

Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais

Youths in EYA and work: reconsidering the
practices from the analysis of students'
expectations and social representations

Daniele da Silva Maia Gouveia

Doutoranda em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ
daniele_smg@yahoo.com.br

Alcina Maria Testa Braz da Silva

Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ciência, Tecnologia e
Educação/PPCTE do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da
Fonseca CEFET-RJ
alcina.silva@cefet-rj.br

Resumo

O crescente ingresso de alunos cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui diversos motivos, assim como várias são as razões que levaram esses alunos a abandonar seus estudos. O que pouco se discute é a relação que existe entre estes motivos e as expectativas dos jovens da EJA. Essa relação gira em torno do trabalho e de seus interesses em garantir um futuro melhor para sua família e para si próprio. O objetivo deste estudo é conhecer o perfil dos jovens da EJA, a partir da análise de suas experiências profissionais e expectativas, alertando para a necessidade de repensar o currículo e as práticas no Ensino Médio da EJA para que as suas expectativas de formação sejam atendidas. A pesquisa que possui caráter qualitativo utiliza como metodologia a análise de conteúdo de Bardin com auxílio do software Atlas ti e é balizada pelos conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), assumida como referencial teórico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Representações sociais. Práticas educativas

Abstract

There are a variety of reasons for the growing number of increasingly younger students entering into the Education of Youths and Adults (EYA) program, as there are many reasons that cause these students to abandon their studies. What isn't being addressed is the relationship that exists between these reasons and the expectations of the youths in EJA. This relationship revolves around work and the interest of students in ensuring a better future for themselves and their families. The objective of this study is to better understand the profiles of the youths in EJA through an analysis of their professional experiences and their expectations, raising awareness for the need to reconsider curricula and practices employed in mid-level education in EJA so that these expectations can be met. This research, of a qualitative nature, uses Bardin content analysis as its methodology with the aid of Atlas.ti software, and is influenced by the concepts of the Theory of Social Representations (TRS), which has been adopted as a theoretical reference.

Keywords: Education of Youths and Adults. Work. Social Representations. Educational practices

I ntrodução

Analisando o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebe-se que esta modalidade de ensino foi marcada por muitos projetos e documentos. Pode-se dizer até mesmo que foi constituída basicamente de “experiências”, pois a maioria dos projetos não conseguiu produzir “enraizamentos nos sistemas públicos” (PAIVA, 2006. p. 532), haviam sempre “novas” propostas interrompendo outras vigentes sem que fosse percebido algum grande avanço. Apesar de haverem registros de educação de adultos desde o período colonial por intermédio das ações educativas missionárias, a Educação de Jovens e Adultos só foi oficializada em 1945 pelo decreto 19.513 e foi reforçada como um direito garantido pelo Artigo 37, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

A modalidade da EJA destina-se àqueles que estão na faixa etária superior a considerada própria a nível fundamental e médio¹, sendo uma maneira desses indivíduos recuperarem o direito à educação. Autores como Siqueira (2009) e Camargo e Martinelli (2006), esclarecem que a interrupção precoce do processo educacional pode ter como uma das causas principais a necessidade de trabalhar para ajudar a família. Além desta questão de âmbito social, percebe-se ainda um afastamento dos alunos devido às falhas em um processo educacional que muitas vezes se mostra incapaz de envolver o indivíduo de maneira que este se perceba parte do processo ensino e aprendizagem, tendo suas necessidades respeitadas e suas potencialidades desenvolvidas.

Ainda hoje não há uma regulação nacional para EJA, o que faz com que cada Município ou Estado defina seus projetos com suas seriações e currículos, tendo como documento norteador as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). Sendo assim, na maioria das vezes os conteúdos selecionados para montar o currículo do curso são incompatíveis com as metas de formação dos alunos. Há então uma nova falha no processo educacional que acaba afastando mais uma vez o aluno ou até mesmo os mantêm, mas sem contribuir na sua formação de cidadão-estudante-trabalhador.

Neste contexto da EJA se inserem alunos das mais diferentes origens, expectativas e idades. Quanto à idade essa heterogeneidade fica ainda mais explícita ao se constatar o crescente ingresso de jovens, fato este que tem modificado o perfil da EJA que antes atendia majoritariamente ao adulto trabalhador, que não tinha grandes expectativas quanto à sua formação. Hoje há um grande número de jovens frequentando a EJA, boa parte deles está fora do mercado de trabalho, possuem uma visão negativada da escola e retornam

para as salas de aula acreditando que, por meio dos estudos, podem modificar sua realidade e seu futuro.

Este ingresso precoce tem sido acompanhado por diversos pesquisadores como Rodrigues (2012), Marinho (2012), Silva (2010) e Carvalho (2009) em diferentes cidades do país, sendo conhecido como juvenilização da EJA, e merece toda atenção, pois impacta diretamente na dinâmica da sala de aula e no currículo, já que estes apresentam interesses dos mais diferenciados quanto ao seu processo formativo.

De acordo com Silva (2010):

Com o rejuvenescimento da população que frequenta essa modalidade, a EJA deve alargar seu campo de prática e de análise, considerando os novos perfis e as novas circunstâncias históricas dos alunos adolescentes e jovens. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos estudantes precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seu direito à educação (p. 105).

Existe então a necessidade de se repensar as práticas na EJA criando estratégias que atendam as expectativas de formação de todos, onde sejam consideradas as dificuldades e individualidades de cada faixa etária. Disponibilizando iguais condições de acesso e motivações para que os alunos possam dar continuidade aos estudos e não fiquem as margens da sociedade. E para que isso aconteça, faz-se necessário entender o público que frequenta esta modalidade de ensino e perceber qual é o propósito da formação educacional na EJA.

Enquanto alguns estudiosos defendem a formação para a cidadania (MERIEU, 2002; VILANOVA e MARTINS, 2008) e as Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000) a apresentam como uma proposta reparadora, equalizadora e qualificadora, não se pode negar que o currículo, a carga horária reduzida (VILANOVA e MARTINS, 2008) e a falta de uma política nacional acabam por conduzir a formação da EJA para o mercado de trabalho informal e o subemprego, o que é incompatível com os diferentes sonhos dos alunos. Tais aspectos mobilizam divergências e fazem das expectativas de formação na EJA um relevante objeto de representação social. As representações sociais também conhecidas como 'saber do senso comum' ou 'saber ingênuo' "constituem um conjunto de modos e saberes construídos social e coletivamente, e que são acessíveis a todos independentemente de classe social e nível de escolaridade, influenciando diretamente no comportamento e no modo de pensar dos indivíduos" (MAIA GOUVEIA e TESTA BRAZ DA SILVA, 2015. p. 757).

A Teoria das representações sociais, mais especificamente a abordagem processual de Denise Jodelet, foi escolhida para sustentar e conduzir esse estudo, por ser uma teoria

com um potencial crítico de compreensão da realidade, o que possibilita apontar caminhos para mudanças de comportamento e desenvolvimento de novas práticas, que ancorem processos de transformação dessa realidade, (GUARESCHI e ROSO, 2014), o que. Segundo Merieau (2002):

Atualmente, parece ser fundamental, para evitar a exclusão e formar uma verdadeira cidadania, que seja repensada uma cultura escolar que associe uma instrumentalização para a vida cotidiana com uma inserção na história, a inserção nos mitos fundadores (...), a inserção que permita pensar-se, projetar-se, mediar a própria violência, que permita compreender um conflito e fazer com que ele não produza apenas destruição (p. 62).

Este estudo tem como objetivo apresentar a relação entre os jovens alunos do ensino médio da EJA e o trabalho, a partir da análise de suas experiências profissionais, e as possíveis representações sociais presentes neste contexto, tendo como objeto suas expectativas para o futuro. Ao compreender melhor as características deste público e suas representações sociais, busca-se repensar o currículo da EJA e contribuir para a adoção de práticas que incluam conteúdos que contemplem e atendam as diversas expectativas destes educandos.

O Ensino Médio da EJA: currículo, práticas educativas, formação para o trabalho e expectativas dos alunos

Atualmente existe um incentivo para que as práticas educacionais da EJA forneçam um ensino amplo e de qualidade, focado nas novas demandas da sociedade, com a intenção de preparar o indivíduo dando-o condições igualitárias de acesso ao emprego e de prosseguir com seus estudos. Para Vilanova e Martins as finalidades da EJA buscam “formar indivíduos capazes de se apropriar das múltiplas linguagens presentes na sociedade, e de estabelecer um diálogo entre estas e suas experiências de vida e de trabalho” (VILANOVA e MARTINS, 2008, p. 338).

De acordo com Paiva (2006), é necessária uma alfabetização com autonomia, onde o aluno tenha:

Domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante o avanço do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagem e símbolos e de sua recriação diária (p. 522).

Apesar de todo esse incentivo ainda hoje a EJA não é devidamente regulamentada. O que acontece é que devido ao Ensino Médio ser de responsabilidade do Estado, a

Educação de Jovens e Adultos acaba também ficando a cargo deste, porém como não há uma fonte específica para seu suporte “não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudo para jovens e adultos, nem um padrão nacional” de acordo com Haddad (2007, p. 208).

Em algumas regiões a oferta de vagas na EJA é escassa, geralmente limitada às classes de alfabetização. O Ensino Médio é mais comumente oferecido nas grandes cidades o que representa um fator limitante para o acesso de muitos jovens e também um motivo a mais para estes jovens saírem das periferias e migrarem para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades de emprego e estudo. No entanto, a realidade muitas vezes é outra e diversos outros contratempos acabam atingindo esses jovens como o envolvimento com drogas e crime, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabelecida pelo CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) são um verdadeiro marco na história da EJA. Trouxeram a reafirmação do direito à educação de forma continuada, com uma ênfase no indivíduo, não apenas cidadão cumpridor de seus deveres, mas principalmente, sabedor de seus direitos. Reconhece o processo de aprendizagem com um processo de humanização do indivíduo, onde este se percebe um ser com todas as suas individualidades, participante ativo da sociedade, capaz de modificá-la. Neste documento estão debruçados todos os projetos de Educação de Jovens e Adultos oferecidos no País. Este é o principal documento regulamentador e conseguiu proporcionar uma mudança de paradigmas na EJA.

De acordo com o PARECER CNE/CEB 11/2000:

As diretrizes curriculares nacionais da EJA são indispensáveis quando da oferta destes cursos. Elas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (Brasil, 2000, p.32).

Para Vilanova e Martins (2008):

Nesse documento são estabelecidas [...] as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA. A primeira relaciona-se com a concepção de que o estudante da EJA teve o direito à educação negado, e que deve ser restaurado. A segunda relaciona-se com a promoção de oportunidade que levem a uma condição igualitária na sociedade e a última, com o direito de aprender por toda vida (p. 338).

No entanto, apesar de se perceber certa evolução nas políticas educacionais e uma grande discussão em torno deste assunto, ainda se percebe que o currículo e a prática docente na EJA estão voltados para o trabalho informal ou aqueles menos valorizados, não sendo valorizada a educação como meio de formar o indivíduo intelectualmente, dando-o

condições de se tornar um agente transformador de sua realidade e também da realidade que o cerca, e de possibilitá-lo a perceber as forças que impõem esta realidade e que se refletem na escola de diversas maneiras.

Este fato é criticado por Lopes (2002) que afirma prevalecer:

A restrição do processo educativo à formação para o trabalho e para a inserção social, desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (p. 395).

Na verdade, essa realidade infelizmente não é vista exclusivamente na EJA e nem apenas no Brasil. Segundo Ozga (2000, p. 111), existe uma tendência mundial de formulação de leis de políticas públicas, incluindo as políticas educacionais, atendendo aos novos interesses corporativos o que a autora chama de “economização da educação”.

A grande questão é que os jovens chegam ao percurso formativo da EJA com diferentes expectativas, enquanto a prática educacional permanece com seu currículo limitado, voltado para a formação de mão de obra, o que além de ser pouco atraente, não atende aos interesses de formação de todos os alunos desta faixa etária. Isso se apresenta como mais angustiante para aqueles que desejam dar continuidade aos estudos, tendo como expectativa conquistar melhores empregos, e percebem que a formação que estão recebendo não irá contribuir para realização de seus objetivos, o que contribui para a desmotivação e uma nova segregação do aluno.

Alguns aspectos em relação aos Parâmetros Curriculares da EJA e outros documentos que a norteiam são criticados por Vilanova e Martins (2008). Para as autoras a modalidade da EJA, devido a sua carga horária reduzida ainda nos moldes do supletivo, restringe o oferecimento dos conteúdos científicos aqueles úteis à vida cotidiana o que não permite uma inclusão verdadeira e completa na sociedade, sendo contraditório a ideia de educação plena e igualitária que muitos documentos e projetos tentam passar.

A carga horária reduzida é também discutida por Siqueira (2009) que aponta ainda quais interesses estariam por detrás deste fato. Segundo o autor, “para o sistema econômico a que estamos inseridos, quanto mais rápido os estudantes concluírem seus estudos, menos tempo estarão em contato com a escola formal. Isso quer dizer que não aprofundam os conteúdos programáticos, ou seja, os estudam superficialmente” (SIQUEIRA, 2009, p. 40), tornando essa formação incompleta e os tornando mais facilmente manipuláveis.

Tais fatores fazem com que a EJA seja considerada uma modalidade que em muitos casos confere uma “certificação vazia”, o que não permite que o aluno possua condições igualitárias de competir por melhores colocações do mercado de trabalho, os levando ao

subemprego, ao emprego informal e até mesmo ao desemprego. Tal fato faz da EJA uma modalidade de inclusão excludente que fornece uma “justificativa pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existências” (KUENZER, 2005. p. 91).

É importante que se perceba que somente transmitir o conhecimento sem uma perspectiva crítica de currículo não é suficiente. Deve-se perceber o currículo como política social (LOPES, 2002) e principalmente tentar decifrar os discursos que estão embutidos por trás destes. Ao realizar a sua prática profissional sem se dar conta desta realidade o professor acaba por contribuir para a legitimação das diferenças e a perpetuação da estrutura social vigente.

Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva de Moscovici (2003), consiste em “uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social” (NAIFF e NAIFF, 2008, p.404).

São noções construídas nas trajetórias de vida de cada indivíduo influenciadas pelas experiências coletivas, pelos fragmentos das teorias científicas e dos saberes escolares e que são expressas por meio das práticas sociais e modificados de maneira a servirem ao cotidiano da sociedade (GAZINELLI e PENNA, 2006). Essas noções conferem aos valores e conceitos um discurso próprio que se destina a construção e interpretação da realidade.

Alguns destes saberes vão sofrendo modificações graduais com o passar dos anos a partir dos novos conhecimentos adquiridos pela sociedade. No entanto, a maioria deles está demasiadamente enraizada no inconsciente coletivo, principalmente os relacionados às crenças e sentimentos. São construídos nas relações familiares, nas interações estabelecidas na escola, no trabalho ou em qualquer outra dimensão social onde exista uma realidade a ser apropriada e partilhada (NAIFF e NAIFF, 2008).

Sendo assim, cada grupo social pode possuir determinada representação sobre um mesmo objeto já que são as representações traduções, versões dadas a realidade, e que estão intimamente relacionadas com a identidade daquela sociedade. São transmitidas de geração em geração por intermédio da comunicação (oral, escrita ou visual), comportamentos e culturas dos grupos sociais. Esta transmissão acontece de maneira

involuntária, isto é, sem que os indivíduos percebam e tenham algum tipo de controle sobre elas.

Na verdade, cada indivíduo é agente e mantenedor dessas construções coletivas caracterizando uma relação entre a construção histórico-social do grupo com a história de vida de seus membros, já que as representações irão influenciar diretamente nas ações cotidianas dos indivíduos. Segundo Naiff e Naiff (2008), “é no universo sociocultural que estão e são continuamente produzidas às representações sociais. Se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano” (p. 403).

Essa construção se conduz por um hiato (*décalage*), pois sofre intervenção de valores e códigos coletivos, como também de implicações pessoais dos indivíduos, produzindo efeito a nível de conteúdo representativo dos tipos desfalques, distorções e suplementações (JODELET, 2001). De acordo com Jodelet:

No caso das distorções, todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém se encontram acentuados ou minimizados de maneira específica. (...)A suplementação, que consiste em conferir ao objeto representado atributos, conotações que não lhe pertencem, procede de uma agregação de significação devida a bloqueios do sujeito e ao seu imaginário. (...)o desfalque corresponde à supressão de atributos pertencentes ao objeto (JODELET, 2001. p. 17)

As representações sociais assumem quatro funções essenciais nas relações e nas práticas sociais:

De saber, que permitem compreender e explicar a realidade; identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; de orientação, que guiam os comportamentos e as práticas; e justificatórias, que permitem justificar *a posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos (NAIFF e NAIFF, 2008, p. 404).

Toda representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar de representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou o conjunto social – que mantém tal representação (SÁ, 1998, p. 24). O pesquisador deve estar atento ao fato de que este sujeito social está situado em condições específicas de espaço e tempo, e que na formação das representações são levados em conta os aspectos culturais, a linguagem, sua inserção econômica, educacional e outros aspectos.

Apesar de ter como raiz a Sociologia de Durkeim, é na Psicologia Social que a TRS ganha uma teorização e atualmente não se prende a nenhuma área, tendo ultrapassado as barreiras das Ciências Humanas. Teve início em um momento onde se procurava entender os fenômenos sociais por meio das noções de consciência e de imaginário, surgindo então

às noções de representações e de memória social que vieram a ganhar força a partir dos anos 80.

A TRS recebeu a complementação (contribuição) de três correntes teóricas que fazem parte da chamada “escola moscoviana” “uma mais fiel a teoria original, liderada por Denise Jodelet (...); uma que procura articulá-la com uma perspectiva sociológica, liderada por Willem Doise (...); uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric” (SÁ, 1998, p.65).

O conhecimento das representações acerca de um determinado objeto por um grupo é de grande relevância para que se entenda o ser humano em sua complexidade, as relações interpessoais e a dinâmica social. Segundo Moscovici (2003, p.48), as representações sociais que interessam, “são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre tem tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis”.

É o que acontece quanto à formação educacional na EJA, que se constrói em um panorama no qual os currículos e as vozes que se refletem na escola apontam para a formação para a cidadania e as Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000) apresentam a EJA como uma proposta reparadora, equalizadora e qualificadora. Por outro lado, autores como Vilanova e Martins (2008) e Siqueira (2009) defendem que as práticas na EJA, somada com a carga horária reduzida e a falta de uma política nacional, acabam por conduzir a formação da EJA para o mercado de trabalho.

Neste dilema estão inseridos os alunos da EJA, que apresentam expectativas incompatíveis com a formação educacional que estão recebendo. Estes alunos parecem estar alheios a realidade que os cercam e as forças que impõem esta realidade as quais se refletem na sua formação. Não que eles não tenham, mesmo que indiretamente, essas informações, é que eles possuem sonhos e não consideram os fatores limitantes para sua realização.

O estudo das representações sociais dos alunos da EJA sobre suas expectativas é de grande interesse, pois permite revelar a especificidade deste grupo e entender qual a interpretação que os alunos da EJA possuem sobre sua formação e ainda como essa percepção instrumentaliza a sua conduta, o que corresponde a uma das três funções básicas das representações sociais. São informações de interesse tanto dos sujeitos da pesquisa como também de professores e pesquisadores que se encontram envolvidos nesta temática que tem gerado certa discussão no campo educacional.

Metodologia

O instrumento de coleta de dados para pesquisa foi um questionário que apresentava cinco questões semiestruturadas. O questionário possuía já de início um campo para que o aluno pudesse declarar dados acerca de sua idade, gênero, experiência profissional e tempo que os alunos se encontravam fora do ambiente escolar. Estes dados foram importantes para traçar um perfil dos alunos pesquisados.

Neste trabalho serão apresentados os resultados da análise da experiência profissional dos alunos da EJA e a primeira pergunta onde se questiona sobre quais são expectativas dos alunos para o futuro. A intenção é que se perceba qual foi a ocupação profissional desse aluno durante sua vida e se essa ocupação possui alguma relação com seus objetivos ao retornar à escola, bem como observar a presença de representações sociais neste contexto.

Como instrumento de análise dos dados obtidos foi escolhida a análise categorial temática, uma das técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2002) com suporte do software Atlas.ti² (MUHR, 1991). A escolha se fundamenta na intenção de se perceber o conteúdo relacionado aos eixos temáticos que são manifestos pelos pesquisados por intermédio de suas respostas, é uma maneira de interpretar as mensagens sejam elas escritas ou faladas.

De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo consiste em técnicas de análise de mensagens por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos, podendo ser qualitativos ou quantitativos, que admitam inferência a respeito do conteúdo da mensagem. Estas mensagens são valiosas informações sobre o que cada indivíduo carrega dentro de si: suas opiniões, seus anseios, suas crenças (FRANCO, 2008). Para esta pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo qualitativa.

A interpretação dos dados será balizada pelos conceitos da Teoria das Representações Sociais (TRS), assumida como referencial teórico-metodológico desta pesquisa. Por meio das contribuições da teoria, mais especificamente da abordagem processual de Denise Jodelet, é possível identificar as imagens e esquemas concretos que nossos sujeitos possuem sobre o objeto de pesquisa (processo de objetivação), mapear as redes de significação em torno do objeto e analisar como se relaciona com valores e práticas sociais (processo de ancoragem), procurando compreender a formação do pensamento social e buscando até mesmo antecipar suas condutas.

- **Local e sujeitos da pesquisa**

A princípio o estudo foi realizado com trinta e três alunos da Educação de Jovens e Adultos e destes doze alunos eram jovens, isto é, com idades entre dezoito e vinte e quatro anos. As respostas destes jovens é que serão analisadas nesta pesquisa. Os alunos estavam matriculados na Escola Estadual Estado de Israel (EEE Israel) situada no bairro de Realengo, Zona Oeste do município do Rio de Janeiro e no Curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), localizado em Nilópolis, município da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Discussão e análise dos resultados

- **Perfil dos jovens da EJA**

Os dados relacionados ao perfil dos jovens pesquisados estão dispostos na tabela 4.1.1 e nos revela que do total de alunos oito são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Esse dado se opõe ao perfil geral da EJA onde a maioria dos alunos é do sexo feminino, apontado por um estudo presente nos Parâmetros Curriculares para a EJA (Brasil, 2002), mas ao mesmo tempo vai ao encontro de dados sobre o fracasso escolar e as questões de gênero que apontam que os jovens do sexo masculino estão tendo mais dificuldades com os estudos do que as do sexo feminino. Segundo Carvalho (2004) entre os jovens “na faixa de 15 a 19anos temos quase o dobro da proporção de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%)” o que “é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino” (p. 249).

Sujeito	Sexo	Idade	Tempo fora da escola	Profissão
P1	feminino	21	---	-----
P2	masculino	20	0	-----
P3	masculino	20	1 ano e 6 meses	-----
P4	masculino	22	7 anos	?
P5	masculino	24	6 anos	Pedreiro, balconista, repositor e promotor de venda,
P6	masculino	19	-----	Técnico em informática
P7	feminino	18	-----	Professora
P8	masculino	21	-----	-----
P9	masculino	20	-----	-----
P10	feminino	20	2	Não trabalho atualmente
P11	feminino	23	7	Vendedora e atendente
P12	masculino	20	3	Atleta

Tabela1: Perfil jovens da EJA

Quando perguntados sobre a profissão que exerciam apenas cinco alunos responderam (TABELA 4.1.1). É importante perceber que um desses alunos (P 18) de vinte e quatro anos já exerceu quatro profissões diferentes ao longo de sua vida (pedreiro, promotor de vendas, repositor e balconista).

Dois jovens alunos (P6 e P7) declararam exercerem profissões onde é exigido o ensino médio (professor e técnico em informática). Podemos constatar com isso que alguns jovens estão exercendo funções para as quais não receberam a devida formação o que

consequentemente pode gerar uma má prestação de serviço e no caso da aluna que se diz professora uma má formação de seus alunos.

Este fato ainda nos permite concluir que o vínculo empregatício de pessoas não formadas para tal ocupação pode estar relacionado aos baixos salários pagos por empresas que acabam atraindo indivíduos que por não possuírem nenhuma formação e precisarem de um emprego se sujeitam a realizar qualquer tipo de serviço, sem se dar conta dos prejuízos que podem estar gerando a outros. Esses prejuízos podem atingir tanto aos profissionais que se formaram para tal ocupação, mas que exigem a valorização de sua função através de um salário digno para realizar seu trabalho, quanto para os usuários deste serviço que são prejudicados pela má prestação do mesmo.

Quanto aos seis jovens que não responderam a essa pergunta podemos entender que são jovens que estão fora do mercado de trabalho, juntamente com um aluno que declarou não estar trabalhando no momento (P 10), ou que não desempenharam durante sua vida funções de destaque que merecessem serem declaradas como experiência profissional. É importante deixar claro que o horário de estudo (noturno) permite que estes tenham alguma ocupação formal no período diurno.

Este dado é um tanto quanto contraditório se percebermos que o público da EJA é formado por indivíduos das camadas populares e que a princípio precisam trabalhar para o seu sustento e também se levarmos em conta o fato de que a maioria das pesquisas apontam como fator preponderante para o abandono prematuro dos estudos a necessidade de trabalhar para sustentar a família (SIQUEIRA, 2009; MARINHO, 2002).

Tais dados nos levam a perceber que em relação à experiência profissional parte dos jovens hoje matriculados na EJA quando fora do ambiente escolar desempenharam diferentes ocupações, muitas das quais não possuíam nem mesmo formação adequada para exercer, sendo muitas vezes explorados com carga horária acima da permitida sem a devida remuneração, tudo em troca de seu sustento e muitas vezes do sustento de sua família. Já com outros jovens a realidade foi ainda pior, os jovens se viram diante de um problema que tem atingido muitos brasileiros: o desemprego.

Carrano (2007) corrobora com tais constatações ao afirmar que:

A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, estes ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população (p.5).

Sendo assim, ao se perceber sem emprego ou no subemprego e sem formação, o jovem adquire a consciência da importância de concluir seus estudos para que tenha êxito em sua vida profissional e para dar melhores condições de vida a sua família, buscam então recuperar o direito e a confiança na educação voltando para os bancos escolares. É como se a educação formal oferecida pela escola fosse uma porta para uma nova realidade. Para Siqueira (2009, p. 38), “o conhecimento escolar é muitíssimo valorizado por quem está fora da escola”.

De acordo com Naiff e Naiff (2008), ocorre um “ciclo vicioso” na relação entre educação e trabalho, onde:

A necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos (p. 406).

Tais constatações estão diretamente relacionados aos dados obtidos em relação as expectativas que os alunos da EJA possuem quanto ao futuro e suas representações sociais.

- **Expectativas dos jovens da EJA**

A análise das respostas dos alunos jovens da EJA quanto as suas expectativas para o futuro nos permite organizar as expectativas em duas categorias: ganhos pessoais e ganhos profissionais. (Fig. 4.2.1).

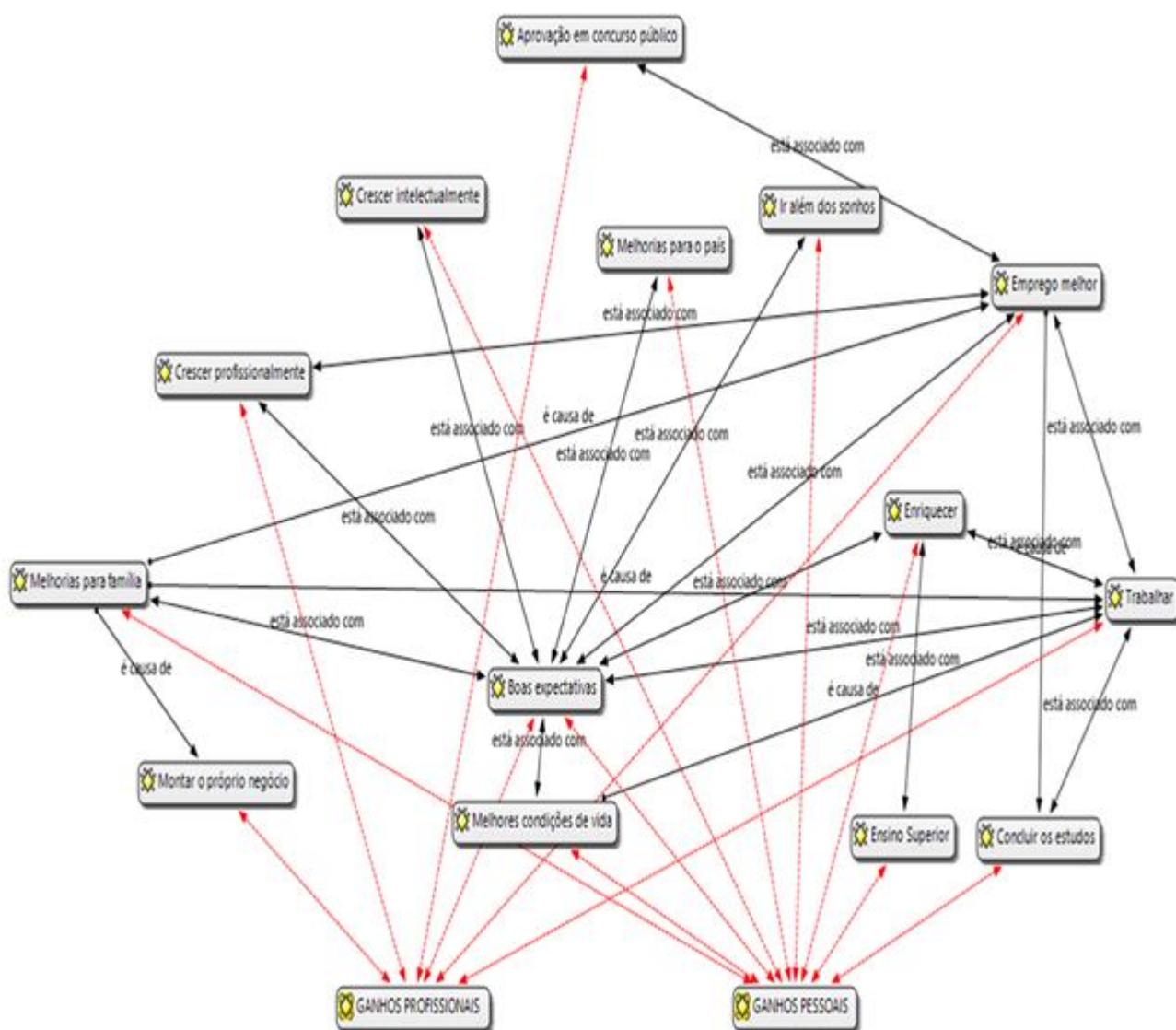


Figura 1: Rede semântica expectativas

Com relação à categoria ganhos pessoais, observa-se a presença de subcategorias diferenciadas como conquistar riqueza, sucesso e melhorias para a família e ainda realizar os sonhos.

A categoria ganhos profissionais pôde ser dividida em duas subcategorias: uma relacionada a uma ascensão imediata quando os alunos expõem o interesse em investir em suas áreas atuais e a outra onde demonstram interesse em dar continuidade aos estudos, isto é, ascender à longo prazo. Segundo Naiff e Naiff (2008), “em nossa sociedade, estudar corresponde, em grande escala, a ascender social e financeiramente, na medida em que geralmente permite melhor colocação no mercado de trabalho” (p. 405).

A primeira subcategoria (ascensão imediata) pode ser identificada na fala “concluir meu curso atual e trabalhar na área” (P9) e vai ao encontro de um estudo feito por Naiff e Naiff (2008), onde ficou constatado que as representações sociais dos alunos da EJA sobre

“estudar” estão relacionadas com a necessidade imediata de geração de renda e as demandas do mercado de trabalho que está cada vez mais exigente e competitivo.

Muitos dos alunos da EJA precisam ajudar a família e apostam na educação como meio de conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, mas é exatamente essa necessidade um dos motivos que fazem com que muitos abandonem a escola, por não conseguirem conciliar os horários ou pela carga excessiva dos trabalhos informais que muitos deles possuem. A maioria dos que conseguem dar continuidade aos seus estudos na EJA se preocupam apenas em conquistar a certificação para buscar um melhor emprego e não com a qualidade da formação que estão recebendo, sem perceber que esta qualidade fará diferença no tipo de emprego que irão conquistar.

A outra subcategoria engloba boa parte dos alunos que demonstram a intenção de ascender profissionalmente em longo prazo demonstrando interesse em dar continuidade aos estudos tendo como meta o Ensino Superior. Nessa última subcategoria percebem-se representações sociais dos alunos da EJA que parecem ser as mesmas de grande parte da sociedade em relação a Formação Superior. A representação fica perceptível quando analisando as respostas ao questionário o “fazer faculdade” aparece como principal ou até mesmo única expectativa para uma boa parte dos jovens da EJA. Apenas um aluno aponta o curso do seu interesse, enquanto outros demonstram expectativa em torno da formação superior mesmo não sabendo ainda em qual curso desejam ingressar, como no caso da aluna P10 (20 anos) que respondeu “terminar o ensino médio, trabalhar e pagar a faculdade, que eu ainda não decidi qual fazer”. É como se o simples fato de ingressar na universidade, independente do curso ou aptidão, fosse uma “porta” para o sucesso financeiro e pessoal, trazendo dinheiro, prosperidade e felicidade, depositam expectativas muitas vezes utópicas. Percebe-se então uma acentuação desses atributos que os alunos da EJA relacionam a Formação Superior, o que Jodelet (2001) classifica como distorção.

Esta representação social pode ser considerada equivocada no contexto contemporâneo, pois hoje já se sabe que o simples fato da pessoa concluir o nível superior não é garantia de uma ascensão no âmbito pessoal, financeiro e nem mesmo profissional. Muitos indivíduos formados não conseguem colocação no mercado de trabalho e permanecem em seus ofícios anteriores, fato amplamente divulgado pela mídia. Podemos dizer que os alunos da EJA, sujeitos desta pesquisa, suprimem esses dados na representação social que eles construíram sobre o Ensino Superior (objeto), isto é, eles suprimem este atributo presente no objeto (Jodelet, 2001). Esses dois efeitos no nível do conteúdo representativo produzem a distorção e garantem uma avaliação positiva do objeto.

Com este estudo pôde-se perceber que os alunos da EJA possuem expectativas absolutamente positivas em relação ao seu processo formativo, possuindo baixa criticidade em relação às suas expectativas, pois todos além de apontar apenas expectativas positivas, essas expectativas apontadas são das mais diversas. Esse fato pôde ser observado nas falas “chegar além do meu alcance e dos meus sonhos” da aluna P7 (21 anos) e “boas expectativas” do aluno P8 (21 anos).

Os alunos não parecem questionar seu processo formativo, sobre o quanto ele está contribuindo para que essas expectativas sejam atingidas. As representações sociais podem ser caracterizadas pelo baixo teor de criticidade, o que permite afirmar até uma ingenuidade no sentido de idealização do aluno da EJA em relação ao seu processo de formação educacional, com desfalque das características básicas da Educação de Jovens e Adultos como a carga horária reduzida e a metodologia diferenciada adequada às necessidades que os alunos possuem. Somando esses dois fatores pode-se dizer que o currículo da EJA é mais restrito que o do Ensino Regular, condições que são suprimidas pelos sujeitos ao projetarem suas expectativas.

Tem um lado positivo nesta representação, pois orienta o aluno a retomar seus estudos e demonstra que, apesar de todos os problemas, o aluno não perdeu a confiança na escola. Este fato é constatado também no ensino regular, como afirmam Franco e Novaes (2001) que ao realizarem uma pesquisa com alunos de Ensino Médio de uma escola particular perceberam que seus alunos “constroem as mesmas representações positivas acerca da escola se comparadas às elaboradas por outros alunos mais carentes, que buscam melhores condições de sobrevivência por meio da educação e da escolaridade” (p. 178). Os autores afirmam ainda que a escola é sempre vista como “de primordial importância, principalmente, por parte das camadas menos privilegiadas da população” (p. 179).

Entretanto, existe um lado negativo se pensarmos que a decepção com a má formação pode vir depois, no momento em não conseguirem alcançar seus objetivos e não tiverem mais a oportunidade de se colocarem como sujeitos protagonistas de seu processo formativo, exigindo uma formação verdadeiramente equalizadora e qualificadora como descrito nas Diretrizes Curriculares da EJA.

Foi possível também compreender que o trabalho está no centro das representações dos alunos da EJA, no que se refere às suas expectativas para o futuro, objeto de representação social deste estudo, sendo um ponto de interseção entre as categorias elencadas. Pode-se supor, então, que as representações sociais acerca do processo formativo para os alunos da EJA envolvem a importância do trabalho para este grupo.

Na verdade, é a principal expectativa dos alunos da EJA unindo as categorias ganhos pessoais e ganhos profissionais. É que na realidade os indivíduos menos abastados têm a sua possibilidade de realizar seus sonhos, ter saúde, dar uma condição de vida melhor para os seus familiares e outras expectativas diretamente relacionada ao trabalho e a ascensão profissional e tudo isso associado com o término dos estudos. Este fato fica claro na fala de P5 (24 anos) “emprego melhor, ver meus familiares bem com saúde e sem miséria” ou no aluno P6 (6 anos) que respondeu “trabalhar e ficar rico o mais rápido possível”.

E é por meio dos conhecimentos adquiridos na escola e do diploma que os alunos da EJA procuram uma colocação melhor no mercado de trabalho e uma oportunidade de mudar de vida, como afirma o aluno P12 (20 anos): “crescer profissionalmente e intelectualmente, para que eu possa atingir um alto padrão de vida”.

O trabalho é o meio pelo qual se adquire renda para melhorar a própria vida e de seus familiares, sendo então a base para as camadas populares. Seja para aquisição de bens de consumo, para adquirir dignidade ou a conjunção de todos esses motivos é que fazem do trabalho uma necessidade da vida de jovens, estando no centro de interesses e urgências, seja no âmbito pessoal ou no social (PENATIERI, FALCÃO e MARTINEZ, 2012).

Um estudo feito por Oliveira, Fischer, Teixeira, Sá e Gomes et al (2010) aponta que as representações sociais dos jovens sobre o trabalho estão relacionadas a independência financeira e o acesso aos cursos universitários privados, mas também ao desenvolvimento de fatores psicossociais e psicoemocionais como o amadurecimento, a responsabilidade, autoestima e autoconfiança, levando o trabalho a um patamar de destaque em suas vidas. A autora explica ainda que muitos pesquisadores defendem que essas representações dos jovens sobre o trabalho são positivas por terem um caráter formativo e educativo e ser um meio de desenvolver as habilidades.

Tais representações corroboram ainda com a afirmação de que Ribeiro (2002) que defende que a formação educacional da EJA deve ser voltada para o trabalho por acreditar ser o trabalho responsável pela humanização de homens e mulheres. No entanto, a autora não limita a formação para o trabalho formal e assalariado o que produziria indivíduos subordinados e dependentes. Na verdade, ela anula a separação entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, trabalho manual e trabalho intelectual, labor e trabalho.

Em tempos de crise, com pesquisas indicando a diminuição na oferta de emprego pensar em uma educação voltada apenas para o trabalho formal e assalariado não seria mesmo uma boa opção. É necessário pensar em uma formação ampla, capacitando os

indivíduos para atuarem nos diferentes setores da sociedade, oferecendo-lhes os conhecimentos necessários para tal atuação.

Há que se pensar em programas que valorizem as representações sociais positivadas sobre o trabalho e as que relacionam a escola como lugar de produção de saberes e de um futuro melhor, mas que contornem o enorme desafio que faz dessa mesma escola incompatível com a realidade cotidiana de jovens e adultos que precisam de seus serviços (NAIFF e NAIFF, 2008. p. 406) e que precisam se manter.

Em relação às expectativas diferenciadas que os alunos da EJA apresentam quanto ao seu processo formativo Merieu (2002) afirma que, a escola não está em condições de alcançar estas expectativas, pois funciona nos termos do “ou ou”, ou o utilitário ou o cultural, ou as aprendizagens ou a socialização, se tornando esquizoide como a própria sociedade.

Ao realizar a clivagem funcional/cultural e de saberes/competências e selecionar seus conteúdos de modo a reforçar esta clivagem, a escola acaba realizando uma formação que não dá ao indivíduo a condição de definir seus objetivos. Na verdade, é a própria formação que define o que o indivíduo vai ser: um tomador de decisão ou em mero executor de tarefas. Segundo Arroyo (2010), “nos últimos séculos, a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando” (p. 41). Merieu (2002) complementa afirmando que este tipo de formação acaba por formar pseudo-elites e pseudo-operários por ser uma formação incompleta, não possuindo dimensão histórico-cultural.

Desta maneira, a escola que deveria educar a todos de maneira igualitária para que tenham as mesmas oportunidades de prosseguir em seus estudos e de escolher uma profissão, passa a capacitar os indivíduos para atuarem em determinados setores da sociedade oferecendo-lhes os conhecimentos básicos necessários para tal atuação.

A formação dada pela escola atual enfatiza o conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos cultural, ético-político, lúdico e estético e que são igualmente necessários para a formação educacional do indivíduo, aumentando assim o desnível cultural e social do país. Ao atuar com um currículo voltado para a capacitação da mão-de-obra, a escola serve às classes dominantes que irão ganhar com a capacitação de seus trabalhadores e com o fato destes estarem cada vez mais alienados, sem perceberem os poderes que influenciam direta ou indiretamente em seu processo de formação e sem capacidade de problematizar a questão do trabalho.

Muitas vezes o que acontece na formação do aluno--cidadão-trabalhador da EJA é que o conhecimento cultural, científico, ético-político são distribuídos de maneira desigual

e desconexa, o que contribui para aumentar a alienação dos alunos, e a “escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz essa fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2005. p. 3).

A divisão entre conhecimentos escolarizados e competências coloca em jogo as interações complexas e necessárias dos diversos campos do saber e acaba gerando obstáculos à formação para a cidadania, algo tão importante para os sujeitos da EJA, que na maioria das vezes, por já atuarem no mercado de trabalho, possuem uma visão de trabalho desfalcada da questão da cidadania. O conceito de trabalho aparece, portanto, naturalizado no discurso do grupo de participantes desta pesquisa, sinalizando, nos processos de objetivação e ancoragem, para uma representação social idealizada do processo formativo. Seriam necessárias a realização de práticas educacionais, ancoradas em práticas socioculturais, que possibilitem ao jovem exercer a sua “humanidade”, isto é, que ressaltem pertencimento básico do indivíduo à humanidade, e não que sejam limitadas já no seu processo de formação ao exercício de determinada função na sociedade como acontece nas escolas atuais (MERIEU, 2002).

Sendo assim, a prática educativa na EJA deve romper com o currículo considerado estanque e investir em um projeto político pedagógico que traga para sala de aula conteúdos que abordem os saberes da prática social e os conhecimentos científicos vinculando o trabalho à formação. Uma formação que possa atender aos objetivos dos alunos.

Estes dados aqui apresentados e discutidos apontam para:

A necessidade de esclarecer os limites e as possibilidades da instituição escolar, desmistificando sua imagem de promover de forma linear e imediata a ascensão social. Cabe, pois, explicitar junto aos alunos os inúmeros obstáculos contextuais e conjunturais que, concretamente, dificultam o alcance de determinadas metas e de alguns objetivos específicos. Metas e objetivos que, com certeza, se encontram delineados no ideário de quem quer ser alguém na vida. (FRANCO e NOVAES, 2001, p. 180).

Longe de querer ser pessimista ou acabar com os sonhos dos jovens alunos da EJA, é simplesmente conscientizá-los da realidade para que possam por meio dessa tomada de consciência rever alguns fatores que podem estar colocando seus sonhos tão distantes de suas realidades, buscando, assim, formas de modificá-los.

Considerações finais

Os dados obtidos neste estudo revelam que existem representações sociais dos alunos da EJA em torno de suas expectativas, estando o trabalho no centro dessas representações. A necessidade de trabalhar para garantir seu sustento é um dos grandes motivos que levam o jovem a abandonar precocemente seus estudos e ao mesmo tempo é o motivo que o faz retornar, pois sem formação ele não consegue emprego e quando consegue é uma ocupação informal com baixa remuneração e sem perspectivas para o futuro. Sendo assim, a necessidade de trabalhar faz com que eles naturalizem o conceito de trabalho e idealizem o processo formativo com um meio de alcançar suas expectativas.

As representações sociais ingênuas que os jovens da EJA possuem em torno das suas expectativas de formação os impulsionam a retomar seus estudos. No entanto, os jovens não possuem um olhar suficientemente crítico para seu processo formativo, de modo que os façam perceber as contradições presentes nesse processo, principalmente em relação a atender as suas tão diversas expectativas. Existe então um hiato entre as expectativas e a formação educacional que os alunos estão recebendo e que irá contribuir (ou não) para que estas expectativas sejam atingidas.

Conhecer as representações sociais que os jovens da EJA possuem sobre as suas expectativas de formação educacional é importante para que o professor possa repensar sua prática de modo a contribuir de maneira efetiva com a formação crítica dos jovens da EJA. Para que essa contribuição aconteça são necessários ajustes desde o planejamento e currículo até mesmo na realização de atividades com assuntos da atualidade ancorados em práticas socioculturais que os façam expor suas opiniões e buscar soluções. O desenvolvimento do potencial crítico do jovem da EJA, problematizando o trabalho e a formação que estão recebendo, o permite sair da sua posição de aluno/cidadão passivo e ir buscar meios para conquistar uma educação de qualidade.

Notas:

¹De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Emenda Constitucional n. 14 de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a idade própria para o Ensino Fundamental é dos seis aos quinze anos, enquanto que a idade própria para o Ensino Médio é dos dezesseis aos dezoito anos.

²Software de análise qualitativa de dados. Auxilia na pesquisa facilitando o gerenciamento e a interpretação dos dados adquiridos, permitindo ainda um tratamento mais dinâmico e rápido. Por meio dele pode-se também obter padronização dos códigos criados e ainda uma visualização gráfica das relações semânticas e a construção de gráficos semânticos. Pode ser utilizado em diversos tipos de estudos podendo ser adaptado conforme os dados, objetivos e estratégias da pesquisa.

Referências

ARROYO, Miguel.. Educação e exclusão da cidadania. In: Buffa, E; Arroyo, M.G; Nosella, P. Educação e cidadania: quem educa o cidadão? p. 35-98. São Paulo: Cortez. 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 2002.

BRASIL. Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério de Educação / Secretaria de Educação Fundamental. 2002.

_____. Parecer CNE 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000. Recuperado de: www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. Revista de Educação de jovens e adultos. Belo Horizonte, v. 1, n.0. p. 55-67. 2007.

CAMARGO, Poliana Silva Almeida Santos; MARTINELLI, Selma de Cassia. Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. Uberlândia, v.10, n. 2. p. 197-209. 2006.

CARVALHO, Marília Pinto. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu. Campinas, v. 22, n.1. p. 247-290. 2004.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? In: 32ª reunião anual da Anped. Caxambu. 2009. Recuperado de: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

FRANCO, Maria. Laura Puglisi Barbosa; NOVAES, Glaucio Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 112, p. 167-183. 2001.

GAZZINELLI, Maria Flavia; PENNA, Claudia. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiência da doença. In: GRAZIELLI, M. F; REIS, D. C; MARQUES, R.C. (Org.) Educação em saúde: teoria, método e imaginação. .p. 25-33. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

GUARESCHI, Pedro; ROSO, Adriane. Teoria das representações sociais – sua história e seu potencial crítico e transformador. In: E. M. Q. O. Chamon, P. A. Guareschi, & P. H. F. Campos. (Orgs.). In: Textos e debates em representação social. p. 17 - 40. Porto Alegre: ABRAPSO. 2014.

HADDAD, Sergio. (2007). A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.12, n.35. p.197- 211.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). As representações sociais. p. 17-44. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. Educação e Sociedade. Campinas, 23 (80), p. 386-400. 2002.

- MAIA GOUVEIA, D.S; BRAZ DA SILVA, A.M.T. A formação educacional na EJA: dilemas e Representações sociais. *Ensaio*, 17(3), 749-767. 2015
- MARINHO, Maricelia Miguel Araujo. Juvenilização na EJA: percursos e perspectivas dos jovens da Escola Padre Ibiapina. Paraíba, CG: UEPB, 2012. Originalmente apresentada como trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba. 2012.
- MERIEU, Phillipe. Rumo a uma escola de cidadania. In: APAP, G.et al. (org.). A construção dos saberes e da cidadania. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- MOSCOVICI, Sergei. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes. 2003.
- MUHR, Thomas. ATLAS/ti: a prototype for the support of text interpretation. *Qualitative Sociology*. Spring, v.14, n. 4. p. 349-371. 1991.
- NAIFF, Luciene Alves Miguez. NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*. Belo horizonte, v. 20, n.3. p. 402-407. 2008.
- OLIVEIRA, Denize Cristina de; FISCHER, Frida Marina; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SÁ, Celso Pereira; GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Representações sociais do trabalho: uma análise comparativa entre jovens trabalhadores e não trabalhadores. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.15, n. 3. p. 763-773. 2010.
- OZGA, Jenny. Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação. Portugal: Porto Editora. 2000.
- PAIVA, Jane.). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 11 (33). p. 519–566. 2006.
- PENATIERI, Gisele Rogéria; FALCÃO, Christiane Rodrigues; MARTINEZ, Silvia Alicia (2012). Ao final da educação básica: o que pensam jovens alunos sobre suas escolarizações, suas juventudes e seus projetos. *Educação em foco*. Juiz de Fora, v.16, n. 2. p. 117-139. 2012.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho como base da formação: elementos de um currículo para Educação de Jovens e Adultos. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2016. 2002.
- RODRIGUES, Delminda Joia Faria. A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA. In: Araújo, J. M. D; Valdez, G. R. B. (Org). PROEJA: refletindo o cotidiano. p. 99 – 114. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora. 2012.
- SÁ, Celso Pereira. (1998). A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998.
- SILVA, Libia Suzana Garcia. Juvenilização na EJA: experiências e desafios. Rio Grande do Sul, PA:URGS, 2010. Originalmente apresentado como trabalho de Conclusão de Curso, Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. 2010.
- SIQUEIRA, André Bocassius. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. *Poiésis*. Santa Catarina, v. 2, n. 1. p. 33-43. 2009.
- VILANOVA, Rita; MARTINS, Isabel. Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. *Ciência e Educação*, Bauru, v.14, n.2. p. 331-346. 2008.

Submetido em 20/07/2017, aprovado em 05/12/2017.