca a contribuição de

Michel Morin (apud SÁ, p.82) ao afirmar que “é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”. Não dá pra descartar a importância dos elementos periféricos no processo de estruturação e de organização da representação social, eles e o núcleo central se complementam; o segundo é o lado duro, rígido, estável, coerente e o primeiro é a parte flexível, evolutiva, sensível ao contexto imediato na formação das representações sociais.

2.2 – Algumas Reflexões de Bourdieu sobre Educação

A preocupação com a educação sempre fez parte de pesquisas e reflexões de vários teóricos das Ciências Sociais. Bourdieu, um sociólogo contemporâneo e envolvido com as questões sociais de seu tempo, não ficou de fora destes estudos. Escreveu várias obras voltadas para os sistemas de ensino francês, enquanto instituições como ele afirmava de reprodução. Para ele a escola sempre esteve a serviço das classes que estavam no poder, ou seja, da classe dominante.

Ao abordar a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino, Escola e sujeitos envolvidos, torna-se evidente que estamos estudando mais um problema da educação brasileira, pois, essas pessoas são resultado de um ensino que exclui muito mais que inclui. A partir desta compreensão destacamos como importante as contribuições de Bourdieu que nos ajudará a compreender como o *habitus*² interfere nesta dinâmica de exclusão e fracasso e que tipos de violência simbólica³ esses agentes vêm sofrendo no decorrer de suas vidas tanto dentro como fora de Escola.

Bourdieu traz em suas reflexões sobre a educação as desigualdades escolares, para ele a escola desempenha um papel de reprodutora da sociedade dominante. Esta análise de

² “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...] indica a disposição incorporada, quase postural - mas sim de um agente em ação [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 61) .

³ “A força simbólica é uma forma de poder que exerce sobre os corpos, diretamente e, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos” (BOURDIEU, 2007, p.50)

Bourdieu vai de encontro com a visão otimista que existia até meados do século XX, de inspiração funcionalista, acreditava-se que a partir da escolarização haveria a superação do atraso econômico, do autoritarismo e conseqüentemente a construção de uma sociedade justa, moderna e democrática, valorizando a autonomia individual.

Como é colocado por Nogueira (2006, p. 12/13)

Supunha-se que, através da escola pública e gratuita, seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantido, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social.

A partir desta perspectiva a escola estaria colocada como uma instituição neutra, onde se difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. Porém este modelo de escola passa por uma grande crise na década de 1960, nova interpretação é dada para o papel da escola enquanto sistema de ensino. O sentimento de otimismo em relação à escola é substituído por uma postura pessimista.

Uma série de pesquisas feitas pelos governos inglês, americano e francês na década de 1950 mostra o peso da origem social sobre os destinos escolares – mesmo esses resultados sendo interpretados como fenômenos passageiros contribuíram em médio prazo para minar a confiança na igualdade de oportunidades diante da escola. A partir destes dados ficou claro que o desempenho escolar não depende apenas dos dons individuais, mas é reflexo também da origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc).

A massificação do ensino também contribuiu para que um novo olhar fosse direcionado para a educação. O fenômeno da massificação trouxe aos estudantes um sentimento de frustração, pois os títulos escolares passam a ser desvalorizados e as expectativas de mobilidade social através da escola passa a ser um projeto não realizável.

Diante de tais problemas que fizeram parte do cenário educacional na década de 1960, Bourdieu propõe um novo modo de interpretação da escola e da educação. Como destaca Nogueira (2006, p. 15) “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais”.

Com esta nova leitura, a educação deixa a instância de transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Bourdieu propõe com seus estudos uma análise reflexiva da sociedade ou dos fenômenos apresentados por ela, é somente na década de 1990 que seus pensamentos ganharão destaque nas reflexões educacionais brasileiras.

Bourdieu nos apresenta o que ele chama de conhecimento praxiológico – este conhecimento buscaria apreender a própria articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, como coloca o autor, o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. Nogueira destaca que:

A esse princípio de produção, incorporado nos próprios sujeitos, Bourdieu denomina “habitus”, entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturadas, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (BOURDIEU apud NOGUEIRA, 2006. p.27).

Sendo o conceito de habitus a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática, apropriamo-nos deste conceito para contribuir na construção do objeto de estudo desta pesquisa que é a representação social de escola para os alunos da EJA. Não dá para pensar educação no âmbito só da objetividade ou só da subjetividade, principalmente educação de jovens e adultos, pois são pessoas que chegam à escola com uma vivência acumulada, experiências do dia-a-dia devendo ser levadas em consideração, devem fazer parte do processo de aprendizagem mais formal.

O habitus dos alunos da EJA está relacionado com suas experiências tanto escolar como da vida prática propriamente dita. O processo de socialização, a cultura, a religiosidade, a maneira de lidar e viver com os problemas e as privações que a sociedade lhes apresenta. São as práticas sociais que estruturadas têm suas propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação.

Nogueira (2006, p.29) enfatiza que o conceito de habitus em Bourdieu desempenha o papel de elo articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação.

2.2.1 – Campo e Violência Simbólica – Capital Cultural, Sucesso e Fracasso Escolar

Bourdieu (1998) apresenta o campo como espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. É um espaço de luta, de disputa pelo poder e de hierarquia, geralmente quem está no poder não o quer deixar. Estratégias são aplicadas para a manutenção do poder por quem está se beneficiando dele. Uma dessas estratégias são os sistemas simbólicos que são sistemas de percepção, pensamento e comunicação. De acordo com Bourdieu, as produções simbólicas participam da reprodução das estruturas de dominação social, porém, fazem -no de uma forma indireta e, à primeira vista, irreconhecível.

Para Bourdieu (1998) no interior dos campos alguns indivíduos, ou instituições ocupam posições dominantes, outros ocupam posições inferiores. Diante disso alguns agentes que estão na situação de inferioridade assumem duas posições estratégicas: 1. A aceitação da estrutura hierárquica presente no campo; ou 2. Às tentativas de contestação e subversão das

estruturas hierárquicas vigentes no campo. De acordo com o autor no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural.

Outro conceito que reforça as análises de Bourdieu (1998) é o da Violência simbólica, que seria a imposição de uma determinada cultura por um grupo que a tem como única e verdadeira. Grupos que estão no poder, ou seja, dominantes, programam estratégias em que apresentam seus bens culturais como superiores aos demais. Assim,

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, em um segundo sentido, em La medida que La delimitación objetivamente implica em el imponer y de inculcar ciertos significados, tartados – por la selección y exclusión que lês es correlativa – como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, reproduce (em el dobre significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedade cultural (BOUDIEU y PASSERON. 2001, p. 7).

Se a violência simbólica é percebida a partir da imposição cultural é pertinente destacarmos algumas concepções sobre cultura. Para Geertz (2001) , no século XIX e durante boa parte do século XX, a cultura, acima de qualq uer outra coisa, era tida como uma propriedade universal da vida social humana, as técnicas, costumes, tradições e tecnologias – a religião e o parentesco, o fogo e a linguagem – que a distinguiram da vida animal.

Para Wagley (1988), a cultura de uma região ou de uma nação moderna possui uma organização muito maior do que a simples soma das comunidades que a integram. Existem instituições e poderes sociais de âmbito regional, nacional e até mesmo internacional, que determinam a tendência de vida de cada pequena comunidade.

Canclini (1983) afirma que cultura é a produção de fenômenos que contribuem, mediante reprodução e reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, a cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação de sentidos.

Este autor também destaca que as culturas populares se constituem por um processo de apropriação desigual dos bens econômicos e culturais de uma nação ou etnia, por parte dos setores subalternos e pela compreensão, reprodução e transformação real e simbólica das condições gerais e específicas do trabalho e da vida.

Estes argumentos estão pautados no conceito antropológico de cultura que é bem mais amplo, por conta disso faremos um recorte nos aproximando de uma cultura restrita e acadêmica que para Sacristan (1997, p.41) não deveria se opor uma da outra, mas se complementarem.

Ao fazer uma leitura da psicologia cultural, Bonin (2007, p. 64) coloca que as pessoas se constituem em sistema cultural dado previamente, formando uma rede de inter-relações, mas são sujeitos ativos e não constituídos passivamente pelo meio.

A educação é um fenômeno cultural – conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. são transmitidos ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Podemos afirmar que a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se tem tornado socialmente consciente e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem.

Para Pinto (2005. p.37) “O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura”. Isso se estende também aos alunos da EJA que estão no ensino fundamental e ensino médio, pois, apesar de estarem de certa forma fora de uma regularidade educacional, são pessoas com um legado cultural dinâmico e rico que pode ser aproveitado no processo de aprendizagem formal.

Do ponto de vista do indivíduo, as possibilidades de receber educação diferenciada e de recebê-la em determinado grau dependem de sua posição no contexto social, da natureza de seu trabalho e do valor atribuído a este pelos interesses da consciência social dominante.

Retomando às contribuições de Bourdieu quanto à possibilidade que cabe ao indivíduo de ter ou não sucesso escolar, ele traz o conceito de capital cultural que de certa forma irá influenciar na ascensão social de indivíduo. “[...] o sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos”(NOGUEIRA, 200., p.42).

Do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural (institucionalizado) constitui o elemento da herança familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar dos agentes.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomas e, até mesmo, sua “permuta” (substituindo -os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (BOURDIEU, 1998, p.79).

A posse do capital cultural favoreceria no desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos que a escola veicula e sanciona. A educação escolar seria uma continuidade da educação familiar. Contribuiria também porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação (não apenas na verificação da aprendizagem, mas uma avaliação que envolve julgamento cultural, estético e até mesmo moral). Maneira de falar, se portar, escrever, interesse intelectual, por obras de arte, postura disciplinar, são algumas exigências que podem ser atendidas por quem foi (na família) socializado nesses mesmos valores.

Para Bourdieu (1998), em se tratando de educação, os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a

adequar, inconscientemente, seus investimentos e suas chances. Ele afirma que o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo.

As classes populares, afirma Bourdieu (1998), caracterizam-se pelo seu pequeno volume de patrimônio. Suas condições de existência condicionam, assim, um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais. Estes grupos acabam dando provas do reconhecimento da cultura tida como legítima (arbitrariedade cultural), que lhes foi inculcado pela própria experiência escolar restrita.

Por conta disso, essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições e projetos inatingíveis. Passam a encarar a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais e mais como possibilidade de evitar postos instáveis e degradantes, que não garantem uma vida com dignidade.

As famílias das classes populares, devido suas condições socioeconômicas seriam menos preparadas para suportar os custos econômicos da espera da escolarização dos filhos. Diante disso, espera-se dos filhos que eles estudem apenas o suficiente para se manter ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais. Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. Nesta perspectiva,

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado (BOURDIEU, 1998, p. 221).

Tomamos como aporte teórico essas reflexões de Bourdieu porque os agentes de nossa pesquisa são provenientes das classes populares e estão envolvidos nesta teia de exclusão social. Suas vidas estão pautadas na racionalidade do imediato, do que é necessário para uma vida menos miserável, menos árdua da que foi a de seus pais, na perspectiva de ocupar um espaço no mercado de trabalho dentro das possibilidades que lhes é cabível.

Dentre o público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais freqüente a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. Muitos destes jovens possuem um histórico de repetência, de abandono da escola, desmotivados com a instituição ou com eles mesmos. Muitas vezes atribuem exclusivamente a si um fracasso que não é só deles. Tal fato pode se constituir num entrave para um possível sucesso escolar.

A quase totalidade dos alunos desses programas, incluídos os adolescentes, são trabalhadores. Com sacrifícios, acumulando responsabilidades profissionais e domésticas ou reduzindo seu pouco tempo de lazer, dispõem-se a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria nutre a esperança de continuar os estudos: concluir o ensino fundamental e médio, ter acesso a outros graus de ensino e a habilitações profissionais.

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas a diferentes dimensões da vida das pessoas: ao trabalho, à participação social e política, à vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural. Os alunos vêem na escola a possibilidade de um futuro melhor. A escolarização é vista pelos trabalhadores como necessidade para a sua inserção no mercado de trabalho.

As novas tecnologias e sistemas de organizações que o mundo contemporâneo atravessa exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de

trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa, para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de se reciclar continuamente, de buscar e relacionar informações diversas.

O avanço tecnológico também traz um novo dilema que é a diminuição dos postos de trabalho, que torna a disputa pelo emprego mais acirrada. Níveis de formação mais elevados passam a ser exigidos na disputa pelos empregos disponíveis. A um grande número de pessoas, impõe-se a necessidade de buscar formas alternativas de se inserir na economia por meio de auto-emprego, organização de microempresas ou atuação no mercado informal. Hoje uma inserção vantajosa no mercado de trabalho exige uma melhor formação geral e não apenas treinamento em técnicas específicas. Miranda (2003, p.58) ressalta:

Se por um lado, ainda é comum relacionar-se a EJA como a questão do desenvolvimento científico e tecnológico que tem ocorrido de forma acelerada na sociedade mundial, por outro lado no entanto, essa forma alternativa de educação tende a ser considerada como uma possibilidade de integração ao desenvolvimento, desses excluídos, através de aquisição de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar melhores condições de trabalho, e conseqüentemente melhores condições de vida.

Trabalhadores com uma formação mais ampla, com mais iniciativa, capacidade de resolver problemas e, aprender, continuamente, têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas.

O direito à educação e, conseqüentemente, a um trabalho digno nos remete à dimensão política. Para participar politicamente de uma sociedade complexa como a capitalista, uma pessoa precisa ter acesso a um conjunto de informações e pensar uma série de problemas que extrapolam suas vivências imediatas e exigem o domínio de instrumentos da cultura letrada. Um regime político democrático exige, ainda, que as pessoas assumam valores e atitudes democráticas: a consciência de direitos e deveres, a disposição para a participação, para o debate de idéias e o reconhecimento de posições diferentes das suas.

No processo de consolidação da democracia no Brasil, a educação tem papel fundamental a cumprir. Um grande número de pessoas ainda não tem acesso a informações necessárias para fazer sua opção política de forma mais consciente. Os longos anos de autoritarismo que marcaram a nossa história desafiam a educação a desenvolver atitudes e valores democráticos. A democracia não se esgota no processo eleitoral, ela deve implicar, principalmente, a possibilidade de maior participação e responsabilidade em todas as dimensões da vida pública.

Para ter acesso a muitos dos benefícios da sociedade moderna, é preciso ter domínio dos instrumentos da cultura letrada: para se locomover nas grandes cidades ou de uma localidade para outra, para tirar os documentos ou para cumprir vários procedimentos burocráticos, para se mover no mercado de consumo e, finalmente, para poder usufruir de muitas modalidades de lazer e cultura. A educação formal deve estar envolvida com esses aspectos também e não apenas com meros conteúdos.

Até no âmbito do convívio familiar, surgem cada vez mais exigências educacionais. Para educar crianças expostas aos meios de comunicação, num mundo com tão rápidas transformações, os pais precisam, constantemente, atualizar-se, precisam ter condições para apoiar os filhos em seu percurso escolar, cuidar de sua saúde etc. Até para planejar a família, para ter quantos filhos se deseja e se possa criá-los é preciso ter acesso à informação, referenciar-se a valores e assumir atitudes com as quais a educação pode contribuir.

A educação de jovens e adultos deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com o objetivo de criar situações de ensino-aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e adultos, englobando as três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora, citadas no parecer 11/00 da CEB/CNE. Segundo o Parecer, a função reparadora significa a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o

direito de uma escola de qualidade e o reconhecimento de igualdade de todo e qualquer ser humano.

A função equalizadora dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos da sociedade, possibilitando-lhes a reentrada no sistema educacional. E a função qualificadora, propõe que a educação deva ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Isto é a função permanente da educação de jovens e adultos.

Vemos, assim, que promover a educação básica de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do presente e também para garantir melhores condições educativas para as próximas gerações.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos nos remete a um universo socialmente construído, em que se percebe claramente como afirmou Jodelet (2007), em conferência no 1º Encontro regional de Representação Social da Região Norte, que as representações são sempre de algo – um objeto, um conceito, um fenômeno socialmente implicado sobre o que se fala – e de alguém – de quem se deve saber quem fala e de onde fala.

Para esta autora quem representa, o faz de um lugar social. É um sujeito que tem uma pertinência num grupo, numa classe ou posição social e que se relaciona com outros através de diferentes formas de comunicação, participando de um mundo comum. As representações não são construídas num vácuo social, por conta disso elas são divulgadas por vários meios de comunicação social. As suas condições de reprodução e circulação contribuem para a apropriação da ciência pelo senso comum. Portanto as várias formas de divulgação como imprensa falada e escrita, literatura, cinema, entre outras acabam influenciando o sujeito social de várias formas, interferindo nos modos de apropriação e construção de conhecimentos diversos.

Acreditamos que esses modos de divulgação influenciam também na construção de pesquisas voltadas para a educação que consideramos um campo fértil para esse tipo de estudo no sentido de investigar os fenômenos na possibilidade de sugerir caminhos para algumas respostas. Compartilhamos com a idéia de que alunos, professores e demais agentes escolares são portadores e construtores de conhecimentos sociais que podem influenciar diversas práticas na escola. Como é colocado por Menin e Shinkzu (2004, p.176):

Representações sociais dos agentes escolares podem, ainda, interferir nas finalidades da escola, nas normas de funcionamento escolar e nos próprios processos de ensino e aprendizagem. Mesmo as técnicas e materiais de ensino, como os livros didáticos, podem incluir uma série de saberes do senso comum, nem sempre considerados.

O trabalho em questão está centrado no estudo de uma instituição e de seus agentes, especificamente os alunos, como sujeitos sociais e tem a finalidade de contribuir de forma positiva nas práticas educativas da EJA, que envolve muitas vezes uma educação aligeirada sem levar em conta o universo simbólico dos agentes envolvidos.

Como nos estudos de representação o que interessa são os sujeitos coletivos, inseridos em um grupo que tem um mesmo tipo de pensamento ou conhecimento. Elegemos como grupo a ser estudado os alunos de uma escola estadual que trabalha há alguns anos com a Educação de Jovens e adultos, apresentaremos a seguir o percurso metodológico da pesquisa.

2.3 – Aspectos Metodológicos

Selecionamos para o nosso trabalho dois níveis de discussão e análise das representações sociais: O fenomenológico que tem as representações como objetos de investigação. Esses objetos são elementos da realidade social, são modos de conhecimento, saberes do senso comum que surgem e se legitimam na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social. E o nível teórico – que é o

conjunto de definições conceituais e metodológicas, construtos, generalizações e proposições referentes às representações sociais.

A metodologia é primordial para a pesquisa científica, ela determina os passos percorridos pelo pesquisador no processo de efetivação do projeto. A metodologia deve estar articulada com a teoria e elenca as “concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p.16).

Esta mesma autora destaca a contribuição do método como parâmetro a ser seguido. Ciente das limitações do investigador ela destaca que [...] “precisamos de parâmetros para caminhar no conhecimento”. “Porém, ainda que simples mortais, a marca de criatividade é nossa “grife” em qualquer trabalho de investigação ” (*idem*, p.17).

A pesquisa deve começar e terminar com o objeto. É o objeto que determinará a metodologia a ser usada, cabe ao pesquisador escolher de forma coerente técnicas e instrumentos de coletas de dados mais adequados para a efetivação da pesquisa. O leque de escolhas para concluir a construção do objeto é bastante amplo, porém o pesquisador deve estar atento à maneira de como o objeto quer ser abordado. O presente estudo esteve articulado com a Teoria da Representação Social, desenvolvida por Moscovici (1978). Esta trata dos saberes populares correntes no senso comum, elaborados e partilhados coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real. Por serem dinâmicos, levam os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, ações que, sem dúvida, modificam os dois.

Para conhecermos e analisarmos as representações sociais de Escola predominante entre os alunos (as) da EJA, trabalhamos com uma segunda teoria, que é a do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric e complementa a grande teoria da representação, ela se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, como um conjunto

organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de idéias e valores. Para Sá (1998, p.77),

A teoria de Abric atribui aos elementos cognitivos do núcleo central as características de estabilidade/ rigidez/ consensualidade e aos elementos periféricos um caráter mutável/ flexível/ individualizado, de modo que o primeiro proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população.

Abric elege a Associação Livre de Palavras como uma técnica privilegiada para acessar mais rapidamente os elementos centrais de uma representação social. O teste ALP vem crescendo em preferência entre os pesquisadores. Por ser uma forma global de avaliar a personalidade, as técnicas projetivas em geral e, particularmente a associação de palavras vem sendo, muito tempo, utilizada por ser considerada eficiente em revelar aspectos inconscientes, latentes e ocultos. Trata-se de um instrumento de investigação aberta, com base nas evocações dadas a partir de um ou mais estímulos indutores, a depender do objeto em foco, visando à obtenção dos conteúdos semânticos evocados.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública, tendo como público alvo 100 alunos (as) do curso. Efetuamos um estudo de caso e observações verticalizadas da Escola. O estudo de caso como estratégia de pesquisa é:

Um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação. (YOUNG, *apud* GIL, 1996, p.11).

O estudo de caso volta-se à realidade objetiva, investigando e interpretando os fatos sociais que dão contorno e conteúdo a essa realidade. Na captação da expressividade humana, objetividade em atividades quotidianas, o estudo de caso propõe a exploração e o aprofundamento dos dados, para transcendência da realidade investigada, ao submetê-los a referências analíticas mais complexas.

O estudo de caso é usado quando se deseja analisar situações concretas, nas suas particularidades. Seu uso é adequado para investigar tanto a vida de uma pessoa quanto a existência de uma entidade de ação coletiva, nos seus aspectos sociais e culturais.

Nas pesquisas de representação social enquanto processo Spink (1995, p.124) estabelece duas perspectivas de estudo: de um lado a perspectiva mais tradicional de estudar muitos para entender a diversidade; de outro, o estudo de casos únicos para buscar na relação representação-ação os mecanismos cognitivos e afetivos da elaboração das representações.

Quanto a essa questão Moscovici se classifica como um metodólogo politeísta e não monoteísta. Para ele cabe ao pesquisador discernir qual dos melhores métodos deve ser mantido com responsabilidade na pesquisa que desenvolve, e qual deve ser abandonado. Reforça ainda que a Teoria permanecerá criativa à medida que souber aproveitar as oportunidades que cada método disponível possa oferecer.

Robert Farr (*apud* SÁ, 1988) afirma que a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa de forma especial. Essa afirmação despretensa em Sá (1998, p.80) a necessidade de esclarecer que Farr não está dizendo que todos os métodos servem para a pesquisa em representações sociais.

O que ele constata é o fato de que a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – as chamadas teorias complementares – resultaria em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a Teoria Geral das Representações Sociais não estaria vinculada obrigatoriamente a nenhum método.

Como trabalhamos com o núcleo central é importante destacar o que Abric (*apud* SÁ, p.106) coloca como importante no uso desta metodologia.

[...] o estudo das representações vai necessitar a utilização de métodos que visem por um lado levantar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, por outro lado conhecer a organização desses elementos e delimitar o núcleo central da representação. Enfim, se for possível, verificar a centralidade e a hierarquia posta em evidência.

O estudo da representação social deve sempre buscar apreender a complexidade do objeto em questão. Nesse sentido, visando apreender as diversas dimensões do objeto, adotamos uma abordagem plurimetodológica, usando, para isso, técnicas e estratégias metodológicas. Procurou-se explorar aspectos quantitativos e qualitativos, com vista a captar, através dos discursos produzidos as representações sociais dos alunos da EJA. Assim, procuramos colocar em evidência os elementos representacionais centrais e periféricos das representações sociais em questão.

Trabalhamos com as chamadas técnicas interrogativas: questionário e entrevista e com as técnicas associativas: evocação ou associação livre de palavras a partir de um método indutor e o EVOC⁴.

Inicialmente fizemos uma primeira visita à Escola onde tivemos o primeiro contato com a gestora e as pedagogas, apresentamos a proposta de nosso trabalho e fomos muito bem acolhidas, tendo a autorização para desenvolvê-lo.

Na segunda visita tivemos contato com os alunos explicamos a dinâmica da pesquisa e aplicamos o primeiro instrumento que foi a associação livre de palavras, com o seguinte termo indutor: “*Escreva rapidamente seis palavras que vêm em sua mente quando você lê a palavra Escola.*” Em seguida pedimos que as palavras fossem numeradas por ordem de importância e por último que eles justificassem a palavra escolhida como a mais importante.

A partir das evocações obtidas com a técnica de associação livre de palavras, foi possível seguir a análise, ou seja, a investigação do conteúdo representacional, a estrutura e a organização desse conteúdo e a determinação e o controle do núcleo central. Para a obtenção dos núcleos centrais e periféricos, utilizamos o software Evoc 2000.

Com o propósito de traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa aplicamos um questionário socioeconômico. O questionário tem como funções, descrever as características e

⁴ EVOC: programa que efetua a análise de vocábulos. Sua tela de abertura apresenta um conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou agrupamento. Foi construído na França por Pierre Vergès e seus Colaboradores.

medir variáveis de um grupo social. Uma descrição adequada das características dos alunos (as) da EJA nos ajudou na análise dos dados levantados sobre a representação social de Escola, auxiliando na percepção de quem fala de onde fala e o que fala. Foram formuladas 12 questões fechadas envolvendo perguntas de cunho social, econômico e cultural.

Em outro momento lançamos mão da entrevista semi-estruturada. A entrevista é uma técnica que proporciona a interação face a face entre entrevistador e entrevistado. Esse tipo de interação entre pessoas é um elemento fundamental na pesquisa em Ciências Sociais. “É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B” (GIL, 1995, p.22). A técnica usada foi entrevista semi-estruturada, com perguntas de caráter geral, objetivando colher o maior número de informações livres sobre o indivíduo. Para Roazzi (1995, p.3) esta forma de entrevista apesar de não ter uma ordenação rígida, existe um objetivo específico a ser atingido. Contudo, cabe ao entrevistador intervir, quando necessário, no sentido de reconduzir o sujeito ao assunto que mais interessa.

No que se refere à coleta de dados por meio de entrevistas, Sá (1998) aponta para a grande difusão da noção de que o material discursivo do qual se queira extrair as representações deveria ser produzido pelos sujeitos de forma mais espontânea possível.

As entrevistas semi-estruturadas tiveram por objetivo ampliar o acesso ao conteúdo representacional em estudo. Apesar de a associação livre de palavras permitir identificar, com maior rapidez, os elementos do núcleo central, não possibilita, todavia, conhecer com maior amplitude, outros conteúdos culturais e os aspectos de ordem afetiva, entre outros, que compõem uma representação social. Sendo assim, cinco questões foram feitas para orientar o processo de entrevista.

1. Quanto tempo você estudou?
2. Quando parou e por que parou?
3. Por que voltou a estudar?

4. O que a Escola é pra você?

5. A Escola contribui na sua vida: pessoal, profissional e material? Comente.

Os tratamentos dos dados foram feitos a partir da análise de conteúdo. Para Roazzi (1995), a análise de conteúdo é um método, ou melhor, um conjunto de técnicas e procedimentos de análise de informações muito eficaz para explorar, em uma primeira instância, os tipos de critérios utilizados pelos entrevistados nas classificações livres.

A análise de conteúdo entendida como técnica de compreensão, interpretação e explicação das formas de comunicação (escrita, oral ou icônica) tem como objetivos: 1. Ultrapassar as evidências imediatas, à medida que busca a certeza da fidedignidade das mensagens socializadas e a validade da sua generalidade; 2. Aprofundar, por meio de leituras sistemáticas e sistematizadas, a percepção, a pertinência e a estrutura das mensagens.

A prática mais comum de pesquisa que pode ser observada nas pesquisas consultadas sobre representação, embora não na sua totalidade, combina a coleta de dados com análise de conteúdo. Essa articulação é apontada por Sá (1998, p. 86) como quase o “Romeu e Julieta” das representações sociais.

A análise de conteúdo, vista como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, nas palavras de Bardin (1988, p. 13), não se tratando meramente de um instrumento, mas de um “leque de apetrechos” destinado à análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, é utilizada na maioria dos estudos em representação social, a começar pelo estudo pioneiro de Moscovici (1978) em virtude de suas reais possibilidades de alcançar os aspectos, conteúdos ou processos das representações sociais.

Spink (1995, p.124) destaca que sendo as representações sociais teorias do senso comum, seguem que as técnicas de análise empregadas em seu estudo procuram de alguma forma, desvendar a associação de idéias aí subjacentes. É neste enquadre geral que se

localizam as diferentes vertentes analíticas sendo que o que as distingue são as exigências formais quanto à linguagem utilizada – números ou palavras – e quanto ao número de sujeitos necessários para efetuar as operações estatísticas.

As representações sociais, como já foi colocado várias vezes, são entendidas como teorias compartilhadas pelo grupo que serve de referência – nesse caso alunos (as) da EJA. Dessa maneira, buscamos compreender a construção compartilhada que forma o senso comum desse grupo.

Vale a pena ressaltar que este estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, de acordo com o Parecer de nº 0241.0.115.000-07, sendo garantido total sigilo em relação aos nomes dos alunos envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO 3

3 – REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ESCOLA PARA OS(AS) ALUNOS(AS) DA EJA

3.1 – Universo da Pesquisa – Uma Escola Estadual na Cidade de Manaus – (Estudo de Caso)

A Escola enquanto instituição vem sendo questionada por vários motivos e um deles é o fato de não estar conseguindo atender plenamente às necessidades de uma boa parcela de jovens e adultos que freqüentam este espaço. Hoje em dia um novo estilo de vida vai se construindo; a modernidade passou a exigir do homem um conhecimento que vai além da sua casa, da sua terra, da cultura transmitida pelos seus antepassados. Novos conhecimentos, novos valores e caminhos são incorporados a este novo estilo de vida. Por conta disso engendra-se um novo homem que questiona seus limites, suas certezas, suas crenças e que procura incessantemente novas respostas para sua vida.

A instituição escolar foi organizada pelo Estado na perspectiva de reproduzir um saber sistemático e científico, do domínio da cultura escrita. A partir de uma mentalidade racionalista, utilitária e tecnicista tão propalada como verdade pela Modernidade surge uma Escola com a idéia de qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, esta idéia se sobrepõe ao desejo de formar homens questionadores, que produzam novas maneiras de pensar e agir. Homens comprometidos com o social.

A escola, até então considerada um lugar de saberes prioritariamente científicos, de regras e padrões advindos de um pensamento racionalista, chega aos nossos dias como uma instituição questionável nos seus conceitos básicos, necessitando de uma nova roupagem, mais adequada às exigências do mundo atual.

Nossa educação, sobretudo a escolar, é fragmentada, tornando difícil a compreensão do ser humano como um todo. A educação do futuro não deve desprezar o saber científico e o técnico, mas adicionar a ele um pouco do mágico, do mítico, enfim, do humano. Para entendermos o aluno que está na nossa sala de aula, à nossa frente, é preciso vê-lo como um todo. Considerar que ele é um ser biológico, cultural e social, portanto “a condição humana deveria ser o objeto de todo o ensino” (MORIN, 2000 *apud* BRUNEL, 2004, p.44).

A proposta da pesquisa foi perceber como a Escola é representada por homens e mulheres jovens e adultos que buscam recuperar um tempo perdido de suas vidas escolares. Queremos que nosso estudo contribua com a construção de uma Escola que não apenas reproduza os interesses de uma determinada classe que esteja no poder, mas que possa a partir da fala dos alunos construir uma Escola autônoma e emancipatória.

3.1.1 – Identificação e Histórico da Escola Getúlio Vargas

- Nome da Instituição: Escola Estadual Getúlio Vargas
- Endereço: Rua Professor Marciano Armond, s/n – Cachoeirinha, CEP: 69.069-120, Tel: 3216 - (9055-9056-9058-9059)
- Gestora: Rita de Oliveira Souza
- Secretária: Maria do Perpetuo Socorro Lemos Collyer
- Pedagogos: Celeste Collyer Monteiro

Marly Cuadal Coimbra

Maria Silene Farias Duarte

- Modalidade de Ensino: Fundamental do 1º ao 9º ano.

EJA – Fundamental – 1º e 2º segmentos

Ensino Médio.

- Nº de alunos: 1.705
- Nº de Funcionários: 98

3.1.1.1 – *Histórico da Escola*

A Escola Estadual Getúlio Vargas foi inaugurada em março de 1957, com o nome de Grupo Escolar Getúlio Vargas. Assumiu a direção a professora Maria Puga, tendo como Secretário de Educação João Mendonça de Souza, no Governo do Dr. Plínio Ramos Coêlho e na Prefeitura Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo, sendo seu construtor o Sr. Antonio de Oliveira. A escola iniciou suas atividades atendendo uma clientela de 1ª a 4ª série do total de 258 alunos. Recebeu este nome para homenagear o grande estadista Getúlio Dorneles Vargas (19.04.1883 – 24.08.1954), político brasileiro, Presidente da República, nascido em São Borja, Rio Grande do Sul.

A bandeira da escola foi confeccionada nos moldes da bandeira do Amazonas e tem as cores do antigo PTB – Partido Trabalhista Brasileiro (azul, vermelho e branco) partido político que apoiava o Governo do Estado do Amazonas naquela época.

Legalmente a Escola Estadual Getúlio Vargas passou a funcionar com as seguintes denominações: A lei nº 4.024/61 a 1970 Grupo Escola: Estabelecimento que ministrava o curso primário de 1ª a 4ª série; Decreto Governamental nº 2.064/71 – Sub-Unidade; Decreto Governamental nº 4.870/80 de 24.04.1980 a 1988 Escola de 1º Grau Getúlio Vargas. Em 1980, a escola passou a se chamar Escola de 1º e 2º Grau “Getúlio Vargas” e foi regulamentada pelo decreto nº 5.442 de 29.12.1980; Decreto Governamental nº 12.137/89 de 21.12.89 – Escola Estadual “Getúlio Vargas” sua denominação atual.

Em 1992 foi criado o hino da escola, com letra e música do Professor Raimundo Nonato da Fonseca Filho. No decorrer dos anos até a presente data a escola esteve sob administração dos professores:

- Marina Puga Barbosa;
- Isis Maria Barahuna Langbeck;
- Oswaldina Almeida da Silva;
- Rita de Cássia Ferreira dos Santos;
- Rita de Oliveira Souza – desde 1983 até a presente data.

3.1.1.2 – *Filosofia da Escola*

A Escola Estadual Getúlio Vargas tem como base, para seu trabalho a integração ESCOLA X COMUNIDADE e o desenvolvimento integral dos educandos no aspecto social, cultural, político e econômico, a fim de alcançar o progresso educativo em todos os seus setores, assegurados a qualidade do ensino x aprendizagem. Tem como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, para sua auto-realização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos, observando as determinações da lei nº 9.394/96, de 20/12/1996 e demais disposições legais atinentes.

Apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Manter sistema de vida escolar em que haja integração e participação comunitária de todos os segmentos;
- Tornar efetiva a aprendizagem, valorizando o conhecimento, a ética, a formação de hábitos e atitudes, solidariedade e o exercício da liberdade com responsabilidade;
- Desenvolver o potencial dos alunos, através de uma ação educativa consistente e tendo em conta os princípios cívicos, sociais e democráticos.

3.1.2 – Diagnóstico

3.1.2.1 – *Estrutura Administrativa*

A Escola Estadual Getúlio Vargas possui uma área total de 5.165,25m², sendo que 1.643,50m² é de área construída e cada sala de aula ocupa uma área com 786m² padrões de exigência mínimas das leis vigentes como: Quadro branco de pincel, mesas, cadeiras, carteiras ainda em bom uso, sendo bem iluminadas, climatizadas e armários embutidos para uso dos professores.

A escola dispõe de dependências administrativas: sala da gestora escolar, quadra coberta, pátio coberto, secretaria, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de TV, vídeo e DVD, depósito de alimentos, sala de professores, sala de serviço de orientação escolar, sala de reprografia, banheiros, gabinete médico e odontológico, escovódromo, auditório e estacionamento. Como patrimônio escolar tem: sistema de som interno, xerox, bebedouro, caixa de som amplificada, micro-system, forno microondas, TV, DVD, vídeo cassete e projetor multimídia (Data Show).

Ficam assim distribuídas as dependências da escola:

- Sala de aula – 16;
- Biblioteca – 01;
- Sala de professores – 02;
- Sala de Gestora – 01;
- Secretaria – 01;
- Auditório – 01;
- TV Escola – 01;
- Banheiro – 24;
- Cantina – 01;

- Refeitório – 01;
- Cozinha – 01;
- Depósito de merenda escolar – 01;
- Depósito de material – 05;
- Sala dos pedagogos – 01;
- Pátio coberto – 01;
- Pátio descoberto – 01;
- Quadra de esporte – 01;
- Corredor – 04.

Com estrutura toda em alvenaria em bom estado de conservação como nos: telhados, pinturas, janelas e um perfeito estado de aspecto visual e de segurança a os que convivem durante o ano letivo especialmente as salas de aula, possuindo um bom sistema de instalação de água (poço artesian), luz, esgoto, telefone público e convencional, fax etc. Um dos fatores de desconforto existente na escola é o fato do refeitório não ter capacidade para atender os alunos por série no horário de merenda.

Os equipamentos e materiais estão em bom estado de conservação e são suficientes para a realização das atividades pedagógicas, embora sempre precisemos inovar com novos equipamentos, adquiridos através da Associação de Pais, Mestres e Comunitários – APMC e outros provenientes dos recursos do governo federal (PDDE), e eventos e promoções realizadas na escola. A escola tem como materiais permanentes e mobiliários os seguintes: Sofás, armários, DVD, vídeo, TV, Data show, filmadora, mimeógrafo, máquina fotográfica.

3.1.2.2 – *O Meio Econômico Social e Cultural*

A Escola Estadual Getúlio Vargas está situada na zona central da cidade interligando o bairro da Cachoeirinha e de São Francisco. A clientela assistida pela escola é, em sua maioria,

de classe média baixa, sendo filhos de trabalhadores do comércio, da indústria, senão desempregados. São moradores de residências simples, embora a maioria já construída em alvenaria. Existe, também, um reduzido número de residências construídas em alvenaria com fino acabamento, vários cômodos e relativo conforto, pertencentes a alunos, filhos de microempresários e trabalhadores autônomos.

Os moradores do bairro se beneficiam de atendimentos dos órgãos existentes como: Hospital Alfredo da Mata, Adriano Jorge, hoje Hospital Universitário, Pronto Socorro da Criança, CAIC, Posto de Saúde, Igrejas Católicas e Evangélicas.

As comemorações do bairro são de época como: Festival Junino do bairro, o boi bumbá Gitano, Corre Campo, o junino da escola com o Boi Malhadinho, ciranda da Cachoeirinha, dança cigana, festas religiosas, desporto, torneio, confraternizações, clube de mães, etc.

Com a criação da Central de matrícula os alunos já não se restringem mais aos bairros de São Francisco, Cachoeirinha e sim aos demais bairros da cidade, mesmo distantes, nem por isso, deixamos de ter ativa participação nas atividades escolares, pedagógicas e administrativas através da A.P.M.C. Associação de Pais, Mestres e Comunitários.

A comunidade do bairro de Petrópolis, Cachoeirinha e bairros adjacentes reconhecem a qualidade educativa desenvolvida nesta escola e espera que continue mantendo seu padrão de ensino, com a oportunidade de interação oferecidas à comunidade escolar.

Vale ressaltar a grande participação da comunidade nos processos educativos, eventos culturais, desfiles cívicos, reuniões, passeios, gincanas e também a significativa procura de vagas neste estabelecimento de ensino, pela qualidade do seu trabalho.

A escola acredita que os alunos possam desenvolver suas habilidades e potenciais; é responsável pela formação de cidadãos críticos, conscientes na construção de uma nova sociedade. É organizada e atrativa e uma ferramenta importantíssima no processo ensino-

aprendizagem; satisfação, participação, amizade e força de vontade da gestora, professores, funcionários, alunos e comunidade constroem uma escola de qualidade em que seu *slogan* é “Nossa força é atuarmos juntos”, desenvolvendo o potencial dos alunos para o mundo no qual se relacionam.

A escola procura desenvolver meios para estabelecer um maior entrosamento entre família/escola, a fim de um maior desenvolvimento integral no processo educacional e uma melhor qualidade de ensino.

Segundo nossas observações o baixo rendimento escolar de algumas crianças decorre de problemas como: desemprego, alcoolismo, desestrutura familiar, desinteresse dos responsáveis pela vida escolar dos filhos, contribuem diretamente na concentração, interesse e desenvolvimento dos alunos.

A integração com a comunidade não se tornou um simples modismo, mas, na prática tem dado bons frutos. A escola tem sido, desde 1983, em Manaus -AM, um exemplo disso. Ao longo dos anos a escola vem mudando a imagem da escola pública. Fato este comprovado quando, em 1998, a escola recebeu os Prêmios Estadual e Nacional de referência em Gestão Escolar, concedidos pela UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) e pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino.

Antes desse trabalho integrado o que se via freqüentemente era o prédio da escola depredado, suas paredes riscadas e as carteiras quebradas entre outros atos de vandalismo. Hoje o cenário mudou, a própria comunidade assumiu a proteção da escola garantindo a sua integridade física.

3.1.3 – Estrutura Pedagógica da Escola

3.1.3.1 – *Educação*

A escola desenvolve um processo educacional que pode ser considerado transformador, porque desenvolve um trabalho sempre atual, permanente, construtivo, participativo e constantemente inovador. Este trabalho é realizado envolvendo todos os membros da escola e tem como princípio básico tornar os alunos conscientes de que são responsáveis pela aquisição do seu próprio conhecimento, questionando, pesquisando, discutindo, construindo, participando, de todo o processo ensino -aprendizagem.

3.1.3.2 – *Aprendizagem*

A escola tem procurado fazer com que o aluno realmente consiga atingir os objetivos propostos, visto que há uma preocupação em fazer com que eles aprendam com qualidade, e que sejam cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. Existe uma preocupação em que os pais saibam como está o aluno, fazendo reuniões, atendimento individual, solicitando sem pre apoio para o aluno.

Os professores revisam os conteúdos, fazem recuperação paralela. Os conteúdos dados são significativos para os alunos, sendo que do 9º ano são dados os conteúdos do currículo e mais os conteúdos voltados para os exames de seleção mais procurados tais como: Nokia, Cefet, Escolas de tempo integral. A escola procura melhorar cada vez mais para aumentar o índice de aprovação dos alunos, nessas seleções, o que vem acontecendo cada ano.

3.1.3.3 – *Currículo*

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio (EJA) têm base nacional comum, sendo complementado em cada sistema de ensino por uma parte diversificada exigida pelas características regionais.

Abrangem obrigatoriamente:

- Língua Portuguesa;
- Matemática;
- Conhecimento do mundo físico e natural;
- Realidade social e política (Brasil e a nossa região local).

Com a composição curricular a instituição busca articular os vários aspectos da vida do aluno: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura, as linguagens, com as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística e Educação Religiosa).

3.1.3.4 – *Avaliação do Ensino Regular*

O sistema de avaliação adotado na escola abrange obrigatoriamente as determinações que o macro sistema determina para toda a rede estadual de ensino. A partir de 2004 foi aprovado pela resolução nº 009/2003 – CEE. AM que visa:

- O rendimento escolar do estudante será aferido ao final de cada bimestre letivo, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos;
- A pontuação mínima para aprovação será 60 (sessenta) pontos por componente curricular, sendo admitida qualquer fração;

- Recuperação Final: Após o término do ano letivo, o estudante que não atingir 60 (sessenta) pontos e no mínimo 30 (trinta) pontos estará em recuperação final. Caso o estudante não obtenha os 30 (trinta) pontos necessários para ir à recuperação final em apenas um componente curricular, estará reprovado;
- Conselho de Classe: Se o aluno não for aprovado ficará em progressão parcial, que será avaliado em conteúdo e notas no ano seguinte para averiguação de aprendizagem.

3.1.3.5 – Avaliação da EJA

A avaliação da aprendizagem é contínua, subsidiária na ação educativa, na qual se deve considerar o desempenho do educando nas atividades propostas em termos de:

- Aquisição de novos conhecimentos;
- Capacidade de relacionar entre si os diversos conteúdos;
- Competência para fazer uso prático desses conhecimentos nas situações cotidianas, bem como autonomia na procura de novas informações;
- Capacidade de análise, síntese, interpretação e generalização.

Os resultados das diferentes práticas de avaliação deverão ser alvos de registro do diário de classe para que se proceda ao acompanhamento do processo e, quando necessário, seja feito o estudo de recuperação paralela correspondente. Esses registros devem ser expressos em notas que variam na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos como a seguir:

No **1º segmento** serão realizadas 03 (três) avaliações por bimestre e Área de Conhecimento, cujo resultado final dos bimestres será de 0 (zero) a 100 (cem) pontos, sendo que a pontuação mínima para aprovação, é de 60 (sessenta) pontos na média, admitindo -se qualquer fração. No **2º segmento e Ensino Médio (etapa única)** serão realizadas 03 (três) avaliações por módulo de ensino. O resultado do mesmo corresponderá de 0 (zero) a 100

(cem) pontos. A média final do componente curricular será obtida mediante a soma das notas dos módulos – cuja pontuação mínima para aprovação de cada módulo será 60 (sessenta) pontos, admitindo-se qualquer fração dividida pelo número de módulos que possuem o componente curricular.

Não há recuperação final para o Ensino Fundamental 1º, 2º e Ensino Médio. No 1º segmento a avaliação é por área de conhecimento no decorrer do processo. No 2º segmento e Ensino Médio, a avaliação é desenvolvida através de módulos nos quais o professor poderá fazer a recuperação de nota no decorrer do processo ou no final de cada módulo.

3.1.4 – Perfil socioeconômico dos(as) Alunos(as) da EJA

Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente”. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. O sucesso de um programa de educação de jovens e adultos é facilitado quando o educador é do próprio meio (GADOTTI e ROMÃO, 2006, p.32).

As classes de EJA são heterogêneas, misturam jovens urbanos envolvidos em movimentos da cultura de massa, pessoas que precisam do diploma para uma promoção no emprego, migrantes da zona rural, gente que almeja uma participação político-social mais ativa, idosos, fiéis que querem aprender a ler a Bíblia. Arroyo (2005) enfatiza que desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.

Com a proposta de traçar o perfil socioeconômico dos 100 alunos envolvidos na pesquisa elaboramos algumas questões em forma de questionário fechado que serão analisadas a seguir.

3.1.4.1 – Dados do Questionário Socioeconômico

O quadro seis identifica os alunos a partir da faixa etária. Uma das propostas da EJA é atenuar a distorção idade/série, pois ainda é considerável o número de pessoas que estão neste desnível escolar.

Quadro 6
Idade

Idade	Total	%
15 a 25	34	34%
26 a 35	28	28%
36 a 45	23	23%
46 a 55	05	05%
56 a 65	02	02%
A partir de 66	00	00%
Não respondeu	08	08%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Os dados mostram que a concentração maior está na faixa etária de 15 a 25 anos, ou seja, 34% estão na categoria de jovens. Este é um fato recorrente, pois, é crescente o ingresso nesta modalidade de jovens que chegam desmotivados, desencantados com a escola regular, com um histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Quadro 7
Sexo

Sexo	Total	%
Feminino	53	53%
Masculino	47	47%

Fonte: Pesquisa de Campo.

No que diz respeito ao sexo 53% são mulheres e 47% homens. O maior número nas classes da EJA é de mulheres. Mesmo com várias dificuldades que permeiam suas vidas,

essas mulheres encontram forças para retornarem à escola. Aqui cabe fazemos uma reflexão sobre a questão de gênero, pois são pessoas que vivenciam processos de violência simbólica⁵, mas não desistem do sonho de voltar a estudar.

Quase todas as mulheres entrevistadas alegaram ter parado de estudar porque casou ou engravidou cedo e teve que parar para criar os filhos ou porque o marido tinha ciúmes e não aceitava que estudasse. Sabemos que o papel da mulher na sociedade vem passando por mudanças significativas. Porém, o Brasil com suas grandes diferenças regionais, com diferentes estágios de desenvolvimento e com formas contrastantes de comportamento tem, inevitavelmente, uma reprodução do que ocorre no mundo. Grandes centros urbanos seguem mais de perto os modelos dos países desenvolvidos, enquanto que em pequenas comunidades e áreas rurais a força das tradições, que sempre mantiveram a mulher como cidadã de segunda classe ainda se faz sentir de forma significativa.

As conquistas das mulheres não têm sido algo contínuo e linear, pelo contrário, têm sido obtidas através de vias conturbadas, principalmente em países como o Brasil, com suas heranças latinas e ibéricas, em que as mulheres sempre foram mantidas em condições subalternas e tidas como as guardiãs da virtude da família.

Apesar do aumento do número de mulheres que exercem funções executivas nas empresas privadas e chefias nas repartições públicas, as barreiras não foram ainda completamente anuladas, sendo que as mulheres negras sofrem esse efeito de forma mais dramática, sendo duplamente discriminadas, como mulheres e como negras.

Um número considerável de alunas da EJA atua como empregadas domésticas, e como é colocado por (TABAK E VERUCCI, 1994, p.57)

⁵ Para Bourdieu (2007, p.47) A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não deixa de conceder ao dominante [...].

O trabalho doméstico não obteve até hoje qualquer reconhecimento como valor econômico e repousa totalmente nos ombros das mulheres. Isso sobrecarrega as mulheres com a famigerada dupla jornada de trabalho, o que acarreta grande desgaste em sua saúde física e mental. Há tendências, nas gerações mais jovens, para alterar essa situação, assumindo o marido algumas tarefas domésticas, aproximando-se mais dos cuidados da prole, mas a questão ainda depende da boa vontade das pessoas e não de uma organização social adequada e uma educação não sexista.

A naturalização do papel social da mulher com os afazeres domésticos decorre de todo um processo histórico de subordinação e submissão, que remonta até a ascensão do patriarcado – cultura na qual o patriarca detém o poder das decisões políticas, econômicas e sociais da família. Com o advento da Industrialização, a mulher passa a ser inserida como mão-de-obra nas indústrias, esse fato contribuiu para o esfacelamento da família patriarcal. A utilização do trabalho feminino na Indústria capitalista representou um importante aspecto para o acúmulo de capital, pois a exploração da sua força de trabalho, o barateamento da sua mão-de-obra contribuiu para elevar a subordinação de gênero, conferindo a estas salários mais baixos que o dos homens (mesmo executando tarefas iguais as deles), em troca de uma extensa jornada de trabalho.

A violência masculina contra a mulher é a forma mais utilizada pelo sistema que oprime e degrada socialmente o gênero. A pauperização econômica da mulher, que é, muitos casos, o sustentáculo da família, o crescimento dos maus tratos contra ela no âmbito doméstico e conjugal, são fatores que contribuem para a degradação social e feminina e conseqüentemente para seu afastamento do ambiente escolar.

Esta violência contra a mulher está relacionada com as representações dos gêneros quanto ao lugar do homem e da mulher na estrutura familiar. Este fato se torna evidente no trabalho de Ramos (2003), com o título de *A representação Social da Mulher no Contexto da Relação Conjugal violenta na Cidade de Manaus*. Como afirma Ramos (2003, p.162):

[...] a dominação masculina inscreve-se nos pensamentos, nos corpos, na objetividade. Na divisão social do trabalho, por exemplo, explicita-se na distribuição estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos especificando o local, o momento e os instrumentos. Vemos aqui que ao homem compete o trabalho com objetivo de prover o sustento da família. Para a mulher, o trabalho deve se efetuar no espaço da unidade doméstica ou, quando se realiza fora, tem a função de complementar a renda familiar.

Esta representação é resultado de uma herança patriarcal que predominou por décadas na sociedade brasileira, de acordo com esse sistema a mulher era submetida à dominação masculina e era educada para cuidar da casa, dos filhos e do marido.

No tocante a educação, destaca Nogueira (2005) que a IV Conferência sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), enfatiza a educação da mulher como uma prioridade-chave para o desenvolvimento econômico.

Na V Conferência Internacional da Educação de Adultos (V CONFITEA), realizada em Hamburgo (Alemanha, 1997), a educação da mulher aparece como uma das necessidades a serem suprimidas. Destacou-se que as políticas de educação de jovens e adultos deveriam ser receptivas frente às culturas locais e dar prioridade a extensão de oportunidades educativas para todas as mulheres, respeitando suas diversidade e eliminando os prejuízos e estereótipos que limitam seu acesso à educação.

Voltando para a informação da pesquisa em que 53% dos agentes entrevistados (as) são do sexo feminino, percebemos que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, na qual os índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos. Dados nacionais nos mostram que hoje tanto na educação básica como nos cursos superiores o número de mulheres é maior que de homens.

Em relação ao estado civil, 50% dos entrevistados são solteiros, 02% separados e 35% são casados, 02% viúvos e 14% não respondeu, conforme mostra o Quadro 8.

Quadro 8
Estado Civil

Estado Civil	Total	%
Solteiro (a)	50	50%
Separado (a)	02	02%
Casado (a)	35	35%
Viúvo (a)	02	02%
Não respondeu	14	14%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Analisando o Quadro 9 verificamos que a moradia dos entrevistados (56%) mora em casa própria, 23% em casa alugada, 11% em casa de parente, 04% outros que pode estar incluso amigos e 06% não respondeu.

Quadro 9
Residência

Sua casa é	Total	%
Própria	56	56%
Alugada	23	23%
De parentes	11	11%
Outros	04	04%
Não respondeu	06	06%

Fonte: Pesquisa de Campo.

De acordo com dados do Quadro 10 verificamos que 22% dos alunos moram com seis pessoas e 20% com mais de seis pessoas. Estando fora dos parâmetros de família que predomina nos dias atuais, as chamadas famílias nucleares composta por mãe, pai e no máximo um casal de filhos.

Quanto mais pessoas em uma casa, mais despesas a família terá, por conta disso todos buscam uma atividade remunerada para auxiliar na renda, incluído muitas vezes até o trabalho de adolescentes e crianças, repetindo com isso o que muitos passaram o fato de terem que parar de estudar para ajudar a família.

Quadro 10
Quantidade de pessoas que moram juntas

Quantas pessoas moram com você?	Total	%
Duas	12	12%
Três	13	13%
Quatro	21	21%
Cinco	01	01%
Seis	22	22%
Mais de seis	20	20%
Moro sozinho	03	03%
Não respondeu	07	07%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Em relação ao número de filhos 13% tem um filho, 21% dois, 11% três filhos, 13% quatro ou mais filhos, 31% não têm filhos e 11% não responderam (Quadro 11).

Quadro 11
Quantidade de filhos

Quantos filhos você tem?	Total	%
Um	13	13%
Dois	21	21%
Três	11	11%
Quatro ou mais	13	13%
Não tem filhos	31	31%
Não respondeu	11	11%

Fonte: Pesquisa de Campo.

No que se refere à renda familiar, 41% dos entrevistados, ou seja, quase a metade vive com a renda de um a dois salários mínimos. Este dado ratifica a informação de Miranda (2003) de que o Estado do Amazonas caracteriza-se como uma das Unidades Federadas onde a miséria social é sensivelmente maior que a riqueza e são precárias as condições de vida do povo, em que pese as riquezas potenciais de uma Região sobejamente privilegiada (Quadro 12).

Quadro 12
Renda Familiar

Somando sua renda com a renda das pessoas que moram com você. Quanto é aproximadamente a renda familiar na sua casa?		
Até um salário mínimo	19	19%
De 1 a 2	41	41%
De 2 a 5	14	14%
De 5 a 10	06	06%
Nenhuma renda	06	06%
Não respondeu	14	14%

Fonte: Pesquisa de Campo.

São variadas as profissões desempenhadas pelos alunos e alunas da EJA conforme mostra o Quadro 13, sendo os maiores números concentrados nos seguintes itens: Comércio, banco e transportes 21%, na indústria 14%, no lar 10%, empregada doméstica 09% e 18% não trabalham. Esse dado nos remete a uma reflexão sobre a *função equalizadora da Eja*, que consta no Parecer CEB 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Esta função deve dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (SOARES, 2002). O anseio por esta oportunidade de equalização está na fala de alguns alunos (as).

Aluno (1) – “É muito importante porque só aprendendo dentro de uma escola poderei ter um bom emprego, dar bons exemplos para minha família e saber dirigir meus negócios”.

Aluno (2) – “Sem aprender hoje ninguém consegue uma vida digna, com emprego melhor e também você se sente mais respeitado”.

Aluno (3) – “Educação é onde o indivíduo vai aprender como se prepara para o mundo social, o emprego que vai exercer no resto de sua vida. O indivíduo sem educação é o indivíduo sem futuro”.

Quadro 13
Em que Trabalha

Em que você trabalha atualmente?	Total	%
Na agricultura	01	01%
Na indústria	14	14%
No Comércio, banco, transporte	21	21%
Como empregada doméstica	09	09%
Funcionário público	04	04%
Construção civil	04	04%
No lar	10	10%
Com costura, comida, outros	04	04%
No mercado informal, autônomo	05	05%
Não trabalho	18	18%
Não respondeu	10	10%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Quanto à questão relativa à moradia próxima da Escola, 56% responderam que sim, 34% que não e 10% não responderam (Quadro 14). Morar próximo à escola é um fator importante, pois o aluno evita mais um gasto com transporte, porém muitos, por vários motivos, inclusive por falta de escolas que ofereçam esta modalidade de ensino precisam se deslocar de bairros distantes para estudarem.

A distância da escola acaba contribuindo também para o número significativo de evasão escolar e de desistência, muitos por não terem dinheiro todos os dias para o transporte acabam deixando mais uma vez de continuar seus estudos.

Quadro 14
Se mora perto ou não da Escola

Você mora próximo da Escola que estuda?	Total	%
Sim	56	56%
Não	34	34%
Não respondeu	10	10%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Ao serem questionados quanto à importância da Escola, 90% a consideraram muito importante (Quadro 15). Percebemos neste dado que a escola continua sendo de fundamental importância para essas pessoas, que não é porque tiveram de se afastar ou foram afastados da mesma que essa importância deixou de existir.

Apesar das experiências variadas destes jovens e adultos em relação à escola, trajetórias marcadas por repetências, evasões esporádicas e retornos, em alguns casos a escola lhes parece uma instituição distante de seus interesses e de suas necessidades, mesmo vivendo uma crise institucional, a escola ainda é vista como algo primordial na vida dessas pessoas.

Quadro 15
Importância da Escola

Qual a importância da Escola pra você?	Total	%
Muito importante	90	90%
Mais ou menos importante	01	01%
Pouco importante	00	00%
Não sei dizer	01	01%
Não respondeu	08	08%

Fonte: Pesquisa de Campo.

Em relação ao retorno à escola as razões com maiores porcentagens foram: exigência do mercado de trabalho 49%, realização pessoal 40%, saber lidar com novas tecnologias 23%. É evidente o anseio dos jovens e adultos que estão na EJA por futuramente, quando concluírem o Ensino Médio poderem estar em um emprego melhor, ter a possibilidade de buscar uma qualificação, adentrar no mercado de trabalho e até mesmo fazer um curso

superior. Apesar de todas as dificuldades cotidianas estes alunos ainda vêm a escola com o olhar de esperança (Quadro 16).

Quadro 16
Razões de voltar a estudar

Quais razões de você voltar a freqüentar a Escola?	Total	%
Exigência do mercado de trabalho	49	49%
Saber lidar com novas tecnologias	23	23%
Exigência da família (ajudar os filhos nos deveres)	13	13%
Realização pessoal	40	40%
Outros	02	02%
Obs.: Alguns responderam mais de uma alternativa		

Fonte: Pesquisa de campo.

Estas expectativas se manifestam nas falas dos alunos.

Aluno (4): *“Aprender é coisa mais importante na nossa vida para nós trabalharmos e para termos uma vida melhor em nossa cidade”.*

Aluno (5) *“A educação é a base de tudo para as pessoas, seja ele branco, negro, mulato. A educação para a cidadania é tudo, ela é a força do nosso futuro.”*

Aluno (6): *“Através da escola podemos olhar para o futuro, podemos escolher o que queremos ser quando nos formarmos”.*

Aluno (7): *“Estudando na escola os alunos terão uma formação para no futuro termos uma chance de entrar no mercado de trabalho, para termos uma vida melhor e digna”.*

A realização pessoal é algo importante também, pois é fato de que grande parte destes alunos (as) tem uma baixa auto-estima, sentem-se diminuídos por estarem excluídos do processo educacional. A preocupação em ser exemplos para os filhos, em poder ajudá-los nas atividades escolares contribui para a volta dos alunos da EJA à escola. Há um desejo de que seus filhos não passem pelas mesmas privações que eles passaram. As falas dos alunos expressam muito bem essas posições.

Aluno (8): *“É importante porque é através dos meus estudos que vou ter uma perspectiva de vida melhor, ou seja, vou conseguir um futuro melhor, para mim e para meu filho”*.

Aluno (9): *“O estudo é muito importante porque sem estudo a gente não é ninguém nesse mundo”*.

Aluno (10): *“A educação é importante para o desenvolvimento familiar”*.

Em relação à alternativa: saber lidar com novas tecnologias, o interesse por esta opção é resultado das rápidas transformações que vêm ocorrendo no universo tecnológico. Os alunos buscam seu espaço e querem ter acesso, conhecimentos, estarem incluídos e dominar o que o mercado lança de novo de informações virtuais, aparelhos digitais, códigos de barra, cartões eletrônicos, celulares entre outros. Vivemos com as antigas tecnologias, mas não abrimos mão das novas em todos os campos da vida social. Todos os sujeitos então envolvidos neste processo inclusive os alunos (as) da EJA, que com diferentes graus de acesso não deixam de fazer parte desta dinâmica social.

3.1.5 – A Representação Social de Escola – Apresentação e Discussão dos Resultados

Como já dissemos no segundo capítulo, de acordo com Abric, toda representação social é organizada em torno de um núcleo central – que unifica e dá sentido ao seu conteúdo – e de alguns elementos periféricos, responsáveis pela interface entre a realidade e o sistema central das representações. Partimos, pois, aqui, da teoria do Núcleo Central e das orientações metodológicas sugeridas por Abric, a fim de compreendermos a organização interna da representação social de escola para os alunos da EJA.

As associações que emergiram quando utilizamos a frase indutora *“Escreva as palavras que lhes vêm à mente quando ler a palavra ESCOLA”* totalizaram 600 evocações. A análise dessas evocações, feita por meio da observação da frequência simples de cada uma delas, revelou 143 palavras diferentes, correspondendo a uma média de seis evocações por

sujeitos. Observamos uma variação significativa das palavras evocadas, colocando em evidência a polissemia em relação a o objeto, conforme observado no Quadro 17:

Quadro 17
Resultado da Associação Livre

Sumário dos resultados da associação livre de palavras obtidas a partir das evocações de alunos (as) da EJA – Educação de Jovens e adultos	
Número total de evocações	600
Número de palavras diferentes evocadas	143
Média de evocações por sujeitos	06
Sujeitos que indicaram a palavra mais importante	100
Total de Sujeitos	100

Nesta etapa da pesquisa foi possível acessar os mais diversos conteúdos semânticos. Em seguida, através de classificação baseada em sinônimos ou proximidade semântica das palavras, fizemos a primeira aproximação ao *corpus*, possibilitando a representação gráfica dos resultados por meio de tabelas de freqüência. Seguiu -se então a classificação em unidades de significação, e, por conseguinte, a categorização, dan do visibilidade à estrutura interna existente no *corpus* em análise.

Cabe reforçarmos que a representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Neste estudo procuramos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto da representação que pesquisamos.

Na seqüência, foram evidenciados os elementos organizadores da representação através dos seguintes indicadores: *a freqüência do item evocado, a média de freqüência da evocação e a importância do item para o sujeito*. Assim, as palavras evocadas mais freqüentemente e mais prontamente pelos sujeitos, provavelmente, compõem os elementos centrais das representações desses sujeitos acerca do tema.

O Quadro 18 apresenta as ordens de classificação obtidas a partir da significação das palavras evocadas pelos sujeitos, compondo-se assim as categorias: *professor, aprender, estudar, educação, diretor, aluno, merenda, respeito, sabedoria e futuro*.

Quadro 18
Ordem de classificação e ordem média da evocações

Palavras	1 ^a Evoc.	2 ^a Evoc.	3 ^a Evoc.	4 ^a Evoc.	5 ^a Evoc.	6 ^a Evoc.	Total	OME
1.Professor	21	7	8	7	4	4	50	2,52
2.Aprender	13	4	6	3	2	3	31	2,54
3.Estudar	13	1	2	4	1	0	21	2,00
4.Educação	12	5	13	7	7	3	47	3,02
5. Diretor	2	5	6	4	6	6	29	3,86
6.Aluno	3	10	4	5	3	3	28	3,14
7.Merenda	1	3	2	4	5	4	19	4,10
8.Respeito	2	1	0	1	6	3	13	4,30
9.Sabedoria	2	2	3	1	3	4	15	3,86
10.Futuro	1	1	1	1	1	0	05	3,20
Total	70	39	45	37	37	30	258	32,54

Evocação segundo a ordem de classificação e ordem média de evocação (OME). Manaus (AM) 2008.

Desta forma, a freqüência de evocação foi calculada a partir da soma das freqüências com que a palavra foi evocada em cada posição, enquanto a ordem média de evocações foi obtida ponderando com o peso 1 a evocação feita em primeiro lugar, com peso 2 a segunda evocação e, assim, com tantas ponderações quantas foram associações solicitadas. O total desses produtos dividido pelo total das freqüências da palavra citada nas diversas posições correspondeu à ordem de evocação das palavras. A média aritmética dos valores da ordem de evocação de cada palavra correspondente à ordem média de evocação. Procedendo à análise desses dois índices, de forma simultânea e combinada, foi -nos possível revelar os elementos que provavelmente participam no núcleo central da representação devido a sua sa liência (SÁ, 1996).

Após esses procedimentos, podemos distribuir os resultados obtidos em um diagrama de quatro quadrantes, de forma que o eixo horizontal se refere à ordem média de evocações (com os valores menores para o lado esquerdo do eixo) e o eixo vertical à freqüência de evocação (com os valores maiores dispostos na parte superior do eixo). Assim, o quadrante superior esquerdo é composto pelas evocações de maior freqüência e prontamente expresso; o inferior direito, pelas evocações de menor freqüência e as mais tardiamente enunciadas. Os

elementos que participam do núcleo central da representação situam -se no quadrante superior esquerdo (maior frequência e pronta evocação); já no quadrante inferior direito, estão o de menor frequência, que são denominados de “elementos periféricos”. Nos quadrantes superior direito e inferior esquerdo, situam -se os elementos que se relacionam menos diretamente com o núcleo central. Esta estratégia metodológica foi sugerida por (VERGÉS *apud* SÁ, 1996) no intuito de dar conta do inteiro processo de delimitação dos elementos do núcleo central.

Os resultados demonstram que a frequência média de evocações foi igual a 2,5 e a média aritmética das ordens médias de evocação foi igual a 3,2. De acordo com a análise combinada das indicações apontadas, delimitamos a área de localização dos elementos que, provavelmente, participam do núcleo central e do sistema periférico da representação de Escola, que pode ser observado no Diagrama 1 .

Diagrama 1

Elementos constituintes do núcleo central e dos elementos periféricos da representação social de Escola para os alunos da EJA. Manaus (AM) 2008.

OME 3,2	OME > 3,2
Professor (50) 2,5 Aprender (31) 2,5 Educação (47) 3,0 F 2,5	Diretor (29) 3,8 Aluno (28) 3,1
F < 2,5 Estudar (21) 2,0	Merenda (19) 4,1 Respeito (13) 4,3 Sabedoria (15) 3,8 Futuro (05) 3,2

Desta forma, **professor, aprender e educação** situam-se no quadrante superior esquerdo, por apresentarem uma maior saliência e, dessa forma, compõem o núcleo central da representação social de Escola. Os elementos dos demais quadrantes tendem, por conseguinte,

a representar os elementos periféricos da representação, que se relacionam menos diretamente com o núcleo central. Durante a análise de conteúdo, algumas categorias emergiram de maneira mais enfática, reforçando as evocações que constituem o núcleo central. O Diagrama 2 apresenta as categorias com as respectivas citações.

Categorizar é um processo que implica duas etapas: o inventário, que corresponde ao isolamento dos elementos, e a classificação, que implica repartir os elementos, buscando organizar as mensagens (BARDIN, 1988, p.118).

Diagrama 2
Categorias e evocações submersas da análise de conteúdo a partir do tema Escola

PROFESSOR	<p>“São importantes, são companheiros. Gostam de ajudar. Eles têm bom humor para ensinar.” (aluno)</p> <p>“Ele é fundamental no nosso desenvolvimento escolar, se hoje estou aqui agradeço muito a ele”. (aluno)</p> <p>“Sem professor não tem escola, não tem educação, por isso o professor é muito importante para a educação.” (aluno)</p>
APRENDER	<p>“Aprender a ler e escrever é muito importante para todo ser humano, sem saber ler e rever escrever você não é nada na vida, não importa a idade o mais importante é você saber ler e escrever.” (aluno)</p> <p>“Eu acho que aprender seja fundamental, pois sem o estudo não poderia vencer que é o mesmo que conquistar um bom emprego ou ter uma vida social melhor.” (aluno)</p>
EDUCAÇÃO	<p>“A educação é a coisa mais importante para o futuro do nosso país. ” (aluno)</p> <p>“A educação é muito importante em uma escola porque sem educação não vamos ter um aprendizado melhor”. (aluno)</p> <p>“A EJA pra mim está sendo fundamental nessa etapa da minha vida. Educação em primeiro lugar”. (aluno)</p>
DIRETOR	<p>“É uma pessoa muito importante na Escola.” (aluno)</p>
ALUNO	<p>“Aluno significa força, objetivo e amizade. Uma escola sem aluno não é nada.” (aluno)</p>

Voltando a análise do diagrama 1, percebemos que no quadrante inferior esquerdo está localizado a categoria **estudar**, no quadrante superior direito as categorias **diretor** e **aluno**, e no quadrante inferior direito estão situadas as categorias **merenda**, **respeito**, **sabedoria** e **futuro**, ou seja, os elementos periféricos da representação. Esta estratégia metodológica contribui para percebermos que para além da natureza essencialmente coletiva, a variação de

sentido que cada sujeito atribui ao objeto representado. Compreendemos com isso que , embora a representação seja socialmente construída, ela não elimina o sujeito. Em outras palavras, partilhar uma verdade sobre determinado objeto não significa, portanto, anular-se diante do coletivo.

Spink (1995) ressalta que as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta monta, não podem ser reduzidas apenas a seu conteúdo cognitivo que as engendram a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Sendo as representações sociais “teorias” do senso comum que dão sentido aos objetos do mundo e orientam as ações dos sujeitos em relação aos mesmos, indagamos em tão que sentido os alunos da EJA atribuem à Escola? Como o sentido hegemônico de Escola é representado por estes agentes? Antes de responder estas indagações a partir da fala dos sujeitos, cabe aqui colocar que para Rey (2004), “o sentido é guiado por aquilo que o sujeito sente e que nos leva a tentar conhecer a produção social dessa forma de sentir”.

Observando o Diagrama 2 podemos perceber que o sentido atribuído ao **professor** está carregado da questão afetiva, o papel social do professor é representado por aquele que é amigo companheiro, que quer e gosta de ajudar, sem ele não tem educação. Esta representação está relacionada com a necessidade que os alunos têm de ter na pessoa do professor o apoio que eles precisam para continuar sua trajetória escolar, são pessoas com dificuldade de aprendizagem e que contam com o apoio e ajuda dos professores para se sentirem fortalecidos e estimulados a prosseguirem seus estudos.

Quanto à categoria **aprender**, ela aparece como primordial, pois é pelo aprendizado que se torna “alguém” na vida, sem aprender não poderiam ter uma vida e um emprego melhor. Percebemos que esta representação traduz o que há de mais rígido e estruturado quanto ao papel da Escola, que aparece como um espaço que propiciará este aprendizado. Os

alunos vão à escola para aprender e a partir deste aprendizado ser alguém na vida. Ser alguém na vida está associado a uma possibilidade de ascensão social, de ser reconhecido como uma pessoa qualificada, com instrução e capaz de galgar uma colocação melhor no mercado de trabalho.

A categoria **educação** está relacionada com o que Domingos Sobrinho (2003) aponta como discurso hegemônico sobre o valor da Educação, na sociedade brasileira. Procura -se difundir a crença numa inquestionável função “redentora” da Educação. Desta forma todos os grupos sociais, em particular os excluídos passam a perceber como “natural” a educação formal como a possibilidade para o acesso aos benefícios do mundo globalizado. Esse discurso acaba maquiando as reais razões que levam ao fracasso de certas políticas, o insucesso de muitas crianças no seu contato com a Escola e, principalmente, de muitos jovens e adultos que, mesmo possuindo o certificado legitimados dos saberes e competências adquiridos, não conseguem a inserção social e cultural tão anunciada.

Em relação à categoria **diretor**, que aparece como uma pessoa importante na Escola, percebemos no processo de observação que esta fala é resultado da pouca presença da gestora na Escola, pois a mesma ia somente um dia na semana pelo turno noturno. Os alunos são assistidos pelas pedagogas, tendo um contato restrito com a direção da Escola.

A categoria **aluno** remete à importância destes agentes no espaço escolar, aparece como aquele que precisa de força para superar as adversidades encontradas quando retornam à Escola, muitos encontram dificuldades em entender os conteúdos por estarem muito tempo afastado do espaço escolar, não se lembram de muitas coisas e precisam se reintegrar e para isso contam com o apoio dos professores e dos colegas. Muitos traçam como objetivos concluir a Educação Básica para com o certificado vislumbrar um espaço melhor na sociedade.

A partir da análise dos elementos que fazem parte do núcleo central da representação social de Escola, percebemos que estão vinculados às condições históricas, sociológicas, psicológicas e culturais dos agentes envolvidos. Ou seja, como afirma Jodelet (1994), as representações não se constroem em um vazio social, e quando se representa, dizemos algo de nós mesmos; revelamos aspectos de nossa identidade. Além disso, aderir a uma representação é participar de um grupo, de um compromisso social, o que nos leva ao sujeito social. Quem representa, o faz de um lugar social. É um sujeito que tem uma pertinência num grupo, numa classe ou posição social e que se relaciona com outros através de diferentes formas de comunicação, participando da construção de um mundo comum.

Quanto aos elementos periféricos que A bric coloca como algo funcional, é por ele que a representação pode se ancorar na realidade do momento. O sistema periférico permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo; é flexível e suporta as contradições, é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Suas funções permitem adaptação à realidade concreta, a diferenciação do conteúdo e protege o sistema central.

As categorias **merenda, respeito, sabedoria, futuro e estudar** são os elementos periféricos da representação social de Escola, eles contribuem com processo de organização e estruturação da representação social. A maioria dos alunos (as) da EJA compartilha uma vida de privações, chegam à Escola após um dia cansativo de trabalho e a merenda escolar é a possibilidade de suprir a fome que muitos passam por não ter dinheiro para comprar um lanche ou não ter tempo de ir em casa jantar. O respeito é um valor que se manifesta no processo de socialização, em saber lidar com o outro, com o diferente, o mais velho. “Respeitar os colegas, os professores, os mais velhos, respeitar os próximos e os demais” (aluno).

Sabedoria aparece no sentido de fazer as escolhas certas para ter um futuro melhor e uma dessas escolhas é a educação, é ir à Escola, estudar e querer ser alguém. O futuro remete a uma mudança de vida que a educação formal pode proporcionar a possibilidade de conseguir um emprego melhor, cursar uma faculdade, ter uma profissão. E estudar aparece como uma perspectiva de recuperar o tempo perdido, ajuda a adquirir novos conhecimentos, ajuda a alcançar os objetivos, ajuda a vencer. “Sem estudar não se vai à lugar nenhum e não se consegue arrumar um bom emprego” (aluno).

É comum nas pesquisas sobre representação social a triangulação dos dados para uma maior precisão e confirmação da representação de um dado objeto. Trabalhamos também com entrevista semi-estruturada. Ludke e André (*apud* DOTTA, 2006) atribuem à entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, especialmente na pesquisa educacional, grande importância em razão do caráter de interação que a permeia.

Durante a análise de conteúdo das entrevistas, quando os entrevistados foram estimulados a responder sobre quanto tempo estudou, obtivemos as seguintes respostas. “ [...]parei de estudar umas três vezes” / “ Estudei até a 6ª série aí parei em 1997 e voltei agora” / “ Eu não parei de estudar, repeti alguns anos , mas nunca parei” / “Passei uns dez anos sem estudar”, / “passei uns 15 anos sem estudar”/ “Estudei até a 5ª série, passei quinze anos sem estudar” / “Estudei até a 4ª série e voltei a estudar depois de uns 15 anos” / Estudei até a 6ª série e passei uns trinta anos sem estudar” / “Estudei até a 4ª série, passei cinco anos parado.” / “Estudei até a 4ª série, fiquei parado mais de vinte anos”.

Há uma fala coletiva no que diz respeito ao período e ao tempo que alunos e alunas pararam de estudar. Percebemos que todos têm uma experiência estagnada, de renúncia, e muitas vezes até de decepção quanto à experiência escolar. A maioria parou por necessidade, por não ter alternativa, mas nem por isso apagaram de suas vidas a vontade de voltar a estudar. Sabemos que essas pessoas acabam sendo resultadas de uma condição social de

desigualdade, pessoas que têm e sempre tiveram direito à educação, mas as condições práticas de suas vidas contribuíram para que optassem em ter de sair da Escola e passar anos afastados do sistema educacional.

Em relação à questão por que parou? Responderam: [...] “parei porque tinha filho pequeno” /, “arranjei marido... passei sete anos parada” / “parei porque não tinha outra escolha, ou trabalhava ou estudava” / “eu era rude de aprender então o professor não tinha paciência comigo” / “parei porque na juventude (cabeça de menina), tive influência de amigos” / “trabalhava, chegava cansada e às vezes não dava tempo de vir pra aula” / “parei pra trabalhar e viajei também” / “parei pra trabalhar, comecei a trabalhar com dez anos de idade” / “minha mãe não deixava a gente estudar nós trabalhávamos na roça” / “parei porque arrumei filho cedo aí tive que trabalhar”.

Essas respostas são exemplos das condições da vida cotidiana dos agentes (sujeitos), a necessidade de criar os filhos de ter que trabalhar, o cansaço ou mesmo o impedimento por conta da autoridade do marido da mãe faz parte da identidade coletiva dessas pessoas, e isto se manifesta nas suas falas. Como destaca Gadotti (2006, p.31), “O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos”.

A terceira questão foi: Por que voltou a estudar? Tivemos as seguintes respostas: [...] “voltei a estudar porque apareceu uma nova oportunidade e também senti vontade” / “voltei porque quero fazer o 2º grau e você sem o 2º grau não vale nada” / “voltei a estudar porque o estudo é importante na minha vida, eu quero me formar, quero ajudar meus pais” / “Eu voltei a estudar porque hoje se você não tiver os estudos completos não consegue trabalho nem pra varrer” / “voltei porque quando a gente vai procurar emprego eles querem que a gente tenha o 2º grau” / “voltei porque minha mãe me incentivou muito, meus amigos e pra ter um futuro melhor” / “voltei por vontade própria, pois quero fazer uma faculdade” / “voltei por incentivo

das pessoas e porque hoje em dia você tem que ter estudo” / “voltei porque sentia vontade de estudar” / “voltei por estar precisando, tive incentivo dos filhos” / “voltei agora porque me separei aí tive mais tempo”.

A vontade de voltar também está presente no discurso coletivo, ter uma nova oportunidade, ser incentivado, perceber a importância do estudo para ter uma vida melhor, por querer um emprego, fazer uma faculdade, voltar por precisar sentir-se parte de um sistema educacional que pode contribuir para que essas pessoas se sintam capazes de superar suas limitações, a necessidade de resgatar a auto-estima e vislumbrar uma vida melhor.

Nas respostas emitidas a respeito da questão **o que a Escola é pra você?** Obtivemos os seguintes depoimentos: [...] “a escola representa pra mim uma casa, onde temos educação, os professores nos ensinam, procuram falar coisas boas pra nós alunos” / “a escola pra mim é tudo, sem escola não somos nada” / “a escola pra mim é meu futuro” / “a escola representa pra mim mais informações, mais conhecimento” / “a escola é tudo, é educação, é bem dizer uma casa pra gente, estamos aqui pra estudar, aprender” / “a escola representa um caminho, o começo de um futuro melhor pra mim, a ajuda dos professores que é muito importante, o incentivo de cada um” / “a escola representa a minha segunda casa. Eu gosto de estudar nessa escola porque os professores são 100%” / “a escola pra mim é a passagem pro futuro, pra tudo, se você não tem estudo, não tem diploma como vai conseguir um trabalho.” / “a escola é onde encontramos novos amigos, aprendemos novas expressões e muitas outras coisas” / “a escola é o lugar onde aprendemos, onde aprendemos a gostar uns dos outros, aprendemos a respeitar as diferenças dos outros e também é a segunda casa como todos dizem”.

Percebemos nestes depoimentos a confirmação dos elementos do núcleo central de Escola, que é a parte mais rígida da representação. O sentido de escola atribuído pelos alunos é de um lugar “casa” onde se aprende coisas novas, onde se adquire novos conhecimentos, onde se tem o apoio e ajuda dos professores. Estas falas estão carregadas de questões afetivas,

culturais, psicológicas. Os alunos (as) da EJA são pessoas sofridas, sensíveis, carentes que precisam se sentir importantes, capazes de superar suas limitações, sentirem-se acolhidas como se estivessem em casa, a escola deve contribuir para que os mesmos consigam se perceber protagonistas de sua própria existência.

Este alerta foi dado por Freire (2005, p.54) quando ele afirma que: “Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco”. Comungar com o povo é proporcionar uma educação problematizadora que ao contrário da educação bancária está aberta ao diálogo em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo superando o autoritarismo e a falsa consciência do mundo.

Quando foram questionados sobre **em que a escola contribui em sua vida, pessoal, profissional e material?** Responderam: [...] “a escola me ajuda porque antes eu não pensava em nada, não tinha metas de estudo, hoje eu tenho” / “o que aprendo aqui vou poder aplicar lá fora, no trabalho, com as pessoas, vou chegar em um lugar vou saber me expressar e não vou falar errado” / “eu já perdi várias chances de trabalho porque não tenho o ensino médio, se eu tivesse já estaria em um desses trabalhos” / “vai me ajudar a me preparar para o mercado de trabalho” / “o que estou estudando vai me ajudar muito futuramente” / “a escola pode me ajudar a conseguir um emprego melhor” / “a escola vai contribuir na minha vida profissional por exemplo me ajudar a conseguir um bom emprego.”/ “a escola pode me ajudar principalmente na minha vida profissional, pois aonde eu trabalho as pessoas sempre estão pedindo para que a gente se qualifique” / “a escola é a base, é o lugar onde as pessoas que se interessam podem conseguir um emprego melhor e principalmente a educação, a escola faz parte da vida do ser humano é o lugar que educa e ensina a pessoa viver dignamente [...]”.

Percebemos aqui uma fala coletiva no sentido de ver a Escola enquanto instituição da educação formal como aquela que irá prepará-los para o mercado de trabalho, ou seja, por

estarem vivendo uma situação de privação dos bens simbólicos, é pela escola que os alunos (as) projetam a imagem de uma educação “redentora”. Sabemos que o investimento na educação como capital cultural que pode ser transformado em capital educacional é inferior ao que os filhos da classe rica são submetidos ou até mesmo da classe média assalariada, como foi constatado por Domingos Sobrinho (1998) em sua pesquisa sobre *Classe Média Assalariada e Representações Sociais de Educação*, mas na representação de escola ancorada e objetivada pelos alunos da EJA está presente também o anseio de mudar de vida, de ter uma ascensão social, um emprego melhor por intermédio da educação recebida na escola.

Diante das representações encontradas sobre escola que conseguimos constatar a partir do núcleo central, respondendo aos objetivos da pesquisa percebemos que estas representações contribuem muito mais para o retorno do que para o afastamento destes alunos ao ambiente escolar. Não diferente de outras capitais brasileiras, o que contribui para que eles se afastem são questões relacionadas as necessidades do dia-a-dia, de uma luta pela sobrevivência tais como optar pelo trabalho, ter de criar os filhos, entre outros. O retorno é visto como a possibilidade de melhorar de vida, de conhecer coisas novas, de aprender e de estar preparado para o mercado de trabalho.

3.1.6 – A contribuição do *Habitus* na Construção das Representações Sociais de Escola

Através do conceito de *habitus*, Bourdieu procura explicar as ações dos indivíduos, mas não como sendo determinadas pelo mundo exterior ou como decorrência de movimentos de interioridade independentes. Para ele, trata-se de reconhecer “a interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes.

Com isso pretende explicar como a interioridade se faz presente no exterior, o que quer dizer interessa principalmente as relações sociais de respostas ao mundo e a produção de novas respostas sob a forma de ações práticas. O conceito de *habitus* vem contribuir para se escapar dos argumentos que privilegiam apenas a dimensão objetivista das imposições sociais ou as explicações que destinam o maior papel às ações dos sujeitos determinadas a partir de sua habilidade interior.

Assim, o *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no cérebro e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar ou em tudo que somos. É essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade social.

Como destaca Domingos Sobrinho (2000), as experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que guiam os indivíduos, assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através do tempo.

Este mesmo autor afirma que uma vez estruturado, o *habitus* não cessa de produzir percepções, representações, opiniões, desejos, crenças e toda uma gama interminável de produções simbólicas.

Em relação à teoria da representação social, Serge Moscovici vem contribuir no sentido de demonstrar que os processos através dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos. O objeto de uma representação faz parte de um contexto ativo e é concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou pelo grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento.

Abric (1994) reforça esta concepção ao afirmar que o objeto da representação não existe nele mesmo, ele existe para o indivíduo ou o grupo e em relação a eles. Para este autor é a relação sujeito-objeto que determina o objeto em si mesmo.

Para Jodelet (2001), as representações sociais 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 frente a eles de forma definitiva.

Por circularem nos discursos, serem vinculadas por palavras, mensagens, imagens midiáticas as representações são cristalizadas em organizações materiais e espaciais.

No entendimento de as representações serem partilhadas por um grupo social, percebemos que, tanto Bourdieu numa perspectiva sociológica, como Moscovici, a partir de uma leitura psicossocial, como destaca Domingos Sobrinho (2002), permitem-nos compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior.

O aprendiz já chega à escola com uma representação desta, de seus métodos e procedimentos. E a partir daí age e interage, encontra sentido no que faz e no que recusa. O aprender, portanto, não é um movimento automático, mecânico, mas uma construção, alicerçada e alimentada pelo sentido que o aprendiz atribui a esta experiência no bojo das vivências e interações que o vêm marcando ao longo do tempo (CARVALHO, 2001, p.32/33).

As disposições duráveis são experiências vivenciadas pelos sujeitos, ou seja, são modos de incorporação do funcionamento da realidade em que vivem, de acordo com sua condição social, e serve de base para a construção das representações sociais.

A partir das metodologias usadas na pesquisa percebemos a articulação existente entre *habitus* e representação social, quando os alunos representam à escola como um lugar onde se aprende, um lugar que é a extensão de sua casa, um lugar onde eles irão receber instrução necessária para ter uma vida melhor e conseguir um bom emprego. As disposições duráveis, ou seja, o *habitus* deste grupo está presente nas falas que se manifestam como representação. A imagem que os alunos têm da cultura escolar, sendo a cultura como meio de realização pessoal, está subjetivamente enraizada nessas pessoas.

Isso é resultado do que coloca Sacristàn (1997, p.53), que o velho lema da educação progressista, que sustentava a necessidade de que a escola preparasse para vida, tem hoje, mais que nunca, sua aplicação na pressão crescente do sistema produtivo sobre o sistema escolar, fazendo com que este transmita apenas os saberes que lhes são mais úteis.

Concordamos em parte com que Bourdieu afirma no sentido da escola ser um espaço de reprodução por conta de algumas práticas pedagógicas que não levam em consideração as concepções prévias do aluno, as representações, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura externa real à escola. Mas compartilhamos com a idéia de Giroux (1997) de que é necessário reconsiderar e reconstruir a escola como esfera pública democrática, onde estudantes aprendam as habilidades e o conhecimento de que precisam para viver e lutar por uma sociedade democrática viável.

Uma escola caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente em suas vidas diárias. Uma pedagogia que seja aberta às histórias, aos sonhos e às experiências trazidas pelos alunos à escola. Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos.

Porém para que esta cultura escolar democrática aconteça, para que a escola principalmente de educação de jovens e adultos seja resignificada no sentido de atender as expectativas dos alunos, é preciso, entre muitas coisas, vontade política tanto dos poderes públicos quanto das pessoas envolvidas com a educação. Entendemos que esta pesquisa não esgotou todas as suas possibilidades, esperamos que ela possa oferecer elementos para novos olhares a prática do magistério que atende a um público que precisa não apenas de um certificado, ou de uma educação compensatória, mas uma educação democrática e libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta a trajetória de nossa pesquisa que teve por objetivo identificar e analisar as representações sociais de um grupo de alunos da Educação de Jovens e adultos de uma Escola Estadual na cidade de Manaus. Nossa pesquisa teve início com um estudo minucioso da Teoria das Representações Sociais a fim de conhecer as suas possibilidades e aplicações na Educação. Também fez parte de nossa leitura livros sobre a Educação de Jovens e Adultos e algumas obras de Bourdieu voltadas para educação.

Fizemos levantamentos de alguns dados estatísticos na SEDUC/M sobre a EJA e tivemos acesso às Mensagens do Governador do Estado de 2000 a 2007, para identificarmos as políticas públicas voltadas para esta modalidade. Pesquisamos também no campo educacional trabalhos que fizessem uso da noção de representação social como encaminhamento teórico e metodológico. Na seqüência, realizamos a delimitação do universo de nossa pesquisa, a seleção dos sujeitos; assim iniciamos a pesquisa empírica propriamente dita por meio da associação livre de palavras, questionários, observação e entrevistas, sendo cada resposta dos sujeitos entrevistados ouvida atentamente, considerando o referencial teórico adotado. Terminada a etapa de aplicação das técnicas, procedemos ao levantamento das representações sociais presentes nas falas e à análise destas, alcançando nossos objetivos. Para a identificação dos elementos que compõem o núcleo central, utilizamos o programa de informática Evoc 2000.

Desse processo, resultaram as representações sociais de escola que envolve as seguintes categorias: *professor, aprender, educação*. Estas categorias fazem parte do núcleo central que é a parte mais rígida da representação. Professor, aprender e educação interagem entre si quando os alunos destacam a importância do professor no processo ensino-aprendizagem, o professor aparece como aquele que contribuirá para a aprendizagem do novo, a aprendizagem para eles é fundamental para torná-los evidentemente pessoas participativas de uma sociedade complexa como a capitalista. Isso fica claro quando eles afirmam que sem aprender e sem educação não se é nada nessa vida, que para ser alguém é preciso aprender e ter educação. Não que eles não se reconheçam como alguém, mas este ser alguém está associado a uma representação de escola predominante que através da educação formal contribuirá para que eles melhorem de vida, tenham um emprego, possam cursar uma faculdade, ou seja, em outras palavras é uma possibilidade de resgate de uma auto-estima fragilizada pelos dissabores da vida de renúncias e privações, inclusive a de estudar.

Pelo questionário socioeconômico identificamos o perfil dos alunos que participaram da pesquisa, não diferentes de outras capitais do Brasil, esses alunos são provenientes de famílias carentes, pessoas que vivem uma situação de exclusão, a grande maioria ganha de um a dois salários mínimos. São pessoas que começaram a trabalhar cedo, as famílias são extensas, as mulheres tiveram que abdicar dos estudos para criar os filhos e cuidar da casa, ou então trabalhar fora para ajudar o marido nas despesas. Percebemos também que mesmo com os problemas que enfrentam neste processo de entrada e saída da escola, acreditam que a escola é de grande importância em suas vidas e que a necessidade de voltar a estudar está entre a exigência do mercado de trabalho e a satisfação pessoal.

Destacamos como contribuição da representação social enquanto teoria psicosociológica, a possibilidade de acesso aos saberes do senso comum, partilhado por um grupo social, pois as representações não são construídas em um vácuo social, elas são

dinâmicas e são elaboradas e reelaboradas por pessoas pensantes que falam de um determinado lugar. Porém a contribuição desta teoria não se limita a apenas identificar esses saberes, ela pode contribuir também de acordo com interesse da pesquisa e do pesquisador no processo de intervenção para uma mudança social que atenda os interesses, as expectativas das pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ou instituição como a Escola. Não queremos aqui assumir uma visão ingênua achando que as mudanças irão acontecer do dia pra noite, mas este tipo de pesquisa pode somar com outras voltadas para a educação e a partir desses estudos pôr em prática o papel social da ciência produzida nos espaços acadêmicos.

Acreditamos que este trabalho, indicando as representações sociais e a identidade dos alunos enquanto pertença de um grupo, possa contribuir para estabelecimento de estratégias para a Educação de Jovens e adultos que ao longo dos anos vem sendo vista de forma preconceituosa por vários segmentos sociais, não tendo a atenção que merece principalmente pelos órgãos públicos.

Como professora desta modalidade e através das observações no trabalho de campo percebe-se que as representações que encontramos, mostra-nos que apesar de ter tido uma evolução considerável na EJA, de sua implantação até os dias de hoje, o caminho para uma reconfiguração desta modalidade como sugere Arroyo ainda é longo. Ainda é muito presente em nossa prática uma educação centrada no professor como o detentor do conhecimento, e os alunos ainda são tratados como aqueles que só recebem. "Na vi são "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2005, p.67)

Entendemos que este trabalho de investigação cumpriu seu objetivo de investigar e de analisar as representações sociais de escola para alunos (as) da EJA na perspectiva do referencial teórico utilizado; por outro lado, sabemos também que este possibilita outras formas de análise e que, sob outros enfoques, pode contribuir significativamente com áreas da

Educação. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa pode ser vista como ponto de partida para novas investigações e discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos no campo da Psicologia Social e da Sociologia da Educação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: **Estudos interdisciplinares de representação social/** Antonia Silva Paredes Moreira (org.), Denize Cristina de Oliverira (org.) – 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

AMAZONAS, (Estado). Departamento de Políticas e Programas Educacionais Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos.** Manaus, AM. 2008. 72 p.

_____. **Educação de Jovens e Adultos.** Proposta Curricular. Manaus, AM, 2007. 21 p.

_____. Governo Amazonino Mendes. *Mensagens anuais apresentadas à Assembléia Legislativa do Estado:* 2002. Manaus: Imprensa Oficial.

_____. Governo Carlos Eduardo de Souza Braga. *Mensagens anuais apresentadas à Assembléia Legislativa do Estado:* 2007. Manaus: Imprensa Oficial.

ANADÓN, Marta. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais/** Marta Anadón. Paulo Batista Machado. – Salvador: Editora UNEB, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens -adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos /** (Org.) por Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Indivíduo, Cultura e Sociedade. In: **Psicologia Social Contemporânea:** livro texto/ STREY, Marlene Neves. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean-Claude. **La Reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Libro 1, Editora Popular, España, 2001. PP. 15 -85.

_____. **Escritos em educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A dominação Masculina** / Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhner. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **O poder simbólico**/ Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 / obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Antonio Luiz de Toledo Pinto, Márcia Cristina Vaz dos Santos Windt e Luiz Eduardo Alves de Siqueira. – 27. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2001.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**/ Carmen Brunel. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CANCLINE, Nestor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 11-89.

_____. **Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 1995.

CARLSON, Dennis e APPLE, Michael W. Apple. Teoria Educacional em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Educação em tempo de incertezas**/ Álvaro Moreira Hypolito, Luis Armando Gandin – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. / Moaci Alves Carneiro. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **O outro lado do aprender: Representações Sociais da escrita semi-árido norte-rio-grandese**. Recife: FJN, Ed. Massangana; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, EDUFRN, 2001.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. “Habitus” e Representações Sociais: Questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA. Anton ia Silva Paredes,; OLIVEIRA. Denize

Cristina de. (Org.) **Estudos Interdisciplinares e Representação Social**. Goiânia, AB Editora, 2000.

_____. Classe Média Assalariada e Representações Sociais da Educação: Educação como Signo e Objeto Representacional. (In) **Representações Sociais: teoria e prática**. / Antônia Silva Paredes Moreira e Jorge Correia Jesuino (Org.) – 2 ed. – João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

DOTTA, Leanete Teresinha Thomas. **Representações Sociais do ser Professor/** Leanete Teresinha Thomas Dotta. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire – 47. Ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra. 2005.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Educação de Jovens e Adultos: Práticas Pedagógicas na Formação de Educadores e Educadores no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; (Org.) Aínda Maria Monteiro Silva...| et al. | - Recife: ENDIPE, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta/** Moacir Gadotti e José E. Romão (orgs.) – 8 ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia** / Clifford Geertz; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Maria Cláudia Pereira Coelho. _ Rio de Janeiro: Jorge Zahar E ., 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIMENO SACRISTAN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E. S. (org). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre/RS: Sulina, 1997.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural** / Henry A. Giroux; (tradução Dagmar M.L.Zibras). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

HADDAD Sérgio; DI PIERRO Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14 Mai/Jun/Ago. p. 108 - 128. 2000.

JODELET. Denise. **As representações sociais**/ Denise Jodelet, organizadora: tradução, Lilian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. 420p.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações Sociais e Esfera Pública**. A construção Simbólica dos Espaços Públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Representação Social e Educação: características das produções brasileiras nos últimos congressos de educação e de representação social**. Cadernos de Educação. FaE/ UFPe, Pelotas, n.22, p.173-199, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes (Org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas** / Alair dos Anjos Silva de Miranda – Manaus: EDUA, 2003.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes. Estudos interdisciplinares de Representação Social. **Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais**. Antonia Silva Paredes (org), Denize Cristina de Oliveira (org). 2 ed. Goiania: AB, 2000.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**/ Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & educação**/ Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. 2 ed. – Belo Horizonte. Autentica, 2006.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos e Gênero**: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos** / Leôncio Soares. 1 edição, 1.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNES, César. **Educar para a emancipação**/ César Nunes. – Florianópolis, SC: Sophos, 2003.

OLIVEIRA de Fátima O, WERBA Gabriela C. Representações Sociais. In: STREY, Marlene Neves. **Psicologia Social Contemporânea**. Livro texto / Marlene Neves Strey ...| et. al.| 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 14. Ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

RAMOS, Jucelem Guimarães Belchior, **A representação social da mulher no contexto da relação conjugal violenta na cidade de Manaus**/ Jucelem Guimarães Belchior Ramos. – Recife: Bagaço, 2003.

REY, González e LUIS Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito** / Fernando Luis, González Rey; tradução de Vera Lúcia Melo Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ROAZZI, Antonio. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: Procedimentos de classificação múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos de análise multidimensionais. **Cadernos de Psicologia**. São Paulo, n.1.p.1-27, 1995.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais** / Celso Pereira de Sá. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. **Núcleo central das representações sociais**/ Celso Pereira de Sá. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**/ Dermeval Saviani – 4. Ed. rev . – Campinas, SP: Autores Associados, 2002 (Coleção educação contemporânea).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação.nº 20, São Paulo, p.60-69, maio/jun/jul/ ago. 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e adultos** / Leôncio José Gomes Soares. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes curriculares nacionais) .

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: **Textos em representações sociais**/ Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (org): [prefácio Serge Moscovici]. – 8. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TABAK, Fanny. **A difícil igualdade: os direitos da mulher como direitos humanos**/ organização, Fanny Tabak e Florisa Verucci. Rio de Janeiro: Relu me-Dumará, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Relatório do I Seminário “Movimentos Sociais, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Emancipação: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos no Brasil e no Amazonas”**, Manaus, 2006. 103 p.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos** / Charles Wagley: tradução de Clotilde da Silva Costa. – 3. Ed. – Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1988.

WAGNER, Wolfgang. **Sócio-Gênese e Características das Representações Sociais**. In: Estudos interdisciplinares de representação social / Antonia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (Orgs.). 2, ed. Goiânia: AB, 2000.

ANEXOS

ANEXO 01

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM

Título do Projeto: A Representação Social de Escola para Alunos(as) da EJA – de uma Escola Estadual que oferece essa modalidade de Ensino.

Pesquisadora responsável: M^a do P. Socorro R. de Lima **Orientadora:** Dr^a. Arminda Rachel Botelho Mourão.

TCLE para alunos(as) da EJA.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE

Estamos realizando um estudo sobre a Representação Social de Escola para alunas da EJA (Educação de Jovens e adultos)”. Por isso precisamos de sua colaboração enquanto aluno(a), no sentido de participar da técnica de associação livre de palavras , que será realizado nas dependências de sua Escola. Você terá livre arbítrio para expor suas respostas dentro da temática solicitada. Fica claro que se por ventura você não se sentir a vontade para responder algum item dos instrumentos, isto não comprometerá o estudo. Portanto, fique ciente que sua participação não lhe trará quaisquer risco, desconforto ou ônus.

Comprometemo-nos a prestar informação sobre todos e quaisquer procedimentos abordados na entrevista, podendo recusar-se em qualquer instante de continuar participando, retirando o termo de consentimento de pesquisa. Os pesquisadores não darão nenhum benefício em dinheiro ou algo em troca das informações obtidas, as quais serão utilizadas somente para esta pesquisa. Os dados pessoais ou de identificação dos envolvidos, serão mantidos em sigilo por tempo indeterminado, tendo somente os resultados expostos de forma a não identificar os participantes, servindo para análise de pesquisa podendo ser veiculados em palestras, periódicos e outros meios que possam vir a divulgar conhecimento obtido as autoridades normativas de parâmetros legais de leis. Deixando claro que sua participação nesta pesquisa será de grande relevância em estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Consentimento pós-informação Estamos realizando um estudo sobre “A Representação Social de Escola para Alunos(as) da EJA.

Eu _____portador da CI nº_____ consi dero-me devidamente informado sobre o conteúdo do termo de pesquisa proposta, expresso de forma livre meu consentimento para inclusão, como sujeito de pesquisa. Sendo informado que meu número na pesquisa é____ recebendo cópia deste documento por mim assina do.Contato com pesquisador pelo fone: 99958595; 3611 -3430. Endereço: R. São Pedro, 38 – Petrópolis.

Assinatura da(o) Participante

...../...../.....
Data

ANEXO 02

INTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

Teste de Associação Livre de Palavras – palavra indutora ESCOLA
PESQUISA JUNTO AOS ALUNOS (AS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Caro (a) aluno (a):

Estamos desenvolvendo uma atividade de pesquisa sobre Representação Social de Escola para alunos (as) da EJA. Precisamos de sua colaboração. Desde já lhe agradecemos muito.

1. Por favor, observe a palavra abaixo e escreva as palavras que lhes vêm à mente nos espaços em branco. Não precisa se identificar.

ESCOLA

() () ()
() () ()

2. Agora numere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os parênteses para colocar os números (de 1 a 6).
3. Dê o significado da palavra que você apontou com a mais importante, ou seja, a palavra indicada com a nº 1.

.....
.....
.....

ANEXO 03

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED Programa de Pós-Graduação em Educação

Questionário para participação em pesquisa sobre - A representação social de Escola para alunos (as) da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma Escola Estadual que oferece esta modalidade de Ensino.

Prezado entrevistado:

Sua participação nesta pesquisa é da maior importância, para investigarmos sobre a Representação Social de Escola para os alunos(as) da EJA. Marque de acordo com as orientações feitas pela pesquisadora.

1. Idade:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Entre 15 e 25 anos | <input type="checkbox"/> Entre 46 a 55 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 26 e 35 anos | <input type="checkbox"/> Entre 56 a 65 anos |
| <input type="checkbox"/> Entre 36 e 45 anos | <input type="checkbox"/> A partir de 66 anos |

2. Seu Sexo:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Feminino | <input type="checkbox"/> Masculino |
|-----------------------------------|------------------------------------|

3. Qual seu estado civil ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Solteiro | <input type="checkbox"/> Separado(a) / divorciado (a) / desquitado(a) |
| <input type="checkbox"/> Casado(a) / mora com companheiro (a) | |
| <input type="checkbox"/> Viúvo (a) | |

4. Quem mora com você ?

- Moro sozinho(a)
- Pai
- Mãe
- Esposa / Marido/ companheiro (a)
- Filhos
- Irmãos
- Outros parentes
- Amigos ou colegas

5. Sua casa é:

- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Própria | <input type="checkbox"/> alugada |
|----------------------------------|----------------------------------|

6. Quantas pessoas moram em sua casa ?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> duas | <input type="checkbox"/> seis |
| <input type="checkbox"/> três | <input type="checkbox"/> mais de 6 |
| <input type="checkbox"/> quatro | <input type="checkbox"/> moro sozinho |

7. Quantos filhos você tem ?
- Um
 - dois
 - três
 - quatro ou mais filhos
 - não tenho filhos
8. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você. Quanto é aproximadamente a renda familiar na sua casa
- Até um salário mínimo (R\$ 380,00)
 - De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 380,00 a R\$ 760,00)
 - De 2 a 5 salários mínimos (R\$ 760,00 a R\$ 1.900,00)
 - De 5 a 10 salários mínimos (R\$ 1.900 a R\$ 3.800, 00)
 - Nenhuma renda.
9. Em que você trabalha atualmente?
- Na agricultura (campo, fazenda, pesca)
 - Na indústria
 - No comércio, banco, transporte ou outros serviços
 - Como empregado(a) em casa de família
 - Como funcionário público (federal, estadual, municipal)
 - Construção civil
 - No lar
 - Em casa (costura, comida, outros)
 - Não trabalho.
10. Você mora próximo da Escola que estuda ?
- Sim
 - Não
11. Qual a importância da Escola pra você ?
- Muito importante
 - Mais ou menos importante
 - Pouco importante
 - Não sei dizer.
12. Quais razões de você voltar a frequentar à Escola?
- Exigência do mercado de trabalho.
 - Saber lidar com as novas tecnologias (Internet, cartão de crédito, celular, caixa eletrônico, abrir conta em Banco, etc)
 - Exigência da família (ajudar os filhos nos deveres escolares.
 - Realização pessoal.
 - outros.

ANEXO 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro de entrevista com Alunos (as) da EJA para a Pesquisa sobre - A representação social de Escola para alunos (as) da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma Escola Estadual que oferece esta modalidade de Ensino.

1. Quanto tempo você estudou?
2. Quando parou e por que parou?
3. Por que voltou a estudar?
4. O que a Escola é pra você?
5. A Escola contribui na sua vida: pessoal, profissional e material? Comente.