



Denise Dias Martins\*

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um panorama da literatura psicossocial acerca das representações sociais que formam os significados socialmente compartilhados sobre a educação de jovens e adultos. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura nas principais bases de dados, nacionais e internacionais, com o objetivo de levantar o material produzido sobre o tema nos últimos dez anos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dezesseis artigos foram selecionados e estes, junto com as obras canônicas sobre o marco teórico adotado, compuseram o aparato necessário para a identificação das representações sociais dos discentes e docentes sobre a EJA. Como resultado, obteve-se que a maioria dos professores representa positivamente a modalidade e sua potencialidade de melhorar a vida dos alunos, mesmo que façam ressalvas no que tange ao descaso governamental com a EJA, enquanto os discentes representam também positivamente a escola e a educação, assim como identificam a importância da atuação docente em seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. EJA. Representações sociais da educação de jovens e adultos.

## Representaciones sociales de jóvenes y adultos: una revisión de literatura

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de la literatura psicossocial sobre las representaciones sociales que forman los significados socialmente compartidos de la educación de jóvenes y adultos. Por ello, se realizó una revisión bibliográfica en las principales bases de datos nacionales e internacionales, con el objetivo de recopilar el material producido sobre el tema en los últimos diez años. Después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, fueron seleccionados dieciséis artículos y estos, junto con los trabajos canónicos sobre el referencial teórico adoptado, formaron el aparato necesario para la identificación de las representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre EJA. Como resultado, se encontró que la mayoría de los docentes representan positivamente la modalidad y su potencial para mejorar la vida de los estudiantes, aunque hacen reservas sobre la desatención del gobierno a la EJA, mientras que los estudiantes también representan positivamente la escuela y la educación, así como también identifican la importancia de las actividades docentes en su proceso de aprendizaje.

**Palabras-clave:** Educación de jóvenes y adultos. EJA. Representaciones sociales de la educación de jóvenes y adultos.

# Representações sociais da educação de jovens e adultos: uma revisão de literatura

## Introdução

A educação de jovens e adultos (doravante EJA) é uma modalidade da Educação Básica do Brasil assegurada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Parecer CEB nº 11/2000<sup>1</sup> e pela Resolução CEB/CNE nº 1/2000, que garantem o direito de jovens e adultos brasileiros a cursar o Ensino Fundamental, enquanto a emenda constitucional nº 59/2009 estendeu tal direito para o Ensino Médio. O seu foco são os adolescentes a partir de 15 anos (para cursar o Ensino Fundamental) e 18 anos (para matrículas no Ensino Médio) que se evadiram do ensino regular<sup>2</sup>.

A nível internacional, a educação de jovens e adultos caminha em coadunância com as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que reconhece a aprendizagem como processo biopsicossocial contínuo. Segundo o *Global report on adult learning and education* (GRALE), a educação é um possibilitador da emancipação dos adultos, desempenhando função essencial na redução da pobreza e da desigualdade e, com isso, na promoção de políticas públicas e de práticas sustentáveis (UNESCO, 2009). Nesse viés, de acordo com Brandolt (2013, p. 32):

a intenção principal do processo de ensino-aprendizagem na EJA deve ser recuperar a funcionalidade do saber escolar, para que este sirva como instrumento para o projeto de vida do aluno. Ou seja, as situações de aprendizagem precisam fazer sentido e estar vinculadas ao contexto de vida desses sujeitos.

A existência da EJA aponta para as abissais e persistentes desigualdades do Brasil: segundo Gadotti (2011), o analfabetismo de adultos brasileiros é um dos indicativos do ciclo de pobreza movido, entre outros fatores, por uma organização

<sup>1</sup> Sobre o Parecer nº 11/2000, notabiliza-se sua defesa de que a EJA deve se fundamentar como uma educação reparadora, equalizadora e qualificadora, reparadora e equalizadora. Sobre esses parâmetros e os desafios de consegui-los colocar em prática, Naiff e colaboradores (2005, pp. 21-22) afirmam que: “A escolarização de jovens e adultos ainda é um desafio a ser enfrentado, que envolve diversos aspectos: o currículo, a formação dos professores, a identidade social assumida pelos jovens e adultos a partir do momento em que a geração de renda é uma necessidade imediata em detrimento da educação para o futuro, as agruras do dia a dia que dificultam o acesso a escola para quem trabalha o dia inteiro”.

<sup>2</sup> De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir de seu artigo 21, o Ensino Regular é aquele que se divide em: “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996, art. 21).

social que marginaliza camadas socioeconomicamente mais vulneráveis – inclusive no campo educacional. Ainda segundo o autor, essa exclusão educacional tem como objetivo manter o *status quo* de desigualdade que estabelece as bases da formação da sociedade brasileira, ordenamento que seria alterado se houvesse um crescimento no acesso à educação pública de qualidade de jovens e adultos brasileiros que não concluíram seus estudos no período regular.

A letra legal contida na LDB, em seu artigo 37, afirma que: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (BRASIL, Lei Nº 9396/96, art. 37). A partir da análise do artigo, depreendem-se importantes indícios sobre a própria natureza da EJA: ela é gratuita (portanto, oferecida nas escolas municipais e estaduais) e possui como objetivo oferecer os conteúdos curriculares aos alunos que se ausentaram das salas de aula, considerando os predicativos da faixa etária a qual a modalidade se destina. Por isso, é importante entender o perfil desses alunos a fim de compreender os limites e as possibilidades da EJA.

Para Arroyo (2005), as características dos alunos da EJA reproduzem o retrato das classes menos favorecidas do país: são predominantemente negros, moradores de periferias urbanas, inseridos no mercado de trabalho exercendo funções mal-remuneradas e que não exigem escolaridade, que começaram a trabalhar cedo – a maioria ainda na adolescência – devido à vulnerabilidade socioeconômica, assim como por questões como gravidez na adolescência e conflitos familiares. Sob a ótica escolar, tais discentes “foram privados dos bens simbólicos pertinentes ao mundo da escola e não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência, pois deles foram excluídos ou dele evadiram” (ARROYO, 2005, p. 23).

Na tentativa de compreender as interpretações socialmente compartilhadas sobre a EJA, por identificar que tais leituras influenciam tanto no fazer educacional dos professores quanto no desempenho dos alunos – passando pela existência ou não de políticas públicas de auxílio e valorização da EJA – percebe-se que o campo aplainado pela Psicologia Social pode contribuir firmemente para a compreensão da modalidade e dos processos psicológicos e sociais que a envolvem. Partindo deste

solo, compreendemos que a Teoria das Representações Sociais (doravante TRS) pode fornecer o aparato suficiente para tal empreitada.

Fundamentado por Serge Moscovici na obra *A psicanálise, sua imagem e seu público*, a TRS tem sido o marco teórico utilizado por diversas ciências para compreender os processos coletivos – que reverberam incontestavelmente nos individuais – de assimilação de estímulos e de posicionamento sobre eles. Dito de outro modo, as representações sociais se configuram como a rede semântica de significados, imagens e símbolos que os indivíduos compartilham com os seus grupos a fim de compreender os eventos e processos com os quais se defrontam em sociedade. Assim, compreender as representações que perpassam determinadas instituições fornece os indícios para saber não apenas como os atores sociais as representam, como também o que essas perspectivas nos auxiliam a compreender o pensamento social, a nível macro. Esse seria um passo importante para repensar os fenômenos sociais – no caso do presente estudo, a educação de jovens e adultos – e, inclusive, elaborar políticas públicas mais eficazes.

Tendo em vista tal panorama, este artigo possui como objetivo apresentar as representações sociais que envolvem a educação de jovens e adultos, privilegiando os atores diretamente envolvidos na modalidade, a saber, alunos e professores. A hipótese defendida é que identificar o modo como os sujeitos sociais compreendem a EJA é fundamental para identificar seus limites e potencialidades, além de evidenciar como o ensino de alunos desta faixa etária se relaciona com outros fenômenos psicossociais, como o preconceito e o estigma.

## **Metodologia**

O presente artigo foi elaborado a partir de uma revisão de literatura sobre as referências mais significativas e atuais acerca das representações sociais da EJA. Para fazê-lo, foram seguidas as recomendações de Sampieri, Callado e Lucio (2013) acerca dos questionamentos indispensáveis para o pesquisador que utiliza o levantamento bibliográfico como instrumento de coleta de dados: 1) foram consultados ao menos três bancos de dados? 2) foram consultadas pelo menos três revistas científicas especializadas na área de conhecimento na qual a pesquisa se embasa? 3) Autores de referência na discussão do tema foram devidamente citados? 4) As

referências bibliográficas utilizadas colaboram efetivamente para a compreensão das discussões? Com a resposta afirmativa às perguntas propostas, o levantamento bibliográfico pôde ser referendado.

Posterior à consulta de textos canônicos sobre o tema, tais como as obras de Serge Moscovici e Denise Jodelet (devidamente citadas nas Referências deste artigo), foram levantados artigos científicos sobre a temática. Estes foram consultados nos seguintes portais: Periódicos CAPES, Scielo, Portais Eletrônicos em Psicologia (Pepsic) e BVS Psicologia Brasil durante os períodos de 01 de julho a 30 de agosto de 2022.

As expressões utilizadas como busca nesses portais foram: “representações sociais da educação de jovens e adultos”, “representações sociais da EJA”, “perfil dos alunos jovens e adultos”. Os termos foram pesquisados em português, espanhol e inglês em todos os repositórios descritos. Os critérios de inclusão adotados para a seleção do material foram: 1) Artigos publicados no último decênio (2012-2022); 2) textos em formato integral; 3) nos idiomas português, espanhol e inglês; 4) que tratem da educação de jovens e adultos a partir da Teoria das Representações Sociais; 5) no caso de estudos de caso, que apresentem o número da autorização da pesquisa e as resoluções dos Comitês de Ética em Pesquisa (Sistema CEP/CONEP) mais destacadas. Por outro lado, os critérios de exclusão foram: 1) artigos cuja data de publicação é anterior ao decênio estabelecido; 2) textos publicados em formato de resumo e/ou resumo estendido; 3) artigos publicados em idiomas que não o português, espanhol e inglês; 4) que analisem a EJA a partir de outros marcos teóricos, que não a TRS; 5) estudos de casos que não apresentem a numeração do parecer favorável à realização das pesquisas conferidos pelos Comitês de Ética (Nacionais e Regionais).

Com a realização do levantamento bibliográfico inicial, 54 artigos foram obtidos. Estes tiveram seu título, resumo e palavras-chave lidos, a fim de identificar se coadunam com o que foi proposto por este estudo. Após essa segunda etapa do levantamento realizado e levando em consideração os critérios de inclusão adotados, 16 artigos foram selecionados. Estes foram lidos na íntegra e embasam os Resultados e Discussões desenvolvidos e expostos a seguir.

## Resultados e Discussões

### *Contextualização da EJA*

O estudo realizado por Moraes, Araújo e Negreiros (2019) apresenta um panorama inicial indispensável para compreender o lugar estratégico da instituição escolar no macrocosmo social, o que a torna um campo privilegiado de observação dos processos coletivos. Nesse sentido, os autores destacam que o início dos direitos de jovens e adultos ao acesso à educação data da década de 1930, mesmo período em que houve uma significativa alteração da organização do trabalho no país, que passou das atividades predominantemente agrícolas para o ramo industrial. Essas mudanças, além de terem caminhado ao lado de alterações sociais e políticas – ocasionadas com o aumento da população urbana, por exemplo – também explicam por que as constituições de 1934 e 1937 passaram a mencionar com mais ênfase a necessidade de ampliação da educação profissionalizante no país. Esta, por sua vez, se voltava apenas para assegurar que os trabalhadores dispusessem da técnica para realizar as funções industriais que emergiam – sem nenhum aprofundamento de um viés educacional mais humanista. A alfabetização de adultos, por exemplo, era realizada em cursos de curta duração, com destaque para a Campanha de Erradicação do Analfabetismo, realizada em 1958, com objetivo principal de reduzir o analfabetismo e de melhorar a imagem internacional do país, representando-o como um país moderno, o que não se coadunava com os altos índices de não-letramento entre os adultos brasileiros – além, é claro, de aumentar a quantidade de pessoas no país aptas a votar (GOMES, 2015).

Apenas em meados da década de 1960 os movimentos educacionais voltados ao público de jovens e adultos passou a apresentar o interesse de aliar educação acadêmica com educação sociopolítica. Destacam-se no período a atuação do pedagogo Paulo Freire, com os Centros de Cultura Popular e, especialmente, com o desenvolvimento de seu programa de alfabetização popular, e da Igreja Católica, a partir do Movimento Eclesial de Base.

Com a ditadura militar, toda a educação no Brasil – e, com ela, a destinada aos jovens e adultos – passou a ser predominantemente marcada por um viés conservador e ideológico, além de se voltar apenas ao desenvolvimento de

habilidades restritas ao mercado de trabalho. Por conta disso, os movimentos voltados para a educação popular foram substituídos pela criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mobral), que visava garantir a alfabetização do público em questão de modo apartado de sua realidade política e social e, com isso, se antagonizando aos avanços dos movimentos anteriores<sup>3</sup>. Essa alfabetização apartada da realidade certamente é uma das causas do fracasso da erradicação do não-letramento no país e, por outro lado, do persistente índice de reprovação nas escolas brasileiras, independente da modalidade.

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição de 1988, o direito à educação foi assegurado juridicamente, o que ganhou ainda mais força com a assinatura dos compromissos do Estado Brasileiro com a Unesco, o que foi feito através da Declaração de Jomtien, em 1990. A partir daí, novas políticas educacionais foram criadas, como o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9394/96), que reconheceu a EJA como modalidade da Educação Básica Brasileira<sup>4</sup>.

Mesmo com a assinatura dos compromissos descritos, foi apenas a partir dos anos 2000 que as garantias para o real funcionamento da EJA foram asseguradas. Dentre as medidas criadas, podem ser citadas:

a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (Secad), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); apesar disso, a maneira como são articuladas essas ações e políticas revela que a EJA continua assumindo um lugar secundário nas

<sup>3</sup> “O MOBREAL foi um programa nacional, normatizado pelo Ministério de Educação, e que deveria ser implementado em todos os municípios de forma descentralizada, com cada localidade sendo responsável pela implementação e contratação de pessoal, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas, que levaram a sua extinção em 1985. Depois do MOBREAL, surgiram iniciativas, geralmente vinculadas a programas de governos, e que foram sofrendo as modificações impostas pelos vieses políticos de quem os implementava. Dentre esses podemos citar: (a) Fundação Educar, extinta no início do Governo Fernando Collor; (b) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, durante o Governo Fernando Collor; (c) Programa de Alfabetização Solidária do Governo Fernando Henrique Cardoso, extinto ao término de seu mandato e (d) Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula, ainda em vigor” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 403).

<sup>4</sup> Diversos estudos apontam que, se por um lado a Lei de Diretrizes e Bases assegurou a EJA como modalidade da Educação Básica, por outro lado isto foi feito de modo superficial, notadamente por conta da ausência de garantias de que a modalidade funcionaria a contento. A esse respeito, conferir Di Pierro (2005).

políticas educacionais brasileiras (MORAES; ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 531).

### *Representações sociais dos professores sobre a EJA*

Antes de detalharmos os resultados obtidos pelo presente estudo sobre as representações sociais dos docentes sobre a EJA, é fundamental apresentar o panorama que envolve a Teoria das Representações Sociais (TRS) e seus principais expoentes. Sem esta argumentação inicial, a compreensão da leitura que os professores fazem sobre a modalidade – assim como sua vinculação com a leitura social da mesma – certamente ficaria inviabilizada.

O responsável por sua conceitualização foi Serge Moscovici. Na obra *A psicanálise, sua imagem e seu público*, o psicólogo social analisou inicialmente a difusão dos conceitos da psicanálise na sociedade francesa, que passou a usar correntemente conceitos como ego, superego, consciência, ato falho, entre outros, oriundos das letras freudianas. Ao perceber esse movimento, o autor constatou que: 1) a linguagem científica é fluida e pode ser incorporada, sem muita dificuldade, à linguagem habitual dos indivíduos (mesmo que estes não possuam formação acadêmica); dito de outro modo, ela pode fazer parte – sem enfrentar resistências significativas – do senso comum; 2) este processo aponta para o movimento que os indivíduos fazem não apenas para se comunicar, mas para compreender o mundo e para se posicionar diante dos estímulos que recebem a todo momento no meio social. A este processo e aos seus resultados, Moscovici deu o nome de representações sociais (MOSCOVICI, 1978).

De modo geral, as representações sociais são pensamentos coletivos que possuem, dentre outros objetivos, converter novos conhecimentos e informações em saberes socialmente compartilhados, processo que, de acordo com Moscovici, transforma o *desconhecido*, o *não-familiar* em *familiar*. Parte significativa de nossas reações frente aos estímulos que recebemos do meio social, assim como as nossas próprias relações, percepções e interpretações, são mediadas pelas representações que predominam na sociedade, de modo geral, e nos grupos dos quais fazemos parte, mais especificamente. Na leitura de Naiff e pesquisadores associados (2015, p. 24), “Nossa utilização dessa forma de pensamento social compartilhado passa pela



necessidade de apropriação que nosso grupo de pertença tem sobre um dado fenômeno. Essa relação é estabelecida pela importância que esse entendimento coletivizado proporcionará na justificativa de práticas e identidade do grupo”. Segundo Moscovici (1978, p. 25):

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante.

Organizando práticas sociais e comportamentos individuais, as representações se embasam – e buscam justificar-se – em conhecimentos compartilhados socialmente (não apenas frutos de contextos imediatos, mas também oriundos de uma memória coletiva mais temporalmente longínqua); porém, elas não se restringem a uma mera reprodução simbólica da realidade, já que possuem pleno potencial para ressignificá-la. Para Abric, isto apenas seria possível devido à estrutura das representações: ela é composta de um núcleo central, menos suscetível a mudanças e que guarda os elementos que tornam uma representação o que ela é, e de uma região periférica, que é mais sujeita a mudanças e que, por esse motivo, é responsável por adequar uma dada representação às mudanças sociais sem que isso signifique uma alteração da própria representação (ABRIC, 2003)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Sobre a localização espacial das representações sociais, Abric (2003 *apud* ALVES-MAZZOTI, 2012, p. 74) esclarecem que: “a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP). O primeiro, constituído por um número reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação, bem como por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum da representação, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o SP, constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: (a) formula a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; (b) adapta a representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; (d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; (e) protege o NC, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas”.

Tendo estas características em vista, Abric (2003) pondera que as representações sociais possuem quatro funções que referendam seu papel na dinâmica das relações: 1) *saber*, tendo em vista que elas auxiliam os indivíduos a compreender a realidade; 2) *identitária*, já que delineiam a identidade dos grupos; 3) *orientação*, servindo de referência a comportamentos e práticas sociais; 4) *justificatória*, já que permitem justificar a tomada de posicionamentos e comportamentos no meio social.

Outro expoente na Teoria das Representações Sociais foi Denise Jodelet, para quem as representações sociais são saberes práticos oriundos do processo de compreensão do mundo – a nível macro – e dos predicativos dos espaços nos quais os indivíduos fazem parte – a nível micro. Assim como Moscovici, Jodelet concebia as representações como saberes partilhados por determinados grupos, elementos que auxiliam a ditar as relações que seus membros estabelecem entre si (endogrupo) e com os demais (exogrupo). Para ela, as representações sociais podem ser descritas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). Sendo assim, uma das características mais importantes das representações sociais seria justamente a comunicação: é a possibilidade de comunicá-las, de partilhá-las que confere seu estatuto de apoio para compreender a realidade.

Frente ao exposto, Moraes Araújo e Negreiros (2020, p. 532) afirmam que:

a compreensão da EJA em uma dimensão psicossocial e as representações partilhadas sobre a modalidade são relevantes, pois contribuem para o conhecimento da realidade social desses alunos, suas expectativas ante o processo de escolarização e para o fomento de políticas educacionais adequadas ao contexto sociocultural desse público.

Tal indicação da importância da consideração das representações sociais de professores, alunos e da sociedade, de modo geral, para compreender os significados socialmente compartilhados sobre a EJA é compartilhada também por Naiff e colaboradores (2015, p. 24-25), para quem “Ao falar da produção de representações sociais por parte de um grupo, pensamos em indivíduos que partilham vivências semelhantes e sentem necessidade de criar um conhecimento que justifiquem seu comportamento, embasem sua identidade grupal, tenham valor comunicacional e de

saber”. Por conta disso, “os alunos são objetos de representação social para seus professores, na medida que estão totalmente incorporados no cotidiano dos mesmos influenciando a identidade social dessa categoria” (NAIFF *et. al.*, 2015, p. 27), o que demonstra que “o interesse essencial da noção de representações sociais para a compreensão dos fatos da educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321).

A fim de compreender como os professores representam os seus alunos – bem como as relações que estabelecem com eles – Naiff e colaboradores (2015) realizaram um estudo com cem docentes da modalidade (a maioria de mulheres, cerca de 63% da amostra<sup>6</sup>), o que foi feito através da aplicação de questionário psicossocial. Para tanto, partiram do pressuposto indiscutível de que o professor é figura importante para a aprendizagem, mas que, mesmo com sua importância reconhecida, é recorrentemente apontado como o responsável por quaisquer insucessos no processo de aprender.

No estudo, com relação à representação *alunos da EJA*, os seguintes termos foram os mais repetidos pelos participantes, demonstrando compor o núcleo central da referida representação: *esforço, trabalhadores, dificuldades e interesse*. A análise dos termos demonstra o predomínio de uma visão positiva sobre os alunos, inclusive justificando possíveis dificuldades e particularidades dos discentes desta faixa etária. Para os autores, esta visão positiva é importante para nortear como os docentes se comportarão diante de seus alunos, demonstrando que sua atuação profissional tende a ser predominantemente marcada por uma valorização do alunato, além de uma compreensão sobre suas particularidades, além da crença no seu potencial.

De uma maneira geral, os professores entendem esses alunos como trabalhadores mais do que estudantes e incluem em suas representações sociais elementos positivos em que os alunos são vistos como dedicados e esforçados e que enfrentam dificuldades para se manter nos bancos escolares (Naiff *et. al.*, 2015, p. 27).

---

<sup>6</sup> Essa prevalência de mulheres docentes é apontada em diversos estudos e uma possível explicação para tanto reside justamente no predomínio de mulheres nesse segmento, além das representações sociais que relacionam a figura feminina com a maternidade e o cuidado, o que faz com que profissões ligadas à assistência a outrem – como na docência e nas áreas de saúde – tanto sejam representadas como campo feminino como despertem mais atenção e motivação nas mulheres para atuar nelas (NAIFF *et. al.*, 2013).

Entre tais dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA e elencadas pelos professores se destacam a exclusão social, o estigma e a marginalização, já que os discentes compreendem que a situação de vulnerabilidade social que os alunos enfrentam – macrocosmo social – tende a repercutir no modo como os alunos se comportam na escola – microcosmo social.

Na região periférica da representação, a presença de termos como *atraso*, *oportunidade*, *superação*, *tempo menor* indicam novamente a percepção dos professores acerca das especificidades dos alunos da EJA, elementos que os diferenciam dos alunos do ensino regular. Outras diferenças obtidas pelo estudo giram em torno da faixa etária dos alunos da modalidade: para os professores participantes do estudo, quanto mais jovens os alunos, menor a sua dedicação e frequência. Por outro lado, ao serem indagados sobre a aprendizagem, os participantes indicaram que os alunos inseridos na faixa etária entre 25 a 40 anos são aqueles que apresentam os melhores resultados, de acordo com os instrumentos de avaliação adotados pelas instituições de ensino envolvidas.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, os resultados mostram que os professores têm uma percepção do seu aluno condizente com a realidade e especificidade do mesmo [...]. As representações sociais apontam para uma visão desses alunos como diferentes dos alunos do ensino regular, necessitando, nesse sentido, de uma abordagem educacional diferenciada que leve em conta o fato de serem trabalhadores, terem menos tempo para se dedicar aos estudos e mais dificuldades a serem enfrentadas [...]. Sua aprendizagem deve de alguma forma de consonância com a realidade que está vivendo e os projetos de futuro que constrói (NAIFF *et. al.*, 2015, p. 29).

Ainda no escopo da compreensão das representações sociais dos professores da EJA sobre seus alunos, especialmente no que tange à afetividade e às relações estabelecidas entre discentes e docentes, Camargo (2017) realizou estudo com 11 professores da modalidade, com os quais foram aplicados questionários, entrevistas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Duas representações foram obtidas e analisadas: *formação de professores para a EJA* e *afetividade*. Com relação a primeira, o termo *compromisso* compôs o seu núcleo central, o que, segundo a autora, “Refere-se ao envolvimento que o professor tem ao realizar seu trabalho docente, o que independe de ter recebido algum tipo de informação ou orientação de como trabalhar com jovens, adultos e idosos no contexto da EJA” (CAMARGO, 2017,

p. 1575). Ademais, o termo aponta para uma postura de amor e comprometimento com a prática docente, mais especificamente voltada aos predicativos da EJA.

Outro traço importante do estudo realizado por Camargo (2017, p. 1576) e que intersecciona as duas representações obtidas é o fato de que o “entrelaçamento entre as dimensões afetivas, cognitivas e sociais foi significativo para que os professores permanecessem trabalhando com a EJA”. Porém, os participantes destacaram que não consideram que foram formados para lidar com as especificidades deste público, o que aponta para uma debilidade dos cursos de graduação e licenciaturas em preparar os futuros docentes para lidar também com alunos jovens e adultos.

No tocante mais específico da *afetividade*, os participantes destacaram que na EJA, o respeito, a dedicação, o carinho e a atenção devem ser intensificados (os dois primeiros são os componentes do núcleo central da referida representação, enquanto os demais compõem sua região periférica), de modo que consideram que estabelecer boas relações com os alunos desta modalidade específica pode auxiliar no processo de aprendizagem. Porém, a autora destacou que é importante que essa supervalorização da dimensão afetiva na EJA não diminua a importância das dimensões política e cognitiva, o que já era enunciado por Freire (2013, p. 12), ao ponderar que “a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”.

Assim como nos estudos anteriores, pode-se constatar que as representações sociais dos professores da EJA não apresentam termos – e, com eles, significados socialmente compartilhados – negativos, o que corrobora uma tendência dos professores da modalidade de representar a ela e aos seus alunos positivamente. Porém, outras pesquisas apresentam uma leitura diferente: por exemplo, o estudo de Vitorazzi e Silva (2020) com professores de Ciências da Natureza na modalidade EJA apontou para um caminho duplo. Inicialmente, os docentes destacaram que a aproximação dos alunos jovens e adultos com os procedimentos científicos pode resultar na formação de habilidades e competências que auxiliem estes indivíduos a resolver problemas cotidianos. Por outro lado, indica que este potencial somente poderia ser desenvolvido caso as escolas (e a nível macro, as secretarias de educação, os governos) oferecessem as condições necessárias para professores e alunos, o que ainda é bastante distante da realidade das escolas públicas brasileiras.

*Representações sociais dos alunos da EJA*

Oliveira e Costa (2020) propõe analisar as representações sociais dos discentes da EJA a partir da análise de um processo psicossocial que se notabiliza na modalidade atualmente: o processo de juvenilização de seu alunato, ou seja, a constatação de que cada vez mais jovens e adultos jovens buscam as salas de aula da EJA, processo diferente do que era comum alguns anos atrás, quando predominava a procura de adultos médios, já inseridos a algum tempo no mercado de trabalho, em busca de realizar o sonho de concluir os estudos e de galgar melhores postos laborais e de qualidade de vida. Para os autores, compreender esse processo demanda das instituições de ensino que oferecem a modalidade um esforço ainda maior para se aproximar também deste público, o que implica revisitar currículos, fomentar ações inclusivas e incluir nas rotinas educacionais o uso de mídias e tecnologias. Este último ponto, aliás, possui uma dupla vantagem: por um lado, pode motivar os jovens e adultos jovens para aprender, enquanto, por outro lado, pode auxiliar os alunos de outras faixas etárias a se inserirem no uso dessas novas tecnologias e nas suas linguagens, o que segue em concordância com as competências gerais descritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como os pilares da Educação Básica brasileira (BRASIL, 2018).

Pereira e Oliveira (2018) apontam que o processo de juvenilização da EJA pode, a médio e longo prazo, modificar as representações sociais que envolvem a modalidade. A justificativa para tanto reside, segundo os autores, na diminuição da idade necessária para a certificação que, de acordo com a LDB, é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Também contribuem para este processo a agilidade no processo de escolarização feito na EJA, que pode levar muitos alunos e pais a optar pela modalidade como meio de superar eventos que colaboram para a evasão escolar, como a gravidez na adolescência, conflitos familiares, desmotivação e, inclusive, vulnerabilidade socioeconômica e ausência de suporte para continuar indo à escola no período regular.

Parte deste processo de juvenilização da EJA pode ser explicado pelo crescimento da quantidade de indivíduos entre 15 e 27 anos que nem trabalham, nem estudam. Estes indivíduos que abandonaram a escola precocemente tendem a fazê-lo por motivos como vulnerabilidade socioeconômica, falta de apoio psicossocial para

permanecer na escola, desmotivação, reprovação, problemas de saúde, entre outros. Para este público de adolescentes e adultos jovens, a EJA é a possibilidade de “recuperar o tempo pedido” com a evasão escolar, o que é visto pelos alunos como a possibilidade de conseguir inserir-se melhor no mercado de trabalho (NAIFF *et. al.*, 2015).

Segundo Oliveira (1999), cinco elementos/condições tendem a ser comuns entre os alunos da EJA: 1) condição de não-criança; 2) condição de excluídos da escola; 3) condição de pertencentes a camadas socioeconomicamente vulneráveis; 4) condição de pouca – ou nenhuma – escolaridade; 5) condição de participantes de programas de geração de renda com vista a sua própria sobrevivência. Porém, o autor alerta que estes pontos que caracterizam o discente da EJA não nublam a heterogeneidade que também é a marca deste público.

No estudo realizado por Moraes, Araújo e Negreiros (2020) acerca da representação social de alunos matriculados na EJA sobre a modalidade, foram identificadas as seguintes representações: *escola, educação de jovens e adultos, futuro*. Sobre a primeira, os termos “educação”, “aprendizagem”, “estudos”, “professores”, “amigos” compõem o seu núcleo central, o que demonstra que os alunos da EJA tendem a representar a escola “como um espaço de aquisição de conhecimento” (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 535).

Nesse sentido, é importante a argumentação empreendida por Naiff e pesquisadores associados (2015) sobre qual conhecimento está em jogo: nesse ponto, os alunos compartilham a representação vigente na sociedade, de modo geral, de que as informações que esses sujeitos possuem antes de retornar às salas de aula são “saberes das ruas”, naturalmente menores, que devem ser substituídos pelos conhecimentos científicos, já que apenas estes podem lhe garantir melhores condições.

Ademais, a presença de termos como “professores” e “amigos” demonstra que a escola é representada como um espaço de socialização e de afetividade. “embora a escola seja atrelada primeiramente à educação, na medida em que ganha outros significados, sua representação se desloca gradativamente da sua ideia primária, a aquisição de conhecimento, para a compreensão de espaço social” (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 536). Vale ressaltar também que representar a escola como espaço de socialização pode também facilitar a formação de sujeitos que

se concebem como homens e mulheres inseridos em uma coletividade, o que torna essencial compreender

[...] as relações sociais historicamente formadas e o lugar de cada jovem e adulto nessas relações. Esse espaço institucional contribui para que os indivíduos transformem sua consciência ingênua em consciência crítica e se constituam enquanto sujeito social e agente de transformação (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 536).

Por outro lado, a escola representa para os alunos jovens e adultos a possibilidade de resgatar o que social, política e economicamente lhes foi negado, o que pode fazer também – e com frequência o faz – com que esses alunos se sintam orgulhosos por retornarem às salas de aula. Porém, frequentemente a EJA representa a última tentativa de conclusão de seus estudos básicos, o que aumenta a necessidade de políticas públicas

[...] que valorizem as representações sociais positivadas 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 [...]. Qual não seria a satisfação de uma escola para jovens e adultos que conseguisse o desafio de reverter a defasagem escolar de seus alunos e oferecer-lhes uma oportunidade de estar na sociedade de um outro modo? (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 406).

Na pesquisa feita também com alunos da modalidade, Gomes (2016) identificou que os estudantes consideram a educação indispensável para aquisição de conhecimentos, vinculando-a com uma inserção mais equitativa no mercado de trabalho e com a melhoria de sua qualidade de vida. Porém, mesmo representando a educação tão positivamente, com relativa frequência eles se sentem desmotivados para frequentar as aulas da EJA, seja pelo cansaço (a maioria vai para a escola depois de seu horário de trabalho), seja por uma desconfiança de que conseguirão aprender os conteúdos propostos, além da persistência de alguns professores da modalidade em utilizar metodologias tradicionais, que são ainda menos interessantes para alunos desta faixa etária por difundir “a percepção de que o conhecimento científico é verdadeiro, imune a questionamentos e distante das demandas da população geral, ainda é fortemente presente” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 35). Ademais, o



histórico de experiências de fracasso escolar que tende a caracterizar estes alunos possui o potencial para dificultar o seu processo de aprendizado.

Com relação ao termo “educação de jovens e adultos”, Moraes, Negreiros e Araújo (2020) afirmam que os termos que compõem o núcleo central da representação são: “oportunidade”, “educação”, “conhecimento”, “formação” e “amigos”. Esses termos reafirmam o que foi destacado anteriormente: reinserir-se na educação formal, para os alunos da EJA, é uma possibilidade de garantir melhores oportunidades de trabalho, de condições de vida e, por conseguinte, de lograr melhores espaços na sociedade. Porém, por outro lado, os evocativos parecem demonstrar que os alunos representam que o sucesso e o insucesso de sua aprendizagem se relacionam unicamente com seu esforço pessoal, desconsiderando condições e eventos psicossociais que podem influenciar este processo, tais como as desigualdades sociais, a precariedade das condições de trabalho, o que inclui uma remuneração insuficiente, entre outros fatores.

Quanto a representação *futuro*, os termos “família”, “trabalho”, “emprego”, “casamento” e “filhos” compõem o seu núcleo central. Porém, nota-se uma ambivalência nesta representação: se, por um lado, a família (e o desejo de melhorar suas condições de vida) é um dos motivadores para que estes alunos jovens e adultos retornem às salas de aula, por outro os conflitos no grupo familiar tendem a ser importantes motivadores para a evasão destes discentes no período regular. Tal resultado também foi obtido pelo estudo de Naiff e Naiff (2008), para quem o anseio de dar melhores condições de vida à família, contribuindo diretamente com sua renda, influencia tanto o abandono da escola quanto o seu retorno. “Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma” (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 404).

Os autores concluem seu estudo afirmando que:

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. Contudo, para muitas crianças e jovens brasileiros impõe-se uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: 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. Na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito nesse mundo é ser adulto, e ser adulto é

trabalhar, o tempo que antecede sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado apenas para prepará-la para assumir essa condição (NAIFF; NAIFF, 2008, p. 404-405).

Outro ponto de interseção entre os estudos de Moraes, Araújo e Negreiros (2020) com o que foi obtido por Naiff e Naiff (2008) diz respeito exatamente à representação *futuro*, que compõe o significado da EJA: a possibilidade de ascender profissionalmente ou de se inserir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, para aqueles alunos que estão desempregados. Essa relação entre o desejo de aumentar sua escolaridade e obter sucesso profissional faz com que:

[...] o trabalho tem um papel duplo na vida desses escolares, isso porque a saída da escola para buscar trabalho tem por consequência a baixa escolarização do trabalhador e o empobrecimento da qualidade da mão de obra qualificada. Por outro lado, o mercado de trabalho moderno vem exigindo cada vez mais mão de obra qualificada, restando aos que não correspondem às suas exigências os empregos de baixa remuneração [...]. Desse modo, se outrora a dimensão social do trabalho fez com que muitos dos jovens e adultos deixassem a escola, agora os leva a retomar a escolarização (MORAES; ARAÚJO; NEGREIROS, 2020, p. 537).

A fim de identificar, através das representações sociais, como a EJA – a partir do ensino de história – pode reverberar em uma modificação da compreensão dos alunos acerca de seu meio e da importância de sua atuação enquanto sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto, Pedroso e Andrade (2014) alcançaram duas representações a partir do acompanhamento com um grupo de alunos da modalidade: a *história como disciplina* e a *história como vivência pessoal*. Com relação ao primeiro, tem-se um conjunto de acontecimentos do passado, enquanto o segundo aponta para as lembranças individuais; porém, em ambos não foi possível perceber uma compreensão da importância da participação dos alunos nos processos históricos, que, ao serem percebidos como eventos distantes de seu meio, iniciados por heróis, por figuras excepcionais, demonstra que os discentes não se representam como seres históricos.

Adotando um ponto de partida similar, Alves e Santos (2021) realizaram um estudo com o objetivo de compreender as representações que os discentes apresentam sobre a vida adulta, especialmente a partir de seu ingresso na EJA, e acerca da influência que os alunos apontam sobre o letramento em suas vidas. Alguns pontos em comum foram encontrados entre as representações descritas: o primeiro

giraria em torno da figura da escola, que, se em sua infância marcadamente foi caracterizada por ser um espaço de ausência em suas vidas – ou que a sua inserção lhe foi negada, seja pela pobreza, seja pela falta de apoio –, a volta às salas de aula significa a possibilidade real de ressignificar este espaço. Nesse estudo, frases como “a educação é tudo”, tão exaustivamente repetidas, apontam para a equiparação entre a educação e o desenvolvimento humano e profissional, fazendo com que para se inserirem em um mundo letrado, os jovens e adultos que se evadiram das salas de aula do ensino regular tenham introjetado as representações sociais predominantes, que consideram que indivíduos adultos que não dispõem da escolaridade básica não se desenvolveram completamente. O retorno a escola, assim, seria a possibilidade de conseguirem esse desenvolvimento. “Entretanto, ao buscarem essa inserção no mundo letrado, esses estudantes passaram a ressignificar o conhecimento, o aprendizado, a escola [...] construíram-se valores simbólicos e subjetivos para essa nova apropriação” (ALVES; SANTOS, 2021, p. 134).

Nesse sentido, o estudo de Alves e Santos (2021) aponta para uma alteração nas representações dos alunos da EJA: quando estes começaram a se inserir nas rotinas de sala de aula e ao passo em que passaram a se sentir confiantes quanto a sua capacidade de aprender os conteúdos curriculares, representaram ainda mais positivamente a educação e sua capacidade “de melhorar de vida”. Para os alunos desta faixa etária, o aprender precisa ter um caráter prático, de tal modo que quanto mais os discentes identificarem que determinada informação pode ser aplicada em seu cotidiano, mais tenderão a se sentir motivados para aprendê-la.

Todas essas questões contribuem para que os estudantes entrevistados deixem de lado o medo e a insegurança que no passado eram marcantes, e deem abertura ao que ainda pode vir, às novidades e possibilidades que a vida pode lhes oferecer. Este movimento de passagem faz com que o sujeito se reconheça em suas ações, reflita acerca de seu passado e do futuro, sem ficar como mero expectador no tempo (ALVES; SANTOS, 2021, p. 137).

O movimento psicossocial vivido pelos alunos da EJA é de desconstrução-reconstrução de representações, o que acarreta ressignificar o modo como compreendiam o mundo, aos outros e a si mesmo. Esse processo influencia também a autoestima dos indivíduos: porquanto a maioria dos discentes chega na EJA com uma tendência a apresentar uma autoestima baixa, a medida em que a aprendizagem

se desenvolve, a autoestima gradativamente se torna positiva, seja porque passam a confiar mais em si mesmos, seja porque sentem que se aproximam mais do papel socialmente destinado a indivíduos adultos com relação à escolarização.

Igualmente pensando na dinâmica de desconstrução-reconstrução de representações sociais, Pires e Alegro (2016) realizaram estudo com 64 alunos matriculados na rede EJA da região do Velho Norte paranaense. Mesmo com um perfil heterogêneo na amostragem da pesquisa (a faixa etária foi dos 14 aos 67 anos), notou-se a importância de considerar o contexto dos alunos jovens e adultos, de modo que sempre que for pertinente é importante que os docentes levem em consideração durante as atividades escolares elementos familiares aos discentes. Essa relevância se deve ao fato de que o contexto em que os indivíduos se encontram inseridos influencia suas representações<sup>7</sup>.

Além da valorização da relação entre conhecimento prévio e representações sociais, Pires e Alegro (2016) identificaram as significações oriundas da representação social *escola*, tendo alcançado os seguintes significados: *a escola como espaço físico com tecnologia recente* (a representação do espaço físico das instituições escolares, com destaque para a beleza e a disponibilidade de recursos tecnológicos para os estudantes, com o objetivo de facilitar o aprendizado); *a escola como espaço seguro* (a escola é aqui representada como um lugar em que se pode confiar); *a escola como lugar de aceitação das diferenças* (a escola é um espaço heterogêneo formado por indivíduos plurais, o que tende a torna-la uma instituição em que não cabe o preconceito, a exclusão); *a escola enquanto lugar de inclusão* (espaço em que todos são incluídos e podem estudar e desenvolver habilidades com tranquilidade); *a escola enquanto lugar de socialização* (local de fazer amigos, de compartilhar experiências e de dialogar); *a escola com função alfabetizadora* (espaço em que é possível aprender a ler e a escrever); *a escola como formadora de valores*

---

<sup>7</sup> “O contexto social pode intervir nessas representações através dos lugares onde se situam os grupos e os indivíduos, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que lhes fornece sua bagagem cultural, códigos, símbolos, valores e ideologias que estão ligados a posições e vinculações sociais específicas. O conhecimento prévio do aluno é influenciado por todo esse contexto e por essas representações, sua visão de mundo e da realidade vai depender do meio em que vive e dos conhecimentos, valores e códigos que recebeu do grupo do qual participa. Seja para aceitá-los ou refutá-los, os conhecimentos prévios e as ideias dos alunos são inseparáveis de seu meio social. Esses conhecimentos ou representações sociais é que dão sentido aos eventos que nos são normais. Ou seja, os conhecimentos prévios dos alunos são construções realizadas na dimensão das relações socioculturais” (PIRES; ALEGRO, 2016, p. 113-114).

(a escola como espaço de preparação para as demandas da rotina da vida adulta); *a escola e o bom emprego* (a escola como entrada para o mercado de trabalho, que cada vez mais exige especialização e escolaridade); *a escola e a merenda escolar* (local de alimentação e de crescimento cognitivo e físico).

Destaca-se que como se trata de alunos com notável grau de vulnerabilidade socioeconômica, a escola acaba participando ativamente tanto do seu acesso às tecnologias (tal como elencado na primeira significação) quanto como parte importante de sua alimentação (assim como exposto no último item).

Assim, analisando as narrativas, os alunos que frequentam o EJA são, em sua maioria, pessoas carentes que veem na escola uma oportunidade de mudança de vida e relacionam a escola a essa mudança e à construção de um futuro melhor. Quanto menos remunerado é seu trabalho, mais valor eles dão à alimentação, visto que, até hoje, os alunos mais carentes, muitas vezes têm na escola uma das únicas refeições de seu dia, chegando até mesmo, em alguns casos, a ser a única a que tem acesso. Além das refeições, aparece também a questão da merenda de qualidade. Não basta somente disponibilizar merenda, mas a merenda deve ter uma boa qualidade. Nas narrativas é visível essa preocupação, visto que alguns alunos narram que saem correndo das salas de aula para irem formar a fila para se alimentar (PIRES; ALEGRO, 2016, p. 127).

Com relação à figura do professor, Alegro e Pereira (2016) identificaram, tal como reiterado por outros estudos, a importância dada aos docentes. Para a amostragem do estudo, os discentes alegaram que deveria haver mais professores dedicados a EJA, por considerarem que a maior demanda de alunos deveria implicar em uma oferta maior de discentes, demonstrando que estes alunos (muitos já inseridos no mercado de trabalho) conseguem compreender as dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano de sua profissão.

Porém, com relação à percepção de que deveria haver mais docentes dedicados à EJA, os participantes ressaltaram que não basta ser qualquer professor: tem que ser um docente paciente, atento às necessidades dos alunos jovens e adultos, que sinta – e demonstre – satisfação em ensinar e em acompanhar o seu processo de aprendizagem. Além disso, é preferível que os professores tenham boas relações com seus alunos, que sejam divertidos (porém sem que isso atrapalhe o bom andamento das rotinas de sala de aula), que construam relações cordiais e baseadas na afetividade.

Vale ressaltar que a importância do trabalho para o retorno destes alunos para as salas de aula – e, conseqüentemente, para a construção das representações sociais que significam a EJA – não se restringe a ambições financeiras. Ao contrário, visa justamente uma melhor inserção na sociedade, reconhecimento tanto social, de modo geral, quanto dos grupos dos quais os indivíduos fazem parte, mais especificamente, além da busca por autonomia e realização. Os autores ressaltam ainda que a própria variedade de funções laborais que estes indivíduos exercem (assim como as atividades que anseiam futuramente realizar) aponta para um traço importante do perfil do aluno da EJA: sua heterogeneidade (PIRES; ALLEGRO, 2016).

De acordo com Guzzo (2016), ao analisar as representações sociais da EJA é essencial compreender que estes alunos possuem, em sua maioria, histórico de discriminação e de estigma, seja por seu próprio perfil (predominantemente pobres, moradores de regiões periféricas e trabalhadores que exercem funções laborais menos especializadas), seja por não possuírem a escolaridade considerada mínima para indivíduos adultos. Essa afirmação se coaduna com as próprias documentações legais da EJA, que destacam que o público da modalidade é constituído por:

[...] sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros [...] emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 15).

Tendo isto em vista, a EJA pode ser concebida como a possibilidade de garantir aos discentes formação não apenas em vista de uma inserção – ou melhor alocação – no mercado de trabalho, mas também com relação aos saberes indispensáveis para que eles conheçam os processos produtivos, o que somente é possível caso “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa ao saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade” (IRELAND, 2004, p. 69). No mesmo diapasão, Kuenzer (2004) assegura que na EJA – talvez de modo mais fulcral do que em outras modalidades – a relação teoria-prática ganha preeminência, posto que, como visto em estudos anteriores, os alunos jovens e adultos tendem a se sentir mais motivados a aprender os conteúdos que consideram ter reverberação direta em suas vidas. Nesse sentido, a experiência dos alunos e seus saberes prévios devem ser levados em consideração no processo

de aprendizagem, em vista de não apenas relacionar o campo conceitual com sua aplicação prática, mas desenvolver seu pensamento crítico.

### Considerações Finais

O pesquisador ou pesquisadora do macrocampo da educação que busca compreender como a sociedade, os professores e os alunos representam a EJA e, para tanto, utiliza a Teoria das Representações Sociais, após realizar um levantamento bibliográfico amplo certamente fará duas constatações significativas: 1) A TRS fornece um aparato imprescindível para a identificação dos fenômenos psicossociais que envolvem os significados socialmente compartilhados sobre a EJA; 2) É persistente a ausência de estudos publicados sobre a EJA que analisem as representações sociais seja da sociedade sobre a modalidade, de modo mais amplo, seja dos atores sociais envolvidos diretamente na sua realização. Essa carência de materiais, além de dificultar as pesquisas e os debates sobre o tema – e, com eles, a realização de políticas públicas voltadas para a modalidade – nos parece consequência de representações preconceituosas sobre os alunos jovens e adultos e sobre a própria modalidade, que consideram quaisquer investimentos na EJA um gasto desnecessário.

Segundo Mera (2007), os valores destinados à EJA são socialmente considerados *gastos*, e não *investimentos*, o que se reverbera na insistente disparidade dos valores destinados à modalidade, em comparação com outras, mesmo da Educação Básica. Esta representação possui o potencial de explicar, mesmo parcialmente, a defasagem de verbas e, inclusive, de professores para atender ao público de alunos jovens e adultos: por exemplo, o estado do Rio de Janeiro é responsável pelo terceiro maior contingente de discentes dessa faixa etária no país, ficando atrás apenas de São Paulo e Bahia. Mesmo assim, o Estado é apenas o 12º em quantidade de estabelecimentos de ensino que oferecem a modalidade e em docentes específicos para este público. Esta defasagem certamente é um dos motivos pelos quais o índice de conclusão do Ensino Médio na rede EJA carioca fica em torno de meros 27%.

Esse ciclo de descaso com a EJA – que neste estudo defende-se que possui bases psicossociais ancoradas às representações que socialmente predominam

sobre a modalidade – é também uma das razões para os professores tenderem a se sentirem os únicos responsáveis pelo sucesso ou o insucesso da aprendizagem dos alunos jovens e adultos: na ausência de políticas públicas e do devido suporte das secretarias municipais e estaduais de educação, a eles cabe, muitas vezes, buscar formação continuada, pesquisar (por iniciativa própria) o que está sendo produzido com relação a EJA, trocar experiências com outros docentes. Essa responsabilidade colocada na figura do professor pode fazer com que ele adote uma postura paternalista e que, ao buscar aproximar-se de seus alunos, acabe por não considerar a importância do âmbito político e social que incide sobre seu fazer educacional, sobre o processo de aprendizado e sobre a própria realidade dos alunos.

É verdade que as particularidades que fazem da EJA o que ela é refletem nos marcos legais que a regulamentam, nas especificidades de seus programas de ensino, no material didático e, inclusive, na persistente baixa quantidade de estudos sobre a modalidade, demonstrando cabalmente que a EJA é um “[...] campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros” (ARROYO, 2011, p. 7). Porém, como se trata de uma modalidade em que os conteúdos curriculares se imbricam com processos formativos de caráter social, político e cultural acentuados, o que ocorre devido às especificidades da própria EJA, a pesquisa psicossocial sobre o campo educacional em questão possui o potencial para interferir diretamente na construção de políticas públicas sobre a EJA, na reestruturação curricular da modalidade – que se faz urgente – e na inclusão de mais fundos visando a formação continuada de professores (e na preparação nas licenciaturas) para que estes sejam interdisciplinarmente mais preparados para lidar com as especificidades deste público.

Como sugestão para futuros estudos, destacamos a priorização de pesquisas longitudinais sobre o tema, especialmente aquelas que considerem amostras maiores e que sejam compostas por participantes de mais de uma instituição de ensino (no caso de estudos de caso realizados por professores e alunos da EJA). Também sugerimos que estudos sobre as representações sociais dos alunos sejam valorizados, mesmo que isso contraste com o predomínio de artigos que levam em conta apenas as percepções dos professores e que acabam deixando de lado o olhar do alunato sobre tais processos.



## Referências

- ABRIC, J. C. La recherché du noyau central et la zone muette dès représentations sociales. *In*: ABRIC, J. C. (Ed.). **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Paris: Érès, 2003. p. 59-80.
- ALVES, R. C.; SANTOS, S. R. História de mudanças, mudanças da História: educação popular e representações sociais de estudantes do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (P. E. J. A.) – UNESP/Assis. **Fronteiras**, Dourados, v. 18, n. 31, 2016, p. 123-142.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Formação e trabalho docente: representação de professores de curso normal médio. *In*: SOUSA, C. P. de; VILLAS BÓAS, L. P. S.; ENS, R. T. **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. (Coleção formação do professor, 7). p. 67-92.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005; 2011.
- BRANDOLT, T.D.D. **(Re) construção de conhecimentos dos alunos da educação de jovens e adultos por meio do educar pela pesquisa**. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *In*: Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. A educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB1/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000.
- BRASIL. Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Documento-Base. 2ª ed. Brasília: MEC, 2007.

CAMARGO, P. S. A. S. Representações sociais dos docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, out./dez. 2017, p. 1567-1589.

DE OLIVEIRA, M. da C. C. V. B.; COSTA, G. dos S. A juvenilização da Educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, 2020, p. 48-77.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 1115-1139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-342.

GUZZO, R. S. L. As contradições dos bastidores da Educação de Jovens e Adultos: elementos da história de vida e perspectiva de mudança. *In*: GUZZO, R. S. L. **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores da educação pública. Campinas: Alínea, 2014.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. *In*: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Ed.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.

KUENZER, A. Competência como práxis. **Boletim Técnico do Senac**, v. 30, n. 3, set./dez., 2004.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciência e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2007.

MERA, C. Z. **Reflexiones sobre el movimiento de la educación de adultos y sus desafíos**. 2007. Disponível em: <https://www.iiz-dvv.de>. Acesso em: 25.jul.2022.

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

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, 2008, p. 402-407.

NAIFF, L. A. M.; GIANDORLI-NASCIMENTO, I.; BARROS, S. M. M.; RIBEIRO, L. M. (2013). O lugar do feminino nos anos 50: memórias de duas gerações. *In: SÁ, C. P. de; MENANDRO, P. R. M. (Orgs.). Psicologia social e o estudo da memória histórica: o caso dos anos dourados do Brasil.* Curitiba: Appris, 2013. p. 295-346.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M.; PEREIRA, J. M. M.; ÁVILA, R. F. O que pensam os professores sobre seus alunos: aspectos psicossociais da Educação de Jovens e Adultos. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia.** Belo Horizonte, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015, p. 19-32.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 12, 1999, p. 59-73.

PEDROSO, C. C. C.; ANDRADE, M. S. Representações sociais sobre história por jovens e adultos. **Psicologia & Sociedade,** Belo Horizonte, v. 26, n. 2, 2014, p. 366-375.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional,** São Paulo, v. 29, n. 71, maio/ago. 2018, p. 528-53.

PIRES, J. D. A.; ALEGRO, R. C. A escola na visão dos estudantes da educação de jovens e adultos: narrativas e perspectivas. **Educação Em Análise,** Londrina, v. 1, n. 1, jul./2016, p. 111–132.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodología de Pesquisa.** Tradução de D. V. Moraes. Barcelona; Buenos Aires: Editora Penso, 2013.

UNESCO. **Conferência Internacional sobre Educação de adultos (VI CONFINTEA).** Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de acción de Belém. 2009. Disponível em: [http://forumeja.org.br/iles/Belem\\_Final\\_es.pdf](http://forumeja.org.br/iles/Belem_Final_es.pdf).

VITTORAZZI, D. L.; SILVA, A. M. T. B. As representações do ensino de ciências de um grupo de professores do Ensino Fundamental: implicações na formação científica para a cidadania. **Revista Ensaio,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2020, p. 1-22.

Recebido em: 30.09.2022.  
Aprovado em: 08.11.2022.