

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAE  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**AS REPRESENTAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) DA EJA SOBRE  
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO**

Aluna: Leandra Beatriz de Rezende

Belo Horizonte

2013

LEANDRA BEATRIZ DE REZENDE

**AS REPRESENTAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) DAEJA SOBRE  
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO**

Monografia apresentada ao curso de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, como requisito de conclusão do curso de Pedagogia.

Orientador: José Raimundo Lisboa da Costa

Belo Horizonte

2013

LEANDRA BEATRIZ DE REZENDE

**AS REPRESENTAÇÕES DOS(AS) ALUNOS(AS) DA EJA SOBRE  
A EDUCAÇÃO COMO DIREITO**

Monografia apresentada ao curso de graduação  
á Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação, para conclusão do  
curso de Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

---

José Raimundo Lisbôa da Costa (Orientador)  
ORIENTADOR

---

Pablo Luiz de Oliveira Lima  
BANCA EXAMINADORA

Belo Horizonte, 13 de Agosto de 2013

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade tampouco sem ela a sociedade muda.”

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho, expresso aqui a minha gratidão, especialmente as minhas amigas: Fernanda, Lilian e Érica pelo constante incentivo, pela amizade e pelas alegrias e tristezas divididas. A meu namorado Tiago pelo companheirismo e pelas orações. Ao meu orientador, José Raimundo que aceitou prontamente a orientar esta pesquisa. Aos sujeitos da pesquisa e a todos os que muito admiro, especialmente ao professor Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, que gentilmente colaboraram para sua efetivação.

## RESUMO

Este trabalho faz parte de uma trajetória docente com a EJA. Seu principal objetivo é identificar as representações dos alunos da educação de jovens e adultos(EJA), acerca de suas histórias vividas no ambiente escolar ao longo de seus processos de escolarização e, principalmente, as razões das diversas evasões e retornos aos espaços escolares e em que contexto elas se dão. O estudo foi realizado através da aplicação de um questionário semi-estruturado que permitiu a coleta de dados qualitativos para caracterizar o perfil da amostra, e dados quantitativos, do qual foram extraídas informações sobre a trajetória escolar dos alunos e quais as concepções que eles trazem em suas consciências sobre educação enquanto direito. Investigamos como as vivências tornam-se experiências, que relações são estabelecidas entre o real vivido e o real pensado e de que forma a educação formal interfere nas des(construções) de um saber-fazer para a vida, para o trabalho e para exercício da cidadania de acordo com a idade e o sexo do grupo pesquisado. Os resultados apontam que os três grupos, apresentados na pesquisa, reconhecem, em maioria, a educação enquanto um direito que lhes cabe assegurado em lei, no entanto, eles conjugam que este direito só terá validade a partir do momento que o aluno for a seu encontro. No imaginário popular os não alfabetizados/ não escolarizados adultos estão na condição de assujeitados do conhecimento escolar por uma escolha,própria,esta errônea concepção isenta o Estado pelo não cumprimento de um dever. A pesquisa ainda revela que mesmo com a garantia legal do acesso a educação para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade propicia a EJA ainda está longe de ser um direito. A educação de jovens e adultos representa uma dívida social para com aqueles que não tiveram, por diferentes motivos, nem o acesso e nem o domínio da escrita e da leitura como bens sociais.

Palavras- Chaves: Trajetórias escolares de alunos da EJA. Educar para uma experiência humanizadora. Educação enquanto direito.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REFLEXÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA .....	9
2.1 Concepções de história e historicidade.....	9
3. CAPÍTULO I – OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA.....	11
3.1 Fundamentos metodológicos e Conceituais da pesquisa.....	11
3.1.2 O campo de pesquisa .....	12
3.1.3 Traços característicos do perfil dos sujeitos da pesquisa .....	12
Gráfico 1-Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Idade e Gênero.....	14
4. CAPÍTULO II – VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS, ENTRE O REAL VIVIDO E O REAL PENSADO.....	17
4.1 Educar para experiência .....	17
4.2 Um saber- fazer para o trabalho ou um saber – fazer para a vida?.....	19
4.3 A representação de educação para os grupos da pesquisa.....	21
Gráfico 2- Desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.....	222
5. CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO, DEVER OU UMA DIVIDA SOCIAL?.....	26
5.1 O Acesso a educação formal, direito ou dever do aluno? .....	266
Quadro 1- Número de alunos matriculados por modalidade de Ensino.....	27
5.2 Educação um direito de todos. O que pensam os alunos sobre isso.....	28
5.3 EJA compensação ou reparação pelo tempo perdido.....	29
5.4 Um aprender para a liberdade.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	32
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	34
8- ANEXOS.....	37

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa monográfica que apresentamos se propõe, a identificar as principais representações dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Analisamos suas histórias vividas no ambiente escolar ao longo de seus processos de escolarização e, principalmente, as razões das diversas evasões e retornos aos espaços escolares visando identificar o contexto em que se dão.

Esta pesquisa foi construída a partir da aplicação de um questionário semi- estruturado que possibilitou a coleta de dados quantitativos, de forma a caracterizar o perfil da amostra e dados qualitativos, do qual, extraímos informações sobre a trajetória escolar dos alunos e quais as concepções estes trazem em suas consciências, sobre educação enquanto direito.

Com base nos dados coletados, buscamos explorar e relacionar, como as vivências tornam-se experiências, e que relações são estabelecidas entre o real vivido e o real pensado. O principal objetivo foi compreendermos como a educação formal interfere nas (des)construções de um saber-fazer para a vida, para o trabalho e para exercício da cidadania.

A educação de jovens e adultos (EJA) é um direito garantido pela Constituição Federal Brasileira, no entanto há um abismo entre o direito em si e seu cumprimento efetivo. Em posse dos dados coletados analisamos acerca dos processos históricos de luta e de busca, dos sujeitos da pesquisa para usufruir da escolarização na vida adulta. Escolarização não enquanto uma dívida social para com aqueles que não a usufruíram, por diferentes motivos, o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais, mas como um direito a própria humanização de suas identidades.



## **2. REFLEXÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA**

Ao examinarmos as representações dos sujeitos da pesquisa, buscamos direcionar nosso olhar ao resgate das dimensões históricas, nas quais aconteceram as evasões, os retornos e, ao mesmo tempo, captar estas representações e expressões que nos permitiram compor hipóteses sobre os possíveis objetos de representação social envolvidos neste processo.

Ao expressar reflexões sobre conteúdos históricos em estudo, porque certos alunos adultos introduzem em suas falas aspectos de suas próprias existências? Por que problematizam conteúdos históricos e ao mesmo tempo, formulam comparações entre o vivido e o momento presente? Quais representações são construídas para comunicar suas experiências vividas nos espaços escolares e na vida social? Como representam a escola no âmbito de suas trajetórias existenciais?

Estas questões iniciais partiram do princípio que os (as) alunos (as) da EJA retornam a escola com um saber empírico, uma experiência social, construída ao longo de suas vivências. Seja no mundo do trabalho, na vida familiar e na comunicação, e por isso, são possuidoras de saberes.

Neste sentido, consideramos que fazer emergir as representações dessas experiências vividas é dialogar com as próprias trajetórias existenciais dos sujeitos da pesquisa resgatando as historicidades sociais por eles vivenciadas.

### **2.1 Concepções de história e historicidade**

A História não é feita por heróis, muito menos imobilizada no passado. Ela é uma construção individual e coletiva em constante movimento. Buscar na memória individual e coletiva a própria historicidade individual e social não quer dizer que, necessariamente, o aluno elabore uma consciência histórica.

Aprender História é fundamental, no processo de mudança estrutural da consciência Histórica. É a partir do aprendizado significativo da História que novas reflexões críticas a respeito das experiências do passado são construídas de forma a (re)significar o que foi experimentado. Neste sentido:

Entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra.(BARCA,2007,p.115).

Portanto, o que justifica o interesse pelo tema proposto tem relação com o próprio trabalho docente, com turmas da EJA ,e principalmente com experiências em sala de aula. Por meio das quais foi possível observar, refletir e problematizar as experiências sociais dos sujeitos desta pesquisa e ao mesmo tempo analisar e dialogar com as suas historicidades.

Ao pesquisar sobre as vivências de alunos (as) da EJA revelamos faces antes ocultadas pela errônea concepção de que EJA é uma modalidade de ensino para analfabetos-assujeitados, sem vez, sem voz. Educação é um direito, que a estes alunos foi negado, em algum momento. Não porque não sabem ler ou escrever, ou mesmo por não dominarem o conhecimento científico, valorizado pela sociedade capitalista, que eles são menores enquanto sujeitos.

Há uma riqueza de dimensão social e cultural nestas histórias vivenciadas que precisam sair do anonimato. A visibilidade destes sujeitos, antes ocultada, parte da reflexão sobre a própria História. É sobre estas subjetividades auto-reflexivas, constituídas a partir das trajetórias destes alunos da EJA, expressas através de suas respostas reflexivas, respondidas ao questionário aplicado, que lançamos atenções durante o processo de pesquisa e escrita da monografia. E é por crer que não há como ignorar essas trajetórias dentro de uma prática pedagógica que buscamos investigá-las.

### **3. CAPÍTULO I – OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos metodológicos, conceituais e os dados quantitativos sobre a pesquisa apresentada.

Considerando que a atitude científica precisa ser solidificada a partir de uma série de reflexões que viabilizem uma investigação sistemática, crítica e auto-corretiva a respeito do que se propõe a pesquisar, assumimos, por meio de uma pesquisa, em sua maioria, qualitativa exploratória, analisar e descrever a leitura, análise e interpretação das representações construídas pelos sujeitos da pesquisa, cujas respostas foram dadas durante o preenchimento de um questionário.

#### **3.1 Fundamentos metodológicos e Conceituais da pesquisa**

Por meio de uma pesquisa quantitativa e qualitativa aplicamos um questionário que viabilizou a coleta de dados relativos ao perfil da amostra (sexo, idade, renda, cor) e dados sobre a trajetória escolar dos alunos.

O objetivo da aplicação do questionário foi mapear as tendências e percepções dos estudantes sobre educação e conhecer como os estudantes interpretam as experiências vividas em suas trajetórias escolares e na vida social.

Os dados quantitativos foram analisados através da construção de categorias relativas ao perfil dos sujeitos da pesquisa considerando as seguintes variáveis: sexo, idade, renda, pertencimento étnico racial, local de moradia, profissão.

Os dados qualitativos foram analisados por meio da categorização das informações contidas nos questionários a partir de perguntas abertas, com vistas a produzir uma análise comparativa entre as diversas posições dos sujeitos. E, por fim, buscamos detectar os possíveis objetos de representação social que emergiram destas análises e como tais constroem ou desconstroem a ideia de educação como direito.

Os suportes teóricos, sobre os temas pesquisados, foram centradas principalmente em MOSCOVICI, que fundamentou a Teoria das Representações Sociais. Ele foi um dos aportes teórico-metodológicos de pesquisa. Analisamos também algumas concepções teóricas de Miguel ARROYO, sobre tudo as experiências sociais do educando e suas interferências nos processos de ensino e aprendizagem.

As contribuições de Paulo FREIRE para educação, sobre tudo para educação popular, também foram relevantes de investigação, assim como, Leôncio SOARES que em suas pesquisas dialoga, principalmente, sobre as Diretrizes curriculares da EJA, formação de professores e desafios da EJA.

### **3.1.2 O campo de pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa que responderam o questionário são alunos da EJA de uma Escola Municipal de Contagem. Coordenada pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem, SEDUC, desde 2005 a EJA já atendeu mais de quatro mil alunos na rede municipal de ensino. Atualmente podem se matricular nesta modalidade de ensino adolescentes a partir dos 15 anos, adultos e idosos que por algum motivo não iniciaram ou interromperam os estudos.

Os questionários foram aplicados em duas turmas, que levaram em média cinquenta minutos para respondê-los. As aulas foram cedidas pela professora de Artes, que além de ceder sua aula, também dialogou com os alunos sobre a importância de uma pesquisa acadêmica e o como seria importante que eles participassem.

### **3.1.3 Traços característicos do perfil dos sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da presente pesquisa, em maioria, são trabalhadores que buscam a partir do retorno a escola a (re)inserção no mercado de trabalho. A busca do direito ao saber-fazer, a partir de um viés científico e sua apropriação desperta nestes sujeitos a expectativa de reconhecimento social junto a sociedade, a mesma que os exclui por não se apropriarem do conhecimento enquanto capital cultural.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa e evitar qualquer juízo de valor, utilizamos nomes fictícios, valendo-nos apenas de veracidade a idade. É interessante ressaltar as atribuições sobre a educação escolar presentes nas fala, como:

“Buscar o conhecimento é uma bênção de Deus. Não sabia ler nem o número do ônibus.” ( Maria Gorete,58 anos).

“A escola me ensino a fala melhor, entender melhor, comportar melhor.Tudo isso foi muito bom.”( Pedro,28 anos)

Para Leôncio Soares mais que um direito, a EJA é reparação social:

A educação de jovens e adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a nem o domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenha sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.Ser privado deste acesso é,de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (SOARES, 2002, p. 32)

Se para SOARES (2002) a educação de jovens e adultos representa uma dívida social, para os sujeitos da pesquisa ela surge como um recurso simbólico que os permitirá ascensão profissional, reconhecimento e auto-estima.

No decorrer das análises dos questionários e entrevistas buscamos identificar como estas expectativas em relação ao conhecimento enquanto apropriação e direito se faz presente no cotidiano dos sujeitos de pesquisa. Para João, um dos sujeitos de pesquisa, frequentar a sala de aula não representa apenas o domínio de uma cultura letrada, é também um direito e um dever do aluno ir a busca do direito à escolarização, que em algum momento da sua trajetória foi negado, caso contrário ele estará inapto perante as exigências sociais e econômicas no qual é constantemente exposto.

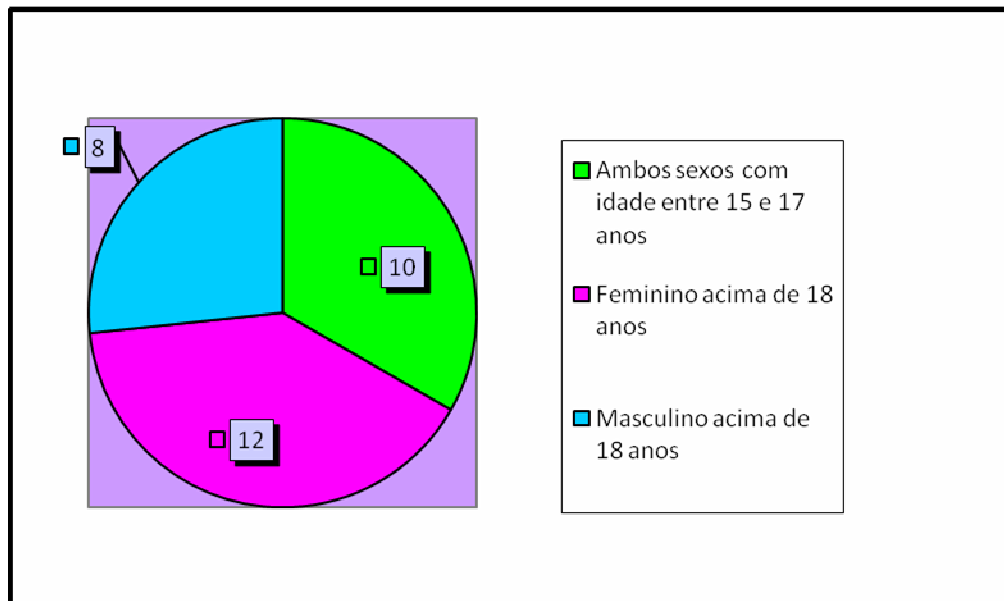
“Voltei a estudar porque as coisas mudaram de uma condição muito complicada, quem não estuda não consegue viver neste Brasil.”(João, 54 anos).

“É direito e dever e obrigação de todo cidadão aprender a ler.”  
( João, 54 anos).

Considerando a riqueza de representações presentes nos relatos destes alunos da EJA, fomos em busca de informações que pudessem identificar que representações os alunos da educação de jovens e adultos(EJA) trazem acerca de suas histórias vividas no ambiente escolar ao longo dos processos de escolarização, as razões das diversas evasões e retornos aos espaços escolares e, principalmente, qual o liame entre escolarização e direito

Inicialmente, tínhamos a expectativa de que 25 questionários fossem aplicados em uma única turma, mas como as turmas haviam sido desmembradas e alguns alunos remanejados, após uma avaliação diagnóstica, a coleta de dados realizou-se mediante a aplicação de 30 questionários. O objetivo da aplicação do questionário foi coletar dados que permitissem mapear o perfil sócio econômico dos alunos, e as tendências e percepções que eles trazem sobre educação a partir de suas trajetórias escolares.

**Gráfico 1-Distribuição dos sujeitos da pesquisa por Idade e Gênero**



Fonte: Dados da pesquisa

Dos 30 alunos que responderam o questionário metade são homens, com idade variando entre 15 e 54 anos. O grupo das mulheres tem idade variando entre 15 e 61 anos. Referente ao estado civil informado 19 disseram estar solteiros, 7 casados, 2 viúvas e 2 divorciados. Em relação ao pertencimento étnico-racial, 16 declararam pardos, 5 pretos, 2 indígenas e 1 amarelo. Em termos de número de filhos, a média indica 1,2 filhos por aluno. Em relação ao local de origem 17 nasceram em cidades do interior de Minas Gerais, 5 em Belo Horizonte, 2 no Espírito Santo , 1 na Bahia , 1 no Ceará.

Atualmente 29 alunos residem em Contagem em bairros próximo a escola, apenas um aluno informou residir no bairro Serrano em Belo Horizonte. Quanto a ocupação profissional encontramos 2 empregadas domésticas, 4 donas de casa, 4 autônomos, 5 atuam no comércio , 2 na construção civil, 5 se declaram estudantes e 1 informou trabalhar com transportes, os demais não informaram sua ocupação.

### **3.2 A precoce “juvenilização” da EJA**

A princípio, o questionário foi elaborado pensando em sujeitos com idade superior a 30 anos, mas diante de inúmeros adolescentes presentes na escola, eles também integraram a pesquisa.

A cada dia o percentual de adolescentes que freqüentam os cursos da EJA tem se ampliado. No parecer CNE/CBE 6 /2010 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA traz que:

O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. ( BRASIL, CNE/CEB nº 6/2010 (2009, p. 02)

De acordo com emenda 59/2009 que altera os incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal, a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. Contudo, o disposto altera a lei, tem até 2016 para ser definitivamente implementado, e diante disso, o número de adolescentes presentes na EJA só tende a crescer. De acordo com dados coletados dos 30 alunos que responderam ao questionário, 10 têm entre 15 e 17 anos, destes, sendo que metade informou possuir algum tipo de ocupação profissional durante o dia, motivo que os impossibilitam de cursar o ensino fundamental regular em horário diurno.

Ao nos depararmos com este perfil de aluno, em nossa pesquisa, buscamos traçar alguns eixos de observação sobre este processo de educação que, cada vez mais, tem levado jovens entre 15 e 17 anos, com faixa etária compatível a educação regular, a frequentarem a EJA.

De acordo com DUARTE & GUIMARÃES (2008), a terminologia educação de jovens e adultos apareceu no fim dos anos 80 e início dos anos 90, com a migração de adolescentes e jovens para ensino noturno, até então direcionado a educação de adultos.

Esse processo migratório que tem levado alunos nesta faixa etária a deixarem a escola regular para frequentarem a EJA pode ser explicado com base em alguns fenômenos. CHARLOT (2001) acredita que, isso se deve a crescente defasagem séria-idade, e até mesmo a problemas indisciplinados. Transferir estes alunos para EJA não resolverá o problema, ao contrário, os problemas poderão ser ampliados.

Uma das dificuldades presentes no contexto de uma sala de aula, onde há uma heterogeneidade de sujeitos, com diferentes faixas etárias e experiências está em definir uma metodologia de ensino que possa alcançar a todos, pois adultos e jovens dividem o mesmo espaço na EJA. Diante deste contexto algumas dificuldades impactam inclusive, o comportamento. O aluno jovem tende a buscar um grupo de pertença que tenha a mesma faixa etária, um vocabulário que os identifique e valores de conduta semelhantes. O adulto e o idoso, por sua vez, tende a não interagir com estes alunos por acharem que eles são desordeiros e atrapalham a aula.



## **4. CAPÍTULO II – VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS, ENTRE O REAL VIVIDO E O REAL PENSADO.**

Neste capítulo abordamos como os sujeitos da pesquisa vivenciam o aprendizado escolar e como se apropriam deste de forma a tornar as vivências uma experiência para a vida. Assim buscamos também extrair que representações cada grupo trás da educação formal e como ela se compõe dentro da dinâmica de um saber-fazer para o trabalho e um saber-fazer para a vida.

### **4.1 Educar para experiência**

Quando perguntado aos sujeitos da pesquisa por que eles abandonaram a escola, a resposta que sobressaiu foi porque começaram a trabalhar. “Eu comecei a trabalhar e eu quis ficar um ano sem estudar, foi isso que aconteceu”, afirmou Pedro de 17 anos, que trabalha como autônomo. Ao serem indagados por que voltaram a estudar, as respostas foram unânimes, ao condicionar o nível de escolaridade com ascensão profissional.

Mas será que voltar a sala de aula para se apropriar de habilidades e competências mensuráveis é o suficiente para adequar estes sujeitos ao mercado de trabalho? É possível apropriar-se do patrimônio cultural apenas por meio de vivências educativas ou se faz necessário que elas sejam ligadas por laços de experiência?

Em um ensaio realizado em 1933, intitulado a *Experiência e a Pobreza*, Walter BENJAMIM (1933, p. 217 - tr.fr., p. 369) lança luz a maneira surpreendente sobre o empobrecimento da experiência humana, segundo o autor caminhamos para um mundo no qual a educação e o conhecimento deixam de se traduzir em experiências. “Eis que nos tornamo-nos pobres” escreveu BENJAMIM acerca de como nos apropriamos do conhecimento de uma forma superficial e rasa.

Para Marie JOSSO (2004) pesquisar o sujeito a partir de suas “histórias de vida” é uma forma de mobilizar as (inter)subjetividades inscritas nestas trajetórias de vida, de forma a permitir que aos autores destas narrativas possam produzir conhecimentos significativos que os institua como sujeitos e que os permitam pensar seu “estar no mundo”.

Para considerar estas “histórias de vida” é preciso levar em consideração como elas se formam, e como a experiência está inscrita neste processo. O sujeito em formação está em constante processo de aprendizado. Processo este, que pode ser estruturado através de uma experiência formadora que o permita, a partir do saber-fazer e dos conhecimentos adquiridos, buscar representações significativas que o levem a compreender a si mesmo no seu ambiente natural.

Pedro, um dos sujeitos da pesquisa, disse que a escola lhe ajudou a entender certas coisas como falar e se comportar melhor. Se reconhecer enquanto “ser melhor” para Pedro só foi possível, porque houve um saber-fazer (tomada de consciência), que o permitiu pensar seu “estar no mundo”.

“A escola me ensinou a falar melhor, entender melhor, comportar melhor. Tudo isso foi muito bom.” (Pedro, 28 anos).

As vivências particulares tornam-se experiências, a partir do momento que o sujeito reelabora, por meio de um trabalho reflexivo, o que foi vivido e o que foi aprendido. Quando esta re-elaboração articula conscientemente atividade, sensibilidade, afetividade e ideação o sujeito alcança, de fato, uma experiência formadora.

Para que uma vivência evolua até se tornar uma experiência concreta é preciso que o sujeito tenha vivido acontecimentos significativos que tenham lhe causado espanto, a ponto de, incitá-lo a analisar o que foi experimentado, sentido. Após esta análise o sujeito começa a indagar qual a utilidade e finalidade da experiência vivida. Todo este processo de conhecimento do que somos, pensamos, fazemos e como interagimos com outros, esse processo JOSSO (2004) chamou de caminhar para si.

JOSSO (2004) entende experiência como um eixo central e norteador ao se pesquisar “histórias de vida”. Pois é através da construção da experiência que os sujeitos não só conhecem a si mesmo como também narram suas trajetórias. Experiência e aprendizado são indissociáveis. Não se chega até a ideia de experiência sem que antes tenha havido uma tomada de consciência da ação vivenciada. Independente do objetivo próprio da aprendizagem, o importante é que o sujeito seja levado a conhecer como ele aprende.

O trabalho precoce fez com que muitos deixassem de frequentar a escola para compor a renda familiar. Outras justificativas como o deslocamento até a escola e a dificuldade de aprendizado também foram apresentadas.

“Quero ser alguém na vida, porque já perdi muita coisa boa na vida.” (Maria Efigênia, 35 anos)

“Voltei a estudar porque as coisas mudaram de uma condição muito complicada, quem não estuda não consegue viver neste Brasil.” (João, 54 anos).

Podemos comparar as narrações das “histórias de vida”, a partir de uma formação experiencial com o processo formador que deve ser a educação formal. Se o aluno apenas memoriza informações sem que haja experiência, principalmente na dimensão afetiva, o aluno não mobilizará os recursos necessários para um saber-fazer que permitirá, por exemplo, a Maria Efigênia se reconhecer enquanto sujeito, “ser alguém”, ou permitir ao João se incluir neste Brasil cada vez mais seletivo e dinâmico.

#### **4.2 Um saber- fazer para o trabalho ou um saber – fazer para a vida?**

Os jovens que estão no mundo do trabalho ou desempregados ao adentrarem na EJA, para concluir etapas de sua escolaridade, almejam uma melhor colocação no mercado de trabalho. Este objetivo se assemelha aos dos adultos que também buscam este tipo de formação, mas segundo AMARAL & FERRARI (2005) a diferença está nas condições biológicas e psicológicas que apontam uma demanda diferenciada do adulto em relação ao jovem.

Se o trabalho é o ponto comum entre o grupo de adolescentes e de adultos que justifica o abandono dos estudos, em contrapartida para o grupo de adultos poder frequentar a escola representa mais que uma ascensão profissional. O simples fato de estarem na dinâmica dos processos de alfabetização e letramento ao voltarem aos estudos, já representa para os(as) alunos(as) da EJA, alcançar independência e reconhecimento social. É o que pensa Maria da Penha:

“Voltei a estudar porque não quero ficar dependendo das pessoas, tenho que ficar pedindo minhas filhas para fazer tudo para mim.” (Maria da Penha, 61 anos).

Quando perguntados como foi que família, amigos e vizinhos reagiram ao saber que, depois de muitos anos ausentes da escola, estes sujeitos da pesquisa retomaram ou iniciaram os estudos, as respostas circularam em torno dos termos: reconhecimento e orgulho. O reconhecimento, principalmente por parte de familiares está associado a ideia de identidade social que o conhecimento pode propiciar a este parente ou amigo que está cursando a EJA.

“Apoia. Os filhos falam que é bom.” (Sebastião, 40 anos).

“Eles sempre ficam orgulhos. Sempre.” (Gabriel, 22 anos).

Considerando a relação educação e trabalho numa perspectiva sócio-histórica, na qual o homem é o sujeito da ação que produz e, ao mesmo, tempo é impactado pelas relações de trabalho, faz-se necessário considerarmos que a educação é neste contexto um determinante que não só modifica as relações de produção como também se deixa modificar por estas relações.

SEGNINI (2000) em seu artigo: *Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente* considera que a relação entre escolaridade e formas de inserção no mundo do (des)emprego não cabe ser pensada ingenuamente na mesma proporcionalidade. Primeiro porque o trabalho é uma relação social de classe, de gênero, de etnia e geracional que vai além da escolaridade ou formação profissional que se estabelecesse nos processos produtivos. Os conhecimentos adquiridos por meio de instituições sociais: escola, família, empresa, devem se somar a outras habilidades pessoais que permitam ao trabalhador, em um determinado tempo histórico, transformar valor de uso em um valor de troca reconhecido pelo capital como significativo.

A escola enquanto agência formadora que tem por dever socializar um saber historicamente elaborado, de forma a oferecer aos sujeitos condições que os permitam compreender seu meio social, econômico, político e cultural a fim de transformá-lo não é capaz de modificar as relações do trabalho. Seria incongruente que o mesmo sistema de produção que molda a educação se mobilizasse para que a escola, enquanto instituição que deve promover um saber historicamente construído se voltasse para um ensino, de fato, pautado a democracia plena.

Seria ilusório pensar uma sociedade desenvolvida e democrática considerando como meio propulsor a mudança unicamente a educação. Se não se alterar a ordem social desigual que sustenta o sistema capitalista o Pedro, o João e a Maria Efigênia assim como tantos outros João e Maria continuaram a margem no interior dos processos produtivos e da sociedade.

Para ARROYO, não basta o acesso desta margem de coletivos populares à escola e, muito menos, que eles sejam vistos como carentes de valores:

Os próprios coletivos não pensam como carente de valores, de moralidade, de capacidades mentais, nem pensam incompetentes para o trabalho, a produção de um digno viver. Pensam-se injustiçados, negados nos direitos mais básicos como seres humanos e como cidadão. Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustiças segregações, opressões, negação de direitos humanos. Continuar nomeando-os como carentes oculta a realidade de injustiçados vítimas de seus direitos aos bens básicos de um ser humano. (ARROYO, 2011, p. 166)

Aprendi mais coisas vindo a escola (grifos meu). “Aprendi a ir no banco sozinha.”  
(Maria da Penha, 61 anos).

“Eu quero forma para eu fazer uma faculdade.” (Joaquina, 45anos).

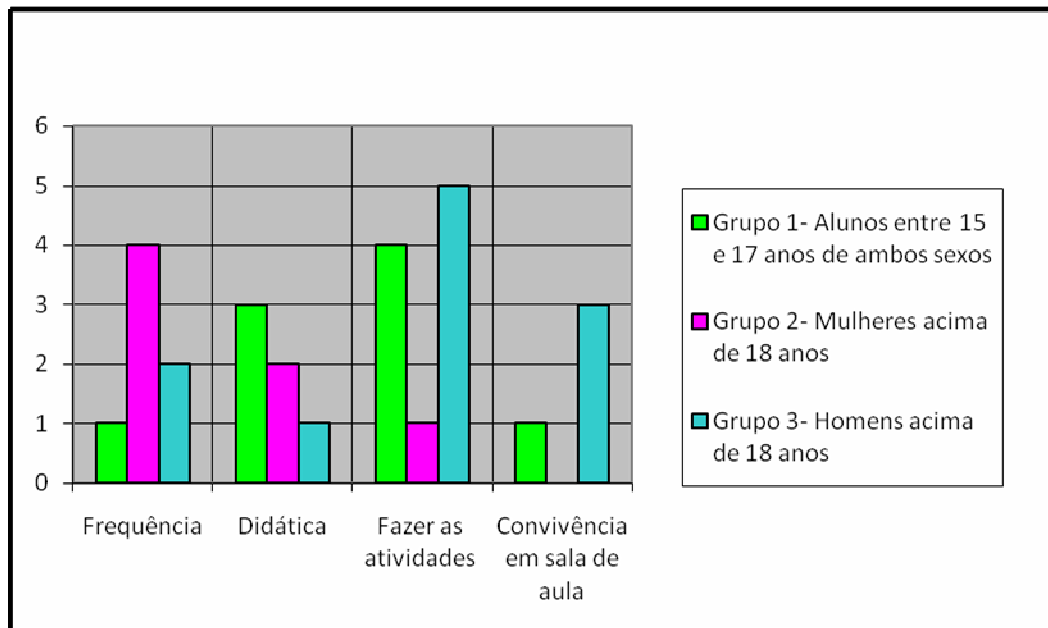
A busca destes sujeitos ultrapassa a necessidade de espaço no mercado de trabalho, espera-se que o conhecimento possa lhes trazer reconhecimento. Seja o reconhecimento da materialidade do viver humano, do direito, da igualdade ou reconhecimento da própria historicidade presente em suas vivências de luta e resistência.

### **4.3 A representação de educação para os grupos da pesquisa**

A fim de compreender que representações os sujeitos da pesquisa trazem acerca da educação enquanto direito, os dividimos em três grupos. Eles foram agrupados levando em consideração o pertencimento geracional, suas representações sobre educação e o gênero.

No questionário aplicado perguntamos aos alunos quais as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. As respostas mais evidentes foram representadas no gráfico abaixo.

**Gráfico 2- Desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula**



**Fonte: Dados da Pesquisa**

Dos 30 questionários aplicados, 27 tiveram esta questão respondida. As respostas foram organizadas sobre a perspectiva de 3 grupos. O grupo 1, composto por jovens entre 15 e 17 anos de ambos os sexos; o grupo 2, representado por mulheres acima dos 18 anos e o grupo 3 composto por homens acima dos 18 anos de idade.

O grupo 1 faz parte de uma geração de adolescentes que foram transferidos para EJA por não estarem em idade apropriada para cursar o ensino fundamental normal. Este grupo vincula, principalmente, o tempo de estudo com uma melhor colocação profissional. A educação é vista muito mais como uma prática produtiva do que uma prática social. É o que afirmaram alguns alunos quando foram perguntados por que voltaram a estudar.

“Porque faz falta para arrumar emprego.” (Marina, 16 anos).

“Para arrumar um emprego melhor.” (Henrique, 16 anos).

“Tenho que tentar querer um novo futuro para mim, se não, não terei família e nem trabalho.” (Jonathan, 16 anos).

A fala de Jonathan vai de encontro ao que ARROYO (2007) apresentou sobre a relação tempo e imagens, para o autor não se vive da esperança de um futuro, o que tem que ser vivido é o presente. O que Jonathan e outros jovens esperam é que a educação possa lhes propiciar um futuro melhor. Ao pensar a educação neste distanciamento, as trajetórias escolares por eles vivenciadas se distanciam das próprias trajetórias de vida.

O grupo 2 representado por mulheres, a maioria na faixa dos 40 anos, almeja através do estudo poder aprender cada vez mais. Nessa perspectiva o conhecimento adquirido em um espaço escolar representa para elas liberdade, reconhecimento social, independência financeira e, principalmente, autonomia. As respostas abaixo exemplificam o sentido expresso pela maioria das mulheres do que representa para elas estar cursando a EJA. Elas anseiam alcançar emancipação, auto-estima e novas perspectivas de melhoria de vida.

“Espero fazer uma faculdade de advogada”. (Tereza, 54 anos).

“Quero sair, viajar, não quero ficar dependendo dos outros.” (Maria da Penha, 61 anos).

“Preciso aprender. Não quero ficar como um cego no escuro.” (Maria Gorete, 58 anos).

Quando perguntamos ao grupo 2 quais os motivos que as levaram abandonar a escola em idade regular, observamos que a falta de infra-estrutura social representada pela dificuldade de acesso a escola, sobretudo no meio rural, e a responsabilização precoce para assumir as responsabilidades domésticas, como ter que cuidar dos irmãos mais novos ou o casamento, fez com que muitas abandonassem a escola.

“O meu pai morreu e minha mãe sozinha não podia trabalhar na roça. Eu e meus irmãos tivemos que trabalhar, por isso não estudei.” (Joaquina, 45 anos).

“Perdi meu pai aos 12 anos. Tive que trabalhar para ajudar em casa.” (Juraci, 40 anos).

“Sai porque tive filhos.” (Maria Gorete, 58 anos).

Para o grupo 2 a maior dificuldade no cotidiano escolar é frequentar as aulas, isso demonstra a partir desta resposta o quanto a mulher se divide entre múltiplos espaços e atividades. O gênero feminino presente na EJA é historicamente um sujeito excluído socialmente, inclusive da educação. O papel ocupado por ela dentro da família evidencia suas responsabilidades domésticas, que nem sempre se ajustam ou são condizentes temporalmente com a escola.

Já o grupo 3, composto por homens entre 18 e 54 anos, busca por meio da educação formal, sobretudo, ascensão profissional e reconhecimento social. Para este grupo a maior dificuldade na rotina escolar é realizar as atividades propostas. Mas o grupo também coloca como dificultador o relacionamento interpessoal, que sofre interferências diretas dos conflitos geracionais. Adolescentes, jovens e adultos todos ocupando uma mesma sala de aula, mas com objetivos e expectativas diferentes. É o que pensa, por exemplo, Leonardo que ao ser perguntando o que deseja ao retomar os estudos respondeu:

“Uma sala quieta, com alunos bem maduros e educados.” (Leonardo, 30 anos).

Para o aluno adulto há uma expectativa imediata do conteúdo aprendido. Espera-se que o professor seja capaz de propor um ensino centrado em situações problemas. Para GADOTTI (2003) o aluno adulto ao mesmo tempo em que se sente temeroso, ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade.

Mesmo com tantas diferenças e interesses diversos os 3 grupos possuem pontos em comum. Para os grupos a escola é vista sobre três perspectivas. A escola como um espaço de sociabilidade, no qual eles podem conhecer outras pessoas, se apropriar de elementos culturais diferentes dos seus e trocar experiências que possam enriquecer sua maneira de ver e agir no mundo. A escola enquanto veículo de transformação social que os possibilitará melhores condições de vida, de trabalho e autonomia. A escola enquanto espaço para o conhecimento. Conhecimento este que deve propiciar a eles o domínio da escrita, da leitura, do cálculo e outros conhecimentos que os permitam se apropriarem de um saber-fazer para si, para o trabalho e para vida em comunidade.

Espero que a escola me forme (grifos meus) “um bom cidadão de perfil e competência.” (João, 54 anos).



Voltei a estudar (grifos meus) para buscar conhecimento e para trabalhar. “Para tudo que a gente vai fazer precisa saber ler e escrever.” (Maria Gorete, 58 anos).

“Voltei a estudar para aprender mais”. (Henrique, 16 anos).

Para estes sujeitos, independentemente do grupo, o retorno à escola, ou a interrupção dos estudos, assim como, a permanência têm sentidos e significados diferentes, mas não menos importantes. São interesses e trajetórias de vida que se mobilizam em busca de um conhecimento efetivo e representativo socialmente.

## **5. CAPÍTULO III- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIREITO, DEVER OU UMA DIVIDA SOCIAL?**

A EJA faz parte de um legado histórico da Educação Popular fundamentada em propostas de uma educação compensatória, supletiva e de aceleração da aprendizagem, cujo principal objetivo é a promoção de uma educação compensatória. Educação esta que seja capaz de suprir a necessidade de uma aprendizagem para ao longo da vida.

Mas como pensar uma aprendizagem para ao longo da vida se o direito a educação foi suprimido ainda na infância? Cabe ao indivíduo que teve este direito negado, em algum momento da sua trajetória, buscar esta educação compensatória? Com base nestes questionamentos traçamos neste capítulo uma análise sobre a educação enquanto um direito, o que vivenciam os sujeitos da pesquisa e que perspectivas eles trazem sobre a apropriação e a negação deste direito.

### **5.1 O Acesso a educação formal, direito ou dever do aluno?**

De acordo com a legislação brasileira educar é um processo de co-responsabilidade da família, do Estado e da sociedade que, necessariamente perpassa a educação escolar.

O Art.208 da CF (1988), inciso I aborda a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ao mesmo em idade própria. Isso implica dizer que a partir dos 6 anos até os 14 anos de idade a educação se faz obrigatória. O entendimento da lei é contraditório porque não explicita de forma clara que, posterior a idade regular, não se faz necessária a obrigatoriedade dos estudos. No entanto continua prevalecendo o direito da educação para aqueles que não tiveram acesso em idade regular.

A estes sujeitos também é estendido o princípio da igualdade de condições de permanência na escola, uma vez que, a maioria dos postulantes da EJA são trabalhadores.

Para Tereza educação é: Direito. “Direito porque você tem que ter acesso a aprendizagem.” Não é possível pensar em direito sem pensar em democracia.

Tereza, assim como outros sujeitos da pesquisa, considera que poder frequentar a escola é mais que recuperar o tempo perdido, é fazer se valer de um direito que os permitam apropriar-se do saber ler e escrever como uma determinante importante na busca da igualdade e na promoção da cidadania.

O Art. 37 da Lei de Bases e Diretrizes, LDB (1996) regulamenta a educação de jovens e adultos e quais as responsabilidades do poder público na manutenção e promoção desta modalidade de ensino.

O quadro a seguir foi elaborado com base no Censo escolar 2012. Os dados trazem que o número de alunos matriculados na EJA representa aproximadamente 9% do número total de alunos matriculados no Ensino regular brasileiro. O total geral de alunos matriculados na EJA não inclui dados do Projovem Urbano e da Educação Profissional integrada.

**Quadro 1- Número de alunos matriculados por modalidade de Ensino.**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (REGULAR)	
Modalidades de Ensino	Número de Alunos Matriculados
EJA - Ensino Fundamental anos Iniciais	870.181
EJA - Ensino Fundamental anos Finais	1.309.871
EJA - Ensino Médio	1.309.871
Total - EJA	3.906.877
Total Educação Básica	42.222.831

**Fonte: MEC/ INEP- Censo escolar 2012**

O paradoxo é que apesar de ter mais de 3 milhões de alunos matriculados na EJA o poder público brasileiro ainda possui uma dívida social com a Educação. De acordo com os dados da Pnad/IBGE 2011 56,2 milhões de brasileiros com mais de 18 anos não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo.

Em setembro de 2012 o site G1 publicou uma reportagem sobre o tema analfabetismo no Brasil. Com base nos dados do Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-realizado em 2011 o site divulgou que o Brasil possui atualmente 8,6% de analfabetos, este percentual representa 12,9 milhões de brasileiros acima dos 15 anos de idade. A maior concentração de analfabetos está na região Nordeste, 19,9% da população, o que representa mais que o dobro da taxa nacional, que é de 8.6%.

## **5.2 Educação um direito de todos. O que pensam os alunos sobre isso**

No objetivo de compreendermos quais representações os sujeitos da pesquisa tinham sobre o conceito de educação enquanto direito inserimos no questionário uma pergunta a respeito.

A pergunta inicial utilizada no questionário teste tinha como eixo ordenador a educação: direito ou dever do aluno. Mas a pergunta teve que ser reformulada, uma vez que, para os alunos a ideia principal de educação ficou restrita ao conceito de “educação de berço”. No questionário piloto a palavra educação foi substituída, mas mantendo-se o objetivo inicial. Aos sujeitos da pesquisa foi feita a seguinte pergunta: Você acha que frequentar a escola é um direito ou dever do aluno?

Dentre as inúmeras respostas dadas, selecionamos algumas que expressam a amostra total.

“Direito. Direito porque você tem que ter acesso a aprendizagem.” (Tereza 54 anos)

Isso é um direito de todos. (Pedro, 28 anos)

“Direito e dever. Direito porque é um direito de todos. Todo mundo precisa saber ler e escreve.” (Maria Gorete, 58 anos)

“Devemos estudar sim é o nosso direito.” (Jonathan 16 anos).

Tomando as falas acima e tantas outras que foram apresentadas no decorrer desta pesquisa buscamos traçar alguns pontos de observação sobre as representações que estes sujeitos da pesquisa trazem acerca da educação enquanto direito.

Tereza e Maria Gorete defendem a ideia de educação enquanto direito, baseada na concepção que todos têm o direito de aprender a ler e escrever. Para elas e tantos outros alunos o conceito de educação enquanto direito parece algo ainda distante. Sabe-se que educação é um direito, que todos devem ter acesso a ela gratuitamente, inclusive eles que não tiveram acesso em idade propícia.

No entanto, a educação representada por estes alunos é entendida como um direito social, mas que cabe a eles se apropriarem. Se em algum momento houve a negação deste direito, cabe ao aluno buscá-lo. Há um distanciamento entre o uso efetivo deste direito e sua apropriação.

### **5.3 EJA compensação ou reparação pelo tempo perdido?**

Antes de definirmos com exatidão que perguntas seriam feitas aos sujeitos da pesquisa fizemos um pré-teste com uma aluna da EJA. As perguntas iniciais foram aplicadas em forma de entrevista. Ao ser perguntado como ela fazia para lidar com o conhecimento matemático a aluna respondeu que contava nos dedos e se houvesse dúvidas consultava alguém para averiguar se o cálculo feito estava correto. A transcrição a seguir foi gravada, por isso segue fielmente a fala e as expressões da aluna no decorrer da entrevista.

“No mundo que nós ta vivendo são muitas pessoas espertas. Quem tiver fora do aquário peixinho bóia mesmo(...) Eu to dentro, risos..nadando mesmo com toda a força.” (Maria Geralda, 45 anos)

Na colocação “No mundo que nós ta vivendo”, Maria Geralda, deixa transparecer a ideia de mundo enquanto um espaço dinâmico, no qual as relações humanas estão cada vez mais pautadas no ter e no ser. Diante desta concepção de mundo ela entende que o aquário representa o conhecimento, por isso, ela diz que quem não possui-lo boiará, ou seja, estará desconectado da realidade e será excluído pela sociedade. O fato de poder frequentar a escola pela primeira vez despertou em Maria Geralda não só o sentimento de apropriação de um direito que lhe foi negado quando estava em idade escolar propícia, como também tem lhe permitido “nadar”, apropriar-se, deste conhecimento que a possibilita estar dentro do aquário para nadar com toda força.

A ideia de nadar com toda a força parte de premissa que ao se apropriar do conhecimento ela terá mais oportunidades para competir e constituir uma identidade enquanto sujeito político dentro de uma sociedade que valoriza, cada vez mais, o conhecimento científico.

Pensar a EJA a partir de um código legal desloca a ideia de compensação para dar lugar a ideia de reparação e equidade. A própria Constituição assegura que a educação é um direito que se estende aqueles que não tiveram oportunidade de acesso em idade própria. De acordo com as Diretrizes Curriculares (2000), a EJA tem três funções: reparar o direito negado, equalizar as oportunidades de acesso e permanência na escola e qualificar os alunos para o competitivo mercado de trabalho.

Para CURY, (2010,apud,CNE/CEB 06/2010) um dos relatores das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e adultos (, a concepção de EJA é algo mais que uma norma programática ou desejo piedoso, ela é uma educação permanente, que ainda sofre os desafios de uma situação sócio-educacional arcaica, no que diz respeito ao acesso próprio as crianças em idade escolar.

#### **5.4 Um aprender para a liberdade**

Paulo FREIRE (2009) ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, argumentou que muitos homens desconhecem ou internalizam a desumanização, na qual são sujeitados, como uma vocação histórica dos homens. Entretanto é preciso considerar que a desumanização não o fim em si, mas uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores sobre os oprimidos.

A desumanização não é uma vocação histórica, é preciso romper esta errônea concepção, de forma a permitir que os oprimidos se vejam como seres para si a serviço da libertação. Seres capazes de lutarem pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação que os conduz ao conformismo.

João, diz que quem não estuda não consegue viver nesse Brasil cada vez mais exigente. Para Maria Geralda, o conhecimento a permitiu estar dentro do “aquário” e poder nadar junto com os demais “peixinhos”. Se o processo de escolarização, em especial a alfabetização, é o caminho que possibilitará um saber-fazer para o trabalho e para vida em comunidade destes sujeitos é preciso se valer e compreender que a leitura de mundo deve anteceder a leitura da palavra. Pois o principio da busca parte da premissa que os homens devem reconhecer a si mesmo como problemas.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2009, p.31).

Compreender a própria realidade é o princípio para humanização. Quando estes sujeitos problematizam o conhecimento considerando sua apropriação não como uma prática ingênua, mas como uma prática libertadora, que os tem levado a refletir sobre suas próprias historicidades, inclusive de opressão. A busca pelo direito a educação deixa de ser apenas uma questão mercadológica e passa a ser a busca pelo entendimento da própria historicidade.

“Eu quero formar para fazer uma faculdade.” (Joaquina, 45 anos)

“Quero ser alguém na vida, porque já perdi muita coisa boa na vida.”  
( Maria Efigênia, 35 anos)

“Tenho que tentar querer um novo futuro para mim, se não, não terei família e nem trabalho.” (Jonathan, 16 anos)

As falas acima não são apenas relatos, são desejos, sonhos que se ancoram na escolarização enquanto material simbólico e como o meio propulsor a concretização destes desejos. Estes desejos são mobilizados por aqueles(as) que: “se inquietam por ser mais”; se propõem a si mesmos como “problema” e finalmente pela “trágica descoberta do seu pouco saber de si”.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos esta pesquisa a nossa proposta de observação era buscar elementos que pudessem apontar que construções os alunos elaboravam, a partir de suas experiências vividas nos espaços escolares e na vida social para representar a educação enquanto direito.

MOSCOVICI (1978) afirmou que é preciso antes de fazer uma representação social ter um objeto de estranhamento, como esta pesquisa não se aprofundou em metodologias de pesquisa voltadas a coletar e analisar dados que pudessem ser lidos tendo como referencial a representação social. Buscamos, apenas, considerar alguns elementos que fazem parte no universo da representação social.

Se tivéssemos que definir um objeto de estranhamento desta representação ele seria a educação enquanto direito. Os três grupos, apresentados na pesquisa, reconhecem, em maioria, a educação enquanto um direito que lhes cabe assegurado em lei, no entanto, eles conjugam que este direito só terá validade a partir do momento que o aluno for a seu encontro. No imaginário popular os não alfabetizados/ não escolarizados adultos estão na condição de assujeitados do conhecimento escolar por uma escolha própria, essa errônea concepção isenta o Estado pelo não cumprimento de um dever.

Com esta pesquisa foi possível verificar que o mérito de ser ou não escolarizado é do aluno, não se julga neste contexto os processos que o excluam da vida escolar. Nos relatos os sujeitos da pesquisa apontaram percursos sobre as trajetórias escolares que fizeram com que eles se afastassem ou não pudessem frequentar a escola. O trabalho precoce, a distância da escola em relação a moradia dos alunos e as responsabilidades domésticas, assumidas sobre tudo pelas mulheres, foram alguns dos fatores apontados que identificam o por quê da evasão escolar.

No entanto a retomada ou inicialização da trajetória escolar representa para os três grupos uma forma de interagir- sociabilizar- com outros indivíduos e trocar experiências; uma busca pela apropriação de elementos culturais diferentes dos seus que possam enriquecer sua maneira de ver e agir no mundo. Além destas representações, ficou evidente que os três grupos frequentam a EJA na expectativa de se apropriarem de um conhecimento valorizado socialmente.



Dominar a escrita, a leitura, o cálculo e outros conhecimentos científicos é um objetivo comum aos três grupos, no entanto cada grupo tem uma representatividade diferenciada sobre os fins desta apropriação. Para o Grupo 1, adolescentes entre 15 e 17 anos de ambos os sexos, a educação é vista muito mais como uma prática produtiva do que uma prática social. Espera-se que quanto maior for o grau de escolaridade melhor a colocação profissional. Para o Grupo 2, composto por mulheres acima dos 18 anos, o conhecimento adquirido em um espaço escolar representa liberdade, reconhecimento social, independência financeira e, principalmente, autonomia. Elas anseiam alcançar emancipação, auto-estima e novas perspectivas de melhoria de vida. Assim como o grupo 2 o grupo 3, composto por homens entre 18 e 54 anos, busca através do conhecimento escolar mais autonomia. Este grupo também trouxe como apontamentos significativos a ascensão profissional e o reconhecimento social.

O direito a educação é uma condição democrática conquistada pela sociedade que na prática ainda não tem sido de fato democrático. Considerando que os processos históricos de luta e de busca ainda latejam na expectativa de uma educação para o povo e do povo, uma educação que seja libertadora, que dê voz aos oprimidos, seria imprudente afirmar que a educação da forma que ofertada e desenvolvida seja democrática.

Afirmar que esta pesquisa está concluída seria limitar possibilidades futuras de análise. O que trazemos aqui são evidências relevantes que apontam que mesmo com a garantia legal do acesso a educação, para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos em idade propícia, a EJA ainda está longe de ser um direito. A educação de jovens e adultos representa uma dívida social para com aqueles que não tiveram, por diferentes motivos, nem o acesso e nem o domínio da escrita e da leitura como bens sociais.

Finalizamos este trabalho com a fala de uma aluna que, fervorosamente, acredita que é o acesso à educação formal é o que lhe possibilita “nadar dentro do aquário”, ou seja, a educação ainda é para ela e para muitos outros sujeitos pesquisados o que os liberta da própria “ignorância” de não saber ler, escrever e calcular.

“No mundo que nós ta vivendo são muitas pessoas espertas. Quem tiver fora do aquário peixinho bóia mesmo (...). Eu to dentro, risos... nadando mesmo com toda a força.” (Maria Geralda, 45 anos)

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, M. **Representação social: uma genealogia do conceito**. Comum 2004; 10: 122-138

AMARAL, Suely & FERRARI, Shirley Costa. **O aluno de EJA: Jovem ou Adolescente?** (2005) Disponível em <[http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_ShirleyCostaFerrari.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerrari.pdf)> Acesso em 27 de abril de 2013

ARROYO, Miguel G. **Currículo: Território em Disputa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

ARROYO, Miguel G. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares?** REVEJA: Revista de Educação de Jovens e Adultos, V.1.n.0. Agosto de 2007.

BARCA, Isabel (2006) **A construção de narrativas históricas : Perspectivas da consciência histórica dos jovens portugueses**. Actas do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In Magia e Técnica, Arte e Política. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Censo da educação profissional**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 16 Junho de 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 .. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 06/2010 .. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre. Artemed, 2001

COELHO, A. M. R. V. **Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração.** Disponível em < <http://www.pdf4free.com> >. Acesso em 2 novembro de 2012

DUARTE, Aldimar Jacinto & GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. **Jovens da educação de jovens e adultos (eja): escola e o trabalho na mediação entre o presente e o futuro(2008).** Disponível em:< <http://forumeja.org.br/gt18/files/GT18-3968--Int.pdf>> . Acesso em: 28 de abril de 2013.

FARR, R. M. **Representações sociais: a teoria e sua história.**In: GUARESCHI,

**G1Jornal Online.**Nordeste concentra mais da metade dos analfabetos do país, diz IBGE.São Paulo, 21 de Nov.2012 Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/09/nordeste-concentra-mais-da-metade-dos-analfabetos-do-pais-diz-ibge.html>> Acesso em: 28 de Abril de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_,Paulo.**Pedagogia do Oprimido**,Rio de janeiro:Paz e Terra,2005

FREITAS,M.F.Q. **Educação de Jovens e Adultos,educação popular e processos de conscientização: interseções na vida cotidiana.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Editora UFPR

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 6. Ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

GILLY. Michel **.As representações sociais no campo da educação.** In: JODELET, D. As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 321-341.

JOSSO,M.Christine . **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Cortez,2004

JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais.** 5ª ed. Petrópolis: Vozes.1998.

MOSCOVICI,Serge (1978). **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. **Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente.** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, Junho. 2000 . Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01028839200000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01028839200000200011&lng=en&nrm=iso). Acessado em 2 Junho de 2013.

SEVERINO, Joaquim Antonio. **Metodologia da Monografia científica**. São Paulo: Cortez, 1993.

## 8- ANEXOS

Questionário aplicado aos Sujeitos da Pesquisa

Tema de pesquisa: **As representações dos(as) alunos(as) da eja sobre a educação como direito**

Nome \_\_\_\_\_

**1-Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino

**2-Idade :** \_\_\_\_\_

**3-Estado civil:** ( ) Casado ( ) solteiro ( ) divorciado/ separado ( ) Viúvo

**4- Em relação a sua cor ou raça você se auto-declara:**

( ) Branca ( ) Preta ( ) Amarela ( ) Parda ( ) Indígena

**5-Número de filhos:** ( ) Não tenho ( ) Sim tenho. Quantos? \_\_\_\_\_

**6-Local onde Nasceu** (Cidade/Estado)

\_\_\_\_\_

**7- Reside atualmente**

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

**8- Você mora atualmente?**

( ) Em casa ou apartamento próprio

( ) Em casa ou apartamento alugado

( ) Em quarto ou cômodo alugado

( ) Em casa de outros familiares;

( ) Outra situação

**9 - Ocupação profissional:**

( ) Construção civil

( ) Comércio

( ) Empregado doméstico

( ) Dona de casa

( ) Transportes

( ) Autônomo

( ) Outros \_\_\_\_\_

**10- Renda Mensal do Trabalho:**

( ) Menos de 1 Salário Mínimo

( ) 1 a 2 Salários Mínimos

( ) 2 a 3 Salários Mínimos

( ) 3 a 5 Salários Mínimos

( ) Acima de 5 Salários Mínimos

**11- Qual a principal ocupação profissional do seu pai?**

( ) Aposentado

( ) Lavrador

( ) Comerciante

( ) Trabalhador da Construção Civil

( ) Militar

( ) Professor

( ) Outros \_\_\_\_\_

**12- Qual o nível de escolaridade de sua Mãe:**

- ( ) Fundamental Incompleto
- ( ) Fundamental Completo
- ( ) Nível Médio
- ( ) Nível Superior

**13-Chegou a freqüentar a escola quando criança?**

( ) Não ( ) Sim .Por quanto tempo?\_\_\_\_\_

**14- Por que saiu da escola?**

---

---

---

**15- Porque voltou a estudar?**

---

---

---

**15- Como sua família, amigos e vizinhos viram sua volta á escola?**

---

---

**16- A escola tem lhe ajudado? Em quê?**

---

---

**17- Para você quais as coisas ensinadas na escola são as mais importantes?**

---

---

**18- Quais as dificuldades tem enfrentado em seu dia –a dia na sala de aula**

- ( ) Comparecer as aulas no decorrer da semana
- ( ) Compreender a explicação do professor
- ( ) Copiar as atividades passadas no quadro
- ( ) Fazer os exercícios
- ( ) A convivência com os colegas

**19-Na sua opinião , qual a principal diferença da sua professora atual para sua primeira professora?**

---

**21- O que você deseja ao retomar os estudos?**

---

**22- Você acha que freqüentar a escola é um direito ou dever do aluno?**

---