

# **POR ENTRE TRILHAS... LEMBRANÇAS DE JOVENS E ADULTOS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À ESCOLA**

Andrea da Paixão Fernandes – UERJ/SME-RJ

## **Introdução**

O diálogo sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como eles se apresentam no cenário da pesquisa por nós desenvolvida são o pano de fundo deste artigo. A análise de questões referentes à EJA, com o enfoque mais direcionado para estudantes que passaram pela escola pública quando crianças, saíram em determinado momento da vida e, mais tarde, retornaram, objetiva compreender o que pensam os sujeitos da EJA sobre a escola pública e suas vivências escolares, tendo como campo de pesquisa o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).

Os caminhos metodológicos percorridos consideram a leitura de referenciais bibliográficos dos campos que permearam a investigação – Teoria das Representações Sociais (TRS), memórias e Educação de Jovens e Adultos. Somam-se a essa etapa, a leitura de documentos escolares, a aplicação de questionários a estudantes das escolas que integraram a pesquisa e a coleta de depoimentos orais de um grupo representativo dos respondentes ao questionário.

No recorte apresentado neste texto, o tratamento e a análise dos dados coletados considera a técnica da evocação livre de palavras (TELP), fundamentada em Abric, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes pesquisados à escola pública. Utilizaremos, para esse recorte, a resposta dos estudantes à pergunta “o que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”.

## **Os sujeitos da EJA – de quem falamos?**

A escola para pessoas jovens e adultas deve ser organizada considerando a diversidade que compreende o cotidiano e os espaços da EJA, repletos de todas as idades que compõem cada categoria – jovem ou adulto – na sua especificidade. A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que sejam múltiplas,

diversificadas e, por tudo isso, significativas para essas pessoas de diferentes idades, aqui denominadas de sujeitos da EJA.

Refletir sobre esses sujeitos no cotidiano das escolas da EJA, requer conceituar os adultos e os jovens.

O adulto, ao ser considerado como um sujeito em constante transformação e, portanto, inacabado (FURTER, 1981; SILVA, 2004; SOUSA, 2007, 2008; CORDEIRO, 2009), precisa ter assegurado o direito público subjetivo à educação, a partir de uma perspectiva que lhe possibilite a educação com uma condição que se efetive ao longo de toda a vida.

Filomena Sousa (2007), afirma que há uma lacuna na investigação sobre essa etapa da vida humana. Para a autora

[...] quando se pretende realizar uma pesquisa acerca das práticas e representações sociais sobre o que é 'ser adulto', encontra-se, de imediato, uma lacuna da investigação social em relação a esta fase da vida. Isto porque com alguma facilidade se encontra extensa bibliografia sobre questões ligadas à infância, à adolescência, à juventude e ao idoso; o mesmo não se passa quando se pretende trabalhar em torno do conceito de adulto. Conceitos como adulez, aduleidade e adulecência são relativamente recentes e revelam a necessidade de conceptualização da temática; e ainda, demonstram a pertinência, a importância e a actualidade do estudo acerca do Adulto (SOUSA, 2007, p. 57).

Em sua pesquisa que teve como tema a transição dos jovens para a vida adulta, Sousa (2007; 2008) apresenta argumentos que definem o adulto no patamar do inacabamento, considerando a fase adulta como uma etapa da vida humana em transformação, capaz de experimentar situações de mudança. Essa ideia de inacabamento se relaciona com outros movimentos que transitam pela perspectiva da incerteza, questionamentos, liberdade, autonomia, que são características peculiares de um processo transformador. Este é o entendimento que melhor se aproxima do que acreditamos em relação ao adulto, sua função social e sua posição de estudante na escola para jovens e adultos.

Corroborar com este conceito Nilce da Silva, que dialoga com Pierre Furter para discutir o inacabamento do ser humano. Silva (2004) defende que, de acordo com a ideia de inacabamento, todos os seres humanos, independente da idade que tenham, buscam se aperfeiçoar. Para Furter (1981), o ser humano, por ser inacabado, busca a perfeição. Isso ocorre porque sua condição de vida lhe permite situar-se em um movimento permanente de aprendizagem. O autor entende a educação como um processo de transformação pessoal que perdura todo o ciclo de vida humana que é temporal. Ser temporal, no entanto, não significa considerar que só existe o que é novo; representa uma ressignificação de um velho fato ou

uma nova forma de interpretá-lo, de outro ponto de vista. Quando Furter defende a ideia de inacabamento do ser humano, permite considerar que a aprendizagem, seja da criança, do jovem ou do adulto é um fenômeno que acontece de forma contínua. Por esse motivo, Furter (1981, p. 68) afirma que “se a educação do adulto tem sentido, é porque o adulto continua aprendendo”.

Denise Cordeiro (2009) também nos remete à ideia do inacabamento ao tratar o conceito e a condição de adulto como algo que depende de uma diversidade de variáveis que perpassam as possibilidades de produção histórica, social, cultural, fatores relacionados à classe socioeconômica, gênero, condições de trabalho. Esse movimento e a incerteza do tempo cronologicamente exato, ou sociologicamente certo caracterizam a transitoriedade do “ser jovem” para a vida adulta. Para marcar essa transição, diferentes sociedades apresentam rituais de passagem, que se constituem como momentos de inicialização a uma nova etapa da vida.<sup>1</sup>

Em relação aos jovens, são muitos os estudos que têm sido dedicados a, não só, pensar quem é o jovem e qual é o lugar da juventude na escola, como ainda a buscar analisar suas subjetividades e, a partir delas, propor reflexões sobre as relações entre os jovens e os espaços escolares e, até mesmo, entre os sujeitos outros que, junto com os jovens, transitam no espaço da escola cotidianamente, sejam eles adultos de diferentes idades ou seus professores.

Considerando os estudos do campo da Sociologia, Cordeiro (2009, p. 43) afirma “que a juventude, como construção social, situa-se em um terreno arenoso de difícil resolução”. No entanto, paradoxalmente, nem sempre a sociedade e a escola se dão conta dessa representação, ancorando sua caracterização em um modelo idealizado de jovem e de juventude.

Dayrell e Carrano (s/d) reconhecem a transitoriedade da juventude para a vida adulta ressaltando ser uma concepção bastante presente na escola, a qual centrada nos possíveis projetos de futuro e na perspectiva do diploma tende a negar as experiências vividas pelo jovem no seu cotidiano e que, por sua vez, são carregadas da pluralidade e da diversidade que os faz jovens socialmente inseridos.

Os conceitos de “adulto” e de “jovem e adulto”, frente à oferta de educação para pessoas que não puderam ter acesso à escolarização ou à sua continuidade na idade

---

<sup>1</sup> Sobre os ritos de passagem, Pais (2009) considera que são variáveis as determinações e marcos que representam as fronteiras entre as diferentes fases da vida. Para o autor, tais marcos, podem ser definidos pelo que chama de ritos de impasses, pois, em determinados contextos societários, os impasses socioeconômicos constituem outros determinantes dessa passagem, delimitando e questionando as normas reguladoras e determinantes das idades que definem o ser “jovem”, “adulto” ou “idoso”.

considerada adequada, permitem compreender os sentidos produzidos na atualidade, referentes à EJA. Com base na V CONFINTEA (1997), reconhece-se que a oferta de educação (e de escolarização) precisa incluir definitivamente este segmento social que já se inseria, na prática, nas salas de aula destinadas oficialmente, até então, aos adultos.

Considerando-se o cenário da pesquisa desenvolvida e ora apresentada, os sujeitos da EJA que escolhemos para que trilhassem conosco esse percurso tiveram, em suas trajetórias escolares, relações de idas e vindas. Relações essas reveladas em seus discursos de forma mais ou menos perversa. As vozes dos estudantes pesquisados revelam, por meio das respostas aos questionários e pelos depoimentos coletados, os cenários de desigualdade social e econômica, a relação com o trabalho, o desinteresse pela escola e a falta de acesso a esse espaço, apesar do movimento de universalização da educação básica.

Pensar a EJA como alternativa possível para o resgate de um direito historicamente negado significa apontar para a construção de uma proposta educacional que permita transcender as marcas da desigualdade de uma sociedade capitalista onde, há séculos, à classe trabalhadora é oferecido o modelo educacional que a classe dominante considera importante.

Nessa escola que precisa ser para a classe trabalhadora estão jovens, homens e mulheres de diferentes idades que têm direito a uma educação de qualidade e que devem ser respeitados e valorizados como cidadãos. Lidar com essa heterogeneidade é um desafio grandioso que permite reconhecer que os diálogos e as vozes enunciadas por meio dos questionários respondidos pelos estudantes, ressignificam e comprovam as contribuições teóricas e estatísticas do campo da EJA.

### **Por entre trilhas – o percurso metodológico**

Para o tratamento das informações que permitem reconhecer os sentidos atribuídos pelos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos à escola pública e às suas trajetórias escolares a partir da recuperação das memórias produzidas sobre esses percursos, fundamentamo-nos metodologicamente na abordagem teórica das Representações Sociais. A associação de técnicas qualitativas às quantitativas de análise figura com importância ímpar e apresenta caráter de complementaridade, inserindo no diálogo entre os três campos – TRS, memória e EJA – o que potencializa a flexibilidade metodológica que a TRS possibilita, admitindo-se realizar uma triangulação de técnicas.

Nesse movimento de reflexão sobre o processo e o percurso de desenvolvimento do trabalho de investigação, é preciso considerar que uma representação é a representação de

algo e de alguém<sup>2</sup>. Os contextos socioculturais nos quais os sujeitos que elaboram suas representações se inserem são de relevante importância na construção desse processo de investigação, que também valoriza a comunicação, da mesma forma que o faz o processo de construção das RS. A comunicação se manifesta na coleta de dados a partir da interação entre pesquisador e pesquisado.

Adentrando o campo dos estudos da memória social, de acordo com Sá (2005, p. 65),

[...] o campo do estudo da memória social parece ter recebido dos seus pioneiros uma influência unificadora básica, que guarda até hoje. Trata-se da proposição comum de que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura.

Buscando reconstruir memórias por meio de lembranças e, também, de esquecimentos – ambos coerentes com o processo de rememorar, o mergulho nas “memórias da memória social” (SÁ, 2005, p. 70) se fez necessário para fundamentar a pesquisa proposta. Além desses registros sobre o que recordam os sujeitos da EJA, feito por meio da coleta de depoimentos, recorreremos aos registros documentais (histórico escolar, ficha de matrícula).

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos questionário e coleta de depoimentos orais. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas destinavam-se a conhecer o perfil dos estudantes, escolarização, sexo, relações de trabalho, dentre outros aspectos de ordem mais quantitativa. A parte desse instrumento composta por perguntas abertas transita no campo da reconstrução das memórias dos sujeitos, buscando conhecer o que recordam sobre o tempo de escola (da que estudaram quando criança), alguma situação vivida no *espaçotempo* escolar da infância e que gostariam de esquecer, motivos que os levaram a sair da escola e a ela retornar, além das expectativas individuais e das pessoas com as quais convivem em relação ao retorno à escola na idade jovem e/ou adulta. Para essa etapa de análise, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, mas não adentraremos por seus meandros, deixando este recorte para trabalhos futuros.

O trabalho de campo realizado e a aplicação do instrumento aos estudantes permitiu reunir 207 questionários. A partir da leitura do mapa do município do Rio de Janeiro e observando-se a organização da SME/RJ, subdividida em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), foi tomada a decisão de realizar o trabalho de campo abrangendo partes representativas da totalidade da Rede Municipal de Educação. Enveredando-nos por essa

---

<sup>2</sup> O sentido atribuído à expressão “alguém” se refere ao sujeito que elabora determinada representação de/sobre algo ou outro(s) sujeito(s).

caminhada pela geografia do município do Rio de Janeiro, o primeiro critério utilizado na pesquisa, para definirmos os recortes a serem feitos, consistiu na seleção de 10 escolas, sendo cada uma localizada na área de abrangência de cada CRE. O segundo critério foi o fato de essas escolas atenderem a estudantes moradores do próprio bairro ou de seu entorno.

Uma vez definidas as escolas, o investimento seguinte foi a escolha da turma participante em cada escola, a qual se fundamentou no critério de representatividade de cada uma dessas escolas. A partir do diálogo sobre os critérios de seleção dos locais e sujeitos da pesquisa com a equipe gestora e pedagógica da escola, foi escolhida a turma que, em seu conjunto, melhor se aproximasse do critério central que traduzia a ideia de proximidade geográfica da residência dos estudantes com a escola na qual estudavam. Tal critério permite recuperar a ideia de atendimento à comunidade local por determinada Unidade Escolar.

Outro critério se somava a esse: localizar os estudantes que passaram pela escola pública na idade considerada adequada para o curso do Ensino Fundamental, saíram e retornaram a ela quando jovens ou adultos. Do universo de 207 estudantes, chegamos ao quantitativo final de 138 que, efetivamente, atendiam a este critério, conforme pode ser lido no quadro 1.

**QUADRO 1**  
**NÚMERO DE SUJEITOS EM RELAÇÃO A ESTUDO**  
**EM ESCOLA PÚBLICA, SAÍDA E RETORNO NO PEJA**

CRE	Escola <sup>3</sup>	Total de entrevistados	Estudou antes do PEJA	Estudou antes do PEJA, em escola pública	Pararam de estudar e retornaram no PEJA
1 <sup>a</sup>	Escola Municipal Primeiros Cantos	14	14	14	12
2 <sup>a</sup>	CIEP Travessia	31	30	26	20
3 <sup>a</sup>	Escola Municipal Pajuçara	18	18	16	11
4 <sup>a</sup>	Escola Municipal Alpes	27	23	22	22
5 <sup>a</sup>	Escola Municipal Guarani	20	19	15	10
6 <sup>a</sup>	Escola Municipal Artista	24	20	17	13
7 <sup>a</sup>	Escola Municipal Giuseppe Melchiorre Sarto	23	22	22	19
8 <sup>a</sup>	Escola Municipal Farroupilha	20	19	16	11
9 <sup>a</sup>	CIEP Homem das Artes	12	10	09	06
10 <sup>a</sup>	Escola Municipal Sertões	18	18	17	14
<b>TOTAL</b>		<b>207</b>	<b>193</b>	<b>174</b>	<b>138</b>

Em relação aos aspectos qualitativos da pesquisa, o diálogo entre a memória e as representações sociais a partir dos estudos realizados por Celso Sá permite trilhar por outros

<sup>3</sup> Utilizamos nomes fictícios para as instituições escolares pesquisadas.

referenciais de significativa grandeza, de forma a aprofundar as análises e a produção sobre a categoria memória.

De igual forma, é fundamental considerar a TRS como campo de construção de sentidos entendidos como representações que os sujeitos (seres sociais) atribuem à(s) escola(s) por onde passaram na infância ou mesmo àquela na qual estavam estudando no momento do trabalho de campo. Sob esse aspecto, Sá (2003) destaca a importância de se considerar a abordagem estrutural como instrumento teórico e metodológico que se ocupe da memória coletiva ou social a partir da construção das representações sociais das situações passadas.

Partindo do fato histórico (nesse caso, as memórias reconstruídas do passado), é possível considerar que

[...] quando o objeto de representação é um acontecimento histórico ou situado no passado do grupo, todos os elementos representacionais, tanto os centrais como os periféricos, fazem parte do que chamamos de ‘memória atualizada’ daquele acontecimento, Ou seja, cabe considerar não apenas o núcleo consensual de lembranças, localizado no sistema central, mas também os conteúdos periféricos que são aos poucos acrescentados e/ou modificados durante o processo de reconstrução ou atualização da memória (SÁ, 2003, p. 34-35).

A representação sobre os acontecimentos do passado que se materializa pelas lembranças que os jovens e adultos pesquisados têm sobre a escola da infância aparece tanto em parte das perguntas abertas, como na pergunta “o que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”. Ao responder a esta pergunta, recorrem às suas memórias sobre a escola e a técnica da evocação livre, desenvolvida por Vergès, possibilita o levantamento de elementos centrais e periféricos das representações. É possível inferir que as análises dessas representações permitem observar a existência de juízos de valor inseridos nos acontecimentos lembrados e que vêm à tona ao evocarem, possibilitando que a representação que um grupo elabora sobre determinado momento vivido (o tempo da escola da infância) contribua para a construção da memória coletiva desse mesmo grupo.

De acordo com a teoria proposta por Moscovici (2012), esses questionários possibilitam o levantamento, a identificação e a caracterização geral do perfil dos sujeitos envolvidos e sua contextualização social. Também, permitem aproximações com aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e às situações escolares, viabilizando indícios, que poderão contribuir com a análise dos processos inerentes à produção dos sentidos.

Ainda tendo por base os questionários, a técnica da evocação livre de palavras é parte

da opção metodológica da pesquisa realizada por meio da apresentação de palavras pelos estudantes pesquisados a partir de um tema que os levem a evocar. Busca-se ressaltar o que, para os sujeitos pesquisados, aparece como relevante em relação a um determinado termo indutor. De acordo com Nóbrega e Coutinho (2003, p. 68),

[...] os pesquisadores em RS visam identificar as dimensões latentes nas RS, através da configuração dos elementos que constituem a trama ou rede associativa dos conteúdos evocados em relação a cada estímulo indutor. Por tratar-se de uma técnica projetiva, os conteúdos latentes e não filtrados pela censura tornam-se salientes. Trata-se de um instrumento que se apóia sobre um repertório conceitual no que concerne ao tipo de investigação aberta que permite evidenciar universos semânticos e que colocam em evidência os universos comuns de palavras face aos diferentes estímulos e sujeitos ou grupos.

O termo indutor foi *escola pública*. Reportando-se à ideia de escola pública, os estudantes do PEJA registraram, em ordem de prioridade, cinco palavras que vieram as suas mentes ao pensarem sobre o tema. A escolha do termo indutor justifica-se pelo eixo central nessa investigação: identificar as razões que levaram os sujeitos a saírem da escola pública e a ela retornarem, ao considerar no processo de pesquisa a análise das trajetórias escolares dos estudantes do PEJA, a partir das lembranças que têm da escola da infância e de como se constroem as perspectivas do retorno à escola.

A TELP possibilita que os dados sejam analisados à luz do quadro de quatro casas, dialogando com a abordagem estrutural das RS. Considerando-se a TRS, apoiamos-nos teórica e metodologicamente em Jean-Claude Abric. Foi ele quem propôs, em 1976, a teoria do Núcleo Central. Para o autor “a organização de uma representação social apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação” (ABRIC, 2000, p. 31).

Na análise das evocações, utilizamos o software EVOC 2000, desenvolvendo, a construção do quadro de quatro casas, o qual permite conhecer a ordem média de evocação (OME)<sup>4</sup>, com a distribuição de elementos centrais e periféricos evocados pelos estudantes a partir do indutor *escola pública*.

A utilização dessas diferentes abordagens metodológicas e técnicas de pesquisa

---

<sup>4</sup> De acordo com Tura (1998), obtemos a ordem média de evocação ao atribuir pesos às palavras citadas ou apresentadas pelos respondentes. À primeira palavra evocada confere-se peso 1, a segunda peso 2 e assim por diante, até a última palavra evocada. Posteriormente, o somatório dos produtos obtidos é dividido pelo somatório das frequências das palavras citadas, de acordo com suas posições, gerando assim a ordem média de evocação (OME) de cada elemento.



permitem explicitar informações e situações que não cabem nas linhas de documentos oficiais, possibilitando, assim, que os acontecimentos reais ganhem vozes. Exemplo disso são as narrativas, ou seja, as histórias que jovens e adultos contam sobre suas vidas e trajetórias escolares, sejam elas de sucesso ou não.

Evidenciamos aquilo que quem atua ou pesquisa no campo da EJA vive: o mergulho nos documentos de forma específica e isolada não é suficiente, pois nem sempre os históricos escolares e as fichas de matrículas são capazes de revelar a história real dos movimentos que os sujeitos da EJA fizeram/fazem nas suas trajetórias escolares.

### **Revelações do percurso trilhado – quais sentidos jovens e adultos atribuem à escola pública e às suas trajetórias escolares?**

A leitura dos documentos escolares possibilitou a produção de registros de informações contidas nos históricos escolares e demais documentações de cada estudante. Todavia, as histórias de vida de cada estudante da EJA reveladas nas respostas aos questionários e por meio dos depoimentos orais, muitas vezes, falam mais do que o registro oficial.

A análise dos questionários aplicados nas dez escolas pesquisadas considerou, primeiramente, a leitura exaustiva das respostas dos estudantes, seguida de tabulação, respeitando-se as formas de escrever dos estudantes. Essas leituras permitiram perceber que os participantes da pesquisa são majoritariamente do sexo feminino (63%) e trabalhadores (55%). Dentre os que se autodeclararam trabalhadores, a maioria está inserida no mercado formal, embora estejam representados os trabalhadores autônomos ou por conta própria, revelando possivelmente haver “um trabalho certo” para esses sujeitos.

A maioria dos estudantes cursa o PEJA I (63%), ao passo que 37% cursam o PEJA II.<sup>5</sup> Os dados da pesquisa permitem perceber que há um investimento dos jovens e dos adultos no retorno ou na continuidade dos estudos, apontando para uma perspectiva de futuro escolar, com busca pela conclusão do Ensino Fundamental. Em relação ao tipo de escola em que estudaram quando criança ou adolescente, ou seja, antes da modalidade EJA, a totalidade dos 138 jovens e adultos pesquisados estudou em escola pública, haja vista que este era o critério

---

<sup>5</sup> A Educação de Jovens e Adultos na SME/RJ organiza-se em PEJA I, destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e PEJA II, destinado aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Ambos organizam-se em dois blocos de aprendizagem (1 e 2) com duração de 11 meses letivos. O PEJA II, além da estrutura em blocos, compreende, em cada um deles, três Unidades de Progressão (UP), com duração aproximada de três meses letivos cada uma.

para o recorte da população pesquisada.

Também buscamos identificar os sentidos atribuídos pelos estudantes às suas trajetórias escolares mediante outros procedimentos, conforme o apresentado neste trabalho. Considerando a abordagem estrutural das RS, com a técnica da evocação livre de palavras, a partir do termo indutor “escola pública” os estudantes participantes responderam à pergunta “O que vem a sua mente quando você ouve falar em escola pública?”. Dessa etapa participaram 137 estudantes.

Após a tabulação das respostas à pergunta, realizamos o tratamento dos registros de forma a constituir o *corpus*. Para isso, foi feita a leitura específica dessas respostas e, tendo-se o cuidado de manter a maior fidelidade possível ao que fora originalmente escrito pelos jovens e adultos pesquisados, construímos aproximações de forma a transformar frases, expressões e palavras utilizadas por eles em maior grau possível de homogeneização. Ao homogeneizar intenta-se reduzir a polaridade entre a quantidade de palavras evocadas e, assim, tornar o trabalho com o *corpus* melhor exequível.

Após todo o tratamento dos dados feito pelo EVOC, chegamos a seguinte distribuição das evocações, considerando-se a ordem média da evocação (OME) e a sua frequência, com o termo indutor “escola pública”.

## QUADRO 2

**DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES SEGUNDO A ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (OME) E SEGUNDO A FREQUÊNCIA DE EVOCAÇÕES, COM O TERMO “ESCOLA PÚBLICA”**

Frequência >= 12 OME < 2,8			Frequência >= 12 OME >= 2,8		
Aprender ler e escrever	12	1,917	Amigos	28	3,429
Aprender	32	2,156	Brincar	14	3,000
Boa	24	1,625	Direção	14	3,571
Ensino	15	1,733	Escola	16	3,188
Estudar	31	2,097	Merenda	14	3,071
Professor	48	2,792	Superação	14	3,143
Frequência < 12 OME < 2,8			Frequência < 12 OME >= 2,8		
Direito	6	2,667	Afetividade	5	4,800
Educação	10	2,600	Alegria	5	3,600
Escola gratuita	5	2,400	Alunos	11	3,273
Escrever	9	2,222	Convivência	9	3,111
Indisciplina	8	2,250	Emprego	7	4,286
Ler	10	2,300	Força de vontade	5	3,000
Oportunidade	6	2,333	Frequência	5	3,800
Organização	5	2,400	Limpeza	6	3,833
Perda	5	2,000	Matemática	11	3,091
Ruim	5	2,400	Nada	5	3,000
Ser melhor	7	1,571	PEJA	5	3,400
			Provas	5	3,600
			Recreio	7	3,143
			Respeito	9	3,333

Ao analisarmos as palavras evocadas pelos estudantes a partir do *software* EVOC 2000, pode-se perceber o quão representativa é a palavra *professor*. Ela se articula a *aprender*, como um ato em si, ao *aprender a ler e escrever*, a *ensino*, a *estudar*. Palavras que se apresentam no primeiro quadrante, compondo o possível núcleo central da representação, com alta frequência e mais prontamente evocadas.

Percepções positivadas da escola pública são visíveis em diferentes palavras ou expressões que compõem cada um dos quadrantes. No primeiro quadrante, todas ocupam este lugar: *aprender*, *estudar*, *ensino*, *boa*, *aprender a ler e escrever*, *professor*. São palavras e expressões que se centram na objetivação da funcionalidade da escola pública, de seus processos e de seus atores. Cabe destacar que a palavra evocada mais vezes, *professor*, reúne aspectos de positividade e de negatividade, mas que, independente desses aspectos, garantem centralidade à figura do professor no contexto da escola pública.

No segundo quadrante (primeira periferia), identificamos a *escola* como lugar de *superação*, embora esta palavra reúna uma baixa frequência. Outra palavra que consta neste quadrante, sendo esta com a maior frequência, é a palavra *amigos*. Apresenta-se, então, a ideia

de socialização. Os sujeitos que frequentam o PEJA trazem, não só, a expectativa de que ali estarão superando os desafios que a vida lhes impôs, mas também identificam o Programa como o espaço da convivência, da socialização e, portanto, o lugar onde se faz amigos e onde se partilha a refeição, para a grande maioria desses estudantes, após o dia de trabalho. Ambos, a superação e os amigos, são como ancoragens aos processos escolares que, no quadrante anterior, se fizeram centrais.

A zona de contraste (segunda periferia) da representação ou terceiro quadrante apresenta a escola pública como lugar de múltiplas possibilidades. É o lugar de *escrever, ler*. É, também, o lugar da *educação*, da *oportunidade* e do *direito*. Escola é, portanto, um direito e uma oportunidade para os jovens e adultos. Ao relacionar com os princípios que constituem a educação no Brasil e a EJA, este quadrante apresenta as palavras *educação*, que pode ser compreendida na perspectiva do direito público subjetivo e *escola*, que pode ter o sentido de espaço de implementação desse direito. Portanto, interpretamos que se ancoram neste quadrante perspectivas em processo de conquista, não só para jovens e adultos, como, também, para todos os que buscam acessar e permanecer nas escolas públicas do nosso país. Caber ressaltar que o acesso a EJA é um direito que ainda revela uma novidade em incorporação e consolidação no cenário educacional brasileiro. E esses sujeitos começam a se apropriar disso, a se manifestar sobre e, portanto, a se utilizarem dessa ferramenta cidadã.

No quarto quadrante, embora se destaquem as palavras *matemática* e *alunos*, as quais privilegiam a ideia de escola como espaço do aprender, o que vemos é uma profusão de elementos que revelam esquemas e preocupações individuais em suas vidas cotidianas. Essas preocupações podem ser somadas àquelas registradas no quadrante periférico anterior. A ideia de preocupação não traz sentido necessariamente negativo, haja vista que algumas expressões deste quadrante periférico reforçam aspectos positivos, voltados às relações de convívio e da sociabilidade (*afetividade, alegria, convivência, recreio e frequência*). Tais expressões, na verdade, ampliam os papéis escolares citados no segundo quadrante, relacionados aos processos de convivência e de socialização cada vez mais requeridos nas/das escolas públicas.

Há outras expressões que se sobressaem pelo sentido de negatividade da escola. Destacamos as palavras *indisciplina, perda e ruim* no terceiro quadrante e *limpeza e respeito*, no quarto. Essa existência corrobora o fato de que os esquemas periféricos comportam, na organização e na estrutura das representações, contradições e críticas ao que se apresenta como idealizado no núcleo das mesmas. Reafirmamos que os sujeitos revelam preocupações sobre a escola. Igualmente, registram apreensões sobre situações que são vividas em seu cotidiano e para além de seus “muros”, o que exige *força de vontade* para superar desafios

como *provas* e, quem sabe, a própria *matemática*.

No rol das preocupações aparece o *emprego*, algo concreto para aqueles que possuem carteira assinada ou mesmo que têm “trabalho certo”, mas não vivido e incerto para muitos que, inclusive, não sabem se a escola poderá significar, de fato, a condição necessária para consegui-lo. Nesse sentido, há emaranhados de ancoragens que se entrecruzam reforçando ou questionando o núcleo centrado na valorização dos processos escolares voltados ao aprendizado, ao ensino, ao estudo e aos professores da escola vistos positivamente.

### **Considerações sobre o caminho trilhado**

Nessas considerações finais estabelecemos quadros-síntese que revelam a organização e a estrutura dos sentidos que foram atribuídos à escola pública. Da mesma forma, buscamos explicitar o que fora manifestado pelas informações dos sujeitos sobre a escola que frequentou antes e precisou “abandonar” e, olhando para a escola que atualmente frequenta, quais são as expectativas diante da mesma. Na caminhada, pudemos observar como se tecem os sentidos captados nas evocações. Portanto, há, em nossas análises, relação entre o primeiro quadrante do quadro de quatro casas e as inferências feitas em relação ao *aprender*, seja na escola vivida antes, seja naquela cuja vivência se reconfigurava no momento desta pesquisa. Este aprender, inclusive aquele voltado ao ler e ao escrever, é e foi cercado de investimentos, crenças, apostas e incertezas, assim como de buscas a necessidades e conquistas mais amplas, mais específicas e mais imediatas.

Os termos *aprender* e *aprender a ler e escrever* conjugam-se em *aprenderes*, que se associam por ações vinculadas ao estudar e ao ensino. Portanto, prescindem de elementos que os ponham em prática e que deem suporte e auxílio para o seu desenvolvimento e para a efetivação do direito de aprender. Entre esses elementos foi destacado o *professor*. Assim como os *aprenderes*, este personagem não se fez somente por idealizações dos sujeitos pesquisados que o referenciaram pelas suas virtudes e méritos como formadores, mas também apresentaram os reveses que, no cotidiano da escola, são decorrentes de ausências, de descuido e de falta de apoio.

A *escola*, vista como espaço de ensinar, aprender e estudar, também se fez presente, não apenas como periferia do sistema representacional, mas ainda manifestada em expressões que indicavam avaliação e adjetivação pelos estudantes jovens e adultos.

Embora em grande parte positivada e apresentada como *boa*, não deixaram de se fazer presentes elementos que apontam situações que dificultam a permanência ou o aprendizado, assim como aqueles que indicam a necessidade de uma melhoria na educação oferecida e que

seja capaz de considerar situações diversas, tanto referentes ao aspecto social exterior ao universo familiar, como relacionadas às questões específicas em que surgiram contextos promotores de situações de fracasso, a partir de histórias familiares ou mesmo escolares que desencadearam processos de evasão escolar.

A escola, porém, surgiu com destaque como *espaçotempo* de socialização, o que, a nosso ver, ainda se apresenta de forma periférica na organização das representações da mesma pelos jovens e adultos. Entretanto, ao mesmo tempo, esse papel se apresenta mais reforçado atualmente, evidenciando suas novas funções: a de *locus* onde se constroem amizades, se divertem e onde, também compartilham o alimento.

Em relação à ocorrência do trabalho como um eixo importante na interpretação das memórias e representações dos estudantes da EJA sobre a escola nesse movimento de entrada-saída e retorno, observamos que ele não é ainda foco central dos significados atribuídos pelos respondentes à escola pública no teste de associação livre de palavras. Esse aspecto pode revelar situações do passado que indicam que a escola de “outrora” era considerada, possivelmente, menos necessária para a garantia do trabalho e do emprego. Na atualidade o cenário é outro. Pela complexificação do conhecimento, ou pela exigência das certificações, a escola se apresenta como meio necessário para a conquista do trabalho qualificado ou para a ascensão no emprego. Tal interpretação considera as mudanças nas, ainda, novas relações dos modos de produção que impactam no mundo do trabalho, as quais, por sua vez, podem justificar sua evocação distante, dentre as palavras que compõem a terceira periferia. Emerge, portanto, a necessidade de se realizar ou de se aprofundar a discussão sobre a atual configuração dos currículos escolares, a organização escolar, os encaminhamentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores e os saberes trabalhados no processo educacional. Reforça esta compreensão o fato de ter sido o trabalho o eixo mais mencionado pelas respostas às questões abertas do questionário referentes aos motivos de saída e de retorno à escola seja como causa central da saída, seja como argumento principal para o retorno. Na pesquisa o trabalho/emprego aparece como posicionamento ou aspecto mais individualizado que interfere, dessa forma, na organização da estrutura da representação estudada. Ele reflete as ancoragens dos sujeitos que são diretamente afetados pela sua presença e/ou necessidade. Assim, no trabalho ancoram-se aspectos importantes da representação, que se apresentam como desejo, algo a ser almejado, intermediado pelo caminho de volta à escola. Portanto, acaba por se comportar como um valor a ser alcançado.

As linhas percorridas se cruzam, pois os percursos não impedem que alguns sentidos se articulem, possibilitando que o mapa desta rede de significados de representações e

memórias aponte a necessidade de se considerar os elementos que se entrelaçam quando se olha para a forma e para as concepções que os sujeitos da EJA produzem sobre a escola de “outrora” e de “agora” e, também, sobre os efeitos das trajetórias vividas por esses estudantes na sua formação escolar e humana.

As vozes de estudantes que tiveram lugar nessa investigação permitiram (re)conhecer diferentes motivos promotores da evasão escolar. Também revelaram questões emblemáticas para a compreensão da complexidade do sistema educacional, não só o carioca, mas o brasileiro, onde a permanência e a evasão se constituem como dois lados de uma mesma moeda.

### Referências Bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

CORDEIRO, Denise. *Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio ; CARRANO, Paulo César R. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um mundo novo*. s/d. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/objuventudes/textos/jovens %20Brasil%20México](http://www.fae.ufmg.br/objuventudes/textos/jovens%20Brasil%20México). odf. Acesso em: 09/03/2010.

FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓBREGA, Sheva Maria da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha L.; NÓBREGA, Sheva Maia da; CATÃO, Maria de Fátima Martins. *Representações Sociais: abordagens interdisciplinares*. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003. p.67-77.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. In: *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 18, nº 3, 2009. p. 371-381.

SÁ, Celso Pereira de. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; LIMA, Aluisio da Silva; FORTUNATO, Maria Lucinete; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de (orgs.). *Representações Sociais: uma abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003, p. 32-49.

\_\_\_\_\_. As memórias da memória social. In: SÁ, Celso (org.). *Memória, imaginário e representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Museu da República, 2005. p. 63-86.

SILVA, Nilce da. “Ser adulto”: alguns elementos para a discussão deste conceito e para a

formação de professores de “adultos”. In: *Millenium – Revista do ISPV. Educação, Ciência e Tecnologia*, n. 29, jun/2004. p. 281-290.

SOUSA, Filomena Carvalho. O que é “ser adulto”: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. In: *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo: USP, ano/vol 1, nº2, mar-ago/2007, p. 55-69.

\_\_\_\_\_. O que é “ser adulto”? As práticas e representações sociais – a sociologia do adulto. In: *VI Congresso Português de Sociologia – mundos sociais: saberes e práticas*. Universidade Nova de Lisboa, 25 a 28 de junho de 2008.

TURA, Luiz Fernando Rangel. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELTE, Denise; MADEIRA, Margot (orgs.). *Aids e representações sociais: a busca de sentidos*. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-154.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha, 1997.

VERGES, Pierre. *Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations: Manuel Version 2.00*. Aix-en-Provence: Laboratoire Méditerranéen de Sociologie. 2000.