

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Marivane Silva de Alcantara

**Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos
em Abaetetuba: Representações sociais e projeto de
vida escolar**

Belém
2016

Marivane Silva de Alcantara

**Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em
Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha:
Saberes culturais e educação na Amazônia.
Orientadora: Profª. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Belém/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Mestrado em Educação - UEPA, Belém – PA

A347j Alcantara, Marivane Silva de

Juvenilização da educação de jovens e adultos em Abaetetuba: representações sociais e projeto de vida escolar / Marivane Silva de Alcântara. Belém, 2016.

162 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
Orientadora: Ivanilde Apoluceno de Oliveira

1. Educação de adultos. 2. Juvenilização. 3. Representações sociais. I. Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. II. Título.

CDD. 21º ed. 374

Marivane Silva de Alcantara

**Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em
Abaetetuba: Representações sociais e projeto de vida escolar**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará- UEPA, Linha: Saberes culturais e educação na Amazônia.
Orientadora: Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Data de Defesa: ____/____/2016

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Doutora em Educação pela PUC-SP
Pós-Doutora em Educação pela PUC-RJ
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

Prof^a. Dr. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
Doutora em Educação pela UNICAMP
Pós-Doutora em História da Educação pela PUC-RS
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof^a. Dr. Ivany Pinto do Nascimento
Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP
Pós-Doutora em Fundamentos da Educação pela UERJ
Universidade Federal do Pará.

**Aos heróis reais de minha vida
Marinaldo e Rosivana, verdadeiros pais
e mestres.**

**Àquele que acreditou em mim quando
eu não acreditava, Gilmar Júnior, meu
esposo.**

Aos jovens sujeitos da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, quando eu mais precisei do seu consolo, aconchego e força ele esteve, e está, sempre comigo me mostrando o caminho certo a seguir, dando-me coragem, fé, perseverança, paciência e sabedoria.

À minha mãe Rosivana, a meu pai Marinaldo e à minha irmã Mariana, por sempre me apoiarem, incentivarem e entenderem meus momentos de ausência. Mãe, Pai! Todas as minhas conquistas são para vocês que dedicaram cada minuto de suas vidas à suas filhas.

A meu esposo, Gilmar Júnior, por incentivar a me inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação da UEPA acreditando sempre na minha aprovação. Serei sempre grata pelo seu apoio. E aos meus sogros, Madalena e Gilmar, que estavam sempre dispostos a ajudar.

À minha orientadora Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, a quem tive a honra de conhecer. Mulher inspiradora, sábia e humana, obrigada pela paciência e por ter possibilitado momentos de aprendizagens significativas. Espero que os saberes que você me fez enxergar sejam sempre a base de minha reflexão como educadora.

Às professoras Dr. Ivany Pinto do Nascimento e Dr. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França, pelas importantes contribuições no momento de minha qualificação que auxiliaram o aprimoramento deste estudo.

Aos professores do PPGED da UEPA pelo compartilhar de conhecimentos.

A todos os meus caríssimos colegas e amigos da 10^a turma do Mestrado em Educação da UEPA, sempre demonstrando companheirismo, cooperativismo, humanidade, colaboração, incentivo e diálogo. Em especial a Marinilda Correa Sardinha, companheira de todas as horas. Vocês realmente são 10!

Aos funcionários da secretaria e da biblioteca do PPGED-UEPA por estarem sempre dispostos a nos ajudar, em especial ao querido “Jorginho” e ao Antônio.

Agradeço ainda a todos que possibilitaram a concretização desta pesquisa: a gestão, coordenação e secretaria da escola pesquisada, aos jovens que aceitaram participar como sujeitos da pesquisa. Muito obrigada a todos!

A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser farsa.

Paulo Freire (2014b, p. 127)

RESUMO

ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: Representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

Neste estudo debatemos o tema juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em interface com a Teoria das Representações Sociais (TRS). O objetivo geral é analisar as representações sociais que estudantes jovens possuem sobre a Educação de Jovens e Adultos e as implicações em seus projetos de vida escolar. O tipo de pesquisa desta investigação é de campo e a abordagem é qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são seis estudantes jovens da EJA da 3ª etapa, turno da tarde, da escola Centenária do município de Abaetetuba, bem como uma das coordenadoras da escola. Os procedimentos metodológicos adotados foram: estado do conhecimento, levantamento bibliográfico e documental, observação *in loco* e entrevista semiestruturada. Para a análise e sistematização dos dados da pesquisa utilizamos a categorização da Análise de Conteúdo e os processos formadores das representações sociais: ancoragem e objetivação. Os resultados apontaram que a EJA representa para os estudantes jovens tanto uma qualificação como um afeto. Acreditamos que a questão da juvenilização da EJA deve ser problematizada nas escolas, sendo assim este estudo pode contribuir para que educadores da EJA e as escolas em geral possam refletir sobre o modo como todos vêm tratando o alunado jovem da EJA.

Palavras-chave: Juvenilização. Educação de Jovens e Adultos. Representações sociais. Projeto de vida escolar.

ABSTRACT

ALCANTARA, Marivane Silva. **Predominance of Young Learners at Adult Education Classes in Abaetetuba**: Social Representations and Personal Learning Goals. 2016. 155p. Dissertation (Master of Education) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2016.

This study discusses the increasing number of young learners attending Adult Education classes (popularly known in Brazil as EJA – Young and Adults Education) based on the Theory of Social Representations perspective. The main objective was to analyze the social representations of young students about the Adult Education Program and its implications to their school life personal goals. Its methodology was design as a qualitative field research and its data collected through literature review, observations and semi-structured interviews. The data collected was systematized and analyzed based on the Content Analysis (*categorization*) and the Social Representations method (*anchoring* and *objectification*). The subjects were one coordinator and six (6th and 7th grade) young students of an Adults Education class from Centenária School in Abaetetuba – a city located in Pará State, Brazil. The results revealed that the Adults Education classes represents for young learners both *affection* and *educational qualification*. In conclusion, it emphasized the predominance of young learners at Adult Education as an issue not properly addressed by teachers and other school members yet, and therefore this study may be helpful to change this reality.

Keywords: Young learners. Adult Education. Social Representations. Learning goals.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM

Imagem 1: O “Cruzeiro”, início da cidade de Abaetetuba	27
Imagem 2: Mapa Localização do município de Abaetetuba	28
Imagem 3: Fachada da escola no ano de 1908	33

FIGURA

Figura 1: Pirâmide etária	29
---------------------------	----

QUADRO

Quadro 1: Projetos e ações voltados à EJA em Abaetetuba	31
Quadro 2: Resultado final dos alunos da 3ª etapa da EJA	35
Quadro 3: Alunos sujeitos da pesquisa	36
Quadro 4: Teses e Dissertações da CAPES	46
Quadro 5: Categorias e Unidades temáticas	54
Quadro 6: As objetivações e ancoragens dos estudantes jovens da EJA sobre a EJA	55
Quadro 7: Representações e identidades de jovens	114
Quadro 8: A contribuição da EJA para a vida escolar	130
Quadro 9: Melhorias para a EJA	131
Quadro 10: Projeto de vida	134

TABELA

Tabela 1: Números de jovens no município de Abaetetuba	29
Tabela 2: Matrícula inicial por Dependência Administrativa da EJA no Ensino Fundamental segundo o Censo Escolar	30
Tabela 3: Matrículas iniciais da EJA em Abaetetuba	31

DESENHO

Desenho 1: Desenho do aluno Dhemerson sobre como se sente na EJA	108
Desenho 2: Desenho Diego de como se sente na EJA	109
Desenho 3: Desenho Júnior como se sente na EJA	110
Desenho 4: Desenho Luísa sobre como se sente na EJA	110
Desenho 5: Desenho Renato sobre como se sente na EJA	111
Desenho 6: O que representa Dhemerson sobre a EJA	120
Desenho 7: Como Diego representa a EJA	121
Desenho 8: O que Júnior representa sobre a EJA	121
Desenho 9: O que Luísa representa sobre a EJA	122
Desenho 10: O que Renato representa sobre a EJA	123
Desenho 11: O que Robson representa sobre a EJA	123

ESQUEMA

Esquema 1: objetivações e ancoragens sobre o que é a EJA	126
Esquema 2: objetivações e ancoragens sobre o que é a EJA da tarde	126
Esquema 3: objetivação e ancoragem sobre como o jovem se sente na EJA	127
Esquema 4: Representações Sociais dos estudantes jovens da EJA sobre a EJA	127

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA EM FOCO	24
2.1 O <i>lócus</i> da pesquisa	25
2.2 Sujeitos da pesquisa	36
2.4 Caminhos metodológicos	37
2.3.1 Tipo e abordagem da pesquisa	38
2.3.2 Procedimentos metodológicos	38
2.3.2.1 Estado do Conhecimento	39
2.3.2.2 Levantamento bibliográfico e documental	49
2.3.2.3 Observação <i>in loco</i>	49
2.3.2.4 Entrevista semiestruturada	50
2.3.2.5 Sistematização e análise dos dados	52
3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	57
3.1 O campo de estudo das Representações Sociais	57
3.2 Teoria das Representações Sociais	64
4 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	75
5 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DA EJA	94
5.1 Identidades de jovem	96
5.2 Os jovens da Educação de Jovens e Adultos	103
5.2.1 Os jovens da EJA da escola pesquisada	106
a) Onde vivem	106
b) Como os jovens da EJA se sentem estudando na EJA	108

5.2.2 A ida dos jovens estudantes da escola regular para a EJA	114
6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA EJA SOBRE A EJA	119
6.1 O que os jovens representam sobre a EJA	119
6.1.1 A contribuição da EJA para a vida escolar dos alunos e as expectativas dos educandos	128
6.1.2 Em que a EJA precisa melhorar	130
6.1.3 Implicações com o projeto de vida escolar	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO <i>IN LÓCUS</i>	
APÊNDICE D – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO	
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
ANEXOS	
ANEXO A – OFÍCIO DESTINADO À SEMEC - ABAETETUBA	
ANEXO B – OFÍCIO DESTINADO À 3ª URE	

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema um fenômeno que, segundo Silva (2009), está cada vez mais intenso no cenário educacional, porém ainda é pouco discutido na pesquisa educacional trata-se da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou rejuvenescimento, como alguns pesquisadores costumam chamar. No entanto, nesta pesquisa usaremos a designação juvenilização.

Em minha formação acadêmica cursei duas graduações, uma em licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do município de Abaetetuba, cursada no período da tarde entre os anos de 2006 a 2010. E outra, em licenciatura plena em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Campus Universitário do município de Moju, cursada no período da noite, também, entre os anos de 2006 a 2010. Por serem cursos aparentemente sem nenhuma relação, os quatro anos em que os cursei exigiram de minha parte muito esforço e dedicação para que eu pudesse conseguir concluí-los sem reprovações em disciplinas de ambas as graduações.

Com essa experiência tive a oportunidade de vivenciar duas realidades educacionais, principalmente nos estágios realizados nas escolas, uma do município de Abaetetuba e outra do município de Moju. Recordo-me que em Moju tive uma experiência de estágio em turmas da 3ª e 4ª etapas da EJA, na época atentei mais para a questão do ensino e aprendizagem de matemática, no entanto, hoje, percebo que as turmas da EJA já tinham um grande número de sujeitos mais jovens.

De dezembro de 2010 a dezembro de 2011 conclui uma especialização em *Estudos de língua e literatura vernáculas* na UFPA, campus de Abaetetuba, os estudos abrangiam questões mais específicas da área de letras.

Durante este breve período de vida acadêmica, apesar dos cursos estarem inseridos no campo educacional, confesso que ainda não me sentia envolvida em discutir questões especificamente voltadas a problematizar esse campo em que faço parte em um curso de pós-graduação de mestrado, pois ainda não havia encontrado um objeto capaz de aguçar minha curiosidade epistemológica. Sentia que precisaria

de algo que realmente me impulsionasse a querer buscar a pesquisa, algo partido do cotidiano, do concreto, do vivido.

Dessa forma, a escolha deste tema só foi sendo delineada em 2011, quando surgiu a oportunidade de ministrar a disciplina Redação para uma turma de Ensino Médio EJA, que era realizada em regime de educação à distância, de uma instituição de ensino particular do município de Abaetetuba. Esse foi o segundo contato que tive com alunos dessa modalidade de educação. Na ocasião pude observar que a maior parte dos alunos era constituída por jovens, então um pensamento instigante me veio à mente: Por que tantos jovens na EJA? Essa situação também pode estar refletida em outras escolas de Abaetetuba?

No início de 2014, passados três anos desse meu segundo contato com os estudantes da EJA, fui selecionada no *Curso de Especialização em Alfabetização de Jovens e Adultos para a Juventude* ofertado pela Universidade Federal do Pará, campus de Belém. E com os estudos realizados no curso, as discussões, os trabalhos, todos voltados aos sujeitos jovens da EJA, o mesmo pensamento veio à tona novamente, dessa forma percebi que esta proposta de pesquisa deveria ser formulada.

Ao ingressar no Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará, na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, e mais especificamente, tendo como foco a área de interesse Saberes e Práticas da Educação de Jovens e Adultos, a ideia de se trabalhar com o sujeito jovem da EJA foi sendo consolidada no início das orientações desta dissertação.

Inicialmente, a ideia era trabalhar a temática da juventude da EJA articulada com as categorias trabalho e identidade, porém nas orientações iniciais do projeto da dissertação foi sugerido pela orientadora a reelaboração da temática para o fenômeno da juvenilização da EJA tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, ambos ainda desconhecidos pela pesquisadora.

Dessa forma, para desbravar esse novo caminho foi de extrema importância a disciplina *Epistemologia e Educação*, ministrada pela professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira, uma vez que propiciou o meu primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais e instigou-me a buscar conhecer um pouco mais sobre

essa teoria. Além da participação no Grupo de Pesquisa Casadinho¹ que ampliou meu olhar sobre a educação como um todo, fazendo-me refletir a respeito do modo como ela vem sendo tratada não só no Brasil, mas na América Latina.

Sobre a temática abordada nesta pesquisa Edinéia Santos (2013, p. 76) destaca que:

O rejuvenescimento dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno que vem progressivamente ocupando a atenção dos profissionais da educação. O número da população cada dia mais jovem nesta modalidade de ensino é um desafio constante e, nesse sentido, é pertinente fazer algumas reflexões sobre o que é juventude e o que é ser jovem num país com tantas desigualdades sociais.

Diante do contexto da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, questionamos: de modo geral, como se caracteriza o sujeito jovem?

Segundo a Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que institui o *Estatuto da Juventude*, no Art. 1º, que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE, § 1º “são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL, 2013).

De acordo com Freire (2009) a juventude é uma categoria plural, portanto, heterogênea. Dessa forma, compreender a juventude exige reconhecê-la como uma construção histórica e cultural, inscrita numa cartografia social mais ampla, em que a definição de faixa etária é um dos elementos constitutivos. E no que se refere à juventude amazônica Freire (2009) ressalta que ela só pode ser compreendida na dinâmica complexidade que marca a região, cujo processo histórico de antropização foi pontuado por conflitos e o contexto atual é agudizado por contradições e desigualdades.

Andrade (2008, p. 78) contribui, ainda, dizendo que:

A juventude não é uma essência em si mesma; é uma construção e uma condição que se dá em diferentes tempos e lugares de diferentes formas. Nem todas as pessoas de uma mesma idade vão viver este período do mesmo modo e nem se tornarão adultos no mesmo espaço de tempo; tudo isso é dependente de contextos e circunstâncias sociais, geográficas e

¹ Casadinho é um Programa de Intercâmbio Interinstitucional Casadinho/PROCAD/MEC realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em parceria com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). O grupo de pesquisa realiza estudos sobre a influência da educação de Paulo Freire nos contextos latinos e norte-americanos.

culturais específicos. Assumindo esta perspectiva, retomo-me a juventudes no plural mesmo, pois, como já mencionado, ela adquire significados distintos de acordo com questões como classe, gênero, raça, religião, região etc.

Vemos, então, que o conceito de juventude, ou mesmo, a concepção do que seria um sujeito jovem, não está só relacionado à faixa etária, é um processo que se dá historicamente e que dependente dos contextos socioculturais onde o sujeito está envolvido e das relações interpessoais que ele vai construindo nesses diferentes espaços e momentos. Dito de outra forma, podemos considerar a definição de faixa etária dos jovens como um dos elementos que constituem o que é ser jovem já que essa construção se dá na casa, nas relações familiares, na igreja, na escola. Enfim, dá-se a partir das relações que se estabelecem nos grupos de pertencimento pelos quais o sujeito jovem vai se inserindo.

Dayrell (2003) descreve algumas imagens a respeito da juventude com as quais nos deparamos no cotidiano e que podem interferir na maneira de compreendermos os jovens. São elas:

a) Juventude vista na sua condição de transitoriedade, em que, segundo Dayrell (2003), nega-se o presente vivido do jovem, pois suas ações no presente só terão sentido no futuro, ou seja, na vida adulta. Ao relacionarmos essa imagem de ser jovem ao ambiente educacional podemos perceber que:

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro. (DAYRELL, 2003, p. 41).

b) Visão romântica da juventude, “nessa visão, a juventude seria um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos”. Dito de outra forma seria “como um tempo para o ensaio e o erro, para experimentações, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade.” (DAYRELL, 2003, p. 41).

c) O jovem reduzido apenas ao campo da cultura, pode-se dizer que essa imagem considera que o jovem só consegue expressar “a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais.” (DAYRELL, 2003, p. 41).

d) Juventude como um momento de crise, ou seja, como “uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade.” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Ainda de acordo com Dayrell (2003), essas imagens de ser jovem construídas socialmente caracterizam negativamente os jovens, de forma que não conseguimos apreender os modos pelos quais eles constroem suas próprias experiências. E no processo de escolarização é importante estar atentos para os modos de ser jovens que são construídos no cotidiano escolar de maneira a evitar estereotipar esses jovens levando a incompreensões prejudiciais para o desenvolvimento do processo educativo em sala de aula.

E no contexto da EJA como se dá a questão da juventude, do sujeito jovem?

Para Oliveira (2007) constituir a identidade da EJA é um dos maiores desafios à constituição de políticas públicas para uma população que emerge com toda visibilidade, os jovens, resultando em um campo aberto sujeito a intervenções de toda natureza e dificultando o reconhecimento de seu campo de atuação que vai além da educação formal perpassando pela atuação no mercado de trabalho.

De acordo com Oliveira (2011) a EJA apresenta algumas especificidades: 1. Especificidade etária (não infantil) porque o olhar é dirigido à sujeitos “que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 07 aos 14 anos) ou foram ‘evadidos’ ou ‘expulsos’ da escola”, sujeitos que foram excluídos e deixados à margem do sistema educacional; 2. Especificidade sociocultural já que, geralmente, “está dirigida a determinados grupos culturais de pessoas de uma determinada classe social, ou seja, grupos sociais de uma classe economicamente baixa”; 3. Especificidade ético-política “porque está no centro da relação de poder existente entre os escolarizados e não-escolarizados, entre os alfabetizados e os não-alfabetizados”, sendo que esta relação de poder está “construída através de representações e práticas discriminatórias e excludentes.” (OLIVEIRA, 2011, p. 47-48).

Neste sentido, os sujeitos da EJA:

Não são crianças, mas pessoas jovens, adultas e idosas com uma experiência sofrida de vida e profissional, de modo geral, são trabalhadores assalariados, do mercado informal ou do campo, que lutam pela sobrevivência na cidade ou no interior, apresentando em relação à escola

uma desconfiança, por não terem tido acesso à escola ou já terem sido evadidos. (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Neste contexto, no cenário educacional um dos grandes desafios na Educação de Jovens e Adultos é a presença cada vez mais constante de jovens nesta modalidade de ensino, ou seja, um processo de juvenilização. Segundo Carvalho (2010, p. 64), esse fenômeno vem ocorrendo desde os anos 90 tendo como principais causas “a dinâmica escolar brasileira” e as “pressões oriundas do mercado de trabalho”, de modo que as deficiências existentes no sistema de ensino regular público, “como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade do emprego contribuem para a migração dos jovens à EJA”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, contribui para o aumento significativo de jovens na EJA ao reduzir a idade de realização de exames supletivos de conclusão dos ensinos fundamental e médio, respectivamente, para 15 e 18 anos. Assim, observamos que aqueles sujeitos que por alguma eventualidade, falta de oportunidade, ou mesmo exclusão do sistema de educação regular na idade considerada apropriada se veem impelidos a buscar essa modalidade de educação.

Podemos dizer, então, que o fenômeno da juvenilização da EJA ganhou visibilidade principalmente a partir dos anos 90, quando a LDB 9394/96 instituiu a redução da idade mínima para ingresso na EJA. Tal redução propiciou uma mudança no perfil do alunado da EJA, pois antes era mais destinado às pessoas adultas. Assim, a juvenilização da EJA é caracterizada pelo crescente número de jovens que ingressam nessa modalidade de educação², o que exige novos rumos para lidar com essa presença da juventude em uma sala de aula da EJA.

Neste cenário, Carvalho (2010, p. 64) caracteriza a juventude como uma categoria que adquire sua significação a partir do contexto histórico em que se insere, por isso sua conceituação está em constante processo de transformação. Sendo assim, “a forma como cada sociedade a simboliza é mediada pelas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais de cada momento”.

² Trataremos essa questão da juvenilização da EJA nos anos 90 de maneira mais aprofundada na seção 4 desta dissertação.

No que concerne a este aspecto, Maia (2010, p. 43) ressalta que “importa enfatizar que quando falamos de juventude estamos tratando de conjuntos de representações sociais que vão se construindo e modificando no decurso do tempo e das circunstâncias históricas”.

Daí a importância dos estudos da representação social nesta pesquisa, pois, no cenário educacional atual, a juvenilização na EJA revela não só uma questão local, mas sim uma questão mais ampla porque envolve a problemática das políticas educacionais. Haja vista que, muito dos jovens que ingressam na EJA, principalmente na faixa etária de 15 anos, são aqueles que, provavelmente, foram reprovados nos anos anteriores do ensino fundamental regular, fato constatado em nosso estudo a partir dos dados coletados com a pesquisa de campo. Então, vemos que precisamos analisar todo um contexto, por isso a representação social foi um aspecto que nos ajudou a compreender o que os jovens pensam sobre essa modalidade de educação.

Segundo Moscovici (2013), a representação social é um fenômeno psicossocial criado na vida cotidiana, que deve ser visto como uma maneira específica de compreender e se comunicar criando tanto a realidade como o senso comum; são “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações.” (MOSCOVICI, 2013, p. 47).

De acordo com Jodelet (2001, p. 29), o postulado fundamental das representações sociais é justamente “o da inter-relação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social, considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica”.

Sendo assim, as representações sociais levam em consideração comportamentos individuais, fatos sociais, relações interpessoais e sua principal função é tornar familiar o não familiar que implicam em uma maneira de compreender e significar algo ou alguém. Vale ressaltar que, essas formas de compreensão e significação não se dão, como nos diz Jodelet (2001, p. 17), “num vazio social” já que “partilhamos esse mundo com os outros”, mas sim são construídas e concretizadas a partir das interações sociais existentes nos contextos sócio-histórico-culturais.

Dessa forma, percebemos que as representações sociais dos estudantes jovens da EJA sobre a EJA são criadas no ambiente escolar a partir das interações entre alunos, professores, direção e coordenação escolar. E são reflexos dos contextos sociais onde esses jovens transitam, ou seja, das relações de significação estabelecidas entre o ambiente escolar e o lugar onde moram.

Convém ainda mencionar que, de acordo com Moscovici (2013), nas representações sociais há dois processos formadores elementares: a ancoragem e a objetivação. A objetivação é um processo que transforma o abstrato em concreto, transforma “uma representação na realidade de representação”, transforma “a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”, ou seja, as representações se materializam em ações, geram atitudes, são corporificadas. (MOSCOVICI, 2013, p. 71).

Já a ancoragem, como nos diz Moscovici (2013), é um processo caracterizado por classificar, dar nome, categorizar uma pessoa ou coisa e é justamente neste processo que se criam identidades, grupos de pertencimento e exclusão. Esse ponto se torna essencial para se compreender a construção de identidades do jovem na perspectiva das representações sociais pretendida nesta pesquisa, pois neste processo de ancoragem a identidade é formada a partir daquilo que é nomeado, classificado e o sujeito acaba introjetando essa identidade.

Vale ressaltar, também, que durante o processo de escolarização dos jovens, pode-se dizer que as identidades vão se transformando, metamorfoseiam-se, como diria Ciampa (2005), ou seja, durante o período de escolarização informações são compartilhadas, conjecturas vão emergindo, pensamentos e significações são formados e identidades surgem, desaparecem ou renovam-se dependendo do contexto, circunstâncias, modos de pensar e agir dos jovens.

Neste aspecto, Jodelet (2001, p. 35) ainda aponta que a representação social exerce certas funções de manutenção da identidade social “e do equilíbrio a ela ligados”, que podem ser percebidas quando da irrupção de uma novidade que ameaça “modelos e pensamentos vigentes”. Porém, “quando a novidade é incontornável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com o objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no universo de pensamento preexistente”.

Podemos dizer que os jovens da EJA, sujeitos dessa pesquisa, ao se depararem com uma realidade escolar diversa da qual já possuíam familiaridade, o processo de escolarização regular, passaram a elaborar classificações, conceitos, significações para poderem se familiarizar com a nova realidade que estava posta, a EJA.

Assim, a juvenilização na Educação de Jovens e Adultos nos instigou a pesquisar sobre o que os jovens representam em relação à essa modalidade de ensino, como eles se veem enquanto estudantes jovens da EJA e as implicações para seus projetos de vida escolar.

Trazemos, então, para investigação o seguinte problema: Quais as representações sociais que estudantes jovens possuem sobre a Educação de Jovens e Adultos e as implicações em seus projetos de vida escolar?

A partir da definição do problema de investigação passamos a construção dos objetivos que norteiam esta pesquisa. O objetivo geral é analisar as representações sociais que estudantes jovens possuem sobre a Educação de Jovens e Adultos e as implicações em seus projetos de vida escolar.

E os objetivos específicos são:

- Caracterizar os jovens ingressantes na EJA;
- Identificar as objetivações e as ancoragens que constituem as representações sociais dos estudantes jovens em relação à EJA;
- Relacionar as representações sociais dos jovens da EJA sobre a EJA com as implicações no projeto de vida escolar desses estudantes.

Diante do que foi exposto, consideramos que esta pesquisa se torna relevante devido, primeiramente, ao fato de que quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, por mais que haja avanços, ainda encontramos relativamente poucos trabalhos ou pesquisas que se preocupam em estudar esta modalidade de ensino. Principalmente quando se fala da questão da juvenilização na EJA na Amazônia, no Pará, em Abaetetuba. Menos trabalhos, ou nenhum, são encontrados quando aliamos a juvenilização da EJA às Representações Sociais, não encontramos, por exemplo, trabalhos que discutem às representações de jovens da EJA sobre a EJA.

Isso pôde ser evidenciado ao fazermos o estado do conhecimento, cujo levantamento das teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da UEPA e da UFPA e no Banco de dados da CAPES apontou para a ausência de trabalhos no qual o tema envolve as representações sociais e a juvenilização na educação de jovens e adultos³.

Estado do conhecimento consiste na:

Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MAROSINI, 2015, p. 102).

Assim, por meio dessa pesquisa, teremos a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a mudança do perfil dos alunos matriculados nas escolas que oferecem a modalidade de educação de jovens e adultos, isto é, os jovens. Os quais estão cada vez mais ingressando nessa modalidade de educação, situação que reflete transformações significativas no cenário educacional e social.

Os programas de EJA têm sido crescentemente procurados por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamento. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer pela sua expulsão da educação regular ou mesmo supletiva pela necessidade de retornar aos estudos. Não só o aluno adulto, mas o adolescente; não mais o que vê a necessidade de um diploma para manter sua situação profissional, mas o que espera chegar ao ensino médio ou à universidade para ascender social e profissionalmente. (BRASIL, 2007, p. 19).

Essa modalidade de ensino contempla as necessidades reais desta população jovem da EJA? Ela leva em consideração os contextos em que está inserida, a diversidade de culturas e identidades que emanam e formam sujeitos heterogêneos?

Essas questões evidenciam a importância de se estudar a presença dos sujeitos jovens que chegam carregados de diversidades, sejam elas culturais, de identidades, de idade, de gênero, enfim, buscando refletir sobre o seu modo de pensar, ver e agir no mundo.

³ O Estado do conhecimento é descrito na seção Metodologia em Foco, mais especificamente, na subseção Procedimentos metodológicos.

Dessa forma, torna-se necessário entender, primeiramente, quem são esses sujeitos, suas representações, o que leva esses jovens ingressarem na EJA, além disso, procurar entender quais as representações desses jovens sobre a EJA as quais podem implicar tanto na sua participação na vida escolar quanto na construção de seus projetos de vida.

Pensamos, também, em outro motivo relevante para a pesquisa que não se restringe somente ao fato deste jovem, em determinado tempo histórico e diversas circunstâncias, ser excluído do processo educacional regular. Mas, de procurar investigar como, ou o quanto, que as políticas educacionais estão contribuindo para que o fenômeno da juvenilização da EJA esteja cada dia mais presente no cenário educacional. Vale ressaltar ainda que, os alunos de 15 anos que foram reprovados no ensino fundamental regular, e que pela lei existente hoje são obrigados a ingressarem na EJA, são sujeitos que ainda não se veem como adultos. Por isso, a importância de buscarmos compreender o que a EJA representa para esses alunos.

Assim, a pesquisa torna-se oportuna, pois no cenário de transformações que a EJA vem passando é imprescindível a realização de estudos que visam a caracterizar o perfil e identidades desses jovens, suas expectativas ou representações em relação à educação de jovens e adultos, ou seja, compreender para criar possibilidades de agir.

Para melhor entendimento de nossa pesquisa, estruturamos esta dissertação com base nas seguintes seções:

1) **Introdução**, em que são apresentados a temática da pesquisa, os objetivos, as motivações, as justificativas, dentre outras coisas.

2) **Metodologia em foco**, na qual elaboramos o percurso metodológico desta pesquisa focando o *lócus* e sujeitos da pesquisa, o tipo e abordagem da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

3) **A teoria das Representações Sociais**, nela apresentamos, primeiramente, os aspectos teórico-metodológicos do campo de estudos da representações sociais e, posteriormente, discorremos sobre as bases teóricas desta pesquisa.

4) **O processo de juvenilização na trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos**, na qual traçamos um percurso histórico da educação de jovens e

adultos ressaltando como o processo de juvenilização foi sendo delineado ao longo dos anos.

5) **Juventude e escolarização de jovens da EJA**, na qual discutimos questões relacionadas aos jovens da EJA, como se sentem, as representações que expressam sobre si e as identidades construídas por esses jovens da EJA durante o processo de escolarização.

6) **Representações Sociais de jovens da EJA sobre a EJA**, na qual abordamos as representações sociais que são elaboradas e compartilhadas pelos jovens da EJA a partir das imagens e sentidos que circulam nos universos consensuais dos jovens, bem como as implicações com seus projetos de vida escolar.

2 METODOLOGIA EM FOCO

A seguir, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que nos auxiliaram durante o desenvolvimento de nosso objeto de investigação.

Esta pesquisa teve o intuito de analisar as representações sociais a partir do fenômeno da juvenilização, para tanto o referencial teórico-metodológico adotado é a Teoria das Representações Sociais com análise dialética a que se refere Gamboa (2010) quando afirma que as pesquisas crítico-dialéticas questionam a visão estática da realidade implícita em outras abordagens, como as empírico-analíticas e as fenomenológico-hermenêuticas.

Além disso, enquanto concepção de ciência, Gamboa (2010, p. 12-13) ressalta que nas abordagens dialéticas:

A própria ciência, como produto da ação do homem, é tida como uma categoria histórica, um fenômeno em contínua evolução inserido no movimento das formações sociais. A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza.

Neste caso, consideramos a análise dialética enquanto uma forma de tratar a realidade pesquisada em seus aspectos conflitivo, dinâmico e histórico, ou seja, estudamos o fenômeno da juvenilização da EJA, a representação dos jovens da EJA sobre a EJA a partir de suas dinâmicas e contradições internas. (GAMBOA, 2010). Sendo assim, a análise dialética nos permitiu observar as contradições existentes entre a escola, o contexto social e as visões de si dos jovens da EJA. A fim de esclarecermos esta escolha sentimos a necessidade das seguintes indagações: Por que Representações Sociais? Por que análise dialética?

Primeiramente, de modo geral, a representação social constitui um aspecto que nos ajudará a compreender o que pensa o jovem da EJA em relação a esta modalidade de educação, mas não só isso, também nos auxiliará a entender o que é que está por trás do fenômeno da juvenilização, haja vista, que este perpassa por questões mais amplas (por exemplo, a implementação de leis voltadas à educação de jovens e adultos, como as diretrizes para a EJA, ou as que passaram a

considerá-la como direito público subjuntivo, como a LDB) envolvendo o contexto das políticas educacionais. Por isso, a análise dialética também se faz presente, pois a pesquisa não se limita apenas a apresentação das representações dos sujeitos jovens e sim busca analisar todo um contexto social e político perpassando pela contextualização das políticas até a verificação de como esses jovens saem da sala de aula de uma escola regular e chegam à EJA, e mais, o que é a EJA para eles, o que é estar numa EJA.

Neste sentido, faz-se importante contextualizá-la diante da escolha do método de abordagem, haja vista que esta pesquisa se propõe a realizar um estudo tendo como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para tanto, torna-se relevante traçarmos um percurso de entendimento a partir de uma visão epistemológica⁴ já que “no campo de estudo das Representações Sociais o saber prático e o senso comum são constitutivos de sua construção metodológica, por isso a necessidade de ser delimitado o seu campo epistemológico.” (OLIVEIRA; TEIXEIRA; ANJOS, 2011, p. 38).

Percurso esse que será tratado mais adiante, antes, porém, passamos a exposição dos procedimentos e técnicas que esta pesquisa desenvolveu bem como a apresentação dos sujeitos e *lócus* da pesquisa.

2.1 O *lócus* da pesquisa

Realizamos um breve histórico sobre o município de Abaetetuba, cidade em que esta pesquisa foi realizada, para que possamos contextualizá-la histórica, social e geograficamente no estado do Pará. Apontamos alguns dados referentes à população jovem do município, bem como dados relativos à Educação de Jovens e Adultos da rede estadual e municipal e, ainda, um breve comentário a respeito da escola selecionada como *lócus* da pesquisa e dos sujeitos.

A origem do município, de acordo com Machado (2014), está diretamente relacionada às navegações de portugueses pelos rios amazônicos, no século XVI, vindos em busca de riquezas, aventuras e sonhos a serem realizados. Além da

⁴ Discorreremos sobre o campo de estudo das Representações Sociais na secção 3 desta dissertação.

presença de sacerdotes católicos portugueses, principalmente dos Jesuítas, que foram responsáveis pelo estabelecimento de núcleos urbanos (vilas e cidades), já que se aglomeravam em povoados.

Por volta de 1635 foi que o aldeamento de índios deu origem ao primeiro aglomerado humano nesta região. Machado (2014) nos informa que o povoado se chamava vila Samaúma, mas foi denominado, posteriormente, de Vila de Beja. No entanto, a fundação do município de Abaetetuba tem uma origem lendária. Segundo o autor, o português Francisco de Azevedo Monteiro foi atraído para essa região por promessa de riqueza, ele era dono de uma sesmaria (lotes de terra cedidos pelo rei de Portugal a quem se dispusesse a cultivá-las), desde 1712, localizada no Rio Jarumã. A riqueza que buscava era “cascas de cravo amazônico” e “certamente fascinado pelo valor econômico do cravo amazônico, tentaria a busca, arrojando-se à aventura de procurá-lo.” (REIS, 1969, p. 31).

Machado (2014) nos diz que, segundo consta, no dia 08 de dezembro de 1724, dia consagrado a Nossa Senhora da Conceição, em uma viagem Francisco Monteiro partira de Belém, com toda a sua família, em direção a sua propriedade. Foi quando uma violenta tempestade desviou a rota pela qual viajava. E temendo por sua vida e de toda sua família prometeu a Santa que se esta concedesse a salvação a todos, ele ergueria uma capela em sua honra.

Ao alcançar a graça, Monteiro e sua família aportaram as margens do rio Maratauíra, no local onde hoje se localiza o chamado “Cruzeiro”, que segundo Lobato (1993) é o símbolo das Santas Missões de 1950, e como pagamento a promessa feita a Santa construiu uma capela em sua homenagem, dando início ao culto à Imaculada Conceição, padroeira dos abaetetubenses. Posteriormente, tomou posse da terra e comunicou o fato ao governador da Província do Pará. Este fato propiciou o agrupamento de alguns casebres que deram origem ao povoado chamado por Francisco Monteiro de Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté. “Aí ficou Monteiro procurando e oferecendo algo de si à terra benfazeja e boa que o acolheu do perigo.” (REIS, 1969, p. 32).

Imagem 1: O “Cruzeiro”, início da cidade de Abaetetuba



Fonte: Santos, Rui, (2015)

No entanto, Monteiro não permaneceria no povoado até o fim de sua vida, isso por que:

Embora Azevedo Monteiro muito procurasse, o tesouro não foi encontrado na região e o português ia se desiludindo de seus planos, ainda mais que o povoado, levava uma vida miserável, quer pela falta de transportes, na época exíguos, quer pela não existência de algo que chamasse o progresso.

Assim, despertado de seu sonho, Azevedo Monteiro retorna à capital com toda a sua família, deixando o povoado nas mãos das poucas famílias que ali residiam, e entregando a Sesmaria ao governo para que dela fizesse uso. (REIS, 1969, p. 33).

De acordo com Machado (2014), mais tarde de povoado passou a freguesia de Abaeté anexada ao território de Belém. Já em 1880 o governador provincial José Araújo Danim desmembrou do território da capital o território de Abaeté, bem como o de Beja, transformando-o em município autônomo e sendo elevado à categoria de Vila.

Somente em 15 de agosto de 1895 o procurador geral do estado do Pará, Dr. João Hozanah de Oliveira procedeu à instalação da cidade por meio da lei nº 324 de 6 de junho de 1895, de autoria do então governador Lauro Sodré, que teve como intuito elevar a antiga vila a categoria de cidade. (MACHADO, 2014).

Em 1943, afirma Machado (2014), foi publicado o decreto 4.505 de 30 de setembro, que proclamava não poder existir no Brasil mais de uma cidade ou vila com a mesma denominação. Como uma cidade de Abaeté já existia há mais tempo no estado de Minas Gerais, a Abaeté de Francisco Monteiro passou a ser

denominada Abaetetuba, cujo significado, originário do Tupi, é terra de homens fortes e valentes.

Em relação a esse aspecto Lobato (1993, p. 23) ressalta que:

Por força da Lei nº 4.505 de dezembro de 1945, o município e distrito sede passaram a chamar-se Abaetetuba, o qual acrescentando o TUBA quer dizer próspero e abundante, ficando assim definido:

ABA: Homem

ETE: Forte e valente

TUBA: Próspero e abundante.

Próspero na agricultura e minério, pois a tradição registra a existência de ouro, acreditando-se ter servido à preparação da Igreja de Santo Alexandre na capital do Estado, assim como a existência de cravo amazônico na região, fatos que atraíram muitos emigrantes.

Machado (2008) nos informa que o município de Abaetetuba está localizado na mesorregião do nordeste paraense e na microrregião de Cametá compreendendo dois distritos: a sede e o distrito de Beja. Localiza-se às margens do rio Maratauíra (Meruú), afluente do rio Tocantins, e recebe as águas do rio Abaeté. A distância, em linha reta, do município até Belém é de 60 (sessenta) quilômetros sendo a sexta mais próxima da capital do estado do Pará.

Os seus municípios limítrofes são: Barcarena, ao norte; Igarapé-Miri, ao Sul; Moju, a Leste; e Limoeiro do Ajuru e Muaná, a Oeste.

Imagem 2: Mapa Localização do município de Abaetetuba

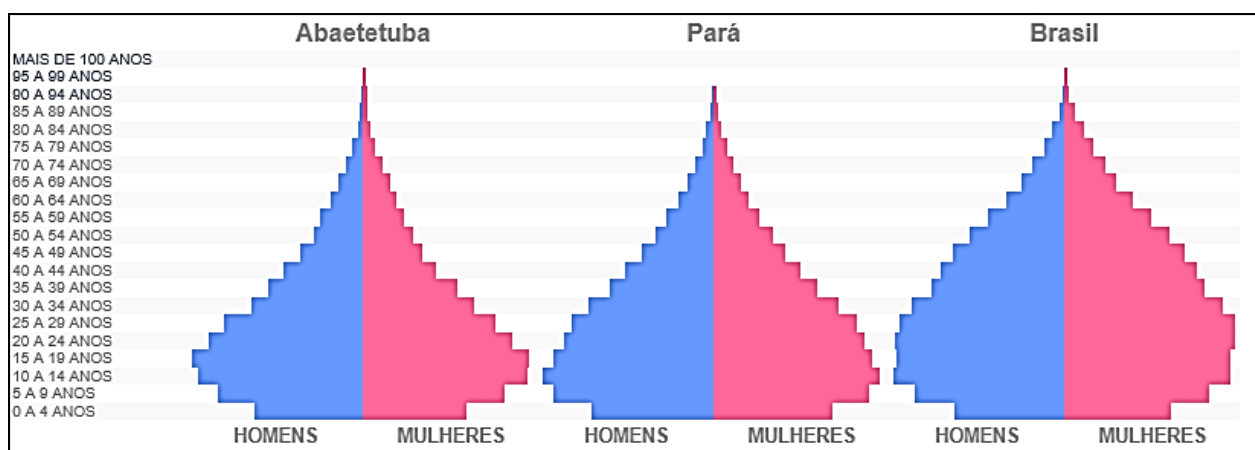


Fonte: IBGE (2015)

De acordo com Machado (2008), o censo demográfico de Abaetetuba no ano de 2000 apontava uma população total de 119.072 habitantes, com uma taxa de crescimento anual de 2,77. Já em 2007, apresentou uma população de 132.222 habitantes. Segundo do IBGE (2015), em 2010 o município de Abaetetuba já estava com uma população de 141.100 habitantes e estima-se que este ano a população esteja em 150.431 habitantes.

Considerando o Censo Demográfico de 2010, o IBGE (2015) informa que o total de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos equivale a 44.786. Destes, 22.884 são do sexo masculino e 21.902 são do sexo feminino.

Figura 1: Pirâmide etária



Fonte: IBGE (2015)

De acordo com a pirâmide etária apresentada acima, que ilustra a relação entre a quantidade de pessoas (homens e mulheres) e as idades a estas correspondentes no Brasil, no estado do Pará e em Abaetetuba, podemos observar que, no município de Abaetetuba há uma quantidade expressiva de jovens principalmente na faixa etária de 15 a 19 anos, que, inclusive, aparece em maior número em relação às outras faixas etárias. Na tabela a seguir, mostramos o quantitativo de jovens do município de Abaetetuba correspondente à faixa etária de 15 a 29 anos.

Tabela 1: Números de jovens no município de Abaetetuba

Idade	Abaetetuba	
	Homens	Mulheres
15 a 19	8.449	8.122

20 a 24	7.611	7.281
25 a 29	6.824	6.449

Fonte: IBGE (2015), adaptada por nós.

Observamos que do total de habitantes, o município de Abaetetuba apresenta uma parcela bem mais significativa de jovens. Desses dados importa sabermos, neste momento, quantos jovens, e mais especificamente os jovens da Educação de Jovens e Adultos, estão em sala de aula. Para tanto, buscamos informações junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Abaetetuba e fomos orientados pela 3ª Unidade Regional de Educação (3ª URE) a obter as informações referentes à educandos jovens em escolas estaduais no site da Secretaria de Educação (SEDUC) do estado do Pará. Além de buscarmos dados sobre o censo escolar de 2014 no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Conforme dados fornecidos pela SEMEC (2015), com a medida tomada em 2009 pelo Conselho Estadual de Educação, da qual elevou a idade para o ingresso no Ensino Fundamental de 15 para 16 anos e de 18 anos completos para o ingresso nos três anos de curso do Ensino Médio, houve uma diminuição no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 2: Matrícula inicial por Dependência Administrativa da EJA no Ensino Fundamental segundo o Censo escolar

Ano/ Dependência	Total	Municipal (1ª e 2ª Etapas)	Estadual (3ª e 4ª Etapas)	Privada
2010	6.324	3.999	2.257	68
2011	6.294	3.805	2.440	49
2012	6.401	4.228	2.128	45
2013	6.310	3.995	2.221	94
2014	4.474	2.497	1.913	64

Fonte: SEMEC (2015), com base nos dados do INEP (2014).

Segundo esses dados, podemos observar, do total de matrículas, que em 2010 foram matriculados na EJA 6.324 alunos nas redes municipal de 1ª e 2ª etapas, estadual de 3ª e 4ª etapas e na rede privada. Já no Censo de 2014, constata-se uma queda neste quantitativo de matrículas que passa de 6.324 no ano de 2010 para 4.474 no ano de 2014.

Em complementação a estes dados, com base no Censo escolar 2014 realizado pelo INEP, o total de matrículas nas redes de ensino estadual e municipal, nas áreas urbanas e rurais, na EJA do município de Abaetetuba equivale a 4.410 no Ensino Fundamental e 1.399 no Ensino Médio. Sendo que, desse total 2.225 alunos estão matriculados na rede de ensino estadual urbana e 1.087 na estadual rural. Na rede de ensino municipal urbana é de 812 e na municipal rural é de 1.685 matriculados. A tabela abaixo mostra o detalhamento desses dados.

Tabela 3: Matrículas iniciais da EJA em Abaetetuba

Matrículas da EJA e Abaetetuba		
	Fundamental	Médio
Estadual Urbana	1.241	984
Estadual Rural	672	415
Municipal Urbana	812	0
Municipal Rural	1.685	0
Estadual e Municipal	4.410	1.399

Fonte: INEP (2014), adaptado por nós.

A coordenadora da EJA da SEMEC nos informou que um ponto que precisa de discussão na Educação de Jovens e Adultos do Município de Abaetetuba é a inserção de educandos de 15 anos nas turmas de EJA. Visto que muitos desses jovens não se sentem à vontade em estudar nas turmas junto a crianças, ou, também, não têm condições de estudar no turno da noite. A SEMEC criou turmas, na cidade, no turno da tarde com educandos com 15 anos completos visando buscar a participação mais frequente desta faixa etária nas aulas.

No que diz respeito aos projetos e ações que vem sendo implantados no município de Abaetetuba voltados à Educação de Jovens e Adultos, a SEMEC nos apresentou o seguinte quadro.

Quadro 1: Projetos e ações voltados à EJA em Abaetetuba

ESPECIFICAÇÃO DA AÇÃO	OBJETIVOS ALCANÇADOS
Projeto de Formação Continuada: uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Prática Docente	Contemplou a estratégia 12ª do Plano Municipal de Educação (PME) que é garantir investimentos da esfera pública em formação continuada para profissionais da EJA.

Projeto EJA APRENDIZ	Ofereceu oportunidades para estudantes do Ensino Fundamental, séries iniciais, na modalidade de EJA da zona urbana e rural do município de Abaetetuba, através de oficinas para qualificação desses jovens para o mercado de trabalho.
Projeto: Informática Educativa na EJA: o uso das tecnologias para a aprendizagem	Partiu do interesse dos alunos em ter aulas de informática. Assim, buscou-se soluções que instrumentalizassem meios facilitadores para incluir alunos da EJA em contatos iniciais com as tecnologias da comunicação e informação de maneira direta e democrática, utilizando os computadores do laboratório de informática.
Projeto Dialogando sobre a EJA	Busca subsidiar o trabalho do educador permitindo a sua reflexão para uma melhor compreensão da EJA como modalidade da Educação Básica.
Projeto O Saber em outras línguas	Objetiva desenvolver nos educandos das séries iniciais do ensino fundamental da EJA, de forma lúdica, um segundo idioma como o espanhol.
AMEJA: Avaliação Municipal da EJA	Com a criação da AMEJA foi possível vencer uma estratégia do PME que é institucionalizar por, meio de exames específicos, a aferição do grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade na rede pública.

Fonte: adaptado por nós de acordo com os dados da SEMEC (2015)

A Coordenadora da EJA da SEMEC⁵ nos afirma que criou essa diversidade de ações e projetos, como o curso de formação continuada para os educadores, projetos que visam a garantir a inclusão social de seus educandos, a utilização adequada de recursos tecnológicos nos espaços da EJA, a criação de uma avaliação municipal da EJA para monitorar a aprendizagem dos educandos, entre outras, para melhor atender tanto os educadores quanto os educandos da EJA no município.

A aplicação dos projetos expostos acima, de acordo com a SEMEC, alcançam os objetivos propostos por algumas estratégias do Plano Municipal de Educação (PME), dentre eles: institucionalizar por meio de exames específicos a aferição do grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade na rede pública; assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental anos iniciais, às pessoas privadas de liberdades assegurando

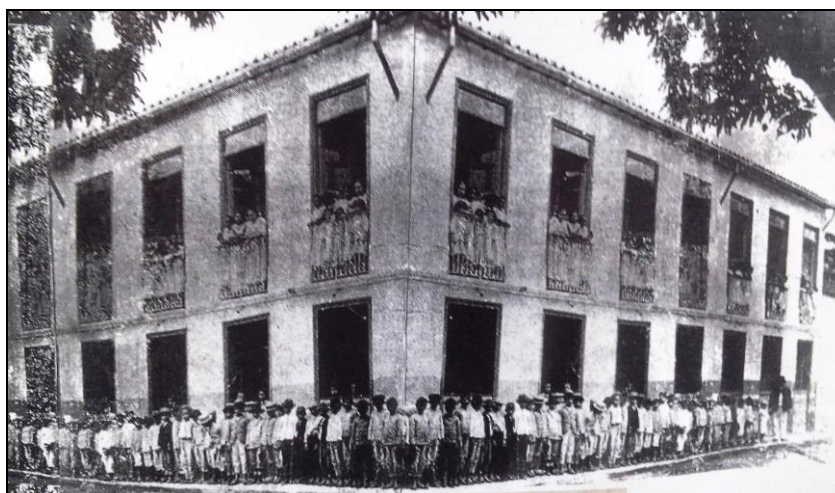
⁵ Os dados foram fornecidos pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da SEMEC Abaetetuba.

formação específica dos professores; assegurar as necessidades dos idosos, promovendo políticas de erradicação do analfabetismo; garantir investimentos da esfera pública em formação continuada para os profissionais a EJA; dentre outros.

Segundo informações obtidas no site da SEDUC⁶, 19 escolas e 4 anexos da rede estadual de ensino do município de Abaetetuba oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, totalizando um número de alunos matriculados nesta modalidade de 2.651. E como muitos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos vêm ingressando na EJA, 4 escolas disponibilizaram horários diferenciados, manhã ou tarde, para atender essa demanda crescente de jovens que não têm condições ou não se sentem à vontade de estudar no período noturno.

Dentre essas escolas está a que foi escolhida como *lócus* da pesquisa, chamada aqui de Escola Centenária para poder preservar sua identificação, e a escolha desse nome fictício se deve ao fato da escola já está atuando no município há 114 anos.

Imagem 3: Fachada da escola no ano de 1908



Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Segundo Rocha (2014), a foto acima é o registro do primeiro prédio em dois pavimentos da Escola Centenária. A foto foi registrada em uma data comemorativa, por isso a presença de várias pessoas e alunos tanto nas janelas quanto em frente ao histórico prédio construído em taipa.

Ribeiro (2014) ressalta que nos anos 50 esse prédio foi demolido e um novo construído em outro endereço, onde permanece até hoje, só que agora em um único

⁶ Dados obtidos por meio do *site* da SEDUC:
http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=3.

pavimento. Já nos anos 70 após uma reforma o prédio ganhou o segundo pavimento.

Historicamente, de acordo com Ribeiro (2014), a Escola Centenária é considerada pioneira em Abaetetuba. A sua fundação data do dia 02 de abril de 1902 e marcou o desabrochar da educação no Município por ser a primeira a se constituir como escola organizada. No começo do século, segundo o autor, atendia os filhos da elite do município que era formada por donos de engenho e comerciantes. O quadro de professores da época era formado, em sua maioria, por “filhos da terra” que tiveram oportunidade de estudar na capital do Estado do Pará e retornavam à cidade com novas ideias que contribuíram para o desenvolvimento educacional do município.

Hoje, segundo dados obtidos junto à secretaria da escola, o prédio da escola faz parte do patrimônio histórico de Abaetetuba. Atende aproximadamente 1.165 alunos, 114 funcionários e ainda cerca de 1.000 famílias. A escola funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. Oferta os ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A escola é composta de 14 salas de aula divididas em dois andares, 7 salas no primeiro piso e 7 no segundo, sala da direção escolar, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, sala de leitura, laboratório de informática, laboratório de ciências, salão da copa, quadra de esportes e secretaria.

Atualmente, a escola atende tanto o Ensino Fundamental EJA de 3ª e 4ª etapas quanto o Ensino Médio EJA de 1ª e 2ª etapas, cujas matrículas em 2015 foram de, respectivamente, 170 e 212 alunos. (*SITE SEDUC*, 2015).

De acordo com dados obtidos na secretaria da escola Centenária, a unidade escolar possui três turmas da 3ª etapa do ensino fundamental e duas da 4ª etapa, e ainda três turmas da 1ª etapa do ensino médio e duas da 2ª etapa. Os sujeitos da pesquisa fazem parte da única turma da 3ª etapa do ensino fundamental da educação de jovens e adultos do turno da tarde, que foi pensada para atender especificamente o público mais jovem da EJA. Esta turma possuía no início do ano letivo 42 alunos matriculados, sendo 30 do sexo masculino e 12 do feminino. A idade dos alunos varia entre 14 e 20 anos, vemos, então, uma predominância de alunos

do sexo masculino nesta turma da EJA. No final do ano letivo de 2015, que foi até março de 2016, foram constatados os seguintes resultados⁷:

Quadro 2: Resultado final dos alunos da 3ª etapa da EJA

Aprovados	Reprovados	Desistentes	Transferidos	Mudança de turma
21	4	10	5	2

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Observamos, a partir desses dados e das observações, que um dos principais problemas encontrados é a elevada taxa de evasão escolar que está presente, também, nas turmas da noite.

Só nesta turma, verifica-se que 25 alunos são do campo⁸, ou seja, mais de 50% do total de alunos residem nas estradas e ilhas do município de Abaetetuba.

A proposta de criação dessa turma de EJA à tarde, segundo uma conversa informal com a vice-coordenação, deu-se pelo fato de que a coordenação da escola julgou mais pertinente separar aqueles alunos que são jovens dos alunos adultos do período da noite e, ainda, devido a muito desses jovens residirem no campo foi se gerando a problemática de que os pais não queriam permitir que seus filhos de 14, 15 anos estudassem a noite, pois tinham a preocupação com a violência e a possível falta de transporte escolar.

A faixa etária escolhida para os sujeitos da pesquisa foi, justamente, a idade que os estudantes que não conseguiram terminar seus estudos no ensino regular saem dessa modalidade de ensino e passam a ingressar na EJA. E como critério de escolha dos sujeitos temos: idade (15 a 20 anos), ser aluno (a) matriculado (a) em uma turma de EJA e disponibilidade e aceitação para participar da pesquisa.

Diante de tudo que foi exposto, podemos perceber a importância de estudos e pesquisas que visem a contribuir com discussões a respeito da Educação de Jovens e Adultos, principalmente das voltadas ao público cada vez mais frequente de jovens que ingressam nessa modalidade de educação, pois é a partir dessas

⁷ Dados fornecidos pela secretaria da escola Centenária.

⁸ Prazeres e Carmo (2012, p.388), baseados em Kolling *et al.* (Orgs.) (2002) em **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas, dizem ser sujeitos do campo: “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclos, meeiros, boia-fria e outros”.

discussões que poderão ser elaboradas políticas, projetos e ações que contribuam para um desenvolvimento significativo dos sujeitos oriundos da EJA.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Do total de alunos da turma da 3ª etapa da EJA, do turno da tarde, que frequentavam as aulas regularmente, apenas 6 deles se disponibilizaram a participar como sujeitos da pesquisa concedendo entrevista. Dentre os entrevistados estão cinco jovens do sexo masculino e uma jovem do sexo feminino. Algo já esperado pela pesquisadora já que há o predomínio de alunos do sexo masculino nesta turma.

Aos entrevistados, foi solicitado que indicassem um nome fictício para usarmos na pesquisa, assim, temos como sujeitos:

Quadro 3: Alunos sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Apresentação
Dhemerson	Tem 15 anos, trabalha com a família no cultivo de hortaliças, já repetiu uma vez a sexta série (7º ano).
Diego	Tem 15 anos, não trabalha, já repetiu uma vez a quinta série (6ºano).
Júnior	Tem 15 anos, não trabalha, já repetiu uma vez a quinta série (6ºano).
Luísa	Tem 18 anos, só estuda, repetiu várias vezes a quinta série (6º ano) que nem mesmo soube dizer, ao certo, a quantidade de vezes.
Renato	Tem 16 anos, trabalha fazendo entrega para um restaurante, já repetiu várias vezes de ano que nem soube dizer qual foi a série (ano).
Robson	Tem 14 anos, ultimamente estava trabalhando em construções como ajudante de pedreiro, já repetiu uma vez a primeira série (2º ano) e uma vez a segunda (3º ano).

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

A idade dos sujeitos da pesquisa compreende a faixa etária dos 14 aos 18 anos. Dos 6 sujeitos, apenas 1 é do sexo feminino. Além de estudarem, 3 sujeitos trabalham em atividades diferenciadas: agricultor, entregador de comida e ajudante

de pedreiro. Dos sujeitos entrevistados, nenhum tem filhos, no entanto, na observação em sala de aula foi dito pelos alunos que uma das meninas da turma havia deixado as aulas porque estava grávida. Todos já repetiram de ano pelo menos 1 vez ou até 4 vezes prevalecendo, com mais frequência, a repetência na quinta série ou 6º ano.

Vale ressaltar ainda que, dos 6 sujeitos da pesquisa, 4 residem em áreas consideradas do campo e 2 moram em bairros da área urbana do município de Abaetetuba.

Consideramos, também, como sujeito da pesquisa, uma das coordenadoras da tarde da escola Centenária, pois nos forneceu informações importantes e pertinentes para a discussão a respeito dos estudantes jovens da EJA que contribuíram para a análise das representações desses jovens em relação a si e a EJA.

Essa coordenadora já trabalha há vários anos na escola Centenária. É licenciada em Pedagogia pelo Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA), especialista em Coordenação, Supervisão Pedagógica (PUC-Minas); atualmente é Técnica em Educação da escola Centenária e professora dos anos iniciais da rede municipal de Abaetetuba (SEMEC - Abaetetuba e SEDUC), também atua como professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia – FAM. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).

Muito desses anos trabalhados pela coordenadora na escola foram dedicados ao período da noite em que atendia turmas da EJA noturna. Porém, em 2015, passou a atuar no período da tarde, se responsabilizando em coordenar a primeira turma de EJA da escola a funcionar no período da tarde.

2.3 Caminhos metodológicos

Apresentamos, a seguir, as bases metodológicas que nortearam a realização desta pesquisa.

2.3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

A pesquisa é de campo de abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987, p. 128), a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como uma importante fonte para a configuração do sujeito, pois ressalta a personalidade, os problemas, e as situações de sua existência. A realidade na pesquisa qualitativa é, ainda, mais ampla e complexa envolvendo aspectos como a política, a religião, a ciência, entre outros, capazes de produzir significados indispensáveis à vida humana. Vale ressaltar que, este ambiente é observado a partir de uma “perspectiva que o vincula a realidades sociais maiores”.

Na pesquisa qualitativa, procura-se captar em um fenômeno não só a sua aparência, mas a sua essência, para tanto há de buscar “as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129, grifos do autor).

Assim, a pesquisa qualitativa vai além da simples compreensão dos significados, ela busca:

As raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos (nos quais se insere o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes) que fazem parte da realidade social, já que o ser humano é capaz de agir, pensar sobre o que faz e interpretar suas ações tanto dentro como a partir da realidade que vive e partilha com seus semelhantes.

2.3.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos, instrumentos e técnicas de pesquisa, elegidos para este estudo foram:

2.3.2.1 Estado do conhecimento

Levantamento, iniciado no 1º semestre de 2015 e atualizado no 1º semestre de 2016, das produções, dissertações e teses, que tratam a respeito da correlação entre os eixos temáticos 1. **Representação Social** e 2. **Juvenilização da EJA**, nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do estado do Pará que englobaram o PPGED da UEPA⁹ e da UFPA¹⁰. Além do mapeamento das produções com os eixos temáticos 1. **Representações Sociais e Juvenilização da EJA** e 2. **Juventude da EJA**, também vinculadas a Programas de Pós-graduação em Educação, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹ com o intuito de identificar o que foi produzido pelo tema no Brasil. Vale ressaltar que, para o mapeamento das produções foi selecionado o recorte temporal dos anos de 2005 a 2015.

No PPGED da UEPA foram encontradas dissertações que utilizam como aporte teórico-metodológico as Representações Sociais. As dissertações versam a respeito das Representações Sociais de professores, docentes, educadores e educados relacionados a temáticas sobre: o aluno surdo no contexto da inclusão escolar (SILVEIRA, 2011); o Projeto Político Pedagógico do Ensino Fundamental (GONÇALVES, 2010); a inclusão de pessoas com necessidades especiais em tratamento de saúde (RODRIGUES, 2007); a saúde da criança na escola (SOARES, 2012); a criança negra (COSTA, 2013); a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais (SOUZA, 2009).

Também abordam as representações sociais de idosos amazônidas, de discentes do curso de Letras-Libras, de agentes comunitários, de jovens dançarinos e de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental ligadas a temáticas sobre: o par educação-cuidado de si (SANTOS, 2011); velhice e educação (FERREIRA, 2010); a pessoa surda (SILVA, 2014); a educação em saúde (ROCHA, 2011); saúde e cuidado (ANJOS, 2009); escola e creche (MACEDO, 2014).

Verificamos que nenhuma das 12 dissertações discutem as representações sociais aliadas à EJA, ou aos sujeitos da educação de jovens e adultos, ou ainda

⁹ Disponível no endereço eletrônico <http://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/>.

¹⁰ Disponível no endereço eletrônico <http://www.ppged.com.br/>.

¹¹ Disponível no endereço eletrônico <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

sobre o processo de juvenilização desta modalidade de educação. Destacamos apenas 1 dissertação que discute a respeito dos sujeitos jovens, a de Anjos (2009), que trata das representações sociais de jovens dançarinos do município de Almerim – PA, cujo objetivo era o de apreender as representações de saúde e cuidado entre os jovens participantes de um grupo de dança.

A pesquisa de Anjos (2009), com o título: *Aprendi saúde-cuidado fazendo arte: Representações Sociais de jovens dançarinos de Almeirim - Pará*, teve como referência a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e Jodelet, assim como a Pedagogia do Cuidado de Boff. Para a análise dos dados utilizou a análise de conteúdo categorial por meio da qual obteve como resultados que as representações sociais sobre saúde estão ligadas à presença de qualidade de vida e ausência de agravos e problemas, já as representações sobre cuidado se ligam ao “estar junto” com “atitude” de “provimento”.

Ao verificarmos as dissertações que versam sobre o eixo temático juvenilização na EJA constatamos que ainda não há nenhuma dissertação que trate dessa temática no PPGED da UEPA.

Encontramos no PPGED da UEPA, o total, 12 dissertações que pesquisam sobre a EJA, mas relacionadas a temáticas sobre: a prática pedagógica do professor no processo de inclusão escolar (FERNANDES, 2011); o desenvolvimento profissional dos professores da EJA no momento/espço da Hora Pedagógica (ALBUQUERQUE, 2008); a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (ARAÚJO, 2013); a presença do pensamento educacional de Paulo Freire nas memórias e práxis de profissionais da EJA (DIAS, 2012); olhares sobre a EJA na formação inicial dos graduandos de pedagogia (BARBOSA, 2012); o ensino personalizado semipresencial na EJA (SANTOS, Izabel, 2013); saberes docentes sobre a alfabetização de jovens e adultos (ALMEIDA, 2010); saberes e práticas do professor da EJA sobre letramento (FERREIRA, 2007); a ressignificação da autoimagem de “não alfabetizados” de educandos jovens, adultos e idosos (RODRIGUES, Margarida, 2014); a prática pedagógica dos professores de História (SOUSA, 2009); formação continuada e prática educativa dos professores da EJA (SILVA, 2008); e a proposta educativa do Sistema Educativo Radiofônico de Bragança para a EJA (MACIEL, 2014).

Dessas dissertações destacamos a de Margarida Rodrigues (2014), cujo título é *Educação de Jovens e Adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia*, por ter como sujeitos os educandos jovens, adultos e idosos da EJA. Essa pesquisa teve como objetivo analisar de que forma uma turma de alfabetização que tem por base teórica a educação popular contribui para a ressignificação positiva da autoimagem de “não alfabetizados” de educandos jovens, adultos e idosos. A pesquisa de Margarida Rodrigues (2014), caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva pautada na concepção metodológica dialética. Os dados obtidos foram analisados tendo como base técnicas da análise de conteúdo e apontaram entre os resultados que o processo de ressignificação das autoimagens não se dá de forma linear e sim envolto em uma complexa rede de tensões onde afirmações e negações se encontram.

No banco de teses e dissertações do PPGED da UFPA encontramos 11 dissertações que tratam das representações sociais de jovens-alunos ribeirinhos, de pais, de adolescentes grávidas, de homens e mulheres do assentamento CIDAPAR, de professores do Ensino Fundamental, de adolescentes infratoras, de professores egressos de licenciatura em Biologia, de jovens da Ilha de Cotijuba, de alunas do Ensino Fundamental, dos estudantes de licenciatura, do jovem do campo. Estudos que versam, respectivamente, sobre: a exploração sexual nas balsas do Marajó (VIEIRA, 2011); a educação infantil e sua participação na educação dos filhos (FERREIRA, 2008); a escola (MORAIS, 2010); os saberes que buscam na escola para seu projeto de vida (NEVES, 2007); as relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental (SANTOS, 2009); a medida socioeducativa de internação e semiliberdade (SOUSA, 2012); a sua formação docente (MELO, 2014); o Ensino Médio (TRINDADE, 2011); o *bullying* (KIMURA, 2013); o ensino da disciplina Psicologia da Educação (RODRIGUES, 2006); a escola (LOPES, 2008).

Verificamos que nenhuma das dissertações alia as representações sociais à questão da juvenilização da EJA. No entanto, destacamos 4 dissertações que estabelecem uma relação entre as representações sociais e os projetos de vida, haja vista que um de nossos objetivos é, justamente, relacionar as representações sociais aos projetos de vida dos estudantes jovens da EJA: Viera (2011), Neves (2007), Sousa (2012) e Trindade (2011).

A dissertação *Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações*, de Vieira (2011), teve como objetivo analisar as representações sociais de jovens-alunos do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco, da comunidade São Francisco, no município de Breves sobre exploração sexual nas balsas do Marajó e as implicações nas suas vidas escolares. O estudo teve uma abordagem de cunho qualitativo-descritivo contando com a participação de 16 jovens de 14 a 20 anos. Para a análise dos dados utilizou os referenciais metodológicos de Franco (2008) e Nascimento (2002). Vieira (2011) destaca que as Representações Sociais dos jovens-alunos sobre a exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó se constituíram em duas imagens: Rio de possibilidades, que se apresenta pelo encantamento; e Rio que traga, que é representada pelo desencantamento.

Neves (2007) com a dissertação intitulada *Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida*, buscou identificar e analisar como os sujeitos assentados atribuem significados aos saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida. Para tanto, estruturou a pesquisa nas condições de circulação e produção das representações sociais. A análise dos dados obtidos com o discurso dos homens e mulheres assentados foi feita com base em Lefebvre e Lefebvre para identificar as objetivações e ancoragens desses discursos. Como um dos resultados, Neves (2007) destaca que o saber escolar buscado na escola pelos sujeitos assentados, vai além da instrução escolar, e que este saber está intimamente ligado à sua relação com a terra, com sua condição de assentado. Assim, esse saber é redimensionado e se constitui a partir de um saber sobre si, de um saber como poder e de um saber como transformação.

Com o título *Representações Sociais de Adolescentes: Ato infracional e Projeto de vida*, Sousa (2012) apontou como objetivo principal de estudo analisar as representações sociais das adolescentes, da faixa etária de 13 a 18 anos incompletos, que cumprem medida socioeducativa de internação e semiliberdade no Centro Socioeducativo Feminino (CESEF), e as implicações nos seus projetos de vida. Utilizou o campo de estudos da Teoria das Representações Sociais (TRS) na

perspectiva processual. Para o tratamento das informações obtidas com os dados da pesquisa, Sousa (2012) utilizou a análise de conteúdo e os resultados da pesquisa revelaram que as representações sociais das adolescentes infratoras sobre a socioeducação e as implicações nos seus projetos de vida se constituíram em torno da medida interdisciplinar e que tais representações comprometeram o projeto de vida das adolescentes.

O estudo *Representações Sociais de jovens da ilha de Cotijuba-Belém (PA) sobre o ensino médio e as relações com seus projetos de vida*, de Trindade (2011), embasou-se na TRS, utilizando como procedimentos de análise a objetivação e a ancoragem. Também utilizou a Análise do Discurso para avaliar o conteúdo das informações geradas pelos questionários e a partir da roda de conversa com os sujeitos para caracterizar as representações sociais. A pesquisa revelou, por meio das representações sociais dos jovens, que o Ensino Médio representa uma conquista para esses sujeitos e também indicam que as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e a carência de articulação do currículo escolar com o contexto de vida deles promoveram uma dissociação entre o Ensino Médio e os projetos de vida.

Quanto ao eixo temático sobre a juvenilização da EJA encontramos apenas 1 dissertação, no banco de teses e dissertações do PPGED da UFPA, que aponta essa questão da juvenilização, trata-se do estudo de Conceição (2014) que teve como objetivos empreender uma análise da constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto política pública no Brasil, no estado do Pará e no município de Belém; compreender como se configura o jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos interacionais na EJA; além de analisar a maneira pela qual os biopoderes e dispositivos disciplinares se apresentam nos espaços da EJA em uma escola municipal da cidade de Belém.

A pesquisa de Conceição (2014), caracterizou-se como um estudo de caráter bibliográfico, empírico e documental. A fundamentação teórica, dentre outras, parte dos estudos de Foucault, utilizando-se das ferramentas analíticas e dos conceitos de biopolítica e genealogia do poder. A partir dos resultados das análises percebeu-se: descontinuidade das políticas públicas da EJA; uma complexa teia de dispositivos disciplinares, processos de normalização e regulamentação configuram

a juvenilização da EJA. E ainda, que essa biopolítica se materializa no espaço escolar evidenciando processos de subjetivação dos alunos.

Percebemos que mesmo Conceição (2014) tratando da juvenilização da EJA em sua dissertação, o foco ainda está distanciado do qual pretendemos em nossa pesquisa, pois procuramos analisar esse fenômeno não só por meio das políticas e leis voltadas para a EJA, mas, também, a partir do próprio contexto dos alunos e de suas representações sociais sobre a EJA.

Também encontramos, no *site* do PPGED da UFPA, mais 3 dissertações que abordam a questão da modalidade de Educação de Jovens e Adultos a saber: o estudo de Gomes (2005) que analisa as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo FHC para essa modalidade; a pesquisa de Cardoso (2012) que trata dos saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a EJA; e a investigação de Araújo (2007) que analisa a política de participação na EJA no município de Belém, no período de 1997 a 2007.

Além das dissertações encontramos, ainda, no banco de teses e dissertações da UFPA, 6 teses que falam das representações sociais, mas sem manter relação com a temática da juvenilização: Anjos (2014) falou das representações sociais de professores de dança sobre sua formação docente; Sônia Rodrigues (2014) analisou as representações sociais de docentes dos PPGED sobre afetividade; Duarte (2015) discutiu a respeito das representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida; Sousa (2015) investigou as representações sociais dos alunos universitários com deficiência física usuários de cadeira de rodas sobre sua escolarização e a influencia no processo formativo; Santos (2012) estudou as representações sociais que os docentes do curso de *Design/UEPA* possuem sobre seu trabalho docente; e Neves (2014) analisou as representações sociais de jovens do campo do município de Bragança sobre a sua condição juvenil de jovem do campo.

Dessas teses destacamos a de Neves (2014) intitulada *Juventude e inclusão: Representações Sociais sobre a condição juvenil no campo* por trabalhar com as representações sociais de jovens a respeito de sua condição juvenil. Em sua pesquisa, Neves (2014) objetivou analisar os processos de construção das Representações Sociais de Jovens do Campo do Município de Bragança sobre a

condição juvenil de jovem do campo e suas relações com a proposta nacional de inclusão social da juventude do campo implementada em nível local pelo Programa PROJOVEM Campo Saberes da Terra.

Em sua tese, Neves (2014) trabalhou com questões relacionadas à condição juvenil e o referencial teórico-metodológico das representações sociais, numa abordagem processual, para analisar os processos psicossociais que estruturam os pensamentos e as ações dos jovens egressos do PROJOVEM Campo Saberes da Terra. Os resultados da pesquisa mostraram que houve mudanças nas representações sociais dos jovens que participaram desse programa, sobretudo, a partir do seu afeto positivo com a terra e com a ressignificação da agricultura familiar.

No banco de teses e dissertações da CAPES, mais especificamente nos PPGED, encontramos 3 trabalhos que trataram das representações sociais, sendo duas dissertações e uma tese. A dissertação de Ribas (2013), que estudou as representações sociais de professores de Curitiba sobre 'ser professor na EJA' em diálogo com a formação e as políticas educacionais e a dissertação de Martins (2014), que pesquisou sobre as representações sociais das aulas de Educação Física para alunos da EJA. E, a tese de Camargo (2015), que analisou as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Ambas sem manter relação com a temática proposta por nossa pesquisa, o que comprova e justifica a nossa intenção de investigar as representações sociais de jovens estudantes da EJA sobre a EJA e suas implicações para o projeto de vida escolar.

Com relação ao eixo temático Juventude da EJA, também pesquisado no banco de teses e dissertações da CAPES, destacam-se 3 teses de doutorado em educação e 5 dissertações, sendo uma em psicologia e quatro em educação. Infelizmente, nessa busca, não foi encontrado nenhum trabalho com a temática da juvenilização na EJA como centro da pesquisa a não ser colocações sobre esse fenômeno nas seções referentes às políticas da EJA. A seguir, apresenta-se, sinteticamente, o foco dessas pesquisas.

Quadro 4: Teses e Dissertações da CAPES

Pesquisadores	Pesquisa	Natureza	Ano
Zoé Margarida Chaves Vale	Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos - EJA	Dissertação	2007
Sandra dos Santos Andrade	Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural	Tese	2008
Natalino Neves da Silva	Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA	Dissertação	2009
Rosemeire dos Santos Brito	Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo	Tese	2009
Gilberto Geribola Moreno	Jovens e experiência social na educação de jovens e adultos	Dissertação	2010
Carla Valéria Vieira Linhares Maia	Cartografias Juvenis: Mudanças e Permanências nos territórios e Modos de Ser Jovem	Tese	2010
Edinéia Natalino da Silva Santos	O Fenômeno do “Rejuvenescimento” dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico	Dissertação	2013
Roseli Vaz Carvalho	A juventude na Educação de Jovens e Adultos: estudo das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, Fase II, e Ensino Médio	Dissertação	2010

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Vale (2007) desenvolveu uma pesquisa de dissertação que tinha como objeto os sentidos que os jovens alunos atribuem à experiência escolar na EJA. O seu objetivo foi o de compreender os sentidos desta nova experiência escolar de EJA para os jovens e investigar se a escola atende a estas novas demandas juvenis, ou seja, uma educação para/com os jovens. Foram constatados com a pesquisa diferentes modos de relação dos jovens com a escola e de construção da experiência escolar diferenciados por intensidade: integrada com subjetivação; paralela e estrategista; de adesão sem distanciamento crítico e de subjetivação contra a escola.

Andrade (2008) pesquisou sobre o tema relações entre juventude e escolarização, em sua tese de doutorado, tendo como foco principal os múltiplos processos de ex/inclusão que levam um contingente expressivo de jovens a serem

excluídos do ensino regular formal e a retornarem ou migrarem para a EJA. A tese de Andrade (2008) ainda analisou e discutiu como os atravessamentos de gênero, classe social e raça/cor estão implicados nos processos de ex/inclusão do ensino. E foi verificado que, de forma decisiva, a escolarização modela e interfere em muitas das dimensões e relações que os/as jovens estabelecem consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

Na dissertação de Silva (2009) o foco recaiu nos significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA e seu objetivo foi, exatamente, compreender esses significados e sentidos que os jovens negros atribuem aos processos de escolarização que são vivenciados na EJA. Silva (2009) concluiu que além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA outros significados e sentidos, que ainda se encontram “invisíveis” nas práticas educativas dessa modalidade de ensino, revelam-se, estes se referem: às relações educativas entre docentes e discentes, às implicações de “ser jovem” negro/a na sociedade brasileira e ao sentimento de se encontrar “fora do lugar” na EJA, na sociedade e na escola.

Brito (2009), em sua tese, pesquisou sobre relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar de jovens da EJA e teve como objetivo verificar e investigar as possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar tendo por base os relatos dos jovens sobre as experiências escolares vividas antes e após seu ingresso no CIEJA, que é uma escola pública do município de São Paulo. A análise dos dados revelou que os jovens compartilham significados de gênero condizentes com que esperavam ser o modelo hegemônico de masculinidade nas escolas.

Já Moreno (2010) em sua dissertação insere sua pesquisa no campo dos estudos sobre juventude e a educação fazendo o trânsito entre a escola e o bairro, que se estabelece na teorização entre antropologia e educação, a fim de compreender a experiência social dos jovens da EJA. Com essa pesquisa, Moreno (2010) conseguiu definir aspectos da circulação desses jovens pelo bairro, atividades no tempo livre e pertencimentos locais, o que constatou, dentre outras coisas, uma significação positiva das características locais e elaboração de uma identidade juvenil processada pelo pertencimento dos jovens a região definida por eles como quebrada.

Em sua tese de doutorado, Maia (2010) focou sua pesquisa no tema juventudes: territórios e vivências e modos de ser jovem, com a pretensão de construir uma cartografia das mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem e viver a juventude em diferentes gerações e contextos históricos no universo de estudantes da modalidade EJA. O estudo de Maia (2010) objetivou mapear e analisar as vivências juvenis e representações sobre o ser jovem e a juventude no universo de estudantes de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte na modalidade EJA, o que possibilitou evidenciar diferenças nas condições juvenis postas pelas vivências em diferentes temporalidades: pelo viver a juventude no campo ou nas cidades, ou mesmo pelas pertencas de gênero, etnia e condição social, dentre outras dimensões.

Edinéia Santos (2013) em sua dissertação centrou a pesquisa no fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da EJA apontando para os desafios que isto acarreta na organização do trabalho pedagógico, desse modo, seu objetivo foi compreender as diversidades presentes na EJA a partir do fenômeno mencionado e de que forma o trabalho pedagógico se organiza para atendimento dessas demandas. A análise dos dados indicou que alguns conflitos têm se manifestado na relação e convivência entre adultos e jovens, assim como na forma de os educadores lidarem com a diversidade cultural e geracional no interior do CEJA.

Por fim, a dissertação de Carvalho (2010) traz a categoria de juventude como desafiadora para os professores no momento do processo de ensino e aprendizagem por vários fatores: devido à diversidade de níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem, diferenças comportamentais em sala de aula, e concepção da realidade. Assim, Carvalho (2010) teve por objetivo caracterizar as práticas pedagógicas na EJA, no Ensino Fundamental, Fase II, e Ensino Médio. E constatou que a prática pedagógica segue a rotina institucional, evidenciando que a juventude é muito mais uma questão sociológica do que pedagógica, segundo a realidade e o olhar dos sujeitos da pesquisa.

Esse estudo sobre estado de conhecimento aponta para a ausência de produção acadêmica sobre representações sociais e a questão da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos.

2.3.2.2 Levantamentos bibliográfico e documental

O primeiro envolve os conceitos de representações sociais apoiados, principalmente, nos aportes teórico-metodológicos de Moscovici e Jodelet, bem como textos que discutem a questão da juvenilização da EJA, do jovem da educação de jovens e adultos e da juventude. O segundo ressalta as leis e diretrizes educacionais, entre outros, que discorrem sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

2.3.2.3 Observação *in loco*

A observação *in loco* consistiu, basicamente, na observação do ambiente educacional e dos alunos com a utilização do **diário de campo** para anotações pertinentes. Segundo Minayo (2009), a observação é realizada com o intuito de detectar tudo aquilo que não é dito, mas que pode muito bem ser visto e captado por um observador atento e persistente.

Lakatos e Marconi (2003) enfatizam que a observação é uma técnica de coleta de dados que consiste em não apenas ver e ouvir fatos ou fenômenos de um estudo, mas consiste, também, em examiná-los.

As primeiras incursões na escola Centenária ocorreram no primeiro semestre de 2015, mas a observação propriamente dita só foi efetivada a partir do segundo semestre de 2015 quando da aceitação, por meio da Declaração de Aceite para a realização da pesquisa¹², por parte da direção escolar.

As observações tanto do ambiente escolar quanto da sala de aula dos estudantes jovens da EJA intensificaram-se durante os últimos quatro meses do ano letivo de 2015 (de dezembro de 2015 a março de 2016).

Para a observação do ambiente escolar e da sala de aula da 3ª etapa da EJA, do turno da tarde, foram considerados aspectos como infraestrutura e organização, interesse pelo estudo na EJA, motivos de ausência nas aulas, interação entre os alunos, dentre outros¹³. E para nos ajudar a “selecionar e interpretar o conjunto de fenômenos” presenciados em nossa pesquisa de campo, que nos deram base para uma “análise posterior”, utilizamos “anotações detalhadas”

¹² Ver Apêndice A desta pesquisa.

¹³ Ver Apêndice C desta pesquisa.

que constituíram o diário de campo¹⁴. (MARCONDES, 2010, p. 30). Dessa forma, concordamos com Marcondes (2010, p. 30) quando afirma que “esse é um procedimento que vai além da mera descrição de fatos, envolve tentativas de articulação entre os fatos, a busca de pistas para o entendimento da lógica de sua organização” exigindo do observador a “atividade fundamental” de “interpretação e reinterpretação dos acontecimentos”.

2.3.2.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada foi realizada com os jovens bem como o uso da **técnica do desenho**, ambos com o intuito de coletar informações que visassem contribuir para a análise das representações sociais a respeito da EJA que esses sujeitos possuíam.

De acordo com Minayo (2009, p. 64), a entrevista consiste em instrumento que tem como matéria prima essencial a fala de alguns interlocutores que, de modo geral, pode ser realizada em uma conversa a dois ou entre vários interlocutores a critério do entrevistador. Seu objetivo é de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Em nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada foi realizada individualmente por acreditarmos que os estudantes se sentiriam mais à vontade para poder falar a respeito de questões relativas ao problema desta pesquisa. O início das entrevistas ocorreu após a aceitação, por meio da assinatura do Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido¹⁵, dos estudantes jovens em participarem como sujeitos da pesquisa.

Realizamos as entrevistas somente após o período de observação em sala de aula, pois sentimos que precisaríamos ganhar a confiança dos estudantes. Para tanto, conversamos com os estudantes para sabermos qual seriam o dia e horário mais adequado para a realização das entrevistas com eles. Assim, as entrevistas foram acontecendo no turno da tarde em horários em que não teriam aula, em horários vagos ou após atividades avaliativas em que eram liberados de ficar em sala de aula.

¹⁴ Ver Apêndice D desta pesquisa.

¹⁵ Ver Apêndice B desta dissertação.

A entrevista como técnica privilegiada de comunicação e informação:

Pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como sensores, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. (MINAYO, 2009, p. 65).

Dessa forma, a entrevista pode nos fornecer uma representação da realidade por parte do sujeito como modos de pensar, sentir, agir ou até mesmo nos mostrar razões para a ocorrência de determinadas atitudes e comportamentos. (MINAYO, 2009).

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por acreditarmos que a combinação de perguntas abertas e fechadas¹⁶ dá a oportunidade aos interlocutores entrevistados na pesquisa discorrerem sobre o tema tratado sem se prenderem nos questionamentos formulados, e, também, não correrem o risco de falarem livremente sobre o tema e acabarem enveredando para temáticas ou assuntos paralelos. Além do mais, como nos diz Triviños (1987, p. 146), privilegia-se a entrevista semiestruturada “porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação”.

Triviños (1987) ressalta, ainda, a importância da entrevista semiestruturada por ela além de favorecer a descrição dos fenômenos sociais, preocupar-se em explicá-los e compreendê-los em sua totalidade seja em uma situação específica como em situações que apresentam dimensões maiores.

Quanto à técnica de desenho, segundo Oliveira, I., (2014), a técnica de elaboração de desenhos tem se mostrado eficaz nas pesquisas que envolvem as representações sociais, já que por meio dela os sujeitos da pesquisa tendem a expressar situações de seu contexto socioeducacional e, assim, contribuindo com o enriquecimento e aprofundamento da pesquisa.

De acordo com Filho (2007, p. 225), sendo o desenho um “instrumento de expressão de conteúdos simbólicos individuais e partilhados”, ele pode “servir como

¹⁶ Ver modelo do roteiro das entrevistas no Apêndice E desta dissertação.

instrumento de descrição objetiva a partir do qual é possível realizar inferências a respeito da vida psicossocial”. Na verdade, “a vantagem do desenho é que há uma série de liberdades e possibilidades de expressão que justificam seu emprego.” (FILHO, 2007, p. 226).

Vale ressaltar que, nesta pesquisa, a técnica do desenho foi aplicada após as entrevistas de cada estudante, pois acreditamos que seria um momento propício para que pudessem expressar situações que nos levassem a inferir as representações sociais que possuíam em relação a EJA, haja vista que as reflexões construídas pelos estudantes durante o diálogo com a pesquisadora poderiam favorecer a elaboração dos desenhos.

2.3.2.5 Sistematização e análise dos dados

A análise das informações e dados coletados por meio dos procedimentos metodológicos de imersão no trabalho de campo foi efetivada tanto com base nos processos formadores das representações sociais a que se refere Moscovici (2013), a ancoragem e a objetivação, quanto com base na utilização de algumas técnicas de análise do conteúdo tendo como referência as concepções de Bardin (2011) e Franco (2005).

Segundo Bardin (2011, p. 37, grifos do autor) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Porém, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Para Minayo (2009) a análise qualitativa, abordagem desta pesquisa, não é, simplesmente, classificação de opinião dos informantes, mas sim é a descoberta de códigos sociais dos informantes a partir das falas, símbolos e observações. Neste sentido, com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos neste estudo, esta pesquisa se baseou em três etapas:

1ª. Etapa: *Exploratória*, que compreendeu a elaboração do projeto de pesquisa ressaltando a delimitação do objeto de estudo, o desenvolvimento dos aspectos teórico-metodológicos, no caso da Teoria das Representações Sociais e

seu método próprio de análise da realidade, o instrumental escolhido¹⁷ e a descrição de sua elaboração para a entrada em campo, o local escolhido e os sujeitos da pesquisa;

2ª. Etapa: *Trabalho de campo*, que levou para a prática o que foi elaborado na fase anterior, assim foram realizadas observações tanto na escola como um todo (estrutura física, quadro de funcionários etc.) quanto na sala de aula com os jovens da EJA na faixa etária de 15 a 20 anos, entrevistas com os alunos e aplicação da técnica do desenho que auxiliou na compreensão das representações dos jovens sobre a EJA, além de pesquisa documental (na SEMEC e na própria escola)¹⁸;

3ª etapa: *Análise e tratamento do material empírico e documental* por meio de técnicas da análise do conteúdo, bem como dos processos de objetivação e ancoragem da Teoria das Representações Sociais.

Mais precisamente nos apoiamos na técnica denominada de categorização, que é caracterizada por Bardin (2011, p. 147) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Sendo que, os critérios utilizados em uma categorização podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos.

Segundo Lüdke e André (1986), após a coleta de dados o primeiro passo a se tomar rumo à análise da pesquisa é a construção de categorias descritivas, de modo que a primeira classificação dos dados parte do referencial teórico de estudo e pode ser chamada de categorias iniciais, mas, essas não sendo suficientes, podem surgir durante o desenvolvimento da pesquisa outras categorias emergentes.

Oliveira e Neto (2011, p. 164, grifos do autor) afirmam que:

No processo de categorização, na sistematização e análise dos dados, identificamos, então, a construção de *categorias analíticas* e *categorias temáticas*. As categorias *analíticas* são conceitos retirados do referencial teórico utilizado na pesquisa, que possibilitam a análise e interpretação dos dados. Possuem diversas funções: *metodológica*, no sentido de estabelecer caminhos e parâmetros para a produção, sistematização e análise dos dados; *descritiva*, por possibilitar que determinado fenômeno seja compreendido e tornado inteligível e, ainda, possui uma função *crítica*, já que as categorias devem levar os pesquisadores a perscrutar, explorar,

¹⁷ Ver Apêndices C,D, E desta pesquisa.

¹⁸ A SEMEC de Abaetetuba apenas nos forneceu informações sobre a EJA não nos dando acesso a documentos. Quanto à escola, esperávamos ter acesso ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, mas infelizmente isso não foi possível, pois não foi disponibilizado.

problematizar analiticamente seu objeto de estudo. [...] As *categorias temáticas* constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir dos dados coletados.

Assim, a categorização nos permitiu organizar os dados da pesquisa relacionando os pressupostos teóricos da pesquisa com a descrição, interpretação e explicação das informações e fatos coletados na pesquisa de campo. A seguir, apresentamos as categorias analíticas e as categorias e unidades temáticas construídas para esta pesquisa.

Categorias analíticas:¹⁹ a) Juvenilização na EJA; b) Representação Social e c) Identidades de jovem.

Quadro 5: Categorias e Unidades temáticas

Categorias temáticas	Unidades temáticas
O contexto social dos alunos	Os sujeitos jovens da EJA
A estrutura e organização da escola	O ambiente escolar A sala de aula Organização e funcionamento da EJA no período da tarde
Representações de si na Educação de Jovens e Adultos	Os jovens da Educação de Jovens e Adultos Os jovens da EJA da escola pesquisada Onde vivem Como se sentem estudando na EJA As representações de si A identidade dos jovens na EJA A mudança da escola regular para a EJA
As representações sociais sobre a EJA	O que representam os jovens sobre a EJA Contribuições da EJA para a vida escolar dos alunos Expectativas dos estudantes jovens Em que a EJA precisa melhorar Implicações com o projeto de vida escolar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo.

Franco (2005) ressalta que, na análise de conteúdo temos como ponto de partida a mensagem que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, mensagem esta que expressa significado e sentido.

¹⁹ As discussões dos conceitos sobre as categorias analíticas Representação Social, Identidades de jovem e Juvenilização da EJA serão apresentadas nas próximas seções desta dissertação.

Enfatiza que a emissão das mensagens está vinculada às condições contextuais de seus produtores.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Sem contar com os componentes ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas via *objetivação* do discurso, mas com a possibilidade de serem ultrapassadas ou “desconstruídas”, mediante um processo trabalhoso (mas, não impossível) e dialético, tendo em vista a explicitação do processo de *ancoragem* e estabelecendo como meta final o Desenvolvimento da Consciência. (FRANCO, 2005, p. 13-14, grifos do autor).

Neste sentido, para Franco (2005, p. 14), “a análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”, essa linguagem é entendida:

Como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2005, p. 14).

Sendo assim, vale ressaltar que essa metodologia foi escolhida para a pesquisa devido ao fato de que, nos estudos e pesquisas desenvolvidos com as representações sociais, ela se torna mais eficiente. Já que envolve interações, relações, apreensões da realidade entre os sujeitos na cotidianidade dos contextos sociais e acreditamos que ela contempla o objetivo de analisar as representações sociais que os estudantes jovens da EJA possuem em relação a essa modalidade de educação tendo como base as objetivações e ancoragens que circulam nos universos consensuais dos estudantes jovens. A seguir, apresentamos o quadro que sintetiza as objetivações e ancoragens sobre a EJA dos estudantes jovens.

Quadro 6: As objetivações e ancoragens dos estudantes jovens da EJA sobre a EJA.

ANCORAGENS	OBJETIVAÇÕES
Uma coisa boa	Serve para os alunos atrasados
Duas séries	Serve para terminar o estudo mais rápido
Facilitadora	Possibilita melhores condições de acesso e permanência na escola e a conclusão dos estudos

Segunda casa**Espaço de interação e afetividade**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo.

Para a realização desta pesquisa, alguns **cuidados éticos** foram tomados. Entregamos à SEMEC e à 3ª URE, em Abaetetuba, um **Ofício**, expedido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, solicitando autorização para realizar um levantamento de informações sobre Educação de Jovens e Adultos²⁰. Também elaboramos uma Declaração de Aceite para a realização da pesquisa, a ser entregue à gestão da escola com o intuito de solicitarmos formalmente a autorização da instituição e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²¹ em que convida os sujeitos a participarem da pesquisa, assim como os informa sobre o que trata a pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados, a preservação de suas identidades e a importância de suas participações para o andamento da pesquisa.

²⁰ Ver anexos A e B desta dissertação.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nesta seção tratamos de fazer uma breve abordagem da Teoria das Representações Sociais. Primeiramente discorreremos sobre o campo de estudo das Representações Sociais e, em seguida, enfatizamos seu surgimento, função, características, o seu lugar na sociedade, os processos formadores das representações sociais (ancoragem e objetivação) dentre outros aspectos.

Desse modo, esta seção se constitui como a base teórica de nossa pesquisa, pois nos ajudou a entender as representações sociais dos jovens da EJA sobre a EJA, as representações que possuíam de si, como esses estudantes jovens da EJA se sentiam nesta modalidade de ensino levando em consideração o contexto em que estão inseridos.

3.1 O campo de estudo das Representações Sociais

Segundo Moscovici (2013), a representação social é um fenômeno psicossocial criado na vida cotidiana pelas relações interpessoais. Dessa forma, implica em uma relação entre o conhecimento do senso comum e a subjetividade dos sujeitos. Vemos, então, que ao utilizarmos a TRS como um caminho teórico-metodológico devemos, também, nos preocupar em delineá-la como um campo de estudo, pois trata-se de uma nova forma de conhecimento.

Jodelet (2001) explicita que a representação social se caracteriza por ser uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, nesta caracterização podemos encontrar elementos e relações que são apresentados a seguir:

- a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam;
- a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações). Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma construção e uma expressão do sujeito [...];
- forma de saber: a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Todo estudo de

representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento;

- qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais [...]. (JODELET, 2001, p. 27-28).

Esses elementos e relações, segundo Jodelet (2001, p. 28), articulam-se levantando questões como: “Quem sabe e de onde sabe?; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que efeitos?” Tais questões suscitam problemáticas de três ordens, a saber: “a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais”.

Como vimos, a representação social abre um caminho de possibilidades para uma investigação do senso comum, investigação essa que anos atrás não poderia ser considerado como um saber legítimo porque não tinha o caráter de cientificidade exigido pelas academias. Mas, a representação social, como uma forma de saber prático, apresenta, em seu campo de estudo, especificidades, características e organização que lhe conferem o caráter de um estudo científico. Temos, então, abertura a uma nova perspectiva emergente de estudos:

Trata-se de um conhecimento “outro”, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. Sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos do pensamento, além de ser pertinente para tratar do próprio saber científico. (JODELET, 2001, p. 29).

Contribuindo com esta discussão, Sá (1998, p. 33) afirma que no estatuto epistemológico das representações devemos focalizar as relações da representação com a ciência e com o real, de modo que possamos remeter para “a pesquisa das relações entre o pensamento natural e o pensamento científico, da difusão dos conhecimentos e da transformação de um tipo de saber em outro, bem como das decalagens entre a representação e o objeto representado”.

Sendo que, segundo Sá (1998), essas relações se constituem, na verdade, em três grandes dimensões do campo científico das representações sociais que deveriam ser articuladas, mas comumente não o são, pois muitas pesquisas preferem investir em apenas uma dessas dimensões, em uma pesquisa para torná-la mais completa.

De fato, pelos padrões ideais, a simples descrição do conteúdo cognitivo de uma representação (2ª dimensão), sem relacioná-lo às condições sócio-culturais que favoreceram sua emergência (1ª dimensão) e/ou sem uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito (3ª dimensão), não configura uma pesquisa realmente completa. (SÁ, 1998, p. 33).

É como nos diz Spink (1995, p. 118), enquanto formas de conhecimento as representações sociais são estruturas cognitivo-afetivas que não se reduzem apenas ao conteúdo cognitivo, mas sim precisam ser entendidas “a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano”. Assim, também a reconhece como uma forma de conhecimento prático, de maneira que as representações sociais se inserem nas correntes que estudam o senso comum.

Dessa forma, segundo Sá (1998, p. 34), na constituição do campo das representações sociais uma das primeiras temáticas a se discutir, portanto, “é a da relação entre a ciência e o pensamento erudito, por um lado, e o pensamento popular ou a representação social, por outro”.

Jodelet (*apud* SÁ, 1998, p 62-63) delinea seis diferentes perspectivas de estudo no interior das representações sociais:

Uma primeira perspectiva se relaciona à atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação. Duas dimensões fazem com que a representação se torne social; uma dimensão de contexto e uma dimensão de pertencimento [...].

Uma segunda perspectiva acentua os aspectos significantes da atividade representativa. O sujeito é considerado como um produtor de sentido, que exprime na representação o significado que dá à sua experiência no mundo social [...].

Uma terceira corrente trata a representação como uma forma de discurso e faz decorrer suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados, [...] da finalidade de seus discursos [...].

Na quarta perspectiva, é a prática social do sujeito que é levada em consideração. O sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais que decorrem de sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa [...].

Para o quinto ponto de vista, o jogo das relações intergrupais determina a dinâmica das representações. O desenvolvimento das interações entre os grupos influi sobre as representações que os membros têm do seu grupo [...] e dos outros grupos [...].

Enfim, uma última perspectiva, mais sociologizante, faz do sujeito o portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a reprodução de esquemas de pensamento estabelecidos.

Há outra perspectiva ou tendência do campo de estudo das representações sociais, a dialógica da Marková, que entende a dialogicidade enquanto “condição

sine qua non da mente humana”, e a define como “a capacidade da mente humana de conceber, criar e comunicar realidades sociais em termos do *Alter*.” (MARKOVÁ, 2003 *apud* NASCIMENTO, 2013a, p. 198).

Bussoletti e Guareschi (2011) dizem que Marková “considera que a dialogicidade implica tanto na tensão, como na falta desta, assumindo como fundamental o reconhecimento do **outro** e a sua luta pelo autorreconhecimento.” (BUSSOLETTI; GUARESCHI, 2011, p. 72, grifos do autor).

De acordo com Pallú e Lorocca (2007), Marková aplica pela primeira vez o conceito de dialogicidade ao conhecimento social e à teoria das representações sociais de Moscovici unindo dialogicidade e pensamento.

Visando construir uma teoria do conhecimento social Marková apresenta sua hipótese de que o pensamento humano e a linguagem são gerados a partir da dialogicidade. O estudo da dialogicidade baseado na teoria das representações sociais pres- supõe que o pensamento social e a linguagem são fenômenos em ritmo de mudança, e que os tipos diferentes de conhecimentos sociais coexistem na comunicação, e que, portanto, podendo servir a propósitos diferentes. (PALLÚ; LOROCCA, 2007, p. 182).

De acordo com Sá (1998), como podemos observar, nos estudos e pesquisas que envolvem as representações sociais encontramos não somente uma perspectiva, mas diferentes tradições de estudo do pensamento social dentre as quais está a teoria das representações sociais inaugurada por Moscovici, a qual chama de *grande teoria*, sendo que esta teoria se desdobra em três correntes teóricas:

Uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações liderada por Jean-Claude Abric em Aix-en-provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações [...]. (SÁ, 1998, p. 65).

Oliveira (2014) apresenta quatro características do campo de estudo das Representações Sociais, a saber:

a) Representação Social como campo de estudo das relações interpessoais: que envolve relações entre sujeitos que pelas situações cotidianas e interações sociais produzem representações e as comunicam;

b) Representação Social como situação gnosiológica e de comunicação: haja vista que as representações são elaboradas no processo de comunicação social e, além disso, envolvem uma relação de conhecimento entre o sujeito e o objeto;

c) Representação Social como forma de conhecimento e saber prático: pois “produz-se a partir das experiências intersubjetivas sociais e culturais, configurando-se como uma construção epistemológica.” (OLIVEIRA, 2014, p. 142);

d) Representação Social como campo de estudo multireferencial: por desdobrar-se em três correntes teóricas complementares que são: a Abordagem Processual (liderada por Denise Jodelet e mais próxima a visão de Moscovici), a Abordagem Societal (tendo como liderança Willem Doise) e a Abordagem Estrutural (cujo líder é Jean-Claude Abric).

Vale ressaltar que, esta pesquisa utilizará a abordagem processual por acreditarmos que tal abordagem contempla de maneira mais significativa os objetivos da pesquisa e, também, por esta abordagem se remeter ao estudo das representações enquanto práxis, ou seja, tomar “como ponto de partida a funcionalidade das representações sociais na orientação da ação e da comunicação.” (SPINK, 1995, p. 123).

Para Alves-Mazzotti (2008, p. 34), ao estudar as representações sociais como processo:

Estamos interessados na relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, bem como nas práticas sociais que induzem e justificam. Isso geralmente requer a análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado, que possam explicar a emergência de um dado núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações.

Ainda de acordo com Sá (1998), nos estudos de problemas ou fenômenos de representação social nos deparamos com uma diversidade de opções encontradas nas diferentes áreas, dentre as quais a educação. Apesar de, ainda existirem poucas pesquisas em educação que tem como foco central as representações sociais, esta se torna uma interessante oportunidade para a compreensão dos fatos de Educação, pois “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo.” (GILLY, 2001, p. 321).

Além do mais, Gilly (2001, p. 322) enfatiza que:

A área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Em relação a esse aspecto, Pinto (2009, p. 32-33) ressalta que o estudo das representações sociais oferece uma contribuição significativa para a área da educação na medida em que contribui “para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo”.

Dessa forma, nesta pesquisa as representações sociais nos ajudam a entender como os estudantes jovens da EJA se veem e se identificam nesta modalidade de educação, como representam a EJA e quais as implicações para seus projetos de vida escolar.

A partir do que foi exposto podemos observar que para entender seu propósito de estudo, as representações sociais se utilizam de várias dimensões teórico-metodológicas e diferentes estratégias.

É grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isso se deve não apenas ao fato de que esses estudos são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa, mas também porque não há uma metodologia “canônica”. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 34).

Segundo Moscovici (1995, p. 15), a TRS é criativa e aproveita as oportunidades ofertadas pelos diferentes métodos, no entanto sua preferência é usar “os métodos de observação e de análise qualitativa, como ilustrados pelos trabalhos de Jodelet, Parker ou Palmonari”. Diante disso, como a TRS oportuniza a utilização de diferentes métodos de abordagens, aliamos a essa teoria a análise dialética ou crítico-dialética de Gamboa (2010), na qual:

O homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Em uma outra versão, a Educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais. (GAMBOA, 2010, p. 115).

Conforme Jodelet (2001), as pesquisas sobre representações sociais recorrem a metodologias variadas que vão desde experimentações em laboratório e em campo, entrevistas, questionários, técnicas de associação de palavras, observação participante, análise documental, análise de discurso etc.

Nas pesquisas crítico-dialéticas, de acordo com Gamboa (2010, p. 106), privilegia-se “os estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico”. Que podem se apropriar e se adequar às mesmas metodologias adotadas nas pesquisas sobre representações sociais.

Alves-Mazzotti (2008) também afirma que, entre as estratégias metodológicas que podemos usar em uma pesquisa de representações sociais estão os questionários, as entrevistas, as observações, a análise de documentos dentre outros.

Diante do que foi exposto vale lembrar que, o método científico adotado para a pesquisa aqui realizada foi a Teoria das Representações Sociais com análise dialética, pois irá analisar uma representação que está ligada a outros estímulos, como a contextualização das políticas públicas voltadas para o público da EJA, as visões do jovem da EJA sobre a EJA, a observação do contexto onde vivem e da realidade escolar. Dessa forma, aliada a análise dialética, de acordo com Minayo (2009), junta-se a proposta de analisar os contextos históricos, as relações sociais com a compreensão das representações sociais.

Para Gamboa (2010, p. 107) a análise dialética, ou abordagem crítico-dialética, como ele se refere, preocupa-se com o “caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” tentando resgatar a dimensão histórica e desvendar as possibilidades de mudança de situações ou fenômenos estudados em uma pesquisa, sendo assim destaca:

O dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos. Para isso, além da formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito, propõe a participação ativa na organização social e na ação política. (GAMBOA, 2010, p. 108).

Neste sentido, a importância dos estudos da representação social nesta pesquisa, dá-se pelo fato de que no cenário educacional atual, a juvenilização na

EJA revela não só uma questão local, mas sim algo mais amplo porque envolve a problemática das políticas educacionais. Haja vista que, muito dos jovens que ingressam na EJA, principalmente na faixa etária de 15 a 18 anos, são aqueles que, provavelmente, foram reprovados nas séries anteriores do ensino fundamental regular. Então, vemos que precisamos analisar todo um contexto, por isso as representações sociais com a análise dialética da realidade vai nos ajudar a compreender o que os jovens pensam sobre essa modalidade de educação partindo tanto das representações desses jovens como dos aspectos sociais, históricos culturais e políticos em que está inserido.

3.2 Teoria das Representações Sociais

Segundo Sá (1993, p. 19), deve-se a Serge Moscovici a inauguração do campo de estudos das Representações Sociais, sendo desenvolvido, sobretudo, a partir de uma psicossociologia do conhecimento. O uso do termo Representações Sociais acaba por designar “tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explica-los”. Moscovici iniciou, propriamente dito, o delinear do conceito e teoria das Representações Sociais em seu estudo intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, em que discuti sobre o fenômeno de socialização da psicanálise.

Trata-se, para Sá (1993), de uma vertente psicossociológica renovadora contrária aos padrões dominantes do pensamento norte-americano. Já que estes se ocupavam dos processos psicológicos individuais influenciados basicamente pela presença de outros indivíduos, enquanto que Moscovici vai mais além dizendo que é importante considerar comportamentos individuais bem como os fatos sociais e a participação desses processos e estados na construção das próprias realidades sociais.

Jodelet (2001) afirma que, a propensão de se reportar às representações sociais, iniciada por Moscovici na França, está cada vez mais encontrando interesse nos diferentes países seja na Europa ou nos outros países do além mar. Isso pode ser verificado a partir de 1990 quando houve um expressivo aumento de trabalhos e

debates que tratavam da noção das representações sociais atestando a vitalidade desse campo de pesquisa.

Ainda de acordo com Jodelet (2001), as pesquisas em representações sociais tocam em diferenciados domínios e assuntos, como: domínio científico, domínio cultural, domínios social e institucional, domínio da produção, domínio ambiental, domínio biológico e médico, domínio psicológico, domínio educacional, estudos de papéis e atores sociais, relações intergrupais. Diante disso, vemos que “são muitos os elementos que atestam a fecundidade da noção, sua maturidade científica e sua pertinência para tratar dos problemas psicológicos e sociais de nossa sociedade.” (JODELET, 2001, p. 12).

Para Moscovici (2013, p. 34) as representações possuem duas funções: a) “elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram”, ou seja, “elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas”. b) as representações “são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível”, força esta que parte “de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta *o que* deve ser pensado.” (MOSCOVICI, p. 36, grifos do autor).

De acordo com Moscovici (2013), o que caracteriza as representações são as interações humanas que surgem entre duas pessoas ou entre dois grupos, sendo que a partir dessas interações recebemos informações e procuramos dar significado a elas. Vale ressaltar que, essas informações não são obtidas por meras trocas, ou seja, por meio de ações e reações, mas estão sob o controle das representações que estão presentes nas interações e que dão sentido às informações. Dessa forma:

O que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações. (MOSCOVICI, 2013, p. 40).

Vemos, então, que as representações não são criadas isoladamente por um indivíduo, como nos diz Moscovici (2013), elas são criadas por pessoas ou grupo de

peças no transcorrer das comunicações e cooperações, mas quando criadas as representações passam a adquirir vida própria, isto é, “circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2013, p. 41).

De acordo com Sá (1993), as representações sociais acontecem em todos os lugares e ocasiões onde as pessoas se encontram e se comunicam, assim podem acontecer nas reuniões familiares, na escola, no trabalho, na igreja, no barzinho com os amigos, no supermercado etc., ou seja, ambientes onde a vida cotidiana se desenvolve.

Para se estudar as representações sociais Moscovici (2013, p. 46, grifos do autor) deixa de encará-las como conceito, aquele vindo de Durkheim, e passa a considerá-las como um fenômeno. Enquanto Durkheim via as representações como uma concepção estática, Moscovici passou a vê-las como estruturas dinâmicas, ou melhor, “*como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos*”.

Segundo Moscovici (2013, p. 48), outra característica específica das representações sociais, que a diferencia das representações coletivas, é que elas “*corporificam ideias*’ em experiências coletivas e interações em comportamentos”, dessa forma constituem-se em um processo capaz de transformar o abstrato em algo mais concreto.

Moscovici (2013) demarca ainda que enquanto as representações coletivas se constituíam como um instrumento explanatório e faziam referência a ideias e crenças mais gerais, as representações sociais são fenômenos específicos ligados a um modo particular de compreender e de se comunicar e, como tais, necessitam ser descritos e explicados. Foi esta própria distinção que Moscovici usou para explicar sua preferência pelo uso do termo social em vez de coletivo.

Ao se discutir a respeito de qual seria o lugar que as representações ocupam em uma sociedade pensante, Moscovici (2013) se utiliza da distinção entre universos consensuais e universos reificados. Nos primeiros temos a sociedade como uma “*criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano*”. Nos segundos “*a sociedade é transformada em um*

sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade”. Em resumo, enquanto nos universos consensuais “o ser humano é a medida de todas as coisas”, nos reificados “todas as coisas são a medida do ser humano.” (MOSCOVICI, 2013, p. 49-50).

Para Moscovici (2013), no universo consensual o grupo de pessoas que faz parte da sociedade são iguais e livres e tem a capacidade para adquirir toda competência necessária para poder falar por si ou pelo grupo. Já no universo reificado o que se observa na sociedade é um sistema de diferentes papéis e classes em que cada membro garante sua participação social se adquirir competência e mérito, há, nesse contexto, uma hierarquia de papéis e classes.

Sá (1993) acrescenta que nas sociedades contemporâneas essas duas classes de universos de pensamento, os universos consensuais e os universos reificados, coexistem. Dessa forma, afirma que:

Nos últimos, bastante circunscritos, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. (SÁ, 1993, p. 28).

De acordo com Moscovici (2013, p. 54, grifos do autor) criamos representações com a finalidade de “*tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade*”. Ou seja, nas relações que estabelecemos em nosso dia a dia buscamos sempre estar familiarizados com as pessoas, os objetos, os acontecimentos, no entanto se nos depararmos com o que é incomum, anormal, estranho, diferente do que estávamos acostumados a conviver, isto é, o não familiar, procuramos estratégias que nos façam aceitar e compreender esse novo a fim de torna-lo familiar.

Na verdade, “o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso.” (MOSCOVICI, 2013, p. 56).

Para transformar o não familiar em familiar, Moscovici (2013, p. 60-61, grifos do autor) afirma que necessitamos de dois mecanismos, um que “*tenta ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, coloca-las em um

contexto familiar”. O outro mecanismo tem o objetivo de “transformar algo abstrato em algo quase concreto”, ou seja, *objetivá-los*, “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

A esses dois mecanismos Moscovici (2013) chamou, respectivamente, de ancoragem e objetivação. E são exatamente estes dois processos que geram as representações sociais.

No primeiro processo de criação das representações sociais, a ancoragem, visa-se transformar algo que nos parece estranho, perturbador e intrigante “em nosso sistema particular de categorias” e o comparar “com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Ou seja, reajustamos uma ideia ou objeto estranho a nós a uma categoria já existente e, assim, a classificamos, damos um nome. (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Segundo Moscovici (2013, p. 62), “de fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Esse sistema de classificação não é neutro, por isso pode possuir tanto um valor positivo quanto negativo, pois ao classificarmos nós, também, avaliamos e rotulamos uma pessoa ou objeto.

Ao darmos um nome a uma pessoa ou coisa, Moscovici (2013) diz que, na realidade, estamos dando uma identidade social ao que antes não estava identificado, estamos dando um sentido àquilo que não tinha antes, ou seja, há uma necessidade de se identificar seres e coisas e reajustá-los em uma representação social. Neste processo, muitas vezes, os sujeitos envolvidos são forçados a entrar em uma determinada matriz de identidade da qual não escolheram fazer parte e sobre a qual não possuem controle.

De acordo com Moscovici (2013, p. 70), o processo de ancoragem traz, então, duas consequências. Primeiro, “todo sistema de classificações e de relações entre sistemas pressupõe uma posição específica, um ponto de vista baseado no consenso”. Segundo, “seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões”.

Dito isto, passemos para o outro processo formador das representações sociais, a objetivação. Para Moscovici (2013) a objetivação constitui-se em um

processo mais atuante que a ancoragem, pois ela provoca a união da não-familiaridade com a de realidade e se torna a verdadeira essência da realidade. Na verdade, ela se constitui como sendo uma materialização de uma abstração, consiste, basicamente, em “transformar uma representação na realidade de representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra.” (MOSCOVICI, 2013, p. 71). Em outras palavras, a objetivação torna uma realidade abstrata em algo quase físico, ou concreto.

Simplificando, Moscovici (2013) nos diz que podemos dizer que ao objetivar reproduzimos um conceito em uma imagem, tornamos o que antes era invisível em nossas mentes em algo visível. No entanto, como, muitas vezes, nem tudo pode ser ligado a uma imagem, as que têm capacidade de serem representadas são integradas a um padrão chamado de “*núcleo figurativo*, um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias.” (MOSCOVICI, 2013, p. 72). Desse modo, as imagens existem a partir de uma realidade e são essenciais para a comunicação e compreensão social.

No processo de objetivação a linguagem exerce um papel importante, pois atua como:

Um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, ao mesmo tempo que nos possibilita avaliar esse objeto ou pessoa, como se estes objetos não fossem distintos da realidade, como se fossem coisas reais – e particularmente avaliar o seu próprio eu, com algo com que nós não temos outra maneira de nos relacionarmos. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, *toram-se* a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer. Toda verdade autoevidente, toda taxonomia, toda referência dentro do mundo, representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante sua importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade. (MOSCOVICI, 2013, p. 77, grifos do autor).

Dito isto, Moscovici (2013) nos mostra que o ponto de partida da teoria das representações sociais é a diversidade do indivíduo, as atitudes e os fenômenos levando em consideração, também, sua estranheza e imprevisibilidade. E tem como objetivo descobrir a partir dessa diversidade como é que os sujeitos (indivíduos e grupos) conseguem construir um mundo estável e previsível.

Diferente de outras ciências, as representações sociais, conforme Moscovici (2013), apresenta uma dualidade que parte do princípio de que o pensamento é

bicausal, ou seja, ele estabelece de maneira simultânea uma relação de causa e efeito e fins e meios. E mais, ao nos depararmos com a repetição de um fenômeno buscamos estabelecer correlações entre nós mesmos e ele até encontrarmos uma explicação significativa para a existência de uma possível regra ou lei desconhecida. Ou quando nos deparamos com uma pessoa ou coisa que não se enquadra em nossas representações somos provocados a buscar uma explicação.

Sendo assim, para buscar essas explicações Moscovici (2013) ressalta que podemos partir de dois tipos de causalidade: a causalidade primária e a causalidade secundária.

A primeira, a causalidade primária, é mais espontânea e depende de finalidades, parte-se do princípio de que “nós estamos sempre convencidos que as pessoas não agem por acaso, que tudo o que fazem corresponde a um plano prévio”, e tendemos a “personificar motivos e incentivos”, a “representar uma causa imaginariamente”. Desse modo, a noção que criamos “torna-se quase que um ‘agente’ físico, um ator que, em certas circunstâncias, possui uma intenção precisa. E esta noção termina por corporificar a própria coisa, em vez de ser vista como uma representação de nossa percepção particular dessa coisa.” (MOSCOVICI, 2013, p. 82).

Já a segunda, a causalidade secundária, não é espontânea, e, segundo Moscovici (2013, p 82), é uma causalidade eficiente. Tal causalidade parte de “nossa educação, nossa linguagem, nossa visão científica de mundo e tudo isso nos leva a desvestir as ações, conversações e fenômenos do mundo exterior, de sua porção de intencionalidade e responsabilidade”, apenas os considerando como dados experimentais devendo ser vistos imparcialmente. Neste sentido, a nossa tendência é coletar as informações possíveis e necessárias a respeito dos dados para que possamos classificá-los em uma categoria e, assim, identificar sua causa, ou melhor, ter uma explicação a respeito de sua ocorrência.

Importa, pois, dizer que:

Nas representações sociais, as duas causalidades agem conjuntamente, elas se misturam para produzir características específicas e nós saltamos constantemente de uma para outra. Por um lado, pelo fato de procurar uma ordem subjetiva, por detrás dos fenômenos aparentemente objetivos, o resultado será uma inferência; por outro lado, pelo fato de procurar uma ordem objetiva por detrás de fenômenos aparentemente subjetivos o resultado será uma atribuição. Por um lado, nós reconstruímos intenções

ocultas para explicar o comportamento da pessoa: essa é uma causalidade de primeira pessoa. Por outro lado, nós procuramos fatores invisíveis para explicar o comportamento visível: essa é uma causalidade de terceira pessoa. (MOSCOVICI, 2013, p. 83).

De fato, como sintetiza Moscovici (2013), ao levarmos em consideração uma teoria de causalidade devemos ter em mente que ela é uma teoria tanto das atribuições e inferências feitas pelos indivíduos quanto uma transição entre uma e outra. No mais, a causalidade só existe dentro de uma representação que a justifique e ao considerarmos duas causalidades não devemos nos esquecer da relação existente e necessária entre elas.

Outra importante contribuição para a consolidação da teoria das representações sociais se deve a Denise Jodelet. Segundo Sá (1993), coube a Jodelet a incumbência de dar prosseguimento a sistematização do campo de estudos das representações sociais tarefa esta exercida com eficiência, pois sua definição sintética das representações obteve aprovação por parte da comunidade de estudiosos da área.

Antes de tudo podemos pensar, por que criamos representações? Jodelet (2001, p. 17) nos mostra que é porque necessitamos estar informados sobre o mundo que nos rodeia, precisamos saber como nos comportar, “dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam”, sendo que não fazemos isso de maneira isolada, num “vazio social”, pois nós “partilhamos esse mundo com os outros”.

As representações sociais são importantes na vida cotidiana por nos guiarem “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 defensiva.” (JODELET, 2001, p. 17). Ou seja, necessitamos classificar aspectos da realidade para que possamos nos sentir mais familiarizados em relação a eles, interagir com eles e até agir, positiva ou negativamente, sobre eles.

Conforme Jodelet (2001) as representações sociais são fenômenos complexos que estão sempre sendo ativados e em ação na vida social. Nesses fenômenos encontramos elementos que são organizados aparentemente como um saber que diz algo sobre o estado da realidade, isto é, tem uma totalidade

significante que se encontra no centro da atividade ou investigação científica atribuindo a tarefa de descrevê-la, analisá-la e explicá-la.

Uma primeira caracterização dada por Jodelet (2001), e que a comunidade científica está de acordo, diz que a representação social é uma forma de conhecimento construída a partir da realidade, ou seja, parte de um saber do senso comum. Assim, esclarece que:

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. (JODELET, 2001, p. 22).

Jodelet (2001) ressalta que as representações sociais são importantes e legítimas como objeto de estudo por possibilitar na vida social a elucidação de processos cognitivos e das interações sociais. Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regem as relações que estabelecemos com o mundo e com os outros organizando condutas e comunicações sociais, bem como intervêm em variados processos “como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.” (JODELET, 2001, p. 22).

Já enquanto fenômenos cognitivos, Jodelet (2001, p 22) assevera que as representações sociais “envolvem a pertença dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social” que estão ligadas a elas.

Isso faz com seu estudo contribua para uma abordagem da vida mental tanto individual como coletiva, o que acarreta em uma abordagem que considera, concomitantemente, o produto e o processo de uma atividade que se apropria de uma realidade que é exterior ao pensamento e que realiza uma elaboração psicológica e social dessa realidade. Posto isto, “quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituído – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social” (JODELET, 2001, p. 22).

De acordo com Jodelet (2001), não existe representação sem um objeto, pois representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento que estabelece uma relação entre um sujeito que se reporta a um objeto que pode ser uma pessoa, coisa, acontecimento material, psíquico ou social, fenômeno natural, ideia, teoria etc.

No campo de estudos das representações sociais, conforme Jodelet (2001), encontramos três particularidades que são a vitalidade, por se manter firme, evoluir e conseguir alcançar espaço dentro da comunidade científica, a transversalidade, pelo fato de articular com diversos campos de pesquisa, e a complexidade, pois utiliza-se de conceitos sociológicos e psicológicos o que implica em uma relação com processos de dinâmicas tanto social quanto psíquica e com um sistema teórico também complexo.

Mas é preciso dizer: as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Segundo Jodelet (2001, p. 29), no estudo das representações sociais um postulado fundamental defendido por Moscovici é “o da inter-relação, da correspondência, entre as formas de organização e de comunicação sociais e as modalidades do pensamento social considerado sob o ângulo de suas categorias, de suas operações e de sua lógica”. Tendo a comunicação uma presença significativa nos estudos das representações sociais, o que seria a comunicação social para Moscovici? Ou melhor, qual o papel da comunicação social?

Para Jodelet (2001) um papel fundamental desempenhado pela comunicação reside nas trocas e interações que levam a criação de um universo consensual e, também, remetem aos fenômenos de influência e de pertença sociais que corroboram para a elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas.

Para ajudar nessa compreensão, Moscovici examina a incidência da comunicação em três níveis: 1. Ao nível da emergência das representações cujas condições afetam os aspectos cognitivos; 2. Ao nível dos processos de formação das representações, a objetivação e a ancoragem; 3. Ao nível das dimensões das representações relacionadas à edificação da conduta. Diante disso, “a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como

condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais.” (JODELET, 2001, p. 30).

No mais a importância da comunicação nos fenômenos representativos se dá pelos seguintes aspectos:

Primeiro, ela é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa enérgica social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Enérgica e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas. (JODELET, 2001, p. 32).

Vemos, assim, que a comunicação tem uma importância fundamental para a construção de representações dentro de uma realidade comum, pois ela faz partilhar informações, opiniões, discussões, ideias, fatos e acontecimentos entre os sujeitos, que contribuem ou influenciam nesse processo de construção das representações.

Em se falando das funções sociais e de sua relação com o real, para Jodelet (2001, p. 35), a representação social acaba por exercer “certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados”, que podem ser percebidas quando da irrupção de uma novidade que ameaça “valores e modelos de pensamento vigentes em diferentes grupos religiosos ou políticos”.

A fim de contornar essa novidade ameaçadora, não familiar, precisamos transformá-la e integrá-la a um universo de pensamento preexistente e isso é possível, como no diz Jodelet (2001), por meio de um trabalho de ancoragem que dê a oportunidade de tornar essa novidade familiar, algo que foi muito bem discutido por Moscovici.

No estudo das representações sociais observamos que a partir das interações sociais vão surgindo nomações e classificações construídas por um ou mais sujeitos que acabam criando identidades, sejam elas positivas ou negativas, a outros sujeitos. E no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos essa situação não é diferente, as representações e identidades do jovem vão se construindo e reconstruindo, surgem e desaparecem de acordo com as interações entre os sujeitos.

4 O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Apresentamos, nesta secção, um breve percurso histórico de como a EJA foi sendo vista, pensada e consolidada ao longo do tempo. Também apontamos como se deu o processo de juvenilização da EJA a partir das discussões e ações voltadas a problematizar a educação de jovens e adultos.

O Documento da UNESCO (2008) estabelece que foi a partir de 1947 que foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais destinadas aos jovens e adultos, por meio de campanhas, com o objetivo de instruí-los. Foram, então, estruturados o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e iniciou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Neste mesmo período, houve a criação de outras duas campanhas, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Ambas obtiveram poucos resultados e foram alvo de inúmeras críticas no final dos anos 50 por, entre outras coisas, seu caráter superficial de aprendizagem.

Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001, p. 59) ressaltam que no Brasil em textos normativos anteriores, como a pouco duradoura Constituição de 1934, já se tinha a menção da necessidade de oferecer educação aos adultos, no entanto somente na década de 40, que iniciativas concretas para oferecer escolarização a essa população excluída da escola começaram a tomar corpo. “Essa tendência se expressa em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50”.

Já no início dos anos 60, o documento da UNESCO (2008) destaca que impulsionados pela efervescência político-social daquele período os movimentos de educação e cultura popular passaram à experimentação de novas práticas de alfabetização e animação sociocultural adotando, em sua maioria, a filosofia e o método de alfabetização do educador Paulo Freire. Os exemplos dos programas empreendidos nesse período foram:

Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de

Educação de Natal; e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). (UNESCO, 2008, p. 26).

Esses movimentos e Programas desenvolvidos, sobretudo, a partir dos anos 60, pautaram-se pela concepção de Educação Popular, baseada principalmente pelo pensamento educacional de Paulo Freire, uma educação voltada para os interesses das camadas populares que eram, muitas vezes, ignorados pela hegemonia do poder político do Estado.

Sobre o surgimento da educação popular, Oliveira (2015, p. 26) destaca que:

A educação popular emerge, no final dos anos 50 e início dos anos 60, inserida num contexto histórico de contradições de classes e de resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante sobre a cultura popular, bem como por meio de lutas pela democratização do ensino público.

Segundo Torres (2011, p. 29), a Educação Popular passou por várias etapas: a que compreende os anos de 1950-1960 vinculada ao processo de conscientização; a de 1964 em que esse projeto político ficou castrado devido ao golpe militar; a dos anos de 1980 em que as lutas que eram travadas originalmente em áreas camponesas passam para uma área mais suburbana “devido ao crescimento da pobreza e de um conjunto de habitantes da cidade que não tiveram nessa mobilidade para os centros urbanos um incremento de seu consumo e de sua renda”.

Torres (2011) ainda ressalta que foi especialmente no contexto da década de 80 que a Educação Popular passou a ser vista como atividade de resistência, pois nesse período iniciou-se o processo de privatização, projetos de ajuste estrutural implantados pelo Fundo Monetário Internacional para a América Latina.

Gadotti (2011) afirma que a Educação Popular tem como um de seus princípios originários:

A criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2001, p. 36-37).

Trata-se de uma educação, que parte do contexto social e das experiências práticas dos sujeitos, que respeita os seus saberes e que os usa para o bem comum.

Oliveira (2015, p. 32) acrescenta que “a educação popular, então, traz para debate a questão epistemológica da legitimação social do saber popular, que historicamente, pelo seu corte de classe, gênero e etnia, é desvalorizado em detrimento do saber científico”.

Segundo a autora, os movimentos populares eram vistos como educativos já que visavam à transformação social, dessa forma a educação popular “surge do movimento de conquistar e inovar tanto o espaço escolar quanto os não escolares” (OLIVEIRA, 2015, p. 36).

Neste cenário de efervescência política-educacional, Paulo Freire se destaca por apresentar uma proposta metodológica de educação de jovens e adultos influenciada, principalmente, pelos movimentos de cultura e de educação popular. Freire destaca a importância da educação tendo como foco o diálogo, pois através do diálogo podemos observar e interagir com as experiências, vivências e expectativas dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Segundo Freire (2014a) uma metodologia embasada apenas em uma educação tradicional já não é mais suficiente para formar sujeitos críticos e reflexíveis, torna-se imprescindível a utilização de uma metodologia que tenha como princípio a busca constante por conhecimentos, a troca de experiências, a pesquisa pelo mais. Para tanto, o diálogo mostra-se como uma condição primordial para que se possa alcançar esta nova visão de educação que, também, não deixa de ser uma investigação da realidade vivenciada por cada sujeito.

Dessa maneira, Freire guia-se por uma educação pautada pela democratização do ato de ensinar, que prese pelo “esforço de superação da transferência mecânica dos conteúdos por uma forma crítica de ensinar”, que respeite o conhecimento que os educandos trazem à escola e respeite ainda “a identidade cultural dos educandos.” (FREIRE, 2013, p.146).

Freire (2014a) nos diz que, pelo diálogo, é possível conhecermos a realidade dos sujeitos considerando a realidade local com seus conhecimentos tradicionais, que são os saberes e experiências tradicionais, ou específicos, de determinado contexto social, mas sem desvincular essa realidade do contexto global e da

diversidade cultural. Haja vista, que não há mais acontecimentos que são totalmente isolados e nem realidades homogêneas.

De acordo com Freire (2014a) a partir do contato com essa realidade é que se é possível alcançar a transformação da realidade por meio da denúncia e da pronúncia do mundo, gerando-se os conflitos e a consciência de luta por liberdade, da luta contra a visão opressora, alienante. No entanto, isso só é possível através do diálogo com os outros, de uma ação e reflexão coletiva que só é alcançável na e pela *práxis*.

Neste sentido, a educação deve ser instrumento de transformação política da sociedade, na medida em que “através da educação podemos de saída compreender o que é o poder na sociedade, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscuras. Também podemos preparar e participar de programas para mudar a sociedade.” (FREIRE, SHÖR, 1986, p. 44).

A proposta de Freire passou por amadurecimento a partir do Movimento de Cultura Popular do Recife, mais especificamente com a coordenação do Projeto de Educação de Adultos e, posteriormente, com a colaboração da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Com essa experiência Freire lançou “duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura.” (FREIRE, 2014b, p. 135).

Segundo Freire (2013, p. 192) os Círculos de Cultura eram espaços em que se podia ensinar e aprender dialogicamente, conhecer e não fazer transferência de conhecimento, espaço em que se produzia conhecimento e se construíam novas hipóteses de leitura de mundo. Já os Centros de Cultura “eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas”.

Pode-se dizer que os círculos de cultura apresentam:

Uma concepção de educação dialógica, crítica e democrática; com *novas estratégias metodológicas*: o diálogo e o debate em grupo; com *novos papéis dos atores educacionais*: o educador como mediador do debate e os educandos como participantes, e *novo currículo* organizado por unidades de aprendizado. (OLIVEIRA, 2015, p. 41, grifos da autora).

Eram nos círculos de cultura que se desenvolviam os elementos constituintes da proposta metodológica de Freire: as palavras geradoras, os temas

geradores e “temas dobradiças”. Proposta que visava uma educação conscientizadora e transformadora da realidade dos educandos. (FREIRE, 2014a).

Além da educação popular baseada em Paulo Freire, outros movimentos de cultura popular foram surgindo a partir dos anos 60 com o compromisso de se assumir “em favor das classes populares, urbanas e rurais, assim como o fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política.” (FÁVERO, 2009, p. 62).

Fávero (2009) destaca alguns dos movimentos que surgiram nos anos de 1960:

MPC – Movimento de Cultura Popular: foi o primeiro movimento de cultura popular criado nos anos 60. Destaca-se, com este movimento, a implantação de duas ações: uma voltada para crianças e adolescentes dos bairros não atendidos pela rede municipal e outra para os jovens e adultos por meio de um projeto de escolas radiofônicas.

Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler: esta campanha foi implantada em Natal, Rio Grande do Norte, ano de 1961, iniciou-se com a implantação do ensino primário para crianças de bairros pobres em escolas de chão batido e cobertas de palha, daí o nome da campanha. Dentre as várias ações, destaca-se, também, a alfabetização de adultos em que utilizavam uma adaptação do Livro de Leitura para Adultos do MCP, vale ressaltar que, pelo sucesso obtido com essa campanha, em 1963 ela se desdobrou na Campanha De Pé no Chão se Aprende uma Profissão oferecendo as classes populares diversos cursos.

CPC – Centro Popular de Cultura: nasceu em 1961 por uma proposta conjunta de um grupo do Rio de Janeiro ligado à UNE (União Nacional de Estudantes) e de integrantes do Teatro de Arena. A maior produção do CPC foi o teatro, em que eram representados autos em centros acadêmicos e sindicatos operários, também se desenvolveram as produções musical e poética. Assumia um conceito específico de cultura popular ligada a conscientização política das massas.

MEB – Movimento de Educação de Base: o MEB foi criado pela Conferência Nacional dos Bispos dos Brasil, em 1961, na época contou com o apoio do governo federal e tinha o objetivo de desenvolver um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas instaladas em emissoras católicas. As produções de aulas e dos programas radiofônicos tinham, inicialmente, por base a cultura local e

uma linguagem mais coloquial, porém após dois anos reviu seu objetivo e passou a entender a educação de base como um processo de conscientização das camadas populares e de valorização do homem e reviu, ainda, o modo de atuação e conteúdo das aulas. Esse foi o único movimento de educação popular que conseguiu sobreviver ao golpe de 64.

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba: essa campanha foi criada em 1962 por um grupo de jovens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Paraíba, os jovens pertenciam ao quadro da Juventude Universitária Católica. A campanha contou com o apoio do governo estadual e da diocese local. Em 1963 foi incorporada ao Plano Nacional de Alfabetização conseguindo apoio financeiro do Ministério da Educação e expandindo a sua atuação para todo o estado da Paraíba.

Porém, em 1964, de acordo com o documento da UNESCO (2008), em decorrência do golpe militar os movimentos de educação popular foram reprimidos interrompendo o início das ações do Plano Nacional de Alfabetização que seria coordenado por Paulo Freire. Durante este período de ditadura militar, a educação de jovens e adultos tinha o intuito de colaborar com a manutenção da ordem social e legitimar o regime autoritário, e a escolarização de jovens e adultos adquiriu o caráter e ensino supletivo que fora instituído pela reforma do ensino em 1971.

Após a extinção da maioria dos movimentos de cultura e educação popular, no período 1964-1970, expandiu-se a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, com significativo apoio financeiro da Aliança para o Progresso, em contraponto ao Método de Alfabetização Paulo Freire e atuação nas áreas onde haviam sido organizados sindicatos rurais e ligas camponesas. No mesmo período, realizaram-se experiências limitadas, porém importantes, do que se chamava na ocasião alfabetização funcional. E, sobretudo, desenvolveram-se, por iniciativa dos movimentos sociais e com apoio das Igrejas católica e protestantes, as experiências de educação popular, com caráter educativo e político, marcadas pela reação aos governos ditatoriais. (FÁVERO, 2009, p. 71).

Vale ressaltar que, a chamada educação funcional, a que se refere Fávero (2009, p. 73), foi definida pela UNESCO como “um processo global e integrado de formação profissional e técnica do adulto” que em sua fase inicial era “realizada em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objeto converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral”.

De acordo com Fávero (2009), dos anos de 1970 até meados dos anos 80, por influência da proposta da educação permanente, novos movimentos oficiais foram sendo criados, dentre eles o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que foi substituído pela Fundação Educar em 1985, e o Ensino Supletivo sob a organização do MEC. Sobre esse último, o autor ressalta que:

No sistema de ensino supletivo, seriam reunidas todas as ações e experiências que não cabiam no sistema regular. As funções de aprendizagem e qualificação, já realizadas pelo Senai e pelo Senac, nas respectivas áreas, passariam a ser coordenadas pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, criado para atender a gigantesca tarefa vislumbrada. A suplência dizia respeito às ações de reposição do ensino primário, agora estendidos para o 1º grau, com oito anos. O suplemento, por sua vez, atenderia à complementação de estudos em nível do 2º grau e sobretudo à formação profissional. (FÁVERO, 2009, p. 79).

Criado em 1967, o Mobral era uma fundação que se destinava a financiar e apoiar tecnicamente programas de alfabetização, mas foi reformulado e, a partir de 1970, tornou-se o executor da mais rica e ampla campanha de alfabetização atingindo quase todos os municípios do país, nesses, foram criadas Comissões Municipais que se estruturavam paralelamente ao MEC. Dentre os seus principais programas, que, aliás, mobilizaram a maior parte dos recursos e esforços do Mobral, estão: PAF - Programa de Alfabetização Funcional (5 meses, depois 6); PEI – Programa de Educação Integral (1ª a 4ª séries do 1º grau); e PIJ – Programa de Educação Infanto-Juvenil (10 a 14 anos). (FÁVERO, 2009).

Também foram criados outros programas, que tiveram o incentivo do Mobral, ao longo do tempo:

Ação Comunitária, a ser desenvolvido junto com ações do Exército Brasileiro e em contraposição às comunidades eclesiais de base da Igreja católica que tinham enorme expressão na época.

Mobral/Cultural, com biblioteca e espaço cultural volantes, a Mobralteca, com projetos de resgate dos saberes populares na área da alimentação e de medicina caseira, de manifestações culturais etc., responsável por algumas publicações extremamente interessantes.

Programa de Autodidatismo, a partir de volumes temáticos, sob a concepção de estudo independente, semipresencial, certificado mediante a realização de provas.

Programa de Saúde, com ênfase nos aspectos de higiene, cuidados antes e depois do parto e prevenção de endemias.

Programa de profissionalização, valendo-se de metodologias presenciais e à distancia, com o uso do rádio, da televisão e de materiais impressos. (FÁVERO, 2009, p. 76).

A Fundação Educar foi criada em 1985 com a extinção do Mobral, com sua criação o Estado reassume a responsabilidade com a educação de adultos por meio de novas diretrizes e modos de operar. A Fundação Educar buscou fazer com que os sistemas educacionais reassumissem a EJA nas redes públicas deixando-os sob a subordinação do MEC. (FÁVERO, 2009).

Como principal função, a Fundação Educar tinha que orientar tecnicamente e apoiar financeiramente iniciativas inovadoras de prefeituras e de instituições da sociedade civil. Com sua extinção, pela posse de Fernando Collor de Melo, a EJA foi deixada de lado e o atendimento de milhões de alunos jovens e adultos foi interrompido. (FÁVERO, 2009).

Segundo Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001, p, 62) o ano de 1971 merece destaque, pois foi neste ano que foi instituída a Lei Federal 5.692/71 que estendeu a educação básica obrigatória para oito anos e, pela primeira vez, o ensino voltado aos adolescentes e adultos, ou como era chamado, o ensino supletivo, mereceu um capítulo específico na legislação educacional, dentre outras coisas a lei distinguia as várias funções: “a suplência – relativa à reposição de escolaridade -; o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização -; a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização”.

O Capítulo IV, da lei 5.692/71, com o título Do Ensino Supletivo, no Art. 24, dispõe sobre a finalidade do ensino supletivo:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Em relação à aprendizagem e qualificação dispõe, no Art. 27, o seguinte:

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de

estudo e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas. (BRASIL, 1971).

Com essa lei verificamos uma das primeiras ações, da política educacional brasileira, voltada aos adolescentes, jovens e adultos. Podemos considerar ainda que, a partir da lei 5.692/71, começam a aparecer resquícios iniciais do fenômeno da juvenilização, pois como a obrigatoriedade do ensino no 1º grau era até os 14 anos aqueles que completavam essa idade eram transferidos para o ensino supletivo. Segundo Fávero (2009, p. 80) “isso ocorre até hoje e, em alguns municípios, é uma das dificuldades mais sérias enfrentadas pela Educação de Jovens e Adultos: a não adequação dos cursos aos adolescentes”.

Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001, p, 63) ainda esclarecem que:

Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres.

No ano de 1988, segundo documento da UNESCO (2008, p. 29), “atendendo os reclames da sociedade” a Constituição de 1988 “concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito” e ainda acrescentou mais um avanço nas políticas educacionais por reconhecer o ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo. Impulsionado por este marco jurídico, o Brasil assumiu compromissos em âmbito internacional.

Diz a Constituição de 1988, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I - Da Educação:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Em relação às políticas educacionais desenvolvidas no contexto dos anos de 1990, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p, 68) ressaltam:

No contexto internacional, o início dos anos 90 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jonthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Aí foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) é descrito como seu objetivo último “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos”. Ainda acrescenta:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...] A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. [...] As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma [...]. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Podemos dizer que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos surge como uma proposta para tentar sanar as disparidades político-sociais provocadas pelo crescente índice de analfabetismo e dar oportunidade para que as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultas, pudessem gozar de conhecimentos básicos necessários para se viver em uma sociedade mais justa, digna e humana.

Na década de 1990, o documento da UNESCO (2008, p. 30) afirma que as políticas educacionais desta época não corresponderam com as expectativas que foram geradas pela Constituição de 1988. Isso, porque as políticas públicas estavam voltadas a priorizar “a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental” deixando a educação de jovens e adultos, bem como os outros níveis e modalidades de ensino, em um “plano secundário na agenda das políticas educativas”.

Neste mesmo ano, 1990, a Fundação Educar foi extinta:

E a atribuição da alfabetização dos jovens e adultos foi descentralizada para os municípios ou delegada às organizações sociais, que frequentemente atuaram em parceria, em programas como Alfabetização Solidária ou Movimentos de Alfabetização (MOVAS). (UNESCO, 2008, p. 31).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, tendo como novidade, na seção dedicada a educação básica de jovens e adultos, apenas “o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio”.

O Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, no Capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, da LDB, Lei 9.394/96, discorre sobre o seguinte:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º 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.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo 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.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Vemos, então, que a própria Lei nº 9.394/1996, contribuiu para um aumento significativo de jovens na EJA ao reduzir a idade de realização de exames supletivos de conclusão dos ensinos fundamental e médio, respectivamente, para 15 e 18 anos.

Assim, observamos que os estudantes jovens de quinze anos saem do ensino regular e automaticamente são transferidos para educação de jovens e adultos, muitas vezes, chegam até essas classes sem um atendimento adequado para o seu contexto de vida, deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas. Por vezes, esse choque de realidade pode contribuir para a evasão escolar do alunado jovem.

Dessa forma, acreditamos que a LDB, assim como a lei 5.692/71, contribuíram para o fenômeno da juvenilização que vem a cada ano preocupando os educadores e educadoras de nosso sistema educacional, porque nos leva a pensar onde está ocorrendo uma falha: é no ensino regular, nas políticas educacionais implementadas ou na prática dos professores?

Haddad e Di Pierro (2000, p. 22) também expõem que “a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122).

Pensamos que essa mudança em relação ao conceito de educação como suplência que era atribuído à educação de jovens e adultos representou uma grande

conquista das políticas educacionais voltadas a essa modalidade de educação. Mas sabemos que, na prática, ainda é preciso se avançar em muitos aspectos. Por exemplo, ainda observamos, nas salas de aula, educadores que tratam a educação de jovens e adultos apenas como uma alternativa para terminar os estudos e garantir a certificação mínima para que os alunos possam conseguir melhores colocações no mercado de trabalho. Esquecendo-se de que, assim como as demais formas de ensino, essa modalidade de educação deve contribuir para a construção de sujeitos críticos, que reflitam sobre sua realidade, discutam e exponham opiniões e transformem, positivamente, o seu meio social.

Em complementação a esse pensamento, Fávero (2009, p. 88) acrescenta:

Especialmente no que diz respeito à alfabetização, embora se tenha amadurecido seu conceito, trabalhando-se teoricamente com a concepção de letramento, embora se tenha passado a usar também a categoria de “analfabetos funcionais” – aqueles que não frequentaram pelo menos os quatro primeiros anos do ensino fundamental – não se tem estudado as razões que levam adultos e sobretudo idosos a procurar os cursos de alfabetização, não raro repetidas vezes, ao longo do tempo. Ao invés de insistir em categorizações ultrapassadas e preconceituosas – analfabetismo como cancro social, analfabeto como incapaz etc. – seria conveniente voltar à importante colocação de Paulo Freire no relatório apresentado ao 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, quando abordou o problema da educação nos mocambos do Recife: não é a ignorância que produz a miséria, mas a miséria que produz a ignorância. E voltar ainda ao refrão criado naquele final dos anos de 1950: “o analfabetismo não é o problema; alfabetizar não é a solução”.

Segundo o documento da UNESCO (2008), só em 2003, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado e a inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) a partir de 2007, que a alfabetização de jovens e adultos teve uma nova posição na agenda das políticas nacionais.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem por objetivo promover a superação do analfabetismo de jovens, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no país. A principal ação desenvolvida por este programa é apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. E para ter acesso ao programa, as secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal podem aderir ao PBA por meio do portal eletrônico Sistema Brasil Alfabetizado. (BRASIL, 2016).

Sobre o PBA e a inclusão da educação de jovens e adultos no FUNDEB, Fávero (2009, p. 88) afirma que “essas iniciativas, realizadas fundamentalmente por meio de parcerias, estão se mostrando insuficientes para atender efetivamente as necessidades educacionais da população jovem e adulta, mesmo que apenas no ensino fundamental”. Isso porque, segundo o autor, dados apresentados em 2006 pelo IBGE apontaram uma queda muito reduzida nos índices de analfabetismo.

Outro marco em defesa da Educação de Jovens e Adultos foi o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Para a construção de este parecer, o relator Carlos Roberto Jamil Cury promoveu audiências públicas com entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil brasileira para ouvir e discutir a respeito dos termos do parecer.

Esse Parecer defende o direito a uma educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos, sujeitos da EJA, e define as funções da educação para essa modalidade:

Função reparadora – que além de significar a entrada dos sujeitos nos direitos civis pela restauração de um direito que fora negado, possibilita “o direito a uma escola de qualidade” e o reconhecimento da “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” (PARECER Nº 11/2000, p. 6).

Função equalizadora – em que se busca a garantia de maiores oportunidades de redistribuição e alocação dos sujeitos que, por algum motivo, foram desfavorecidos do acesso e permanência na escola.

Função permanente ou qualificadora – que tem a tarefa de “propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.” (PARECER Nº 11/2000, p. 10).

Mesmo tendo significado um grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente no que se refere aos fundamentos e funções dessa educação, o Parecer 11/2000 suscitou algumas críticas. No que diz respeito a isso, Fávero (2009, p. 87) enfatiza que:

A deliberação dele derivada não conseguiu superar os estreitos limites de equivalência dessa nova modalidade de ensino com as formas regulares do ensino fundamental e do ensino médio. Prenderam-se também, ainda demasiadamente, na regulação dos cursos e exames supletivos, buscando

coibir a oferta de cursos apressados e a facilitação na concessão dos certificados de conclusão.

Outro problema de difícil solução, ainda intimamente referido ao Ensino Supletivo, é a previsão das idades mínimas: 14 anos completos para ingresso e 15 para exames do Ensino Fundamental; 17 anos completos para ingresso e 18 para exames no Ensino Médio. Essas leis foram fixadas na Lei nº 9394/96 e obviamente respeitadas pelo Parecer nº 11/2000 [...].

Outra vez observamos a preocupação em relação às idades mínimas de ingresso nos ensinos fundamental e médio, pois acabam por contribuir para o aumento significativo de jovens na EJA e, por consequência, exige mudanças em relação ao tratamento desses sujeitos.

No cenário de mudanças nas políticas de educação de jovens e adultos, destacam-se, também o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) realizado desde 1999 no Brasil, e a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) que, para Carvalho (2010, p. 62), contribuem para que a EJA, especialmente no Brasil, venha “sendo fortalecida e valorizada por meio da participação da sociedade civil organizada, a qual tem, no decorrer dessa trajetória, reivindicado novos espaços políticos e de abrangência territorial, de modo a possibilitar uma nova interpretação desta modalidade de ensino”, além do mais ainda contribuem para a sinalização das “fragilidades e discontinuidades por parte do Estado para com a EJA”.

Segundo o Documento Nacional Preparatório à VI CONFITEA (BRASIL, 2009), as conferências internacionais de educação de adultos são realizadas desde 1949, a cada 12 anos, pela UNESCO e tem como objetivo debater e avaliar as políticas implementadas para a educação de adultos, em âmbito internacional. Também objetivam traçar as principais diretrizes que nortearão as ações voltadas a educação de adultos. Em 2009, o Brasil se tornou o primeiro país do hemisfério Sul a sediar uma CONFITEA, a conferência aconteceu em Belém, capital de nosso estado do Pará.

No diagnóstico realizado pela CONFITEA, dentre outros, apresenta dados sobre o analfabetismo de jovens que compreendem a faixa etária de 15 a 24 anos evidenciando uma taxa de analfabetismo da população feminina de 1,6% e da masculina de 3,2%. Esses dados revelam que a redução das taxas de analfabetismo

da população jovem da educação de jovens e adultos ainda representa um grande desafio para as políticas educacionais. (BRASIL, 2009).

Dentre os desafios para a educação de jovens e adultos discutidos no documento da CONFINTEA destacamos a EJA como espaço de relações interacionais, que exigem o acolhimento de discussões a respeito de juventudes, tempo de vida adulta e velhices (BRASIL, 2009). Assim, esse documento afirma que:

O Brasil ainda é um país que possui parcela considerável de jovens, e dessa cultura é preciso dar conta. Grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros. Essas formas de ser, são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência. Os jovens são vítimas de altos índices de homicídio, de situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais, imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. (BRASIL, 2009, p. 29).

A partir desse enunciado podemos dizer que é de suma importância o atendimento adequado aos sujeitos jovens da EJA, por meio de ações que viabilizem um ensino e aprendizagem que atenda as expectativas desses sujeitos, pois, muitas vezes, esses alunos podem não se sentirem a vontade e acabarem contribuindo com a evasão escolar.

A VI CONFINTEA resultou na elaboração, em 2010, do Marco de Ação de Belém, que faz recomendações para serem implantadas nas políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e oferece diretrizes na busca de referências para uma educação de jovens e adultos mais inclusiva e equitativa.

As recomendações propostas pelo Marco de Ação de Belém (2010) estão relacionadas: à alfabetização de adultos; às políticas de educação de adultos; à governança; ao financiamento; à participação, inclusão e equidade; à qualidade na aprendizagem e educação; e ao monitoramento da implementação do Marco de Ação de Belém.

Verificamos, a partir das discussões em torno das políticas de educação de jovens e adultos, que o fenômeno da juvenilização começa a ganhar visibilidade nos anos 90, principalmente após a promulgação da Lei 9.394/96, e ainda da mais antiga Lei 5.692/71, que instituiu a redução da idade mínima para realização de exames

supletivos. Trata-se, então, de uma questão recente no cenário educacional e que ainda carece de estudos que busquem contextualizá-la.

Para Haddad e Di Pierro (2000) esse fenômeno surge como um desafio para a educação de jovens e adultos e é representada pelo crescente perfil de jovens que ingressam nessa modalidade de educação, sendo que boa parte são de adolescentes que foram excluídos da escola regular.

Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

O próprio Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 08 de outubro de 2008, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Traz debates em torno da juvenilização ou “adolescer” da EJA apontando como uma das causas para esse fenômeno a redução na idade mínima para matrículas na EJA estabelecidas tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto na LDB. Evidencia-se no parecer a questão da juvenilização como uma “migração perversa” em que os jovens entre de 15 e 18 anos, não conseguindo encontrar lugar no ensino sequencial regular, são impulsionados para a EJA. O Parecer diz o seguinte:

Tal situação é fruto de uma espécie de migração perversa de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como “invasora” da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de “lavagem das mãos” sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. (BRASIL, PARECER Nº 23/2008, p. 9).

Essa migração de jovens de 15 anos para a EJA é reflexo de inúmeros aspectos que envolvem, principalmente, o meio social e econômico dos sujeitos. Dentre eles podemos destacar a reprovação e repetência nos anos finais do ensino fundamental “menor”, 1º ao 5º ano, e nos anos iniciais do ensino fundamental

“maior”, 6º ao 9º ano, do ensino regular, a evasão escolar motivada por muitos fatores como o abandono dos estudos em consequência de problemas financeiros na família em que os jovens se veem obrigados a procurarem um trabalho para ajudar a família, problemas de violência na escola, além de, como o próprio parecer cita, muitas vezes os jovens são impulsionados a ingressar na EJA devido considera-los “velhos demais” para estarem estudando com os alunos que estão na idade considerada adequada.

Assim, estes estudantes jovens de 14, 15 anos quando retornam para as escolas ou, no caso de repetências consecutivas, por já apresentarem uma distorção idade/série, no processo de retorno ao ambiente escolar se deparam com uma situação, no mínimo, conflitante de não pertencerem mais ao ensino regular. Neste sentido, segundo o Parecer 23/2008 a EJA funcionaria como uma espécie de “tapa-buraco”. Por isso, defende a alteração da idade mínima para ingresso na EJA para 18 anos.

Porém, o Parecer CNE/CEB nº 23/2008 considera ainda que esta não é uma questão pacífica e de fácil solução e muitos são os argumentos contra a essa alteração de idade. Explicita que alguns educadores caracterizam os jovens dessa faixa etária como pertencentes a uma espécie de *não-lugar (atopia)* devida a precária situação de orfandade de ofertas de oportunidades educacionais pelo sistema de ensino.

Ora, essa situação é exatamente o que os defensores da não alteração das idades apontam. Para eles, tal condição de desamparo de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos ficaria ainda mais precária dada a situação real de orfandade que se tem verificado na prática de oferta de oportunidades educacionais dos sistemas de ensino. É como se o adolescente e o jovem dessa faixa etária ficassem em uma espécie de não-lugar (*atopia*) que, associado a outros condicionantes sociais, poderia ser aproveitado por correntes marginais fora do pacto social. (BRASIL, PARECER Nº 23/2008, p. 9).

Muitos defendem que em vez da alteração da idade é preciso se investir em políticas públicas educacionais voltadas para esses sujeitos da EJA.

A juvenilização da EJA ou adolescer, como o Parecer se refere, constituiu-se como um dos argumentos utilizados em defesa de uma “alteração para cima das idades dos cursos e dos exames” da EJA defendendo que tal proposta “poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa” (PARECER Nº 23/2008, p. 9). O

aumento da idade de ingresso na EJA seria de dezoito anos, seja no Ensino Fundamental ou Médio, mantida a mesma idade para a realização de cursos e exames.

Mas o Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 07 de abril de 2010, propôs um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e definiu que a idade mínima para os cursos de EJA deveria ser a de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 anos completos para o Ensino Médio, mantendo as idades indicadas na LDB e nas diretrizes curriculares para a EJA.

Registre-se a oportunidade política do Estado brasileiro no sentido de resgatar parte da dívida histórica que possui com adolescentes, jovens e adultos que não possuem escolaridade básica, por meio de normas vitais para que sua educação seja compreendida como Direito e, portanto, universal e de qualidade. Nesse sentido, dada a especificidade e demandas dos jovens e adultos em questão e dos adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos que, por diversos motivos não têm encontrado guarida nas escolas brasileiras, tanto no ensino regular como na EJA, as propostas apresentadas possuem como fulcro um grande respeito pela história de todos e de cada um deles. Portanto, a par de estabelecer idades mínimas e duração para os cursos e exames de EJA, no sentido de garantir a unidade necessária ao sistema nacional de educação, o presente parecer ratifica as posições, tanto da LDB quanto das Diretrizes Nacionais de EJA, quanto à necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social. Assim, tanto a possibilidade de propostas experimentais, para segmentos que assim as demandem, quanto a necessidade de aproveitamento de aprendizagens anteriores aos cursos, ambos têm guarida no presente Parecer. (BRASIL, PARECER nº 6/2010, p. 25).

Neste sentido, considerando a trajetória da EJA ao longo dos anos, vemos a emergência de pesquisas voltadas para a questão da juvenilização da EJA, na medida em que poderão contribuir com uma contextualização mais atual desta modalidade ressaltando os desafios que as políticas educacionais devem enfrentar diante deste novo cenário, haja vista que, o trato com este novo alunado deve considerar, dentre outras coisas, suas especificidades e a mobilização de práticas educativas inovadoras.

Neste contexto, também se faz necessária uma discussão que alie as categorias juventude, escolarização, identidades e representações de si de jovens da EJA, de modo que possamos entender como eles se veem e se identificam como alunos da EJA, como veremos a seguir.

5 JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS DA EJA

Vimos que o fenômeno da juvenilização da EJA reconfigura a noção de sujeitos da EJA. Frencken e Alves (2013) nos dizem que anteriormente víamos as turmas de educandos (as) dessa modalidade formadas, basicamente, por adultos que haviam se afastado da escola devido a diferentes situações. No entanto, observamos hoje na EJA grupos de jovens que não estavam fora da escola, e sim frequentando, regularmente, as salas de aula do ensino regular, mas que não tiveram suas necessidades de aprendizagem atendidas.

Essa situação pode ser detectada na escola *lócus* de nossa pesquisa. Em uma conversa informal, fruto das observações e incursões realizadas durante a pesquisa de campo, uma das coordenadoras relatou que nos últimos 10 anos o alunado da EJA vem se transformando na escola, ela observou que antes os alunos eram, em geral, adultos, mais maduros, enquanto que nesses últimos anos observa a presença cada vez crescente de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos ingressando na EJA. A coordenadora ainda esclarece que muitos desses alunos jovens vêm do ensino regular da própria escola, são alunos repetentes: “são alunos distorcidos, alunos que estavam muitos anos na 5ª série, na 6ª série. Que não conseguiam passar [...]” (CORDENADORA DA ESCOLA).

Observa-se que o índice de repetência entre os educandos jovens que estão no ensino fundamental ainda é muito elevado na escola, caracterizando-se como um dos grandes problemas que a escola vem enfrentando nos últimos anos. Os alunos ficam repetidas vezes na mesma série e quando alcançam os 14, 15 anos são automaticamente matriculados na EJA. Eles são vistos como problema porque não se enquadram no modelo disciplinar e meritocrático que muitas escolas vem apregoando ao longo dos anos.

Mesmo existindo o fenômeno da juvenilização, “observamos em todos os documentos oficiais da EJA, que a referencia é sempre em conjunto ‘jovens e adultos’, não se reconhecendo a demanda específica das faixas etárias juvenis, o que se reflete na prática cotidiana da escola”. (VALE, 2007, p. 51).

Nessa perspectiva, entendemos ser importante fazermos reflexões em torno do que é ser jovem, do que se entende por juventude ou juventudes. Refiro-me a

juventudes no plural, pois, segundo Andrade (2008, p. 78), “ela adquire significados distintos de acordo com questões como classe, gênero, raça, religião, região etc.”.

Edinéia Santos (2013) define a juventude como um conceito complexo, pois envolve a articulação de dimensões universais com dimensões particulares que são caracterizadas por fatores como tempo, fatores sociais, econômicos e culturais. Ainda conceitua juventude como uma condição social e de representação.

Maia (2010) trata a juventude em sua complexidade conjugando dois pares opostos, unidade/diversidade e condição juvenil/representação, dessa forma, situa a juventude no contexto dos estudos históricos e identifica duas vertentes: a história sociológica e a história antropológica. No primeiro par, “pondo em foco o aspecto da unidade, ou pelo prisma da geração” considera “a juventude compreendida como uma fase da vida, assim como a adolescência, a vida adulta e a velhice, levando em conta, porém, que esse conceito ultrapassa os aspectos biológicos que caracterizam essas fases”. Já no segundo par, “buscou-se pensar a juventude nos campos das vivências e das representações, considerando-se que a juventude se constitui como uma condição social e, ao mesmo tempo, constitui um tipo de representação.” (MAIA, 2010, p. 42).

Moreno (2010, p. 46) traça um percurso histórico de como a juventude e, em específico, os jovens vêm sendo definidos:

O senso comum tradicionalmente compreende a juventude, e os jovens em particular, como categorias estanques e definidas *a priori*. Na maior parte das vezes, jovens e juventude são definidos, pelo senso comum, por uma série de estigmas e preconceitos construídos ao longo da história: como a geração transviada nos anos 1950; como um problema social nos anos 1960; como um problema de integração ao mercado de trabalho nos anos de 1970 (SPOSITO, 1996). Nos anos 1990, a juventude foi caracterizada por um pretense protagonismo social que viabilizaria as mudanças sociais reclamadas pela sociedade. Finalmente, nos últimos anos, os jovens têm sido abordados como sujeitos de direitos, perfazendo-se uma agenda pública voltada ao atendimento a suas demandas.

Acrescenta o autor que, contemporaneamente, a categoria juventude se constitui em torno de questões específicas e históricas que são influenciadas por diversas variáveis socioculturais.

Andrade (2008) descreve a juventude sendo tanto uma construção como uma condição que se realiza em diferentes tempos e lugares de diferentes formas.

Isso implica em dizer que pessoas da mesma idade não vão viver esse período do mesmo modo e nem vão se tornar adultos no mesmo espaço de tempo.

Verificamos que muitos desses pesquisadores compartilham da ideia de Dayrell (2007, p. 55, grifos do autor) a respeito do que é a juventude:

A juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vão lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das regiões, entre outros aspectos. Podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim *juventudes*, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na sociedade.

Esse autor compreende os jovens como sujeitos sociais que por serem sociais vão construir um determinado modo de ser jovem tendo como base o seu cotidiano. Afirma ainda que, não é fácil construir uma definição para a categoria juventude porque em sua constituição envolve critérios históricos e culturais. Dessa forma, entende “a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos”, em que “todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona.” (DAYRELL, 2003, p. 42).

Sendo assim, torna-se indispensável, nesta pesquisa, buscar conhecer quem são esses jovens, como eles se veem e se sentem na educação de jovens e adultos do município de Abaetetuba, pois, esses jovens possuem especificidades que merecem e carecem de serem evidenciadas.

5.1 Identidades de jovem

A fim de entendermos como pode se processar as mudanças constantes que ocorrem, nos ambientes sociais, de representações e identidades de ser jovem, em especial, no ambiente escolar, apresentamos um breve apanhado sobre os conceitos de identidades. Aqui entendidas como processos dinâmicos que se transformam cotidianamente nas interações sociais.

Stuart Hall (2006) trabalha o conceito de identidade a partir dos estudos culturais. Para ele, as mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas do século XX acabaram por fragmentar as paisagens culturais de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade fazendo surgir mudanças em nossas identidades pessoais e abalando nossa ideia de sujeitos integrados.

O autor faz uma distinção de três concepções de identidade, que são as concepções do: sujeito do iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno.

A primeira concepção, do sujeito do Iluminismo, está baseada na pessoa humana enquanto um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior. Esta concepção apresenta uma visão muito individualista do sujeito e de sua identidade. (HALL, 2006).

O sujeito sociológico, segunda concepção, já considera a complexidade do mundo moderno e a consciência de que o núcleo interior do sujeito não é mais individualista, e sim formado na relação com as outras pessoas importantes para ele e que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos, ou seja, a cultura, dos mundos que ele/ela habitava. Percebe-se que nesta concepção a identidade vai preencher o espaço entre o interior e o exterior. (HALL, 2006).

Quanto à terceira concepção, o sujeito pós-moderno, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se móvel, “formada e transformada continuamente”, ela “é definida historicamente, e não biologicamente” e “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. Vale ressaltar que essas identidades não são unificadas em um eu coerente, pois “dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p. 13).

O autor destaca que a questão da identidade está ligada, também, ao caráter da mudança na modernidade tardia, particularmente, no que se refere ao processo de mudança conhecido como globalização e seu impacto sobre a identidade cultural. As sociedades modernas são constituídas em mudanças constantes, rápidas e permanentes, e isto a diferencia da sociedade tradicional. (HALL, 2006).

Segundo Hall (2006), a época moderna fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo que instituiu uma outra concepção do sujeito individual e sua identidade. Pode-se dizer que, nos tempos pré-modernos a individualidade era vivida e conceitualizada de forma diferente e se acreditava que as transformações associadas à modernidade eram estabelecidas pelo divino. No entanto, na medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas passaram a adquirir uma forma mais coletiva e social.

De acordo com Hall (2006, p. 30):

Emergiu, então, uma nova concepção mais *social* do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e “definido” no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana [...]. O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais. (Grifos do autor).

Para Hall (2006, p. 39), a identidade é formada ao longo do tempo por processos inconscientes, portanto não é algo inato. Dessa forma, ela está sempre incompleta, em processo, ou melhor, está sempre sendo formada. “Assim em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento”. A identidade surge a nós, enquanto indivíduos, por “*uma falta* de inteireza” que só é “preenchida” pelo nosso *exterior*, “pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos *eus* divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.” (grifos o autor).

Diante do que foi exposto, pode-se pensar que vivemos numa sociedade em constante transformação, onde o tempo-espaço tornam-se, de certa forma, fluidos e acabam provocando grandes transformações para e com os sujeitos. Isso, também, implica em inúmeras culturas emergentes que saltam de um panorama global e perpassam as realidades locais.

Neste contexto, as identidades de cada sujeito, também, vão sendo descentradas, fragmentadas, transformadas de acordo com o bombardeio de culturas, identidades e discursos de outros, que ora este sujeito se apropria e ora ele se desfaz gerando uma crise de identidade.

Podemos dizer que a identidade dos jovens, sujeitos da pesquisa, não é estática e muito menos já é algo formado, pelo contrário, durante as observações percebemos que os jovens ora se denominavam “da estrada”, “do sítio” fazendo referência ao lugar onde residiam; ora como “um aluno normal”, “um aluno que faz duas séries”; ora diziam “eu sou jovem”, “eu sou um adolescente”, “é como se eu fosse uma criança”. Isto é, dependendo das circunstâncias e dos contextos em que estão inseridos, os jovens vão redefinindo suas identidades.

Assim, a questão da identidade precisa ser analisada e pensada a partir dos diferentes fenômenos sociais e dos diferentes sujeitos sociais que interagem entre si mediados pelo mundo, pois não há como pensar numa identidade unificada se os sujeitos não são homogêneos.

Contribuindo com essa discussão passamos de uma discussão de identidade cultural desenvolvida por Hall para a questão da identidade social apresentada por Ciampa. Este autor faz um estudo da identidade, no contexto da psicologia social, a partir de dois exemplos de personagens construídos em realidades distintas. A primeira personagem é ficcional, chama-se Severino personagem do poema *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, a segunda é uma personagem da vida real chamada Severina. Ambos são utilizados para se discutir dois processos de identidades que são a identidade pressuposta e a identidade metamorfose.

Ciampa (2005) nos mostra que a identidade é construída a partir de um processo dialético em contextos históricos e concretos. De modo geral, a identidade é construída nas interações sociais e “só se é alguém através das relações sociais” que são estabelecidas nos diferentes momentos de nossa existência humana, neste sentido, “o indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. O mundo, criação humana, é o lugar do homem. Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa.” (CIAMPA, 2005, p. 90).

Segundo Ciampa (2005), como a identidade é histórica, é humana, é vida, ela não é algo estática, mas sim, é um processo que está em permanente transformação. Sendo assim, para falarmos de identidade devemos considerar a estrutura social e momento histórico, considerando ser um processo de constante transformação:

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Um projeto de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais.

Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia.

No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas, cada uma por ela.

A questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política. (CIAMPA, 2005, p. 132-133).

De acordo com Ciampa (2005, p. 135), quando tentamos dizer quem somos, geralmente, utilizamos o nosso nome ou outros substantivos próprios para nos identificar, nesse momento “somos levados a ver a identidade como um traço estatístico que define o ser” e “o indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável”. Os nomes e substantivos, muitas vezes, acabam por nos homogeneizar e ocultar nossa individualidade, singularidade e identidade pessoal tornando-a estática, imóvel. Esse aspecto pode ser observado quando os jovens da pesquisa começam a identificar ou rotular uns aos outros, por exemplo, como já mencionamos, ao chamar os colegas que moram no campo de “do sítio”, “da estrada” estão atribuindo uma característica aos sujeitos que permite a sua identificação.

Para Ciampa (2005), assim como um nome, que nos foi dado por alguém, nos identifica nós nos identificamos com ele, ou seja, nos fundimos a ele. E como é algo que nos foi dado, nossa tendência é interiorizar aquilo que os outros nos atribuem, de modo que se torna um símbolo de nós mesmos capaz de confirmar e autenticar nossa identidade.

Nas observações, podemos constatar, de certa forma, que os sujeitos dessa pesquisa ao serem rotulados de “bagunceiros”, “desinteressados”, “baderneiros”, “que não querem nada com a vida” acabaram introjetando ou ancorando essas identificações mesmo sem perceber. E objetivavam tudo isso com reações ou atitudes agressivas ou insubordinadas, por exemplo, quando desdenhavam do professor, agrediam verbalmente e até fisicamente um colega, ou quando fugiam da sala de aula para ficarem na praça, que fica em frente à escola, e a coordenadora tinha de ir até eles para tentar os convencer a voltarem para a escola.

No caso do nome, a atividade é antes de mais nada o nomear, o chamar, o interpelar. Se inicialmente, como vimos, apenas somos chamados, é a medida que vamos adquirindo consciência de nós mesmos que começamos

a nos chamar. Quando ainda não nos vemos como objeto para nós mesmos – quando nossa consciência ainda não se desenvolveu – o nome (ou qualquer predicação) permanece como algo exterior; começamos a adquirir consciência de nós mesmos e começamos a nos chamar; podemos falar conosco, podemos refletir. (CIAMPA, 2005, p. 138).

Neste sentido, vemos que a identidade deixa de assumir a forma de um nome próprio e passa a adotar formas de predicacões diferentes, ou melhor, assume outros papéis. No entanto, o indivíduo ainda aparece como ser isolado e sua identidade como algo imediato.

Mas o que Ciampa (2005,) procura mostrar é que, na verdade, a identidade não é algo estanque, ela se transforma de acordo com as circunstâncias históricas estabelecidas nas relações sociais entre os indivíduos de uma sociedade. Assim, a identidade é histórica, é Humana, é vida e possui materialidade.

Quando compartilhamos um significado socialmente, diz Ciampa (2005 p. 36), estamos definindo, explicando e legitimando uma realidade estamos construindo uma nova identidade, pois, “é o sentido da atividade social que metamorfoseia o real e cada uma das pessoas”. Dessa forma, no curso da vida novas relações sociais se estabelecem produzindo novas identidades.

É o que pode, também, ser observado nessa pesquisa com os jovens da EJA, pois a medida que eles se relacionam e compartilham informações, significações, concepções de si, do outro ou de seu próprio processo de escolarização vão construindo novas identidades.

De fato, pode-se dizer então que “*identidade é metamorfose*. E metamorfose é vida.” (CIAMPA, 2005, p. 133, grifos do autor). Tudo isso nos mostra como a questão da identidade é complexa, já que envolve tanto uma questão social quanto uma questão política, pois em sua constituição também emergem ideologias.

Sendo assim, para entendermos o processo de construção de identidades, Ciampa (2005) nos apresenta dois tipos de identidades, a pressuposta (não metamorfose) e a metamorfose.

Na identidade pressuposta, estamos sempre pressupondo a existência de uma identidade, Ciampa (2005, p. 167) exemplifica o que seria este tipo de identidade:

Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, como *filho*, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como *filho* daquela família. (grifos do autor).

Isto significa que, antes mesmo de nascer o indivíduo já tem uma identidade pressuposta, uma representação prévia que vai sendo repostada a cada momento, que “é vista como *dada* e não como *se dando*”, isto é, é vista mais como um produto e menos como processo. O que nos faz perceber que a identidade pressuposta não tem o caráter de historicidade, ela se esgota como produto, torna-se estática, é vista como mesmice, sempre igual a si mesma. (CIAMPA, 2005). No caso, nessa pesquisa podemos destacar como identidade pressuposta dos estudantes da EJA: alunos-problema, bagunceiros, desinteressados.

A identidade pressuposta só poderá ser superada por um processo de alterização (de tornar-se outro), ou melhor, pela expressão e reconhecimento de um outro *outro* (negação da negação, entendida como desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante) que sou eu. Dessa maneira, quando consigo superar as minhas representações (as formas de me representar) e me expesso em um outro *outro*, estou constituindo a metamorfose de minha identidade e superando a identidade pressuposta. (CIAMPA, 2005).

Ou melhor, Ciampa (2005) afirma que a identidade metamorfose é a superação da identidade pressuposta justamente pela negação desta, dito de outra forma, a metamorfose da identidade permite a expressão de um outro *outro* que constitui um ser superando e negando a representação que foi posta, ou seja, a representação que foi dada.

A negação da negação permite a expressão do outro *outro* que também sou eu: isso consiste na *alterização* da minha identidade, na eliminação de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante, em que toda humanidade contida em mim se concretiza. (CIAMPA, 2005, p. 188-189, grifos do autor).

Então, podemos dizer que os sujeitos da pesquisa vão superando essa identidade pressuposta quando param para refletir sobre si, como se sentem estudando na EJA: bem, felizes, normais.

Sendo a metamorfose o desenvolvimento do concreto, a identidade, que também é algo concreto, está sempre se concretizando. De modo geral, pode-se dizer que “ao mesmo tempo, como o concreto é a síntese de múltiplas e distintas determinações, o desenvolvimento da identidade de alguém é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas, aí incluídas condições do próprio indivíduo.” (CIAMPA, 2005, p. 205).

Esta concretude da identidade só é adquirida na sua temporalidade, como nos diz Ciampa (2005, p. 206) “a identidade é o movimento de concretização de si, que se dá, necessariamente, porque é o desenvolvimento do concreto e, contingencialmente, porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações”. Nesse movimento, “o homem, como ser temporal, é ser-no-mundo, é formação material. É real porque é unidade do necessário e do contingente”.

Quanto ao desenvolvimento da identidade o autor ainda ressalta que, este depende tanto da subjetividade quanto da objetividade e é justamente na práxis, que se constitui como a unidade dessas duas, que o homem produz a si mesmo, concretiza-se e está em um permanente devir humano.

Portanto, a identidade não deve ser vista como estática, imutável, porque está em constante transformação. Ela é vida, é devir, é metamorfose capaz de constituir uma identidade que tanto representa uma pessoa quanto a engendra.

5.2 Os Jovens da Educação de Jovens e Adultos

Uma das especificidades que caracterizam os jovens que fizeram parte de nossa pesquisa é que a maioria deles vem do campo, estradas e ilhas, o que revela novos desafios para o trato com esses alunos. A coordenadora da escola pesquisada diz: “e a gente pode ver que os alunos do campo são muito, é, são uns alunos, assim, desinformados, é um aluno carente de muitas coisas, família [...]” (COORDENADORA DA ESCOLA).

Segundo a coordenadora os alunos do campo são carentes de “muitas coisas” indicando que há fatores diferenciados que interferem na relação entre os alunos do campo e a escola. Do total de alunos matriculados, seja no ensino regular

como na EJA, a maioria dos alunos da escola é oriunda do campo (estradas e ilhas), aproximadamente 99%, segundo a coordenadora. Isso faz com que haja muita evasão escolar ou ausência dos alunos, por algum período de tempo, das salas de aula.

Três fatores contribuem para que ocorra essa situação. O primeiro é relativo ao transporte escolar, os alunos do campo dependem do transporte escolar para chegar até a escola e em alguns meses do ano, janeiro e fevereiro, o transporte escolar fica suspenso dificultando o acesso dos alunos à escola. O segundo diz respeito à época da “roça” (colheita) período em que muitos alunos não vão à escola para poder ajudar as famílias. E o terceiro está relacionado ao professor, muitas vezes, o professor acaba não entendendo essas questões específicas dos alunos do campo. Na EJA, diz a coordenadora, essa mesma situação se repete e se agrava devido a outros fatores como gravidez, trabalho, violência etc.

Então, vemos que estes fatores precisam ser levados em consideração, em especial, no processo de escolarização dos jovens da EJA. Porém, o que se percebe é a criação de estigmas em relação a estes educandos.

A coordenadora da escola ressalta em relação à evasão, que os alunos não possuem interesse na sala de aula.

Mas o que a gente percebe é a dificuldade que eles têm. Ainda tem muita evasão, eles ainda faltam muito, eles têm desinteresse, o desinteresse deles é muito grande em relação à questão de estar na EJA. (COORDENADORA DA ESCOLA).

Os próprios professores relatam à direção e aos coordenadores da escola a falta de interesse, de participação nas aulas, o desrespeito que os alunos demonstram na classe.

Mas um grande, assim, ponto que eu percebo aqui, que é um grande entrave, é a questão do próprio professor. Apesar da gente ter sentado com a direção, escolhemos quais professores deveriam estar, pela questão de acessibilidade, de terem mais, assim, uma responsabilidade, ter um trabalho diferenciado de estar com a EJA, a falta de interesses deles a gente achou muito grande. (COORDENADORA DA ESCOLA).

Nas observações realizadas durante a pesquisa de campo, realmente constatamos a alegação dos professores sobre a falta de interesse dos alunos.

Observamos alunos que mesmo estando na escola se atrasavam para as aulas, entravam e saíam da sala na hora que bem entendiam, muitas vezes, não pediam nem licença para sair. Esse entra e sai acabava prejudicando os alunos que queriam ficar atentos durante as aulas.

A primeira impressão, ao observar os alunos em sala de aula, foi de encontrarmos alunos desestimulados, desinteressados, que não respeitavam horário de entrada e saída em sala.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), “os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular”. Porém, sabemos também que se isso ocorre é porque alguma coisa está acontecendo com os alunos que influencia a terem certas atitudes na escola. Por isso, é preciso conhecer melhor esses jovens, buscar saber o que está por trás desse comportamento, coisa que, historicamente, muitos professores se recusam a fazer.

A questão é se este modelo tradicional de escola atende às necessidades de conhecimento e da realidade vivida socialmente por estes educandos, a maioria, oriunda das classes populares e do campo.

Os professores afirmam não querer trabalhar com esse alunado.

Os professores... Tem professores que não quer: “Olha, (coordenadora), não dá, trabalhar com os do fundamental é uma coisa, mas trabalhar com essa EJA é muito complicado”. Tem professores que não quer: “Eu não me responsabilizo, por mim, em vez de darem uma vaga para EJA, dá uma vaga para quinta série”. (COORDENADORA DA ESCOLA).

Alguns estereótipos construídos socialmente estigmatizam a elaboração das identidades juvenis. Estereótipos que “evidenciam a necessidade do entendimento e do reconhecimento das juventudes com o seu tempo próprio”, que mostram que é preciso construir “uma proposta de escolarização própria e com práticas que favoreçam as possibilidades do empoderamento dessas juventudes de sua própria identidade”. (FRENCKEN; ALVES, 2013, p. 119).

Até agora vimos como os outros veem os jovens da EJA da Escola Centenária. Importa, agora, mostrarmos quem são esses jovens e como eles veem a si próprios ou se sentem na educação de jovens e adultos.

5.2.1 Os jovens da EJA da escola pesquisada

a) Onde vivem

Para conhecermos um pouco mais sobre esses jovens os indagamos sobre onde moravam, com quem, como faziam para chegar até a escola etc.

Dos 6 sujeitos entrevistados, 4 (Dhemerson, Diego, Renato e Júnior) são alunos do campo e 2 (Robson e Luísa) são alunos de bairros próximos ao centro da cidade onde fica a escola.

Em geral, moram com a família, pais e irmãos ou pelo menos com um dos pais. Mas há aqueles que relataram morar com os avós e irmãos, caso de Luísa e Robson.

Eu moro para a estrada. Eu moro com minha família... Meu irmão... Meu irmão... Só com eles. Colônia Nova. Quilômetro cinco. Venho de escolar. (DHEMERSON).

Eu moro com minha mãe já a quinze anos... Aí... A gente morava para Belém... Teve um processo lá que a nossa casa não podia... Porque na nossa casa... A gente vivia num lugar de várzea... Aí num podia... A nossa casa foi demolida... A gente veio para cá... Aí... Assim a gente se sente... Meio mal de vir embora de lá... Separar nossa família... Mas é o jeito... Tenho... Minha tia e a minha vó agora que veio para cá... (DIEGO).

Eu moro lá no trevo de Abaetetuba lá na Colônia Velha... Aí eu moro com meu pai lá... Não, tem que pegar escolar... (JÚNIOR).

Eu moro com minha vó porque a minha mãe faleceu... Aí eu venho andando de lá para cá com a minha prima... Tem tempo... Eu não posso morar com meu pai por causa que ele trabalha né... Aí é mais com minha irmã que eu fico... Porque ela... Ela cuida mais de mim por causa que eu tenho dezoito anos... Mas é como que eu fosse de menor, assim, tivesse quatorze. Por causa que eu tenho problema de anemia falciforme né... Aí, então, não é qualquer coisa que eu posso fazer, aí, então, eu tenho que ter esses cuidados. Assim, minha irmã que cuida de mim. Mas é como se eu fosse uma criança... Minha irmã... Na Lauro Sodré que eu moro com minha irmã... (LUÍSA).

Eu moro... Eu moro na Colônia Nova. Eu moro só com minha mãe. Só que agora... se juntou com um cara lá. Ele é meu padrasto agora. Mora só eu, meu padrasto e minha mãe... E meu irmão. Eu pego o escolar de lá aqui. Pego o escolar meio dia e meia e chego aqui uma hora... (RENATO).

Não, assim, eu moro com meus avós aí para eu vir para escola, assim, eu venho de moto táxi todos os dias... Não aqui no centro mesmo... (ROBSON).

Segundo Brunel (2014, p. 81) uma “problemática muito frequente entre os jovens ou mesmo adolescentes que frequentam a EJA é que muitos deles moram com avós, com tios, padrinhos, ou somente com o pai ou com a mãe,” fazendo com que eles assumam “uma maturidade que evidentemente não possuem, o que se reflete, na maioria das vezes, de forma negativa na escola”.

Os alunos do campo precisam de transporte escolar, ônibus, para chegar até a escola, pois moram a quilômetros de distância do centro da cidade. No entanto, Robson, mesmo morando na zona urbana de Abaetetuba, vai para a escola de “moto táxi todos os dias”, já que mora em um bairro mais distante da escola.

Entre as entrevistas destacamos a de Diego e a de Luísa. Diego morava em Belém com toda a família, mas como sua casa ficava localizada em uma área de várzea provavelmente foi interdita e demolida. Assim, não tendo onde ficar tiveram que vir morar perto dos parentes em Abaetetuba. Diego não se sentiu bem com este fato devido ter que separar parte de sua família: “a gente se sente meio mau, separar nossa família, mas é o jeito”. Percebemos que este foi um momento que marcou profundamente a vida de Diego, mas que serviu para fortalecê-lo, pois não tirou a esperança de buscar por dias melhores.

Luísa, depois que sua mãe faleceu, passou a morar com a avó e como necessita de cuidados especiais porque ela tem “problema de anemia falciforme”, não pode ficar morando com o pai, pois ele trabalha e ela não pode ficar sozinha porque, como ela própria diz: “não é qualquer coisa que eu posso fazer. Então, eu tenho que ter esses cuidados”. E na casa da avó sua irmã é quem cuida dela. Luísa relata que mesmo tendo dezoito anos se sente como uma pessoa “de menor”, “tivesse quatorze”, e ainda diz: “é como se eu fosse uma criança”.

Será que é só por causa de sua doença que Luísa se sente como criança? Apesar de notar, nas observações, que Luísa parecia, em certos momentos, mais madura que o restante da turma, ela demonstrou, por outro lado, não querer parecer “ser maior” para os colegas de sala. Em um dos dias da observação Luísa me trouxe o termo de consentimento para realização da entrevista assinado por ela mesma, ao indagá-la sobre sua idade falou “fale baixo” e ao perguntá-la o porquê disso, ela disse que não queria que soubessem que ela já tinha dezoito anos, senão eles iam ficar zombando com ela.

b) Como os jovens da EJA se sentem estudando na EJA

Os jovens da EJA relataram nas entrevistas o modo como se sentiam estudando na EJA:

Me sinto bem, fazendo atividade, conversando com os colegas, só... Essas coisas. (DHEMERSON).

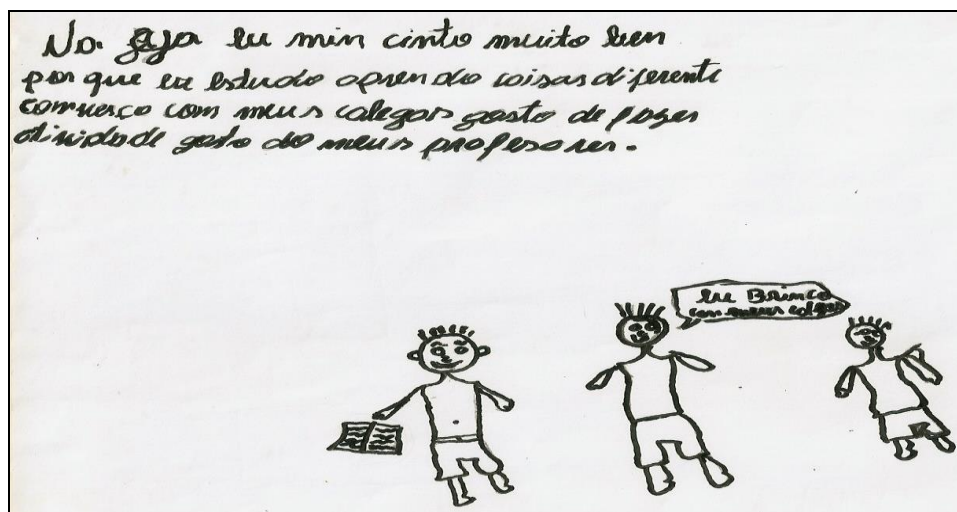
Feliz porque como eu lhe falei... Se eu tivesse atrasado eu não estaria como eu estava agora... Sentir feliz, assim, para poder fazer duas séries, para mim terminar mais rápido. (DIEGO).

Não, eu me sinto normal... Assim, como os outros alunos. Porque eu acho que é a mesma coisa quase, só muda que eu faço (duas) séries... (JÚNIOR).

Eu me sinto bem, porque a EJA está me ajudando muito, assim, porque... (RENATO).

Dhemerson respondeu que se sente bem porque faz as atividades, conversa com os colegas. Podemos dizer que, esse se sentir bem pode estar fazendo referência ao de fato ter a oportunidade de continuar estudando, porque, sendo a EJA à tarde, ele pode concluir seu estudo. Mas, se fosse, como de costume, à noite Dhemerson diz, em outro momento da entrevista, que sua mãe não iria deixá-lo estudar. A elaboração do desenho expressa o porquê de se sentir bem: “eu me sinto bem porque eu estudo, aprendo coisas diferentes, converso com meus colegas. Gosto de fazer atividades, gosto dos meus professores, gosto de brincar, só.” (DHEMERSON).

Desenho 1: Desenho do aluno Dhemerson sobre como se sente na EJA

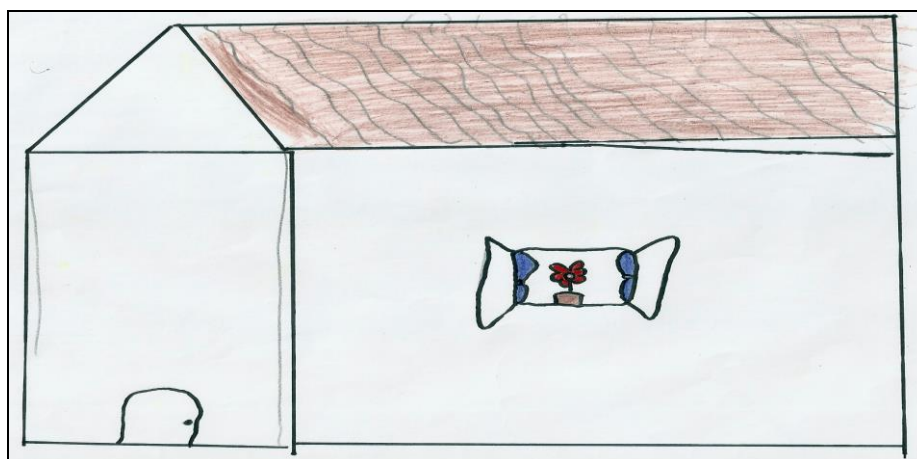


Fonte: pesquisa de campo (2016)

Dhemerson se desenhou entre dois colegas dizendo “eu brinco com meus colegas”. Um dos colegas com um caderno que, provavelmente faz referência ao estudo, à aprendizagem e as atividades que realiza em sala de aula. Na explicação do desenho ele falou que se sente bem, pois além de estudar e aprender coisas diferentes ele conversa com os colegas e se distrai.

Diego se sente feliz, porque, com a EJA, ele pode terminar o estudo mais rápido. Esse jovem, provavelmente, se sente como um aluno “atrasado” em relação aos alunos com a mesma idade que já estão, praticamente, terminando o ensino médio e vê na EJA uma possibilidade de não ficar ainda mais “atrasado”. Na elaboração do desenho expressou que na EJA se sentia em casa: “aqui, como eu me sinto na EJA, eu me sinto em casa:...” (DIEGO).

Desenho 2: Desenho Diego de como se sente na EJA



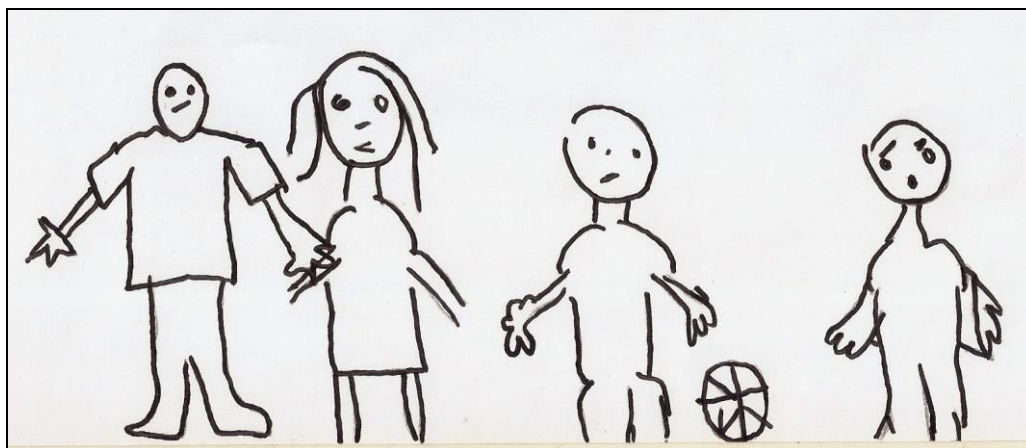
Fonte: pesquisa de campo (2016)

Diego desenhou uma casa como um espaço que o acolheu, um espaço de afeto, afetividade, espaço onde se sente bem.

Como aluno da EJA, Júnior respondeu que se sente normal. Para explicar o porquê de dizer “normal”, Júnior estabelece uma comparação entre o ensino da turma dele e das outras turmas do ensino regular, nesse comparativo explica que o que muda da EJA para as outras turmas é só o fato de fazer duas séries. Então, podemos inferir que, na visão desse sujeito, não há formas distintas de ensino entre a EJA e o ensino regular, no entanto, sabemos que é preciso adotar formas diferenciadas para trabalhar com os alunos da EJA. Pois são sujeitos que apresentam especificidades que precisam ser levadas em consideração durante o processo de escolarização.

Nas palavras de Júnior: “não. Eu me sinto normal, assim, olha...conversando com minhas colegas, jogando bola com meus colegas. Eu me sinto normal.” (JÚNIOR).

Desenho 3: Desenho Júnior como se sente na EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Na elaboração do desenho, Júnior desenhou uma colega conversando com ele, depois ele jogando bola com outro colega. Acrescentou que se sente normal, pois pode conversar e se divertir com os colegas.

Luísa expressou como se sentia mais diretamente na elaboração do desenho. Ela construiu sua significação em torno de como se sente na EJA na elaboração do desenho. Luísa explicou que: “eu fiz aqui, assim eu me sinto que eu estou num lugar melhor com meus amigos e, assim, que aqui eu sei que é um bom lugar pra mim aqui... para mim terminar meus estudos...” (LUÍSA).

Desenho 4: Desenho de Luísa sobre como se sente na EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Luísa desenhou quatro colegas, duas meninas e dois meninos, numa paisagem bucólica, florida. Disse que se sente num lugar melhor, que sabe que é um bom lugar para terminar os estudos, diferente da experiência que teve estudando à noite.

Renato disse que se sente bem porque a EJA está ajudando muito a ele. O se sentir bem de Renato também está relacionado ao fato de poder concluir os estudos de uma forma mais rápida, pois vem de um histórico de inúmeras repetências que atrasaram a conclusão de seu estudo. Na elaboração do desenho explica também: “eu desenhei a terceira etapa, primeiro ano e segundo. Normal... a terceira etapa é como qualquer outra sala normal, pelo menos para mim né...” (RENATO).

Desenho 5: Desenho de Renato sobre como se sente na EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Renato desenhou três salas de aula, respectivamente, a 3ª etapa da EJA da tarde, as do 1º e 2º anos do ensino médio e escreveu: “3ª etapa normal como o resto do colégio”. Explicou que para ele a 3ª etapa, ou a EJA, é como qualquer outra sala normal. O desenho mostra que Renato atribui o caráter de “normalidade” da turma em relação as outras da escola à sua própria maneira de se representar, em que mesmo fazendo duas séries ele se sente normal como o resto dos alunos do colégio.

Tanto é normal que o desenho mostra as salas de aula praticamente iguais, com portas e janelas fechadas. Essa situação nos instigou e nos fez pensar: por que as janelas e portas estão fechadas? E formulamos duas hipóteses: 1. Pode ser eu Renato quis apenas ilustrar aspectos arquitetônicos de uma sala de aula qualquer;

2. Ou pode ser que, mesmo se achando normal como qualquer outro aluno, de qualquer outra série/ano, cada sala de aula fica em uma espécie de enclausuramento onde cada um fica fechado no seu “mundinho”.

Esse caráter de normalidade entre a EJA e a sala regular, atribuído por Renato, também, pode explicitar que não há maneiras diferenciadas para se trabalhar com os alunos na escola, isto é, não se tem metodologias ou práticas pedagógicas diferenciadas para atender as especificidades dos alunos da EJA. Assim, o mesmo tratamento que é dado aos alunos do ensino regular é, também, dado aos estudantes jovens da EJA os fazendo sentir “normais”.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 127) afirmam que muitos alunos da EJA “buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação”. O que foi possível ser constatado nas falas dos alunos, pois deixam transparecer a ideia de que já que estão atrasados e a EJA vai proporcionar mais rapidez para à conclusão dos estudos.

“Mais, assim, mais interessado pelas coisas...” (ROBSON). Durante a entrevista Robson não conseguiu desenhar, mas disse que a EJA o faz se sentir “mais interessado pelas coisas”. Dessa forma, podemos inferir que Robson já faz diferença da EJA com a escola regular, pois que a EJA possibilitou a ele ter uma nova visão sobre seu processo de escolarização. De modo que, passou a perceber que os alunos do ensino regular estavam mais “adiantados” que ele já que tem alunos com a mesma idade de Robson “que tão lá no primeiro” enquanto que ele ainda está fazendo a EJA. (FALA DE ROBSON). Isso o fez notar que precisaria se interessar mais pelos estudos.

Ao serem perguntados diretamente sobre como se identificariam sendo alunos da EJA, nenhum dos sujeitos conseguiu responder, mesmo fazendo reformulações em relação a essa questão.

Não sei... (DHEMERSON).

Não, não tem identificação... (DIEGO).

Como assim já?... não... não... (JÚNIOR).

Não sei... (LUÍSA).

((risos)) (RENATO).

Não entendi. (ROBSON).

Poderíamos pensar: por que esses sujeitos não conseguiram identificar-se como aluno da EJA? Será que eles não têm ou nunca pensaram em uma representação? Isto pode significar que esse alunado não possui identidade com a EJA? Ou simplesmente não conseguiram entender os questionamentos?

Para Hall (2006, p. 39) a identidade surge a nós, enquanto indivíduos, por “*uma falta de inteireza*” que só é “preenchida” pelo nosso *exterior*, “pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*”. Se a identidade surge em nós a partir de como imaginamos que os outros nos veem, podemos dizer que, pelas respostas dos jovens, eles ainda não pararam para pensar nas formas com as quais os outros os veem ou ainda, que não estejam preocupados com que os outros dizem deles.

Talvez, a identidade deles que esteja predominando seja a pressuposta tal conceituada por Ciampa (2005), isto é, identidade pressuposta pelos professores de alunos desinteressados, não disciplinados, não estudiosos, incapazes de aprender, apesar de se verem na EJA como normais, que buscam o estudo. Esses alunos ainda não se confrontaram na escola com nenhuma situação que pudesse metamorfosear a sua identidade, com isto assumem a identidade pressuposta e não conseguem se ver como sujeitos na EJA.

Como diz Ciampa (2005), o desenvolvimento da identidade metamorfose depende tanto da subjetividade quanto da objetividade e é justamente na práxis, que se constitui como a unidade dessas duas, que o homem produz a si mesmo, concretiza-se e está em um permanente devir humano.

Talvez os jovens da EJA ainda não conseguiram concretizar as suas identidades, conscientemente, porque ainda não pararam para refletir sobre a sua condição de ser um jovem, ou adolescente da educação de jovens e adultos, assimilando a sua identidade negada como estudante da EJA.

De acordo com Nascimento (2013b, p. 85), a fase da adolescência, ou juventude, como tratamos nesta pesquisa, “evidenciam que esse é um momento de crise, de transformações que culmina com um processo de construção da identidade, diferenciado do processo anterior, ocorrido na infância”, dessa forma, “novas buscas, papéis, escolhas e relações se estruturam, o que provoca em grande parte dos adolescentes, ansiedade, medo e insegurança”. Talvez, por conta desse

período conflituoso de construção de identidade permeado por buscas de papéis e escolhas tenha gerado nos jovens uma espécie de “não sei quem eu sou”.

“Não sei quem sou” ligado a questões como: sou adolescente ou jovem? Jovem ou adulto? Estou na EJA? Mas o que é EJA? Como assim um jovem da EJA?

Para os estudantes jovens da EJA a única identificação ou representação, que possuem está relacionada a serem estudantes, assim como qualquer outro da escola. Isso se exemplifica pela fala de Júnior que diz que é “normal... assim como os outros alunos...”. A palavra “diferente” aparece nas falas dos jovens, mas só quando estão relacionadas à diferença entre a turma da EJA e as outras turmas de ensino regular da escola, em que de um lado se tem a turma que estuda “duas séries numa só” e de outro as que estudam uma série.

Quadro 7: Representações e identidades de jovens da EJA

Como se sentem estudando na EJA	Os alunos se representaram como normais
	Os alunos apresentaram uma espécie de “eu não sei quem sou”
	Os alunos não conseguem se identificar como sujeitos da EJA

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Isso pode significar que essa população jovem não está sendo contemplada na EJA, que mantém a mesma prática do ensino regular não tendo diferenciação no currículo nem nas relações interpessoais, não respeitando as características pessoais e socioculturais dos educandos.

5.2.2 A ida dos jovens estudantes da escola regular para a EJA

Com a pesquisa de campo percebemos, inicialmente, que jovens da EJA, sujeitos de nossa pesquisa, não sabiam que iriam, no ano de 2015, passar a estudar numa turma da EJA. Foi na ocasião da matrícula que a coordenação da escola esclareceu, no geral, aos pais ou responsáveis, que, pela idade, os alunos não

poderiam ser matriculados em turmas do ensino regular. Constatamos esse fato nas falas dos jovens:

Não, eu num sabia, porque é meu primeiro ano aqui no [colégio], aí eu vim me matricular aí não tinha pra minha idade. Eles passaram eu pra EJA, que é duas séries, quinta e sexta... (DHEMERSON).

Não, quando eu tava na quinta série eu num passei na recuperação, aí eu vim pra escola aí, depois que fui saber que eu já tava na EJA. Eu não tava informado depois disso... (DIEGO).

No primeiro ano de Dhemerson na Escola Centenária, ele descobre que não poderia mais estudar apenas em uma série, “eles passaram eu para EJA, que é “duas séries”. Não sabia que, por causa de sua idade, iria estudar em uma turma “diferenciada”.

Diego também disse: “eu vim para escola aí depois que fui saber que eu já estava na EJA... eu não estava informado”. Pensava que iria estudar novamente a “quinta série”, mas quando chegou à escola deparou-se com uma turma de EJA. Durante a entrevista, pela sua expressão corporal, foi possível perceber certo ressentimento de Diego em relação a falta de esclarecimento da escola com os alunos sobre o fato de não terem mais idade para estudar em uma turma “normal”.

Atitude que expressa uma relação antidialógica na escola, não sendo vistos os adolescentes como pessoas capazes de pensar por si e tomar conhecimento das ações escolares que envolvem a sua pessoa.

Outros alunos disseram não saber que iriam para EJA e acrescentaram que a escolha pela EJA foi dos pais.

Não, falaram para mamãe né, porque não era para mim estar fazendo a EJA era para mim fazer a sexta série, só para fazer dependência de manhã. Aí como num tinha mais vaga aí mamãe decidiu me botar na EJA, para mim fazer quinta e sexta, para mim ir direto para sétima do mesmo jeito... (RENATO).

Não, aliás, foi dos meus pais né, assim, porque aí eles falaram “ah meu filho tu estás muito atrasado, não sei o quê aí vou te colocar lá na EJA para...”. (ROBSON).

Robson, de quatorze anos, revela que seus pais optaram em matriculá-lo na EJA porque ele já estava “muito atrasado”, revelando que a EJA seria a melhor opção para terminar os estudos mais rápido.

Apenas Luísa e Júnior disseram que foi uma escolha deles. Luísa sabia que só poderia estudar na EJA, porque havia parado um bom tempo de estudar e tinha a noção de que não iria mais ficar no ensino regular: “foi parei um tempo de estudar por causa que a minha mãe faleceu, aí quando eu soube que ia ter a EJA eu falei que eu queria estudar na EJA.” (LUÍSA).

Porém, Júnior, apesar de ter dito que foi uma escolha sua, mostrou não saber que iria para EJA, mas quando soube gostou da ideia. “Não falaram que ia ter aí eu também quis, aí nós tomo aí. Decidi ficar já mesmo...” (JÚNIOR).

Essa situação ficou mais clara ao serem perguntados se já tinham estudado em outras turmas da EJA.

Não, primeira vez... (DHEMERSON).

Não... (DIEGO).

Foi... é... (JÚNIOR).

Já. À noite... estudei... foi legal só que num tinha, assim, tinha mais pessoas, assim, mais velha. Num tinha da minha idade, então, num era muito bacana, assim, porque era mais senhoras, assim, num tinha, assim, o quê, assim, conversar. Essas coisas, aí eu saí eu fiquei um tempo sem estudar aí minha madrinha soube que ia ter a EJA a tarde aqui no [colégio] aí ela me colocou... (LUÍSA).

Da não... (RENATO).

Aham... (ROBSON).

Somente Luísa já havia estudado em uma turma da EJA à noite, segundo ela nos conta, não se sentia a vontade em estudar na turma do período da noite porque só tinham pessoas mais velhas, “senhoras” e não tinha o que conversar com elas. Sentia-se deslocada, situação que a levou a parar de estudar novamente, até que soube a respeito de uma turma da EJA que iria funcionar no período da tarde e voltou a estudar.

Percebemos a questão do choque de gerações que houve entre a jovem Luíza e os demais alunos da EJA noturna. Pode-se dizer que, Luísa não conseguiu adaptar-se as relações que eram estabelecidas entre os alunos daquela turma porque viviam em momentos de vida diferentes, muitos eram casados e tinham filhos, cuidavam da casa e da família e Luísa achava-se apenas uma menina nova no meio de adultos. Somando-se a isso, por sofrer com problemas de saúde,

comparava-se a uma “criança” fator esse agravante e que contribuiu, também, para a decisão de parar de frequentar as aulas noturnas.

Por que a existência deste conflito nas relações intergeracionais na EJA? A escola o que está fazendo para promover as relações entre as diferenças de idade?

Não há diálogo entre o alunado, significando que a escola mantém um olhar apenas para os conteúdos escolares e não trabalha com as experiências de vida dos educandos.

Já que a turma da EJA que estudam funciona à tarde, questionamos a respeito da possibilidade de não ter essa turma nesse horário. Os jovens não souberam dizer com certeza se iriam continuar estudando. Dizem “eu acho que sim”, “não sei”, Júnior fala que estudaria na “série normal mesmo”, pode-se dizer que todas essas imprecisões revelam uma incompreensão por parte dos jovens da EJA diante do funcionamento da modalidade de educação de jovens e adultos.

Destaca-se também que esses “eu acho que sim” revelam o desejo de “achar de alguma maneira”, de encontrar uma forma para continuar estudando. Diego sabe que de um jeito ou de outro “deveria estudar” pensamento compartilhado pelos demais colegas.

Eu acho que sim, não se, podia, não sei também... lá... (DHEMERSON).

Eu acho que sim, porque, sei lá, achava de alguma maneira que deveria estudar... (DIEGO).

Aqui acho que não. Sim, continuaria. Não, série normal mesmo... Não porque eu acho, assim, que na EJA é mais rápido para terminar aí eu preferi ficar nela mesmo... (JÚNIOR).

Não... Se não tivesse eu não estaria estudando, porque, tipo, devido a minha idade não ia pegar uma série de, uma quinta série. E a noite eu não posso estudar por causa que é frio. Eu não posso estar no frio aí a noite eu não ia poder estudar... (LUÍSA).

Eu acho que sim, à noite... (RENATO).

Eu acredito que sim. Não, assim, de manhã ou de tarde, mas de noite eu estaria sim... (ROBSON).

Somente Luísa afirmou “se não tivesse [a EJA à tarde] eu não estaria estudando” por causa de dois motivos: (1) pela idade “não ia pegar uma quinta série”; (2) se, no caso, só pudesse ficar a noite, não poderia estudar “por causa que

é frio” e ela, devido a seu problema de saúde, não pode ficar muito tempo exposta ao frio senão passa mal.

Verificamos que os estudantes jovens foram para a EJA sem saber muito sobre a mesma. Apesar de estar quase finalizado o ano letivo, no período das entrevistas, para esses jovens estudantes da EJA, eles ainda não compreendiam o que seria a modalidade de educação de jovens e adultos.

É a primeira vez que eles estão aqui, né. [...] Então, o que que a gente percebeu, no primeiro momento, a gente fez um trabalho, assim, com eles falando a importância de ter um trabalho diferenciado com eles, mesmo que eles... eles não entendiam, porque eles estavam na quinta e na sexta ao mesmo tempo. Nós fomos lá, conversamos com eles. Eles, no primeiro momento, eles aceitaram, no segundo eles não conseguiam entender [...]. (COORDENADORA DA ESCOLA).

A fala da coordenadora confirma a dificuldade dos jovens em entender o “trabalho diferenciado” que seria ofertado a eles. Essa tentativa da coordenação em explicar para os jovens sobre a EJA não deu muito certo, fato comprovado pelas falas dos alunos já exposta aqui, pela fala da própria coordenadora e pelas observações realizadas em sala de aula.

O desinteresse e desorientação são vistos como atitudes negativas no ambiente escolar, mas a coordenadora, em outro momento, admite que precisam melhorar o atendimento a esses alunos. “E eu também vejo que há uma necessidade da coordenação, da direção, dar um olhar mais especial para eles, sabe, dar um olhar mais direcionado para eles.” (COORDENADORA DA ESCOLA).

Vale ressaltar que, verificamos, durante as observações, que não é somente o “não entender sobre a EJA”, que causa desinteresse nos jovens, o ambiente de sala de aula desfavorece a permanência dos alunos em sala de aula, pois o calor em excesso, a desorganização do espaço são fatores que desestimulam e causam desânimo nos alunos. Além disso, não há mudanças nas práticas pedagógicas, sendo tratados como crianças irresponsáveis.

No mais, o que sabem os estudantes jovens da EJA sobre a EJA é que ela é duas séries que serve para terminar os estudos mais rápido.

6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS DA EJA SOBRE A EJA

Nesta secção realizamos discussões que nos levaram a analisar quais eram as representações sociais que os estudantes jovens da EJA da escola Centenária possuíam em relação à EJA, também apresentamos o que os jovens acreditam que a EJA contribui para a vida escolar deles, o que pensam em relação a melhorias na EJA e as implicações com o projeto de vida escolar.

6.1 O que os jovens representam sobre a EJA

Perguntados sobre o que era a EJA ou o que ela representava ou significava para eles, os jovens responderam:

Não, num sei. Num sei também... (DHEMERSON).

A EJA ela é... Ela... Não... Não sei... Ela é... Pensar numa palavra menos difícil... Representa várias coisas para mim que eu considero a EJA né. Ela é... Eu dou graças, assim, de estudar na EJA por que se eu tivesse na série que era para mim estar eu não ia estar muito atrasado... Não ia dá para mim estudar... Foi bom... (DIEGO).

A EJA? Não vou dizer, assim, que é duas séries, duas séries numa. Enquanto numa série normal eu faço um ano, na EJA eu estou fazendo duas. Significa uma coisa boa para mim... É uma coisa boa... (JÚNIOR).

O que eu sei é que a EJA é duas séries. O aluno que está atrasado faz as duas séries para terminar mais cedo. O que a EJA representa... Representa para mim, não sei, é uma coisa boa... Porque eu sei que eu estudando aqui na EJA, em duas séries, eu vou terminar mais rápido... (LUÍSA).

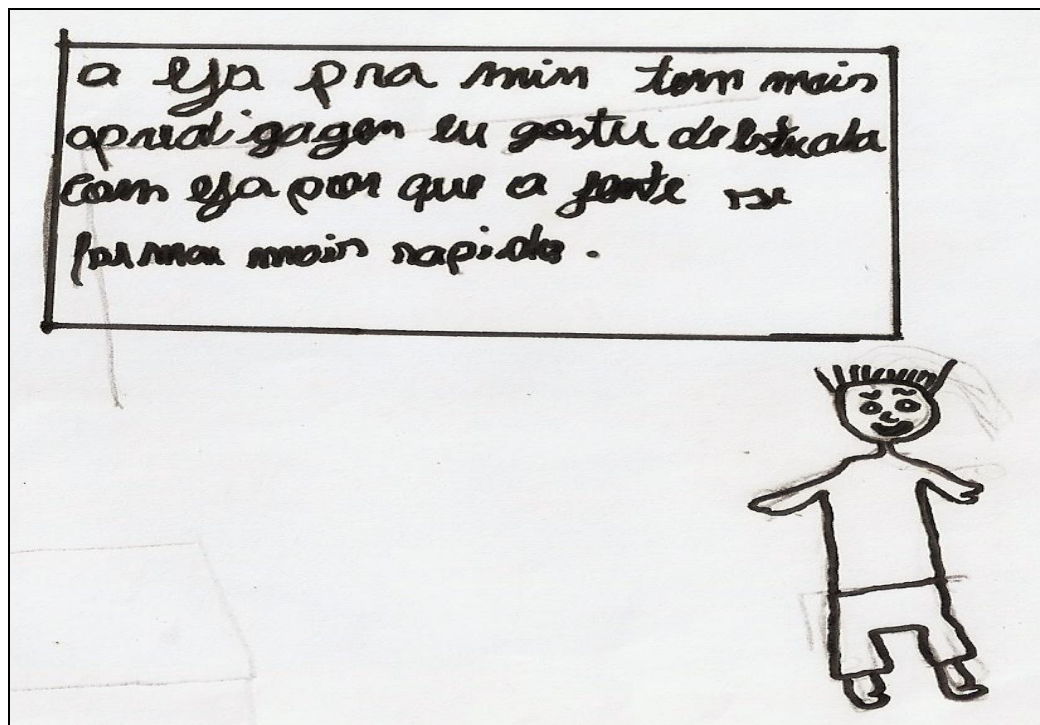
A EJA? Olha, que eu intendo, assim, são duas séries num turno né? Eu acho, assim, é quinta e sexta. Representa? Não sei... (RENATO).

A EJA me representa muita coisa, assim, tipo, me traz educação, muito respeito pela família e tudo... é isso... (ROBSON).

Dhemerson não conseguiu responder, porém em outros momentos da entrevista deixou transparecer que para ele a EJA era “duas séries” que faz os alunos se formarem mais rápido. O desenho elaborado por Dhemerson, bem como sua explicação que também aparece estampada no desenho reforça essa ideia:

“aqui é eu dizendo que a EJA é para mim ter mais aprendizagem. Eu gosto de estudar na EJA porque a gente se forma mais rápido... só isso...” (DHEMERSON).

Desenho 6: O que representa Dhemerson sobre a EJA



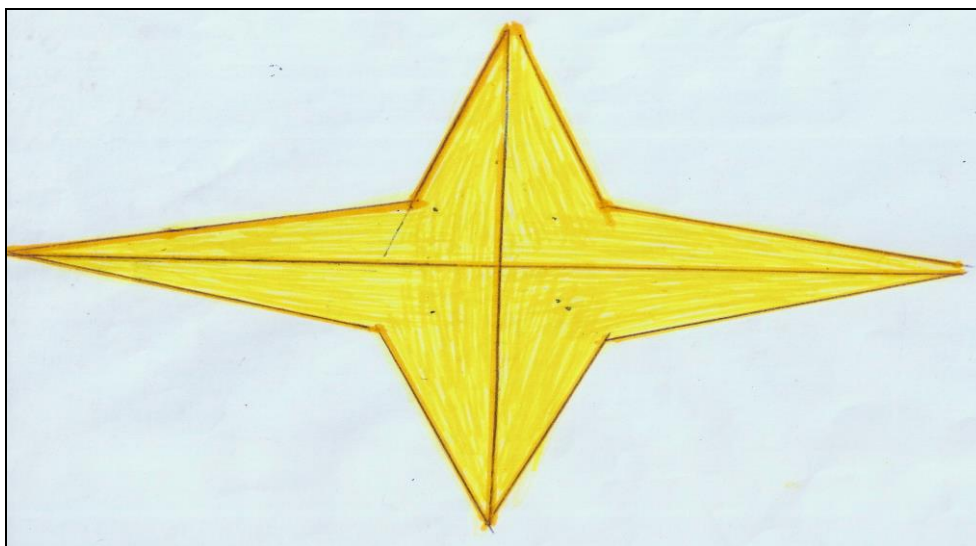
Fonte: pesquisa de campo (2016)

Dhemerson desenhou a ele mesmo dizendo que a EJA é para ele uma aprendizagem que o leva a “se formar mais rápido”. No desenho, ele aparece sozinho o que pode ressaltar que essa é uma representação pessoal, ou seja, construída a partir de sua própria visão sobre a EJA.

Diego ficou um pouco confuso, mas, pelo que disse em outros momentos da entrevista, para ele a EJA “é diferente das séries normais” porque enquanto as outras turmas da tarde, da escola Centenária, fazem apenas uma série por ano, eles fazem duas em um único ano. Representa várias coisas como uma coisa boa, “foi bom”, justificando que se não tivesse a EJA ele estaria muito atrasado nos estudos. Por isso, no fim das contas, a EJA é uma “luz” que o oportunizou continuar na escola.

Bom, eu fiz uma estrela representando a luz. A EJA ela é para mim... Ela é como uma luz que iluminou meu caminho, que antes, que eu não sabia o que era a EJA, que eu fui saber o que era a EJA, aí eu fui pensar o que era a EJA para mim, é como uma luz... (DIEGO).

Desenho 7: Como Diego representa a EJA

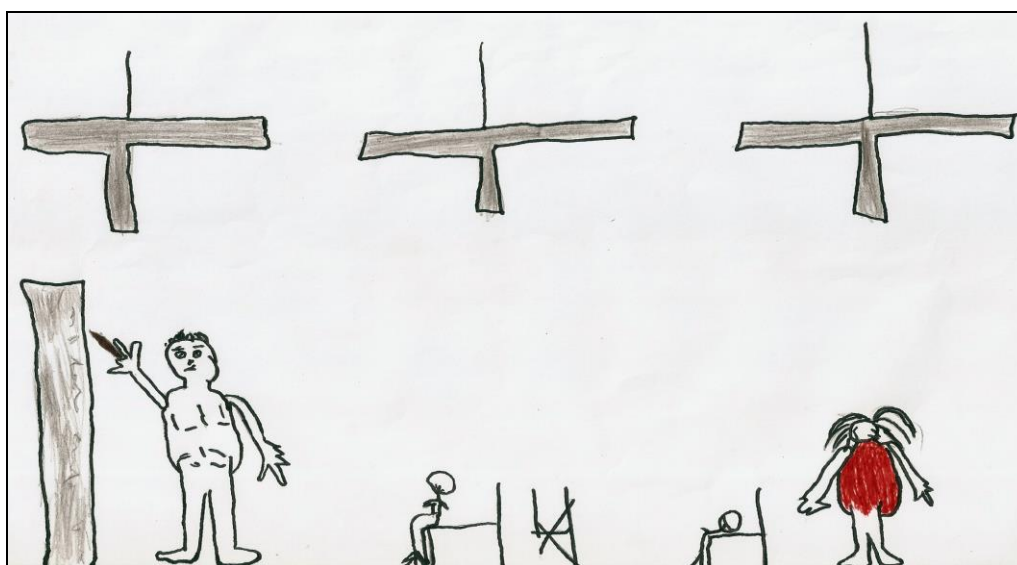


Fonte: pesquisa de campo (2016)

Diego desenhou uma estrela bem grande e explicou que a EJA para ele representa uma luz que iluminou o caminho dele, uma possibilidade de mudança de vida pelo estudo.

Para Júnior a EJA “é duas séries numa” e ela significa “uma coisa boa”, porque fazendo duas séries termina de estudar mais rapidamente. No desenho expõe ainda que mesmo sendo duas séries continua sendo uma forma de educar: “desenhei, desenhei o professor dando aula e nós assistindo a aula dele... uma outra professora aí no lado... aí nós estamos assistindo a aula dele... é a EJA para mim é isso aí eu acho... é uma forma de educar...” (JÚNIOR).

Desenho 8: O que Júnior representa sobre a EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Júnior desenhou o ambiente de sala de aula com um professor explicando o assunto que está no quadro, os alunos sentados nas cadeiras assistindo a aula e outra professora acompanhando a aula (provavelmente um dos alunos do PIBID da UFPA de Abaetetuba), pois para ele a EJA “é uma forma de educar”.

Luísa disse que a EJA é “duas séries” que o aluno “que está atrasado” faz para terminar os estudos mais cedo. Sobre o que ela representa, de início, não conseguiu explicar, mas depois disse que é “uma coisa boa” porque estando em duas séries vai terminar de estudar mais rápido. Mas, no momento da elaboração do desenho deixou transparecer outro significado para a EJA.

Eu fiz uma casa porque eu acho que, também, a EJA acaba sendo, assim, uma casa para mim... Tem minha família que são os meus colegas, os professores e também eu desenhei, também, um quintal que como se fosse para gente se divertir, como se fosse o nosso quintal... Para gente brincar tem o recreio, a física na quadra... acho que é isso... Representa para mim como se fosse minha segunda casa... (LUÍSA).

Desenho 9: O que Luísa representa sobre a EJA



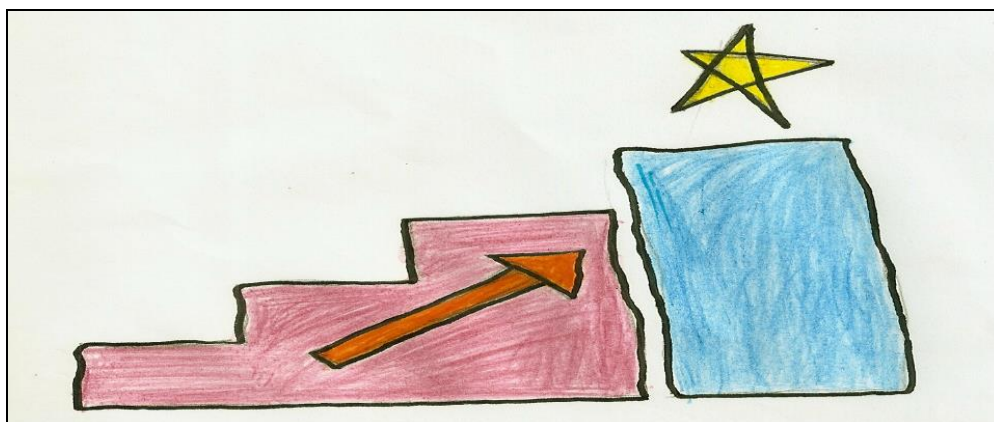
Fonte: pesquisa de campo (2016)

Luísa desenhou uma casa com quintal porque a EJA acabou sendo uma casa para ela, representa um espaço de vivências afetivas. Assim, tem os colegas e os professores como sua família e o quintal como espaço de diversão. Explica que na EJA ela também tem a possibilidade de se divertir, de brincar, e sintetiza tudo dizendo que a EJA “é como se fosse minha segunda casa”.

Renato responde que a EJA é “duas séries num turno”, e que significa para ele uma oportunidade: “essa escada significa uma oportunidade de eu alcançar meu

objetivo com mais facilidade. Entendeu como é?... É o meu objetivo assim... entendeu?” (RENATO). A exemplificação dessa oportunidade está presente na elaboração do desenho a seguir.

Desenho 10: O que Renato representa sobre a EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Renato desenhou uma escada com uma seta apontando para uma estrela no alto de um pódio, segundo ele, a EJA representa ou significa uma oportunidade para alcançar seus objetivos com mais facilidade. Facilidade no sentido de que estudando na EJA se formará mais rápido, concluindo os estudos terá como buscar novos rumos para sua vida profissional.

Conseguimos inferir o que a EJA é para Robson a partir de outras falas. Para ele a EJA também seria “duas séries”. Explica que ela representa “educação”, “respeito pela família”. “Sobre aqui me traz mais educação, ensino, aprendizagem...” (ROBSON).

Desenho 11: O que Robson representa sobre a EJA



Fonte: pesquisa de campo (2016)

Na elaboração dos desenhos Robson desenhou uma escola apresentando mais dois significados a EJA, para ele é um espaço que oportuniza mais educação, ensino e aprendizagem, ambos associados ao processo de escolarização.

Em outros momentos, os estudantes jovens utilizaram para representar a EJA palavras como: tradição, futuro, inteligência, ajuda. No entanto, percebemos que essas palavras convergiram para uma única representação ou significado exemplificado pela fala de um dos jovens: “ela representa, assim, uma coisa boa, assim, na minha vida, assim, que ela ajuda né, o aluno está atrasado aí ela ajuda... é uma ajuda...” (JÚNIOR).

A EJA significa algo que vai ajudar todos os alunos que estão atrasados a terminarem de estudar mais rápido, por isso ela é uma “coisa boa”.

Até agora vimos que a significação da EJA, para os alunos, gira em torno apenas dela enquanto processo de aceleração do ensino, desconstruindo muitas das conquistas obtidas, ao longo do tempo, para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Não vimos, em nenhum momento, algum dos estudantes jovens fazendo menção a EJA enquanto construtora de conhecimentos, que faz pensar sobre sua realidade. Isso pode ser reflexo da visão de EJA que foi transmitida para eles tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais frequentados pelos jovens.

Na análise das Representações Sociais (RS) que estudantes jovens expressam em relação à EJA, foi preciso considerar uma teia de imagens e significações que nos fizeram inferir a respeito das objetivações e ancoragens que constituem essas representações.

O processo de construção dessas RS envolveu a articulação de aspectos relacionados ao contexto social dos estudantes, bem como as categorias o que sabem os jovens estudantes sobre a EJA e o que pensam ser a EJA. Categorias que também envolvem significações no que diz respeito ao que é a EJA para eles e como se sentem na EJA.

Segundo Sá (1993), baseando-se na vertente psicossociológica de Moscovici, é importante considerarmos, na produção das RS, comportamentos individuais bem como fatos sociais e a participação desses processos e estados na construção das próprias realidades sociais.

As representações dos estudantes jovens não foram construídas isoladamente, para que pudessem ser expressas elas circularam e participaram das interações realizadas entre eles e o ambiente escolar, seja nas trocas realizadas com seus próprios colegas de turma, seja na comunicação e troca de informações com o corpo técnico da escola (professores, coordenadores, gestores).

Assim, segundo Moscovici (2013, p. 41) elas são criadas por pessoas ou grupo de pessoas no transcorrer das comunicações e cooperações, mas quando criadas as representações passam a adquirir vida própria, isto é, “circulam, se encontram, se atraem e se repelem”.

Também não foram construídas “num vazio social”, mas em universos consensuais que, como diz Sá (1993, p. 28), “correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais”.

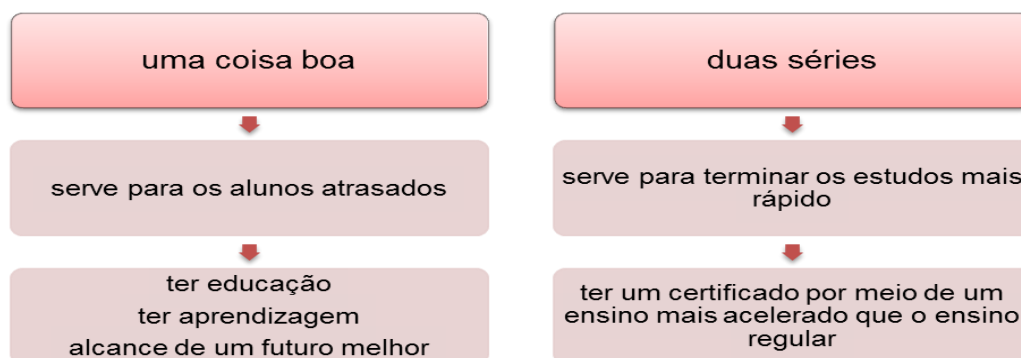
Nos seus universos consensuais os estudantes jovens comunicaram e compartilharam imagens e significados em relação à EJA que, vale ressaltar, até o início do ano letivo de 2015, constituía-se para eles como algo “não-familiar”. E, a medida que foram sendo circunscritos no contexto da EJA, passaram a tentar se familiarizar com ela.

Essa familiarização com a EJA se deu a partir de dois processos, um que “tenta *ancorar* ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” e o outro tenta objetivar, ou seja, “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.” (MOSCOVICI, 2013, p. 60-61). Processos esses constituintes e formadores de qualquer representação social.

Neste estudo, as objetivações e ancoragens, abordagem escolhida para esta pesquisa, nos revelaram pensamentos, posicionamentos, concepções, afetos em torno da EJA.

Sendo assim, destacamos que as objetivações e ancoragens dos estudantes jovens em relação à EJA são construídas, especialmente na turma de 3ª etapa da EJA, turno da tarde, em volta do significado de que ela é “uma coisa boa” vinculada a imagem de que a EJA “serve para os alunos atrasados”, e do sentido de que ela é “duas séries” vinculada a imagem de que “serve para terminar os estudos mais rápido”.

Esquema 1: objetivações e ancoragens sobre o que é a EJA



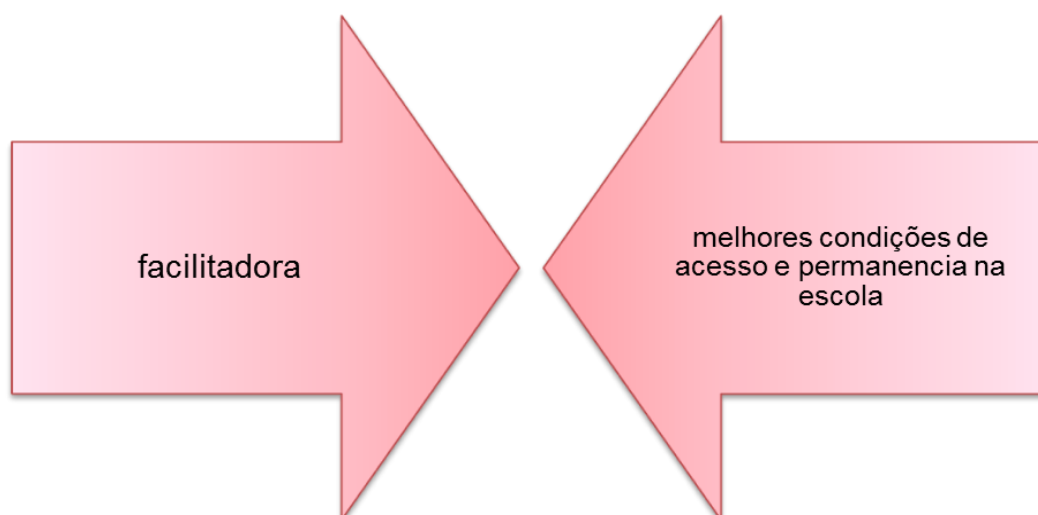
Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Associado a imagem de que a EJA “serve para os alunos atrasados”, destaca-se a possibilidade de se ter educação, aprendizagem para que consigam alcançar um futuro melhor.

Enquanto que a imagem de que a EJA “serve para terminar os estudos mais rápido”, relaciona-se a garantia de se ter uma certificação de ensino mais acelerada do que no “ensino normal”, ou melhor, no ensino regular.

Outra imagem objetivada pelos estudantes jovens da EJA em relação a sua turma está relacionada a decisão, por parte da coordenação e direção escolar, de alocar essa turma da EJA no turno da tarde. Assim, os jovens atribuem à EJA o sentido de que ela é “facilitadora”, pois dá “melhores condições de acesso e permanência” na escola. Já que eles afirmaram que se a EJA fosse à noite, provavelmente não poderiam estudar.

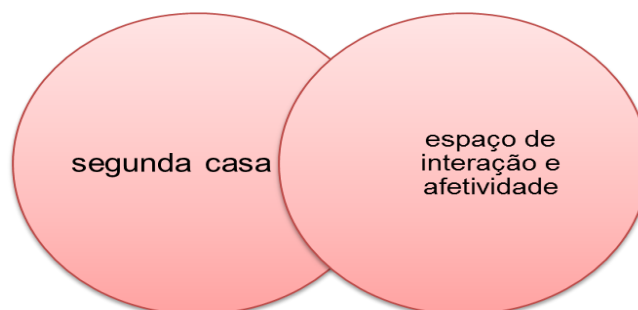
Esquema 2: objetivação e ancoragem sobre o que é a EJA da tarde



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Em relação à maneira como se sentem na EJA, também percebemos a criação de imagens e sentidos relacionados a uma aproximação, no sentido de comparação, do espaço escolar com significação “minha segunda casa”. Espaço onde se sentem normais, bem e felizes em poder conversar e brincar com os colegas.

Esquema 3: objetivação e ancoragem sobre como o jovem se sente na EJA



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Sendo assim, podemos dizer que a EJA representa para os estudantes jovens da 3ª etapa da EJA tanto uma qualificação, no sentido de que se oportuniza a esses jovens a possibilidade de conclusão de seus estudos, quanto um espaço que também propicia a afetividade revelando, assim, a EJA como um espaço de afeto, onde se sentem bem, onde podem conviver com outras pessoas, interagir.

Esquema 4: Representações Sociais dos estudantes jovens da EJA sobre a EJA



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

6.1.1 A contribuição da EJA para a vida escolar dos alunos e as expectativas dos educandos

Os estudantes jovens acreditam que EJA contribui de várias formas para a vida escolar deles.

Dhemerson e Júnior acham que a EJA contribui porque como são duas séries, tem a oportunidade de terminarem o estudo mais rápido. Acreditam também que, fazendo as duas séries, eles “aprende mais”, ou, como fala Júnior, “fica mais experiente”. Para ele, a princípio, a EJA contribui para “conhecer mais que os outros” que estudam nas turmas regulares por que fazem duas séries. Porém a contribuição mais presente na fala dos três alunos é “passar de série mais rápido”.

Acho que sim, da forma que a gente aumenta de série, sétima e oitava, primeiro e segundo, se desenvolve pra gente terminar o estudo... (DHEMERSON).

Sim... não... eu aprendo mais, eu acho que eu estudo duas séries fico mais experiente aí passo mais rápido também né... (JÚNIOR).

Sim, assim, de aprender mais... (ROBSON).

Para Diego a EJA contribui de várias formas dentre elas com a educação, sabedoria, desempenho e outras coisas que não conseguiu explicar, mas que eram importantes para seu desenvolvimento e desempenho escolar. “contribui. Tem várias formas com a educação, sabedoria, desempenho e várias outras coisas... Não dá para mim te explicar no momento...” (DIEGO).

Luísa diz que contribui porque passando de série vai logo terminar os estudos e isso ajuda bastante a ela, que parou por tanto tempo de estudar, mas que não conseguiu acabar como o sonho de se formar. “sim, porque, tipo assim, eu passando de série aí quando, já vou terminar né, ajuda bastante, tipo, me ajuda, eu não sei... é ajuda bem, bastante...” (LUÍSA).

Renato fala especificamente sobre a EJA da tarde, ressaltando que ela contribui, porque se não tivesse a tarde ele já teria parado de estudar, pois a noite não daria para ele continuar estudando devido a morar muito longe da escola, na zona rural. “Acho que sim, porque se a EJA não fosse a tarde eu acho que eu já

tinha até parado de estudar. Por que a noite não ia dá para mim estudar mais...” (RENATO).

Buscamos ainda saber o que a EJA proporciona ou iria proporcionar aos alunos, sobre o que esperavam da EJA. Obtemos os seguintes discursos:

Melhorias? É melhorias como educação. (DIEGO).

Ela vai me proporcionar um futuro melhor na frente. (JÚNIOR).

Eu espero passar de ano e concluir o ensino tudinho... (LUÍSA).

Certeza ela vai me trazer facilidade né, porque o estudo que era para mim acabar com sete anos, eu acho que eu vou acabar em um três, três ou quatro anos. Vai adiantar muito meu lado... Educação... educação... (RENATO).

Não sei falar... (ROBSON).

Diego, ainda que com dúvidas, respondeu que a EJA proporciona “melhorias”, após ter parado para pensar se era isso mesmo que queria responder confirmou a resposta. Dentre essas melhorias, destaca a questão da educação escolar que está tendo a possibilidade de receber.

Júnior respondeu que ela vai lhe proporcionar um futuro melhor, ou seja, projeta mudanças positivas para o futuro lá “na frente”. Talvez, no agora, a EJA ainda não tenha proporcionado algo que chamasse a sua atenção, mas no futuro sim, ele colheria o fruto que é terminar os estudos e ter melhores oportunidades na vida.

Na fala de Luísa vemos, novamente, a vontade que tem em “concluir o ensino tudinho” e espera com a EJA passar de ano e concluir os estudos.

Renato é enfático, pois tem certeza que a EJA traz “facilidade”, facilidade que permite a ele terminar os estudos em menos tempo, e o fato de ter citado educação está, justamente, ligado a isso. Já que poderia muito bem ter parado de estudar.

A pesar de Robson não conseguir falar sobre o que a EJA proporciona a ele, verificamos que todos os estudantes jovens compartilham da ideia de que a EJA proporciona melhorias que vão ser materializadas a medida em que essa educação se concretize em forma de um certificado de conclusão dos estudos, diga-se de passagem, conclusão realizada, para eles de forma mais rápida.

Quadro 8: A contribuição da EJA para a vida escolar

Contribuição da EJA e expectativas dos jovens	Dá oportunidade de terminarem o estudo mais rápido
	A EJA da tarde proporciona a continuidade de estudos
	Melhores condições de vida no futuro

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Desta forma, a maioria dos educandos não vê a dimensão formadora da Educação de Jovens e Adultos, sendo vista apenas pelo seu caráter pragmático de certificação rápida.

6.1.2 Em que a EJA precisa melhorar

Perguntamos aos educandos se achavam que a EJA precisaria melhorar em algum aspecto, pois na pesquisa de campo percebemos a falta de professores, ocasionando horários vagos, péssimas condições de infraestrutura na sala de aula, etc., que poderiam influenciar a maneira como eles iriam se expressar.

Não... Para mim está bom... (DIEGO).

A EJA?... Não... Eu acho que está bom assim mesmo como ela está. É só o calor mesmo, na sala... (JÚNIOR).

Melhorar?... Não... Mas... Não eu acho que está bom assim, as atividades são legais, assim, para mim, assim, eu acho que não... (LUÍSA).

Olha! Acho que está bom, porque do jeito que eu estou estudando aqui eu acho que está bom... (RENATO).

Precisa, precisa... Meio ambiente da sala de aula é muito suja, as cadeiras são todas quebradas, goteira no teto, calor... (ROBSON).

Durante a observação verificamos reclamações do alunado voltadas à infraestrutura da sala de aula, que, realmente, prejudicava os estudantes em relação, principalmente, a uma maior concentração durante as aulas. Também foi notório que não somente a sala de aula dos sujeitos da pesquisa estava em

condições degradantes, mas a escola como um todo grita por uma reforma. A coordenadora nos confidenciou que a escola, considerada do campo, porque mesmo estando no centro da cidade possui maior demanda de alunos oriundos do campo, tem direito a uma verba para a reforma da escola. Porém, todo ano a escola luta para que consigam a liberação dessa verba junto ao governo do Estado e não obtém êxito.

Observamos que a sala de aula possui um aspecto sujo, paredes infiltradas, há excesso de calor, pois tem ventiladores quebrados e os que funcionam estão em péssimas condições de uso, tem cadeiras e mesinhas quebradas e dispostas de maneira desorganizadas. Quando chove parte da sala de aula fica alagada devido ao fato de que das quatro janelas que a sala possui, apenas duas estão inteiras. Dessa forma, quando o dia está ensolarado os raios do sol refletem diretamente para dentro da sala e o calor é insuportável, enquanto que quando chove os pingos de água da chuva entram pelas duas janelas, que não tem como fechar, pois estão quebradas, alagando o espaço de sala de aula e ainda respingando em quem estiver nela.

Devido a essa situação, os alunos costumam brincar/zombar a respeito da estrutura da sala, por exemplo, falam: “olha o mapa do Brasil”, relacionando-se a infiltração na parede ou “acho que esse ventilador está até com câncer” fazendo referência aos ventiladores que param de funcionar e de repente voltam a funcionar.

Quadro 9: Melhorias para a EJA

Em que a EJA precisa melhorar	Péssimas condições de infraestrutura
	Falta de professores
	Os alunos deveriam ser formados para aprender a posicionar-se, a criticar.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

Mesmo estudando em péssimas condições de infraestrutura, os alunos tratam o fato na brincadeira. Reclamam, mas não reivindicam. Se formos pensar por esse lado é preocupante, porque os alunos da EJA também deveriam ser formados

para aprender a posicionar-se, a criticar, porém o que vemos são apenas estudantes jovens querendo terminar os estudos, independente da condição em que estejam.

6.1.3 Implicações com o projeto de vida escolar

As representações sociais dos estudantes jovens a respeito da EJA contribuem para a construção dos seus projetos de vida escolar, uma vez que não esgotam as possibilidades de buscar formas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Nesta pesquisa compartilhamos da definição de Nascimento (2013b, p. 87) a respeito de Projeto de Vida ligado a aspectos como “aspirações, desejos de realizações, que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo”.

Dessa forma, foi possível constatar que os estudantes jovens da EJA constroem seus projetos de vida a partir dos saberes e significados compartilhados socialmente entre eles e refletem a pretensão de continuar estudando, fazendo cursos e até faculdade, pretendem ter um futuro melhor e arrumar um trabalho.

Isso pode ser constatado a partir das falas dos jovens ao serem questionados sobre: *saindo da EJA o que pensa em fazer?*

A primeira resposta de Dhemerson a essa pergunta é trabalhar, mas como percebesse que só o trabalho poderia não proporcionar melhores condições de vida, responde ainda que pensa em fazer curso, vislumbrando a qualificação profissional pelo curso de eletricista. “Trabalhar, fazer curso... de eletricista.” (DHEMERSON).

Diego respondeu que pensa em fazer vestibular, sonha com a faculdade de medicina, fazer cursos e estudar muito para “um dia ser alguém” na vida. Diferentemente de Dhemerson, Diego afirma que seu projeto de vida está relacionado, primeiramente, ao aperfeiçoamento de seus conhecimentos por meio do estudo, não desconsiderando o trabalho de sua vida, pelo contrário, sabe que para alcançá-lo hoje em dia é preciso muito estudo e qualificação. “Vestibular,

cursos. Estudar, estudar muito... um dia ser alguém, (fazer faculdade) de medicina.” (DIEGO).

Júnior pensa em seguir uma profissão, policial, porque acha que seria mais rápido para começar a trabalhar. O projeto de vida de Júnior está mais voltado para o mundo trabalho, em ter uma profissão que o possibilite começar a trabalhar logo. Nessa ânsia, diz que a profissão de policial o possibilitaria trabalhar mais rápido, de certo desconhecendo os processos pelos quais é preciso realizar para poder ingressar na carreira militar. “Não, eu penso em seguir uma profissão na minha vida. Policial, não, porque, assim, eu acho que é mais rápido, assim, eu saindo, eu fazendo logo um curso da polícia, logo eu... aí... é rápido logo, acho que começo a trabalhar logo...” (JÚNIOR).

Ao falar sobre seu projeto de vida, Luísa demonstrou-se empolgada com a pergunta e disse que a primeira coisa que pensa em fazer é se formar e, se passar, quer fazer o curso de radiologia, curso que seu irmão fez, também pensa em fazer vestibular. Estes projetos de vida escolar constituem-se de grande importância na vida de Luíza, pois como ficou afastada muito tempo da escola, também seus projetos ficaram esquecidos, e agora com o seu retorno à escola a possibilidade de concretizá-los reestabelecida. “Me formar, eu vou me formar, eu quero fazer vestibular. Se eu passar eu quero fazer radiologia, que nem meu irmão.” (LUÍSA).

Renato respondeu que tem vontade de “fazer a prova da polícia”, mostrando-se mais esclarecido que Júnior a respeito de como ingressar na carreira militar porque sabe que precisa “fazer uma prova”. Deixa transparecer que seu intento pelo menos no momento, fazer faculdade. Porém, enquanto não consegue ser policial, prepara-se profissionalmente fazendo o curso de eletricista. “Eu tenho vontade de fazer a prova da polícia... não sei... faculdade? Eu acho... Curso?... já faço curso de eletricista. Eu gosto de eletricista.” (RENATO).

A primeira coisa que Robson fala é que o que ele pode fazer é só trabalhar para poder “arrumar o pão de cada dia”, mas diz que tem a pretensão de continuar os estudos. Ainda não sabe ao certo qual carreira seguir. Por enquanto faz cursos como o de manutenção de aparelho celular e computador revelando que é um curso de que gosta muito e em que pretende investir no futuro, pois como tem que trabalhar de ajudante de pedreiro, não tem tempo para investir, agora, em um negócio.

O quê eu posso fazer é trabalhar só... Sim... Não... Continuar os estudos, arrumar o pão de cada dia... Tenho... Ou policial ou então doutor... Alguma coisa assim... Não... O que eu gosto mais é, assim, é um curso que eu estou fazendo de manutenção de aparelho, assim, celular, computador. Ah! Até tenho todos os materiais... Eu tenho, assim, eu tenho o equipamento para montar um *cyber*, assim, as ferramentas para desmontar celular, computador, formatar computador, colocar programa de novo. Eu tenho tudo isso, mas só que, assim, como eu estou falando que eu trabalho, assim, de ajudante, porque também eu gosto muito, eu quero aprender mais e tal... Aí eu parei um pouco... Aí depois... Com mais algum tempo, assim, quando eu passar. Porque a verdade eu não vou continuar... Eu vou continuar estudando... Mas só que eu vou estudar a noite para ficar mais fácil, assim, aí eu monto uma para mim. (ROBSON).

Neste sentido, as falas dos estudantes jovens da EJA revelam que a EJA, enquanto espaço de escolarização, a pesar dos inúmeros problemas e dificuldades que enfrenta, não repercute de maneira negativa em suas vidas. Para eles a EJA representa uma oportunidade para dar prosseguimento aos seus projetos de vida.

Quadro 10: Projeto de vida

Pretensão	Como fazer
Continuação dos estudos	Cursos profissionalizantes ou técnicos, faculdade...
Futuro melhor	Torna-se um profissional e arrumar um emprego

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na pesquisa de campo (2016)

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento da pesquisa, ressaltamos a importância da pergunta, esta que norteou o desenvolvimento deste estudo. Tudo começou com ela: **Por que tantos jovens na EJA?** Pergunta que instigou a busca pelo mais, a descoberta de um objeto de pesquisa. Pergunta que não se esgotou em si, mas suscitou novos questionamentos que se desdobraram em objetivos a serem seguidos.

Retomamos, então, o objetivo basilar deste estudo: analisar as representações sociais que estudantes jovens possuem sobre a Educação de Jovens e Adultos e as implicações com o projeto de vida escolar.

A partir deste objetivo geral procuramos caracterizar os jovens ingressam na EJA, identificar as objetivações e ancoragens que constituem as representações sociais dos estudantes jovens em relação à EJA e relacionar as representações sociais dos jovens da EJA sobre a EJA com as implicações no projeto de vida escolar desses estudantes.

Diante disso, podemos perceber que os estudantes jovens da EJA da escola Centenária ingressaram nesta modalidade, principalmente, por conta das repetidas vezes que os alunos ficaram reprovados na mesma série, em geral, nos 6º e 7º anos. E quando completaram os 14, 15 anos foram automaticamente matriculados na EJA. Verificamos que até próximo ao final do ano letivo os estudantes jovens ainda não compreendiam ao certo o que seria a modalidade de educação de jovens e adultos refletindo o momento em que ingressaram na EJA sem saber muito sobre a mesma.

Outro dado específico que contribuiu para o ingresso desses jovens na EJA está relacionado ao fato de que muitos desses estudantes são oriundos do campo, o que, de certa forma, favorece a evasão escolar desses alunos ou a sua ausência de sala de aula por algum período de tempo. Isso ocorre devido a três fatores: 1. Dependência de transporte escolar para chegar até a escola; 2. Ausência dos estudantes que são do campo na escola no período de “roça”; 3. Os professores não entendem as especificidades dos estudantes do campo.

Essa situação é de todo problemática, pois vemos que a escola desconsidera ou se omite em desenvolver um trabalho com estes estudantes a partir do contexto de vida deles. Em vez disso, utiliza-se de um modelo tradicional de escola que não está atendendo as necessidades de conhecimento e da realidade vivida socialmente pelos educandos, reforçando ainda mais a possibilidade de que o índice de repetência dos alunos continue se perpetuando.

Considerando o ingresso de estudantes cada vez mais jovens na EJA, buscamos conhecer um pouco mais desses jovens em vista a caracterizar quem eram e, conseqüentemente, que representações e identidades eram formadas por eles, ou por outros, na EJA. Verificamos que os estudantes jovens da EJA, apesar de saberem que estavam “atrasados” nos estudos, representavam-se como normais, pelo fato de serem estudantes assim como qualquer outro da escola, sentem-se bem e felizes, por terem a possibilidade de continuidade dos estudos.

Vale salientar que, para caracterizarmos os estudantes jovens da EJA foi preciso analisar não só a fala dos sujeitos, mas todo o contexto que esse jovem estava inserido: as condições estruturais de sala de aula e as interações entre aluno-aluno, aluno-professor, o modo como eram vistos pelos professores, o favorecimento ou não, em sala de aula, de situações que os levassem a pensar sobre si, dentre outros.

Assim, de início, percebemos que os estudantes ficaram muito confusos nos apresentando uma espécie de “não sei quem sou”. No entanto, analisamos e identificamos a presença de uma identidade pressuposta pelos professores de alunos desinteressados, não disciplinados, não estudiosos contrariando o modo como os próprios estudantes jovens se veem, normais, que buscam o estudo. Assumindo essa identidade pressuposta imposta pela escola, que não dá condições para que o aluno consiga metamorfosear a sua própria identidade, os estudantes jovens não conseguem se ver como sujeitos na EJA, ou seja, não se identificam como um sujeito da educação de jovens e adultos.

É importante ainda mencionar que, os sujeitos da pesquisa não conseguiam se identificar enquanto estudantes da modalidade de educação de jovens e adultos. Porém, durante as observações, em interações sociais e circunstâncias diferentes, os alunos se identificavam como: “da estrada”, “do sítio”, “sou adolescente”, “sou como uma criança”, “sou jovem”...

As representações sociais dos jovens da EJA sobre a EJA foram expressas a partir da caracterização das objetivações e ancoragens que constituíram essas representações.

As objetivações e ancoragens foram inferidas a partir das imagens e sentidos ou significados que os jovens da EJA comunicaram e compartilharam nas interações realizadas entre eles e o ambiente escolar. Esses dois processos formadores das representações sociais foram analisados em três perspectivas: a) o que seria a EJA para o jovem; b) a turma da EJA no turno da tarde; c) a maneira como se sentem na EJA.

Dessa forma, a primeira perspectiva revelou o significado de que a EJA é “uma coisa boa” atrelado a imagem de que ela “serve para os alunos atrasados” conseguirem ter educação, aprendizagem, alcance de um futuro melhor. E ainda que a EJA é “duas séries” ligada a imagem de que “serve para terminar os estudos mais rápido” e, assim, ter um certificado por meio de um ensino mais acelerado que o ensino regular.

Na segunda perspectiva, verificamos que os jovens da EJA atribuem à EJA o sentido de que ela é “facilitadora” objetivado na imagem de que ela possibilita “melhores condições de acesso e permanência na escola” e a “conclusão do estudo”.

Enquanto que na terceira perspectiva, os jovens da EJA atribuíram a EJA o significado de que ela é para eles uma “segunda casa”, revelando-se como um espaço onde podem conversar e brincar com os colegas, pois é onde se sentem bem e felizes, ou seja, espaço de interação e afetividade.

Analisando essas objetivações e ancoragens, podemos inferir que a EJA representa para os estudantes jovens tanto uma qualificação como um afeto. Qualificação que os ajuda a concluir o estudo, a obter uma certificação de modo mais rápido. Afeto no sentido de que se sentem bem por estarem ali e poderem interagir, conversar com outras pessoas e no sentido de que a EJA os acolheu, ou seja, facilitou o acesso e permanência deles na escola.

Ao estabelecermos a relação entre as representações sociais e o projeto de vida escolar podemos constatar que, as representações sociais que os jovens da EJA possuíam sobre a EJA contribuíram para a construção de seus projetos de vida

escolar. Haja vista que, identificamos que os projetos de vida escolar desses sujeitos revelam o desejo de continuar estudando, de modo que pretendem fazer cursos, faculdade, prestar concurso público para que possam conseguir um trabalho e garantir um futuro melhor para eles.

Diante do exposto, pensamos que este estudo pode contribuir para que educadores da EJA e as escolas em geral, possam refletir sobre o modo como todos vêm tratando o novo alunado da EJA: o jovem. Uma vez que, é preciso considerá-los na sua complexidade e especificidade, tomando-os como sujeitos pertencentes a contextos diversos, que trazem saberes que podem ser aliados ao ensino e aprendizagem desses jovens.

Também acreditamos que a questão da juvenilização da EJA deve ser problematizada nas escolas, pois percebemos que esse fenômeno acaba por ser interpretado de maneira distorcida. Professores, coordenadores e gestores veem a presença dos jovens na EJA de um ponto de vista negativo, são alunos repetentes vistos como bagunceiros e desinteressados, que não prestam atenção e atrapalham as aulas. Desta forma, fecham os olhos para a necessidade de buscar identificar o (os) motivo (os) que levam tantos jovens a ingressarem na EJA.

Portanto, nesse cenário a EJA é vista como o lugar daqueles que são marginalizados e que está aquém daquilo que se pretende alcançar com uma educação de qualidade para todos.

Será que o ensino regular não está sendo capaz de atender as necessidades educacionais dos educandos? Até que ponto a atuação do professor colabora para essa situação? Qual o papel da escola nesse processo? São questões que merecem ser pensadas e refletidas por profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Andréa Souza de. **A hora pedagógica e o desenvolvimento profissional de professores da EJA**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

ALMEIDA, Fernando Octavio Barbosa de. **Alfabetização de jovens e adultos: saberes docentes em uma escola municipal de Ananindeua-PA**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural**. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança**. 2014. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

_____. **Aprendi sobre saúde-cuidado fazendo arte: representações sociais de jovens dançarinos de Almeirim**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

ARAÚJO, Monica Dias de. **Tessituras da Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará**. 2013. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

ARAÚJO, José Carlos Ferreira. **A política de participação na educação de jovens e adultos no município de Belém (1997 - 2004)**. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

BARBOSA, Francly Taissa Nunes. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia: olhares sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2012. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém Belém, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado** – Novo. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17457-programa-brasil-alfabetizado-novo>>. Acesso em: 23/04/2016.

_____, **Lei Nº 12.852/2013** – Estatuto da Juventude. Brasília – DF: Congresso Nacional. 05 de agosto de 2013.

_____, **Parecer CNE/CEB Nº 6/2010**. Aprovado em 07/04/ 2010. Brasília: MEC 2010.

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2008**. Aprovado em 8/10/2008. Brasília; MEC: 2008.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

_____. **Parecer CEB nº 11/2000**. Aprovado em 10/05/2000. Brasília; MEC 2000.

_____, **Lei Nº 9.394/96** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília – DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União - Seção 1 - 05/10/1988.

_____. **LEI Nº 5.692/71** - Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus . Brasília – DF: Congresso Nacional. 11 de agosto de 1971.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. 298f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

BUSSOLETTI, Denise Marcos; GUARESCHI, Pedrinho. Entre-lugares de verdades perigosas: a teoria das representações sociais, a dor do outro e a dialogicidade ainda possível. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 65-77, jan./fev. 2011.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. 2015. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2015.

CARDOSO, Maria Barbara da Costa. **Saberes ribeirinhos quilombolas e sua relação com a educação de jovens e adultos da comunidade de São João do Médio Itacuruçá, Abaetetuba/PA**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juventude na educação de jovens e adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio**. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

CHOI, Vania Pincanço; ALMEIDA, Andreia de. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos: de acordo com as normas da ABNT**. 4. ed. São Paulo: FECAP Biblioteca, 2014.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. **“Me Jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”**: biopolítica da juvenilização da educação de jovens e adultos em Belém-PA (2010-2013). 2014. 103f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

COSTA, Regiane de Assunção. **A criança negra: as representações sociais de professores de educação infantil**. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez 2013.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien – 1990. WCEFA Nova Iorque, abril de 1990. Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 30 de julho de 2016.

DIAS, Alder de Sousa. **Paulo Freire na escola cabana: memórias e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos**. 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, nov. 2001.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidades LGBT sobre seus processos de escolarização e as implicações em seus projetos de vida**. 2015. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas**. In.: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009. p. 55-92.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **Estudos e Observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FERREIRA, Darlisom Sousa. **Educação não tem idade: representações sociais e práticas educativas em saúde na Amazônia**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

FERREIRA, Heloiza do Socorro Nóbrega. **Educação infantil e participação: um estudo das representações sociais de pais de uma escola pública municipal de Belém**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

FERREIRA, Ioneli da Silva Bessa. **A Formação do Professor: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. 2007. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

FILHO, Edson de Souza. **Representações sociais da sala de aula através de desenhos de estudantes do ensino fundamental, público e privado no Rio de Janeiro**. In.: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Vizeu. Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais (org.). Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 223-252.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Teoria e Debate**, n. 80, jan./fev, 2009. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/sociedade-ser-jovem-na-amazonia>>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRENCKEN, Claudete da Silva Moraes; ALVES, Rita de Cássia Lima. Educação freireana e juventudes na EJA: uma ação dialógica para o ser mais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 111-124, Jan./Jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In.: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto.** In.: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo da Educação.** In.: JODELET, Denise. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-342.

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **A política curricular brasileira para a educação de jovens e adultos: um estudo sobre as diretrizes e propostas curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso.** 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Representações sociais elaboradas por docentes acerca do Projeto Político Pedagógico.** 2010 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do estado do Pará, Belém, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **População jovem no Brasil.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/default.shtm>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

IBGE CIDADES. **Abaetetuba.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150010&search=para|abaetetuba|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 04 de abril de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar 2014.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2014/anexo_i_final.xlsx>. Acesso em: 18 setembro de 2015.

JODELET, Denise. **Apresentação.** In.: _____. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 11-13.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In.: _____. As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira. **Representações Sociais de alunas do ensino fundamental sobre o bullying**. 2013. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2003.

LOBATO, Maria de Nazaré Carvalho. **Ecoss da Terra**. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1993.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **As Representações sociais dos jovens do campo acerca de suas escolas**. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará Belém, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias juvenis**: mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem. 2010. 361f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MACEDO, Silvia Sabrina Castro de. **As Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Criança do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2014. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

MACHADO, Jorge. **História de Abaetetuba**: com referenciais na história social e econômica da Amazônia. Abaetetuba: Edições do autor, 2014.

_____. **O município de Abaetetuba**: geografia física e dados estatísticos. Abaetetuba: Edições Alquimia, 2008.

MACIEL, Rogerio Andrade. **Sistema Educativo Radiofônico de Bragança**: saberes da prática educativa na educação de jovens e adultos (1960- 1970). 2014. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

MARCO de Ação de Belém. CONFINTEA VI. Brasília: UNESCO, 2010.

MARCONDES, Maria Inês. **A observação nos estudos de sala de aula e o cotidiano escolar**. In.: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). Metodologias e técnicas de pesquisa em educação. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MAROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões científicas. **Revista Educação**. v. 40. n. 1., Santa Maria- RS: Centro de Educação, p. 101-106, Jan/Abr. 2015.

MARTINS, Nara Elisa Gonçalves. **Representações das aulas de educação física para alunos da educação de jovens e adultos no segundo segmento e o trabalho docente**. 2014. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

MELO, Ermelinda Nóbrega de Magalhães. **O Instituído e o vivido na formação docente para a educação inclusiva**: representações sociais de professores egressos do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPA. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de. **Representações Sociais de Adolescentes grávidas Sobre a escola**. 2010. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MORENO, Gilberto Geribola. **Jovens e experiência social na educação de jovens e adultos**. 2010. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Prefácio**. In.: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 07-16.

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Resenha de: PALLÚ, Nelza Mara; LAROCCA, Priscila. **Práxis Educativa**, v. 2, n. 2, p. 182-185, 2007.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. O campo das representações sociais: articulações possíveis. **Agália**. Revista de Estudos na Cultura, n. 107, p. 181-203, 2013a.

_____. Educação e projeto de vida de adolescentes do ensino médio. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 31, p. 83-100, maio/ago. 2013b.

NEVES, Joana D'arc de Vasconcelos. **Juventude e inclusão**: representações sociais sobre a condição juvenil no campo. 2014. 332f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

_____. **Projetos vividos representações construídas**: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida. 2007. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Maria Sônia Souza de. **Trabalho e Educação**: um olhar sobre a educação de jovens e adultos e a relação com o mundo de trabalho. 2007. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **A educação popular de Paulo Freire**. In.: _____. Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil. Curitiba: CRV, 2015. p. 25-60.

_____. **O método no contexto da representação social**: o olhar para as pesquisas em educação. In.: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACEDO, Silvia de Castro (org.). Epistemologia e educação: diferentes contextos e abordagens. Belém: CCSE-UEPA, 2014. p. 138-164.

_____. (Org.). **Formação pedagógica de educadores populares**: fundamentos teórico-metodológicos Freireanos. Belém: UEPA/CCSE/NEP, 2011.

_____; TEIXEIRA, Elizabeth; ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **A representação social na pesquisa educacional**: bases epistemológicas e estratégias metodológicas. In.: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011. p. 37-58.

_____; NETO, João Colares da Mota. **A construção de categorias de análise na pesquisa em educação**. In.: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde

Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabeth (Org). Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161-179.

PINTO, Ivany. **As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e a educação**. In.: Revista FAEEBA: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 27-34, jun./dez. 2009.

PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; CARMO, Eraldo Souza do. Retratos e desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de Professor**, v. 15, n. 2, 2012, p. 383-395.

REIS, Luiz. **Abaetetuba**. Belém: Falangola Editora, 1969.

RIBAS, Marciele Stiegler. **‘Ser professor’ na educação de jovens e adultos: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na rede municipal de Curitiba e as políticas educacionais**. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCPR, Curitiba, 2013.

RIBEIRO, Valdir Rodrigues. A E.E.E.F.M. Prof^o. Basílio de Carvalho no contexto do desenho universal: acessibilidade para qualidade escolar. **Revista Especialize Online IPOG**, Goiânia, 8 ed., n. 9, v. 1, dez. 2014.

ROCHA, Ademir. **História-Memória e Cultura em fotos antigas de Abaetetuba e Baixo Tocantins**. 2014. Disponível em: <ademirhelenorocha.blogspot.com.br/2014/05/historia-memoria-e-cultura-emfotos.html>. Acesso em: 02/11/2016.

ROCHA, Elizabeth, Gomes. **Educação em saúde é ato de cuidar entre pessoas: Representações Sociais de Agentes Comunitários de Benevides – PA**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizada em saberes culturais na Amazônia**. 2014. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

RODRIGUES, Kássya Christinna Oliveira. **Representações sobre Eu-Outro-Outros no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em**

dois Programas de educação e saúde de Belém do Pará. 2007. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação.** 2014. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

_____. **As representações sociais sobre o ensino de psicologia da educação e suas contribuições para a formação do educador.** 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

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

_____. **Representações sociais:** o conceito e o estado atual da teoria. In.: SPINK, Mary Jane P. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. p. 19-45.

SANTOS, Rui. **O início da cidade de Abaetetuba.** Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/2787592>>. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

SANTOS, Edinéia Natalino da Silva. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico.** 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNEMAT, Cáceres/MT, 2013.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de Ensino na Educação de Jovens e Adultos - O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SANTOS, Maria Roseli. **Que Design é Este?** Representações Sociais que docentes possuem sobre o seu trabalho no curso de Design/UEPA. 2012. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. **Educação-cuidado de si:** Representações Sociais de Idosos Amazônidas Participantes da Universidade Aberta à Terceira Idade. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In] visibilidade negra**: representação social de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA). 2009. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARÁ – SEDUC PA. **Consultas das Matrículas 2015**. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=3>. Acesso em: 16 de setembro de 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC/ Abaetetuba. **[Informações sobre a Educação de Jovens e Adultos no Município de Abaetetuba]**. Abaetetuba: Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, 2015.

SILVA, Cyntia França Cavalcante de Andrade da. **Representações Sociais de discentes do Curso de Letras-Libras da UEPA acerca da pessoa surda**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos de escolarização da EJA. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Maria de Jesus Lopes da. **A Formação Continuada e a Prática Educativa dos Professores da educação de Jovens e Adultos do Município de Colares – Pa**. 2008. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

SILVEIRA, Andréa Pereira. **Representações sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo**: a [in] visibilidade na inclusão escolar. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SOARES, Michelle Mitre Carrenho Magalhães Rezende. **Mais do que higiene... É cuidar**: representações sociais sobre saúde da criança na escola entre professores da rede de escolas públicas municipais de Benevides-PA. 2012. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues de. **A pessoa com deficiência física**: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo. 2015. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SOUSA, Marlene Feitosa. **Representações sociais de adolescentes: ato infracional e projeto de vida.** 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Cravo de. **A Prática Pedagógica dos Professores de História na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo de Caso em uma Escola da Rede Municipal de Educação.** 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** 2009. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

SPINK, Mary Jane. **Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais.** In.: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 117-148.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, políticas públicas e educação de adultos.** In.: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-34.

TRINDADE, Mariléia Pereira. **Representações sociais de jovens da ilha de Cotijuba – Belém/PA sobre o ensino médio e relações com seus projetos de vida.** 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências humanas: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

VALE, Zoé Margarida Chaves. **Encontros e desencontros entre os jovens e a escola: sentidos da experiência escolar na educação de jovens e adultos – EJA.** 2007. 281f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

VIEIRA, Andréa Silva. **Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as**

implicações nas suas escolarizações. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DELARAÇÃO DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Título da Pesquisa

Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações e construção de identidades

Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, Marivane Silva de Alcantara, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente solicitar *autorização da gestão da escola* para realizar a pesquisa acima referida desenvolvida por mim e orientada pela Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como problema de investigação: Que representações sociais estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as possíveis consequências para construção de sua identidade e participação na vida escolar? Nessa pesquisa de campo adotamos como procedimentos metodológicos a observação *in lócus*, a entrevista semiestruturada e a técnica de elaboração de desenhos. Os dados fornecidos com a pesquisa serão sistematizados e analisados. Quanto à identificação da escola, asseguro ao (à) senhor (a) que será resguardada, para tanto utilizarei um nome fictício ao designá-la. Esclareço, ainda, que a autorização da escola em participar da pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto tais como compensações pessoais ou financeiras. Vale ressaltar que, a finalidade da pesquisa é analisar as representações sociais que estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as possíveis consequências para construção de sua identidade e participação na vida escolar. Portanto, sua colaboração com o consentimento para a realização dessa pesquisa será de grande importância por possibilitar a produção dos dados relativos à questão das representações sociais que os próprios jovens da EJA expressam em relação a essa modalidade de ensino.

Marivane Silva de Alcantara

Consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto totalmente esclarecida sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, *autorizo* formalmente a realização dessa pesquisa a fim de possibilitar a construção dos dados para posteriores análises.

Abaetetuba: ____/____/____.

Gestor (a) da escola

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa

Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações e construção de identidades

Esclarecimento sobre a Pesquisa

Eu, Marivane Silva de Alcantara, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente *convidá-lo (a)* a participar da pesquisa acima referida desenvolvida por mim e orientada pela Prof^a. Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Este estudo tem como problema de investigação: Que representações sociais estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as possíveis consequências para construção de sua identidade e participação na vida escolar? Destaco como critério de participação nessa pesquisa ser aluno da EJA, possuir entre 15 e 20 anos e aceitar, por livre vontade, participar da pesquisa. Informo que será realizada uma entrevista com a utilização de um gravador para registrar as falas, a elaboração de um diário de campo para registrar os dados obtidos com a observação *in lócus* e elaboração de desenhos, pelos participantes, com a utilização de papel A4, lápis de cor etc. Os dados fornecidos com a pesquisa serão sistematizados e analisados. Asseguro à você que sua identificação será resguardada, para tanto você terá a oportunidade, na entrevista, de fornecer um nome fictício para designá-lo (a). Esclareço, ainda, que participar da pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto tais como compensações pessoais ou financeiras e que sua participação nessa pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Afirmo que sua participação é de grande importância, pois possibilitará alcançarmos a finalidade de analisar as representações sociais que estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as possíveis consequências para construção de sua identidade e participação na vida escolar.

Marivane Silva de Alcantara

Consentimento livre e esclarecido

Eu, _____,
declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto totalmente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, *aceito* participar como sujeito da pesquisa cooperando, assim, com a construção dos dados para posteriores análises.

Abaetetuba: ____/____/____.

Assinatura do sujeito da pesquisa ou Responsável

APÊNDICE C – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO *IN LÓCUS*

Aspectos a serem considerados na observação:

- Infraestrutura e organização da sala de aula;
- A interação entre os alunos;
- Comportamentos, atitudes e expressões verbais e não verbais dos alunos;
- Utilização de palavras ou expressões por um aluno que classifica ou identifica outros.
- Participação na sala de aula
- Interesse pelo estudo na Educação de Jovens e Adultos
- Frequência
- Motivos de ausência às aulas

APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados pessoais

1. Nome fictício sugerido pelo sujeito: _____
2. Idade:
() 15 anos () 16 anos () 17 anos () 18 anos () 19 anos () 20 anos
3. Sexo:
() Masculino () Feminino
4. Você trabalha?
() Sim () Não. Se sim, em que trabalha? _____
5. Você tem filhos?
() Sim () Não
6. Você já repetiu de série ou ano?
() Sim () Não. Se sim, quantas vezes? _____

Representações sociais de jovens da EJA

1. Conte um pouco de sua história: onde mora, com quem, como você faz para chegar até a escola etc.
2. O que levou você a ingressar na EJA? Foi escolha sua ou não?
3. Você já estudou em outras turmas da EJA? Conte um pouco dessa experiência.
4. Você participa das atividades promovidas pela escola? Por quê?
5. Se não tivesse a EJA, você acredita que ainda estaria estudando? Por quê?
6. Enquanto aluno da EJA, você acha que ela contribui para seu desenvolvimento e desempenho no ambiente escolar? Por quê?
7. O que você achou da mudança de horário de suas aulas? Ela contribuiu, de alguma forma, para um melhor desempenho seu na escola ou não? Explique.
8. Você sabe o que é a EJA? O que a EJA representa ou significa para você?
9. O que a EJA proporciona a você? No que acha que ela precisa melhorar?
10. Como você se sente estudando na EJA? Por quê?
11. Sendo aluno da EJA como você se identificaria? Explique.
12. Resuma em uma palavra o que representa a EJA para você.
13. Você se acha diferente dos alunos que estudam nas classes “normais” de sua escola? Por quê?
14. Saindo da EJA o que tu pensas em fazer?

Elaboração de desenhos

Pense em tudo que dialogamos e tente representar, em forma de desenho: o que é a EJA pra você? E, como você se sente enquanto aluno da EJA? Como você se representaria? Depois de desenhar, explique o que você quis representar com o desenho.

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DESTINADO À SEMEC – ABAETETUBA

PPGED/CCSE-UEPA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Of. nº 16/2015 – PPGED – CCSE – UEPA

Belém, 11 de maio de 2015.

Ilmº. Sr.

JEFFERSON FILGUEIRAS DE CARVALHO

Secretário de Educação – SEMEC-Abaetetuba-PA

Prezado(a) Secretário(a).

Apresentamos a V. S^a. a mestranda, **MARIVANE SILVA DE ALCÂNTARA**, do curso de Mestrado em Educação da UEPA, nesse sentido, solicitamos autorização dessa Secretaria de Estado de Educação, para que a mestranda venha realizar um levantamento de informações, ou dados, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que contribuirá com a pesquisa intitulada **“Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações e construção de identidades”**, com o objetivo de analisar as representações sociais que estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as conseqüências para a construção de sua identidade e participação na vida escolar. Sendo assim, solicitamos informações sobre: Número de escolas que atendam à EJA, no município; número de estudantes da EJA atendidos pela Rede Municipal; Políticas voltadas para a EJA, no município, políticas voltadas especificamente ao público jovem da EJA no município (se houver).

Ressaltamos que sua contribuição é relevante para a produção de dados sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Abaetetuba-PA.

Atenciosamente

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Profª Drª IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
COORDENADORA DO PPGED/CCSE/UEPA

Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Coordenadora do Mestrado em Educação -
CCSE/UEPA

*Recebido em
14/05/15
Diveira*

ANEXO B – OFÍCIO DESTINADO À 3ª URE – ABAETETUBA

PPGED/CCSE-UEPA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Of. nº 17/2015 – PPGED – CCSE – UEPA

Belém, 11 de maio de 2015.

Ilmº. Sr.

HORÁCIO FERREIRA CARDOSO

GESTOR – 3ª URE

3ª Unidade Regional de Educação – SEDUC-ABAETETUBA-PA

Prezado(a) Secretário(a).

Apresentamos a V. S^a. a mestranda, **MARIVANE SILVA DE ALCÂNTARA**, do curso de Mestrado em Educação da UEPA, nesse sentido, solicitamos autorização dessa Secretaria de Estado de Educação, para que a mestranda venha realizar um levantamento de informações, ou dados, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que contribuirá com a pesquisa intitulada “**Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba: representações e construção de identidades**”, com o objetivo de analisar as representações sociais que estudantes jovens expressam em relação à Educação de Jovens e Adultos e as conseqüências para a construção de sua identidade e participação na vida escolar. Sendo assim, solicitamos informações sobre: Número de escolas que atendam à EJA, no município; número de estudantes da EJA atendidos pela Rede Municipal; Políticas voltadas para a EJA, no município, políticas voltadas especificamente ao público jovem da EJA no município (se houver).

Ressaltamos que sua contribuição é relevante para a produção de dados sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Abaetetuba-PA.

Atenciosamente

Ivanilde A. Oliveira
Profª Drª IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA
COORDENADORA DO PPGED/CCSE/UEPA

Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Coordenadora do Mestrado em Educação
CCSE/UEPA

Ciente
Em 11/05/2015

Horácio Ferreira Cardoso
Horácio Ferreira Cardoso
Gestor 3ª URE/SEDUC
Of. nº 17/11.2015



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br

