

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA.

Anne Caroline Silva de Araújo¹

Dr^a Rejane Dias da Silva²

Resumo: Este estudo aborda a Teoria da Representação Social (RS) com ênfase na Abordagem estrutural das representações proposta por Jean Claude Abric associado a EJA. No referencial teórico se abordou a delimitação do conceito das Representações Sociais, a Abordagem estrutural das representações e a Educação de Jovens e Adultos num percurso histórico. Se objetivou analisar as representações sociais de ESCOLA dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Metodologicamente foram utilizados um questionário e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEQ. Os resultados foram obtidos por representações gráficas com o propósito de apresentar os quadros semânticos que possibilitaram a análise objetiva das tendências e a proposição de hipóteses. O campo semântico das representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre ESCOLA aponta sete categorias que surgem a partir da interrelação dos termos evocados: inserção no mundo letrado, crescimento profissional, produção de conhecimento, valorização do professor, convivência escolar, futuro com melhores oportunidades, realização pessoal. Considerações finais: Os elementos que compõem o núcleo central das representações sociais sobre ESCOLA destacam os termos estudar e interagir. E os núcleos periféricos, ressaltam respectivamente os termos: professor (valorização do professor), ensino e educação (crescimento profissional), aprender (produção de conhecimento). A percepção das RS de Escola para os estudantes de EJA mostrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos, sintetizando que existe uma valorização da escola pelos estudantes e que a escola possibilita convivência escolar, produção de conhecimento, valorização do professor e crescimento profissional através dos estudos, com ênfase em construir uma preparação para o futuro.

Palavras-chave: Escola. Educação de Jovens e Adultos. Representações Sociais.

1 Introdução

Tratar sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma proposta que surgiu na aproximação com a realidade escolar através da disciplina de PPP7 (Estágio na Educação de Jovens e Adultos). A história de

¹Graduanda em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email:anne.saraujo@ufpe.br. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE).

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Lider do Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre Representações Sociais e Educação (GIERSE).

vida dos educandos se evidenciava a cada momento, através de construção de aprendizado, em que o resgate de si era evocado para se poder seguir. O retrato socioeconômico gerou questionamentos sobre as motivações, perspectivas, expectativas deste grupo de educandos. E esses questionamentos têm direta relação com as representações sociais sobre como estes estudantes da modalidade EJA se relacionam com a escola, como a percebem a partir das suas experiências de vida individuais. Para isso a pesquisa “A Educação de Jovens e Adultos (EJA): as representações sociais de Escola”, desenvolvido por pesquisadoras do grupo GIERSE/UFPE, visa realizar um estudo de caracterização das escolas públicas, com base na análise das representações sociais dos estudantes nas escolas do estado de Pernambuco.

Este estudo tem como principal problema a ser investigado: “quais as relações existentes entre as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes vivenciados na escola, e como esse processo de construção do conhecimento, são representados por esses estudantes da Educação de Jovens e Adultos?”.

A Teoria das RS desenvolvida por Moscovici em 1961 e demais autores da área, como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) e outros, foi utilizada como aporte teórico visto que as representações sociais podem contribuir no desencadear das práticas educativas e possibilitar o acesso ao seu conhecimento. Foi eleito como referencial teórico deste estudo a Teoria das representações sociais, proposta por Serge Moscovici (1978), como forma de compreender as variáveis psicossociais associadas ao desempenho discente. Definidas como um “conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, de atitudes e de informações que um determinado grupo social elabora sobre um objeto” (Abric, 1996, p.12), a abordagem teórica das representações sociais, aplicada à educação, permite identificar e compreender os conhecimentos interiorizados pelo grupo de professores, alunos e diretores de modo a descrever sua “visão de mundo”, suas crenças e valores acerca de determinados assuntos (ABRIC, 1996).

Como resultados esperados, acredita-se que ao analisar as representações sociais sobre ESCOLA dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, possa tornar familiar questões ainda não compreendidas com relação

às práticas pedagógicas, com ênfase na perspectiva do sujeito que usufrui dos serviços da ESCOLA, neste caso os estudantes, de modo que possam contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação. Assim, consideramos os estudantes neste estudo, como fonte de informações, porquanto evidenciam concepções, caracterizações, princípios, bem como o pensar e o fazer na escola.

EJA é a sigla de Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada, também popularmente conhecida como supletivo. Hoje está dividida em duas etapas: etapa 1 - ensino fundamental: em menos de dois anos, é possível concluir o ensino fundamental, que vai do 1º ao 9º ano e etapa 2 - ensino médio: com duração média de 18 meses, a fase do ensino médio na EJA completa a educação básica. De acordo com o resumo técnico censo escolar do estado de Pernambuco da educação básica do ano de 2019, em que se encontram disponíveis dados de 2015 a 2019, o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) apresentou uma queda de 8,1% de 2015 a 2019, chegando a 187.217 matrículas em 2019 no Estado de Pernambuco. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da EJA de nível fundamental caiu 4,3%. A EJA de nível médio apresentou uma redução de 0,7% em relação a 2018 (BRASIL/MEC/INEP/DEED, 2020).

Além disso, se considera imprescindível o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a escola, uma vez que, aparentemente, os resultados das avaliações institucionais apontam, que resultados anteriores permanecem engessados, se comparados aos resultados de aprendizagem dos estudantes em relação aos anos anteriores. Ainda importante considerar que a modalidade EJA, garante o direito de aprender com equidade, mas sem que se vincule o diagnóstico da escola às avaliações e indicadores oficiais (Prova Brasil e IDEB), já que a EJA, oficialmente, não participa desse processo.

Para tanto, temos como objetivo geral analisar as representações sociais de ESCOLA dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 Referencial teórico

2.1 Conceituando as Representações Sociais

Proposta iniciada por Serge Moscovici na Psicologia social, a Teoria das Representações Sociais (TRS) caracteriza-se por considerar a relação dialética estabelecida pelo homem entre os aspectos individual e social de um dado fenômeno identificado como psicossociológico, ou seja, de como o indivíduo se apropria da realidade social, interiorizando o social e o exterior (ROCHA, 2014).

Segundo Santos (2016, p.63), o termo representação, antes das RS, passa por diversas contextualizações teóricas. Para Guareschi e Jovchelovitch (1995, p.22) “a representação é um dos conceitos chave da TRS” e Ockham (2006) apresenta três sentidos complementares para representação: aquilo por meio do qual se conhece algo em que o conhecimento é representativo; significa conhecer alguma coisa após cujo conhecimento se conhece outra; e se concebe por causar conhecimento. Neste primeiro momento, portanto se trata da ideia, no segundo momento é a imagem e no terceiro momento é o próprio objeto (OCKHAM apud SANTOS, 2006).

A TRS proposta por Moscovici (1978, p. 26), caracteriza-se como uma forma singular de conhecimento cuja função é especificar o comportamento e a comunicação entre os indivíduos. Jodelet (2002, p. 22), a principal colaboradora de Moscovici, que assumiu a tarefa de sistematizar o campo, contribuindo para o seu aprofundamento teórico, acrescenta que as RS são uma forma de conhecimento socialmente articulado e compartilhado, que “têm objetivos práticos e contribuem para a construção de uma realidade comum ao conjunto social”. Além disso, como aponta Moscovici (2007, p. 40), “todas as interações humanas, seja entre dois indivíduos ou entre dois grupos, pressupõem representações”, que são essenciais para a compreensão da dinâmica social e das relações pessoais necessárias.

Ao criar a TRS em oposição a psicologia social positivista embasada em Allport e Comte, Moscovici se baseia nas ideias de Durkheim sobre representações individuais e coletivas (FLORES et al, 2014). Portanto, para

Durkheim as representações coletivas são por si só fatos sociais, materializadas por elas próprias e estáticas (MARKOVÁ, 2006). Já para Moscovici as RS estão presentes sempre que alguém é obrigado a opinar sobre algum assunto e o fazem a partir do uso das palavras e dos conhecimentos que são inerentes ao grupo social em que estão inseridos. Elas surgem por meio do senso comum, quer dizer, pela dinâmica de pensamento e ação dos componentes de um grupo, que se traduz em uma construção de identidade grupal. Para ele, o importante é que se perceba que o conhecimento produzido é relativo a quem fala e de onde fala, a qual grupo pertence, e não ao objeto em si, salientando a importância do grupo de pertencimento (ROCHA, 2014).

Assim, contrário a Durkheim, que desconsidera a influência do psicológico sobre o meio ambiente, Moscovici refere que na TRS há uma dupla dimensão, sujeito e sociedade, permeados por uma série de conceitos sociológicos e psicológicos, com importantes fatores na elaboração de uma determinada construção, considerando a inter-relação entre estas (CRUSOÉ, 2004). A teoria das Representações Sociais de Moscovici deve ser compreendida como um sistema explicativo do senso comum. Assim,

a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não-familiaridade” e esse processo se dá por dois mecanismos: 1) ancoragem, processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada; e 2) objetivação: “processo que transforma algo abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente em algo que exista no mundo físico (MOSCOVICI, 2007, p. 61)

Portanto, as representações sociais são teorias do senso comum que são produzidas coletivamente nas interações sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, cada qual no seu tempo, cultura e espaço específico, a fim de transformar o que é estranho em familiar, para assim compreender a realidade. Salienta que é por meio das interações com o mundo e com os sujeitos que elaboramos o conhecimento, fortalecemos nossa socialização, construímos valores e nos apropriamos de ideias que circulam na sociedade (MOSCOVICI,

1978).

A TRS busca conhecer como e por que as pessoas partilham determinada concepção de mundo e como elas constituem a realidade a partir de elementos psicossociais (DUVEEN, 2009). E neste estudo poderá dar suporte a compreensão da representação de Escola para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitindo problematizar e compreender as relações existentes entre as práticas de ensino e a aprendizagem dos estudantes vivenciados na escola, e como esse processo de construção do conhecimento, são representados por esses estudantes.

2.2 Abordagem estrutural das representações

Entre os desdobramentos da teoria das representações sociais houve um interesse em se debruçar sobre abordagem estrutural das representações, proposta por Jean Claude Abric quem enfatiza a dimensão cognitiva estrutural das representações (MAZZOTI, 2000). Abric (1994a, 1994b, 1994c, 1994d) destaca que essa teoria tem início a partir da distinção entre sujeito e objeto, já que para Moscovici, sujeito e objeto, formam um conjunto indissociável, onde um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo). Essa caracterização do senso comum, que os indivíduos e os grupos constroem e utilizam para agir e para tomar decisões, é reconhecida como indispensável para Abric (PARREIRA et al., 2018).

Essa abordagem foi desenvolvida em 1976, em Aix-en-Provence, ficando conhecida pela Teoria do Núcleo Central (TNC), tendo inclusive sendo complementada depois por outros autores como Flament, Guimelli, Moliner. Estes estudiosos compuseram o Grupo do Midi oriundo do Sul da França que, segundo Denise Jodeled, foi o único grupo a desenvolver uma metodologia própria e adequada às suas proposições teóricas a respeito das representações sociais (SÁ, 2002).

A proposta de Abric (1998) afirma que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central e de um sistema periférico. Desta forma, a representação social se estabelece por um conjunto organizado e estruturado

de informações, crenças, opiniões e atitudes, constituída por dois subsistemas identificados como central e periférico. Importante estabelecer a relação entre as duas características contraditórias da teoria do núcleo central. Pois, para Abric (1994b) "as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis" (p. 77); e "as representações são consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças inter-individuais" (p. 78).

O núcleo central está relacionado com a memória coletiva traduzida na significação, consistência e permanência da representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças; e de natureza normativa e funcional. Este é capaz de traduzir significação, consistência e permanência na representação, relacionando-se com a memória coletiva (MACHADO; ANICETO, 2010). Os aspetos normativos dizem respeito aos valores e normas sociais pertencentes ao meio social do grupo e os aspectos funcionais estão ligados à natureza do objeto representado (PARREIRA et al., 2018). Ainda o sistema do núcleo central está diretamente associado a valores e normas, sendo caracterizado por condições históricas, sociológicas e ideológicas (Abric, 1994c). A sua principal função é gerar o significado básico da representação, determinando a organização global de todos os elementos. Desta forma, o núcleo central, ou também denominado "núcleo duro",

exerce duas funções essenciais: uma "função geradora", uma vez que ele é o elemento através do qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação, ou seja, é através dele que os elementos assumem um sentido, um valor; e uma "função organizadora", já que ele determina a natureza das ligações estabelecidas entre os elementos da representação, apresentando-se como seu elemento unificador e estabilizador (PARREIRA et al., 2018, p.60).

Já os elementos periféricos são uma forma de adaptação à realidade e à proteção ao núcleo central. Estes tendem a explicar as características complementares e até as contraditórias das representações sociais, de estabilidade ou flexibilidade e de consenso ou diferença, a partir de seu funcionamento. Assim, o sistema periférico é responsável pela atualização e contextualização da representação (PAVARINO, 2003).

A análise estrutural de Abric (1998) vem se tornando usual nas análises de representações sociais por permitir se compreender as transformações das representações e a compreensão sobre a evolução. Enquanto o núcleo central assume as funções de unificar e estabilizar a representação do que é comum aos membros de um mesmo grupo, daquilo que os indivíduos partilham quanto aos significados que desejam atribuir ao objeto representado; o sistema periférico além de prescrever e descrever as práticas, estabelece condições para que tais práticas se concretizarem, se tornando um amortecedor entre a realidade e um núcleo central que não é possível de ser transformado de tão facilmente (SILVA; CRUZ; SILVA, 2016).

2.3 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, se apresenta como prática social através de instituições formais ou não formais. Essa modalidade de ensino sempre enfrentou resistências e dificuldades desde o processo da invasão européia do Brasil que foi colonizado. Os Jesuítas realizaram a missão de alfabetizar e catequizar os indígenas crianças e adultos, através de uma ação cultural com propagação da fé cristã associada a ações pedagógicas. Com o declínio da ação dos Jesuítas após a chegada da família real ao Brasil, a EJA só é retomada a partir de 1930. Em 1934 o governo cria o Plano Nacional de Educação (PNL) e além do ensino primário integral, gratuito e com frequência obrigatória, estende o direito constitucional aos adultos (MIRANDA; SOUZA; PEREIRA, 2016).

Em 1947 tem início uma ampla discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil com a campanha de Educação de Adultos. Período em que é criado o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) voltado ao ensino Supletivo. É ainda proposta a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o objetivo de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento, e o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em sequência, em 1949, ocorre o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (COLAVITTO e ARRUDA, 2014).

Nos anos 50 é realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) extinta por não obter resultados positivos. Nesse momento Paulo Freire surge como uma referência no panorama da educação para jovens e adultos. Com a pedagogia de Paulo Freire, nasce, nesse clima de mudança, a Educação Popular, que se articulava à ação política junto aos grupos populares: intelectuais, estudantes, pessoas ligadas à igreja Católica e a CNBB (CUNHA, s/d).

Ainda na década de 1960 o Movimento da Educação de Base (MEB) surge com a conferência CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), revisando os pressupostos metodológicos do movimento. Surge o combate ao anarquismo e Jânio Quadros defende o desenvolvimento de programas de educação de adultos. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que deveria atingir todo o país, orientado pela proposta pedagógica de Paulo Freire, mas, foi suprimida pelo golpe militar de 64 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), após o golpe militar, em 1967, com a intenção de alfabetizar funcionalmente os adultos e promover uma educação continuada (VIEIRA, 2004). Tendo sido criado em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 5.692/71), no início da década de 70, o ensino supletivo ganha destaque no país (BRASIL, 1971).

E nos anos 80 foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), vinculada ao Ministério da Educação, que ofertava apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização que eram atuantes (STRELHOW, 2010). Cunha (s/d) atenta que o MOBRAL não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo e na transição à democracia acabou sendo extinto.

Importante considerar ainda que com a redemocratização os analfabetos ganham o direito ao voto e que essa preocupação com a alfabetização dos adultos acaba se apresentando como também uma questão política. Em 1985, quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967, os analfabetos que não tinham o direito de votar, vivendo à margem da democracia no país passaram a ser incluídos. O voto do analfabeto chegou a existir durante o período colonial e o Império, até ser abolido em 1881. Essa

exclusão perdurou por todas as constituições do período republicano, muito embora tenha havido diversas tentativas de restabelecer esse direito, só 104 anos depois do banimento dos analfabetos da democracia, estes puderam exercer plenamente a sua cidadania (BRASIL/ TSE, 2016).

O DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica informa sobre o número de matrículas na EJA - Pernambuco (2015 - 2019), que na EJA de nível fundamental, 72,6% das matrículas estão na rede municipal, seguida pela rede estadual, com 26,4% das matrículas. Na EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 97,6% das matrículas, seguida da rede privada com 1,1%. A EJA concentra, proporcionalmente, um maior número de matrículas (83,8%) na zona 1 - urbana. Ainda com relação a faixa etária e sexo os dados indica que a EJA é composta predominantemente por alunos com menos de 20 anos, que representam 37,6% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 65,5% das matrículas. E em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 80,1% da EJA de nível fundamental e 78,1% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 17,7% da EJA de nível fundamental e 20,7% da EJA de nível médio (BRASIL/MEC/INEP/DEED, 2020).

3 Metodologia da Pesquisa

Com o propósito de estudar, refletir sobre o objeto de estudo citado no decorrer desse estudo, compreende-se que a Teoria das RS desenvolvida por Moscovici (1961) se apresenta como um recurso teórico-metodológico fortemente recomendável, por viabilizar abordagem multidisciplinar e multifacetada de um fenômeno situado no entrosamento de aspectos sociais e psicológicos que envolvem tanto a dimensão cognitiva quanto a afetiva dos sujeitos.

Santos (2016) considera as RS como um espaço de estudo complexo que permite ao pesquisador desvelar aquilo que é partilhado num grupo social. O

conteúdo enunciado instrui por meio de uma abordagem metodológica escolhida e de processos de interpretação e/ou tratamento de dados, as explicações dos indivíduos sobre seu mundo vivido cotidianamente, com base em suas experiências, relações sociais e saberes adquiridos. É imprescindível, antes de fato, tratar das RS, se atentar aos contextos, sua dinâmica e dimensões, com ênfase em compreender o senso comum.

Para Jodelet (2002, p. 22) a Teoria das RS, contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Portanto, as representações são saberes do senso comum erguidos nas conexões entre os indivíduos. No cotidiano, as pessoas dialogam, refletem e se posicionam sobre os mais diferentes temas e elaboram representações. Essas, por sua vez, passam a influenciar suas relações e comportamentos sociais.

Segundo Abric (1994a), o estudo das representações sociais necessita da utilização de estratégias metodológicas, que além de orientarem e fazerem emergir os elementos constitutivos da representação, conheçam a organização desses elementos e sinalizem seu núcleo central. Nessa perspectiva a pesquisa foi de cunho qualitativa, as pesquisas qualitativas possibilitam a apreciação de dados, que pela natureza, não devem ser quantificados (GIL, 2017).

No tocante a abordagem qualitativa pode se observar o trabalho predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números e as conclusões nele baseadas representam um papel complementar na análise. O resultado do processo investigativo converge para um conjunto de decisões sistematizadas, capazes de validar o novo conhecimento coletivamente criado, onde se possam eleger as estratégias de ação mais adequadas à solução das situações e problemas levantados.

Foram utilizadas duas técnicas de coleta e análise de dados, um questionário contendo questões abertas e fechadas e a técnica de associação livre de palavras, tratadas pelo software IRAMUTEQ, buscando identificar nas Representações Sociais, os elementos centrais e periféricos. Analisando a realidade de alfabetização da escola se optou por um questionário aplicado de forma presencial, pois havia uma grande dificuldade de autonomia na leitura e

escrita. Uma equipe com três voluntários foi treinada previamente para oferecer suporte as dúvidas potencializando a velocidade de aplicação dos questionários.

Com vista a atender os objetivos específicos: identificar o campo semântico das representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos; reconhecer os elementos que compõem o núcleo central das representações sociais sobre ESCOLA; conhecer o que mais os estudantes apreciam na ESCOLA e mapear por prioridade as áreas do conhecimento indicadas como as melhores de estudar na ESCOLA; o questionário aplicado incluiu primeiramente questões para identificar o perfil sociodemográfico dos participante por gênero, idade e segmento matriculado. Em seguida foi solicitado aos participantes informarem “o que mais gosta na escola”.

Também se utilizou a Associação Livre de Palavras solicitando aos participantes que escrevessem cinco palavras eliciadas a partir das palavras-estímulo “ESCOLA”. Ainda se investigou a disciplina predileta dos estudantes, essa última se apresentou em duas colunas categorizadas pelo nível de ensino, dispondo das disciplinas do ensino fundamental à esquerda (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, inglês, artes, e educação física) e as do ensino médio à direita (ciências da natureza e sua tecnologia, matemática e suas tecnologias, linguagens e códigos e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias).

Integraram a pesquisa como participantes 75 estudantes da modalidade EJA de duas Escolas Públicas de Recife. A primeira correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental com 28 participantes e a segunda correspondente ao ensino médio com 47 estudantes participantes. Foram estabelecidos como critério de inclusão estudantes regularmente matriculados na modalidade EJA e frequentando as instituições de realização deste estudo. Os critérios de exclusão incluíram estudantes matriculados em outras modalidades de ensino e não frequentar regularmente a escola.

Para a análise dos dados tratados pelo software IRAMUTEQ é importante compreender algumas nomenclaturas que estão disponíveis no quadro 1.

Quadro 1. Definição de textos comuns ao software IRAMUTEQ. Recife/PE. 2022.

Corpus textual	é um conjunto de textos construídos pelo pesquisador e que forma o objeto de análise. No caso das classificações em grupo 1 e grupo 2 cada uma das entradas corresponde a um texto. Ainda, se a análise considerar as respostas de "n" participantes a uma questão, cada resposta será um texto e teremos "n" textos.
Grafos	a teoria dos grafos é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Os grafos (linhas que ligam as palavras), neste caso, auxiliam na caracterização e visualização gráfica do corpus, permitindo a interpretação do conteúdo textual.
Hápax	é uma palavra que aparece registrada somente uma vez em um dado idioma. No IRAMUTEQ, esta expressão designa uma palavra que se utilizou ou registrou apenas uma vez em um corpus.
Lematização	é o processo de flexionar uma palavra para determinar o seu lema (as flexões chamam-se lexemas). Por exemplo, as palavras gato, gata, gatos, gatas são todas formas do mesmo lema: gato". A lematização é importante para o cálculo de ocorrências da palavra no corpus.
Número de formas	é o número de formas presentes no corpus (palavras ativas e suplementares). Difere se este é lematizado ou não.
Número de ocorrências	é o número total de palavras contidas no corpus; difere quando o corpus é lematizado, porque quando é, não inclui as variações das palavras.
Número de textos	é o número de textos (registros) contidos no corpus. No caso, por exemplo, de artigos de jornal, seria o número de artigos. Já no caso de entrevistas seria no número de entrevistas realizadas.

Fonte. Elaborado pelas autoras adaptado de Salviati (2017).

Existem cinco tipos de análises textuais que o IRAMUTEQ processa: Estatísticas textuais, Especificidades e AFC, CHD, Análise de Similitude, Nuvem de Palavras, cada uma tem características e reflexões específicas (SALVIATI, 2017). Neste estudo foram utilizadas as Estatísticas textuais pelo diagrama de Zipf (representação de frequência logarítmica) e a análise por meio de nuvem de palavras (representação de frequência); a árvore de coocorrência por similitudes e a análise de especificidades, que possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização com o propósito de apresentar os quadros semânticos e atender aos objetivos deste estudo.

De acordo com a resolução nº466/12 deve ser garantida a confidencialidade dos dados das pessoas envolvidas, bem como a solicitação de autorização dos entrevistados, de forma voluntária através de um termo de

consentimento. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE) foi lido e explicado antes da aplicação dos questionários, informando sobre a participação voluntária e sobre a possibilidade de desistir a qualquer momento da pesquisa. Não foi cobrado nada, não houve gastos e não foram necessários ressarcimentos ou indenizações (BRASIL, 2013).

4 Análise e discussão dos dados

4.1 Análise sociodemográfica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Conforme o percurso metodológico foram coletados dados em salas de EJA correspondentes a dois níveis de ensino: fundamental anos iniciais e ensino médio, aqui respectivamente denominados Grupo 1 - fundamental e Grupo 2-médio. Prioritariamente houve uma tabulação de dados gerais, mas houve uma necessária identificação dos dois públicos para compreensão de algumas particularidades. No geral, a maior parte dos participantes da pesquisa 62,67% (47) são do gênero feminino contra apenas 37,33% do gênero masculino.

Foram 37,33% (28) os participantes das turmas EJA correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. No Grupo 1 – fundamental 25% (7) dos participantes são do gênero masculino e 75% (21) do gênero feminino, com maior discrepância de participantes mulheres. As idades variaram entre 30 à 69 anos, onde 96,42% (27) dos participantes apresentaram idade a partir de 40 anos e acima, demonstrando um público mais maduro.

O Grupo 2 - médio correspondente ao ensino médio, foi composto por 62,67% dos participantes da pesquisa. Deste total, 44,68% (21) são do gênero masculino e 55,31% (26) do gênero feminino com uma equidade maior entre os dois grupos. Ainda, 57,44% (27) dos participantes apresentaram idade menor de 30 anos de idade, demonstrando um público mais jovem. As disciplinas prediletas foram 38,29% (18) linguagens e códigos e suas tecnologias e 31,91% (15) matemática e suas tecnologias.

Os dados encontrados concordam com Moraes, Araújo e Negreiros (2020) de que o perfil dos estudantes da modalidade EJA investigados

demonstra uma concentração de público mais adulto/idoso nas etapas iniciais e mais jovem/adolescente nas etapas finais. Justificado por diversos fatores, o primeiro consiste na diminuição da idade mínima para 15 e 18 anos, instituída pela LDB, Lei n 9.396/96, para a realização de exames de conclusão; bem como por fatores de ordem sociais, como gravidez precoce, vulnerabilidade social, falta de qualidade do ensino e desmotivação. Ainda sobre a questão etária, a idade média para o ensino fundamental foi 52,46 (DP=1,14); e para o EJA correspondente ao Ensino médio foi de 30,19 anos (DP=3,83). Sabendo que quanto mais próximo o Desvio Padrão (DP) for de zero, mais confiável se tornam os dados, pois transmite maior homogeneidade entre estes.

4.2 Componentes curriculares priorizados pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de a BNCC ter reformulado a nomenclatura aplicada, devido a representação social do termo, foi preferido questionar com o termo anterior, disciplinas. Referente às questões “Informe a disciplina que você MAIS gosta de estudar”. Demonstrando uma predileção total de 38,67% (29) para linguagens e português e 32% (24) para matemática e suas tecnologias (BRASIL, 2018)

Para o Grupo 1 – fundamental as disciplinas prediletas foram com 39,28% (11) língua portuguesa e com 32,15% (9) matemática. E para o Grupo 2 – médio as disciplinas prediletas foram 38,29% (18) linguagens e códigos e suas tecnologias e 31,91% (15) matemática e suas tecnologias.

Importante considerar que ler, escrever, contar e calcular são considerados muito importante para o Grupo 1 - fundamental que tem ânsia de compreender o mundo em que vive, diretamente relacionados a disciplinas de português e matemática, que possuem maior carga horária das atividades planejadas para as turmas EJA correspondente ao ensino fundamental dos anos iniciais.

Lançada pela SEF em 2002, com base na Revolução nº01/2000 e no Parecer CNE/CEB nº11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, a proposta curricular, no que se refere a língua portuguesa

e matemática, possui indicações mais detalhadas quanto às formas mais adequadas de abordar cada bloco de conteúdo nos estágios iniciais e nos estágios mais avançados das aprendizagens para atender os objetivos didáticos. A língua portuguesa por se tratar do principal instrumento que temos para interagir com as outras pessoas, para termos acesso às informações, saberes, e a cultura da qual fazemos parte se destaca, pois retrata um sistema de representação da realidade, oferecendo suporte para se realizar “diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e apoiando a memória” (p.53). A matemática emerge do desejo dos estudantes da modalidade EJA de aprender a realizar operações matemáticas, em razão da funcionalidade desta habilidade para a resolução de problemas do cotidiano. É frequente que os educandos desenvolvam “procedimentos próprios de resolução de problemas envolvendo quantificações e cálculos” (p.34). E sejam capazes de realizar “cálculos bastante complexos, ainda que não saibam como representá-los por escrito na forma convencional” (p.34), ou saibam explicar como chegaram aos resultados (BRASIL, 2001).

4.3 Preferências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Quando investigado referente a questão “O que você mais gosta na Escola” sobre qual atividade os alunos têm mais interesse e como aproveitam seu tempo durante a permanência na escola, destacaram-se para o Grupo 1 – fundamental as formas: estudar e professores, seguidos de ler, ensino e escrever. Para o Grupo 2, o destaque ressalta: estudar, professores, seguido de aulas, amigos, merenda, conhecimento e aprender, da maior para a menor frequência.

Considerando ambos os grupos, as frequências das preferências ocorreram conforme explícito no quadro 2. Foram consideradas as formas a partir de duas ocorrências, entre os 75 (setenta e cinco) participantes foram citados 99 (noventa e nove) formas entre as preferências dos estudantes na escola. Desconsiderando as 21 (vinte e uma) formas hápax, no quadro de frequência são descritos 78 (setenta e oito) formas.

Quadro 2. Frequência das formas – preferências na escola para os grupos 1 e 2. Recife/PE. 2022.

Forma	f	Forma	f	Forma	f	
Estudar	24	Aulas de Português	3	Aprendizado	2	
Professor	18	Conhecimento	3	Aula	2	
Amigo	7	Ler	3	Disciplina	2	
Ensino	6	----	-	Escrever	2	
Merenda	4	----	-	Tudo	2	Total Geral
Σ	59		9		10	78

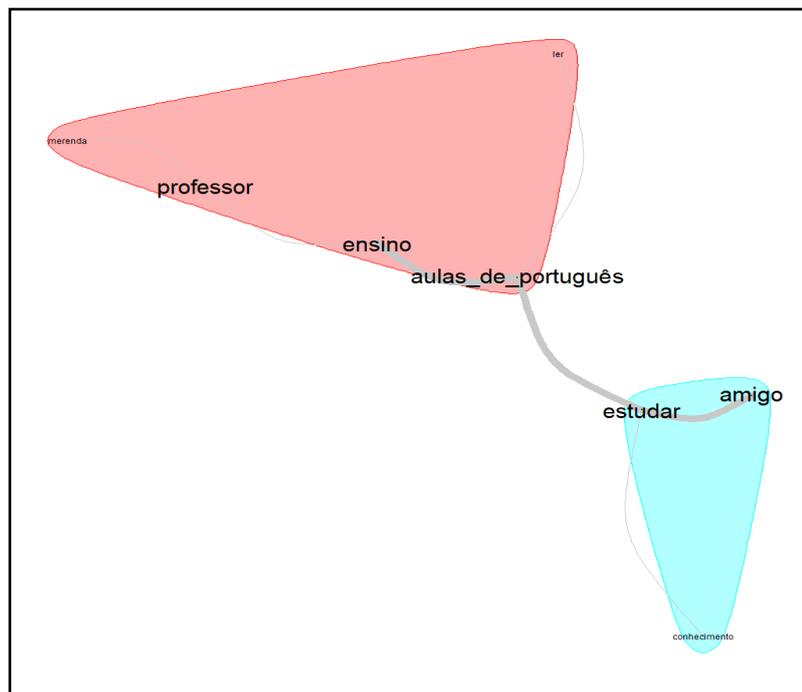
Fonte. Elaborado pela autora através do Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

O termo estudar foi a maior ocorrência no índice das preferências, sendo definido como, adquirir habilidade e ou conhecimento, bem como cursar aulas ou frequentar curso. Essa ocorrência aponta que os estudantes reconhecem a escola como espaço em que se gosta de aprender, dos professores, de fazer amizades, onde se tem um ensino de qualidade e que possui alimentação que nutre o corpo permitindo concentrar o intelecto na rotina escolar.

Perceber a escola como um espaço amplo e com diversas possibilidades interativas possibilita aos estudantes perceber a valorização das descobertas, dos conhecimentos de diferentes agentes escolares, das experiências dos pais, do conhecimento dos alunos, professores e pais sobre aparatos digitais, as potencialidades dos próprios aplicativos, as trocas de experiência vêm criando um contexto de aprender com o outro e de criar tarefas de formas muito diversas do que aquelas usualmente conhecidas dentro das salas de aula (LIBERALI, 2020).

Ainda com relação às preferências dos estudantes a árvore de similitude dos termos gerada pelo software IRAMUTEQ identifica a conexão entre as palavras e representa a estrutura do corpus textual (RIBEIRO; SERVO, 2019).

Quadro 3. Árvore de similitude – preferências na escola para os grupos 1 e 2. Recife/PE. 2022



Fonte. Elaborado pelas autoras através do tratamento dos dados no Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

Pela árvore de similitude por coocorrência é possível discernir a força de ligação entre as palavras a partir da espessura do grafo (linha que liga as palavras), e as palavras com maior número de conexão com outros elementos são aquelas de maior centralidade (RIBEIRO; SERVO, 2019).

Na árvore de similitude produzida a partir dos discursos dos entrevistados e processado pelo software IRAMUTEQ, observamos dois núcleos interrelacionados, tratado como “comunidade” pelo software e diferenciados, neste caso, pelas cores azul e rosa. O primeiro triangulando aulas de português, ler e merenda, onde o primeiro se trata do núcleo central e está relacionado com ensino. De modo que ressalta que os estudantes gostam das aulas e do ensino na modalidade EJA, e que mesmo com os termos desconectados pelo grafo há uma valorização do professor, da nutrição na escola e inserção no mundo letrado, inseridos no núcleo.

E o segundo núcleo triangulando estudar, amigo e conhecimento, em que só há relação estabelecida entre as duas primeiras formas por um grafo forte,

enquanto conhecimento se torna distante. Demonstra a valorização do professor, o gosto pelas amizades e pelo ato de frequentar as aulas, bem como estes estão diretamente relacionados com a produção de conhecimento.

4.4 Campo semântico das representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre ESCOLA.

Foram construídas representações gráficas através do software IRAMUTEQ, dispostas em quatro formatos. Dois com ênfase na frequência, o diagrama de Zipf (representação de frequência logarítmica) e a análise por meio de nuvem de palavras (representação de frequência); a árvore de coocorrência por similitudes e a análise de especificidades, que possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização com o propósito de apresentar os quadros semânticos e atender aos objetivos deste estudo.

O resumo das estatísticas ofereceu 375 (trezentas e setenta e cinco) ocorrências textuais (segmentos de texto) para 83 (oitenta e três) formas diferentes, as formas são as palavras utilizadas pelos alunos para caracterizar a Escola, destas, 51,81% (43) são hápax (palavras com frequência única). As hápax são as formas que foram mencionadas uma única vez no apurado geral do corpus, o que corresponde à 11,47% das ocorrências.

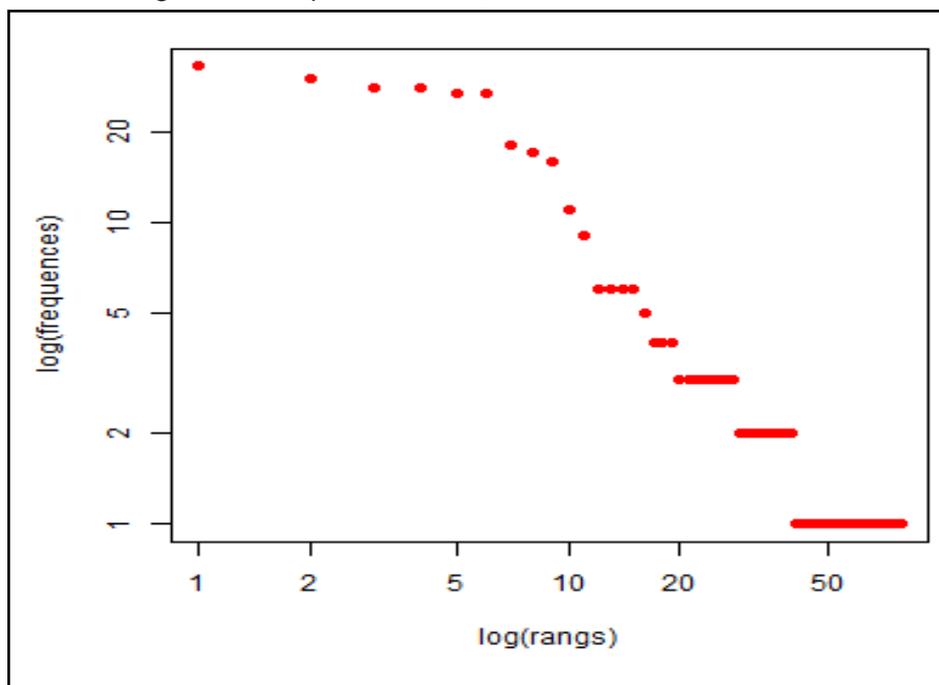
4.4.1 Estatísticas textuais clássicas – Diagrama de Zipf e Nuvem de palavras

Na primeira análise estatística descritiva se obteve o diagrama de Zipf, uma ilustração gráfica da distribuição de frequências que representam o comportamento das frequências de todas as palavras presentes no corpus.

O eixo vertical frequences (y) demonstra quantas vezes uma palavra e suas formas associadas (derivadas) aparecem no texto, enquanto o eixo horizontal rangs (x), demonstra o número de ordem/ranqueamento, ou seja, mostra a quantidade das palavras (KLAMT; SANTOS, 2021; GOES et al, 2021). A lei de Zipf aponta que a frequência e a posição das palavras e em análises de textos, ela permite estimar as frequências de ocorrência das palavras e a região

de concentração de termos de indexação, ou palavras chaves, que um pequeno grupo de palavras ocorre muitas vezes e um grande número de palavras é de pequena frequência de ocorrência (GUEDES, BORSCHIVER, 2005; BORTOLOSSI, QUEIROZ, SILVA, 2011; SALVIATI, 2017).

Quadro 4. Diagrama de Zipf. Recife/PE, 2022.

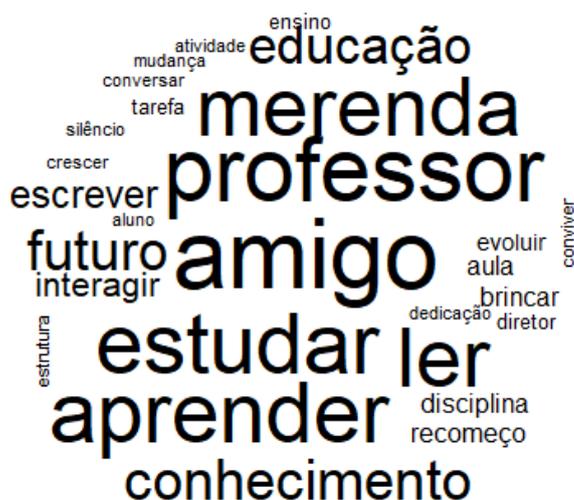


Fonte. Elaborado pelas autoras através do tratamento dos dados no Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

No Diagrama de Zipf, disposto no idioma log (logaritmo), considerando os dois textos (grupo 1 – fundamental e grupo 2 – médio) e as 375 ocorrências, foram identificadas 79 formas, destas 39 hápax. Se observa no eixo y que duas formas foram citadas mais de 30 vezes (amigo e professor), seguidas de quatro ocorrências: aprender (28), estudar (28), ler (27) e merenda (27) citadas mais de 25 vezes. Em sequência, 3 formas: conhecimento (18), futuro (17) e educação (16) foram mencionadas e assim sucessivamente, definindo o núcleo central das representações sobre a escola. A linha vermelha que se destaca próximo ao eixo x são as formas hápax (39) (SALVIATI, 2017).

A segunda análise estatística compreende a análise por meio de nuvem de palavras.

Quadro 5. Análise por meio de nuvem de palavras. Recife/PE, 2022.



Fonte. Elaborado pelas autoras através do tratamento dos dados no Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

Esta se trata de uma representação de frequência que mostra um conjunto de palavras agrupadas, organizadas e estruturadas em forma de nuvem. As palavras são apresentadas com tamanhos diferentes, ou seja, as palavras maiores são aquelas que detêm maior importância no corpus textual, a partir do indicador de frequência ou outro escore estatístico escolhido. É uma análise lexical mais simples, porém, bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chaves de um corpus, isto é, a rápida visualização de seu conteúdo (SALVIATI, 2017).

A escola tem sua representação social pelos estudantes da modalidade EJA principalmente constituída pelo espaço de amizade (33) e da relação com os professores (30). Ainda essas duas estatísticas textuais apontam em destaque de frequência de ocorrência as formas: aprender (28), estudar (28), merenda (27), ler (27), conhecimento (18), futuro (17) e educação (16).

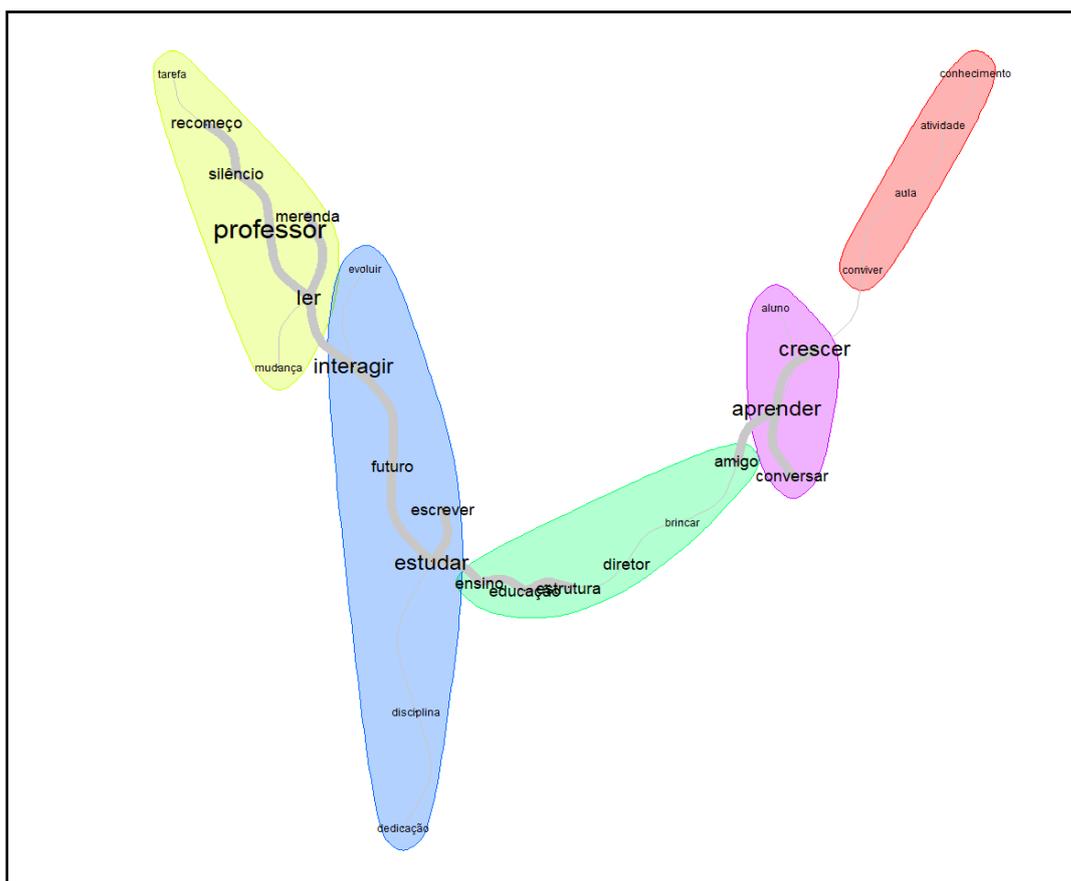
4.4.2 Árvore de coocorrência por similitudes

A árvore de coocorrência por similitudes baseada nas teorias dos grafos cujos resultados auxiliam no estudo das relações entre objetos de um modelo matemático. No IRAMUTEQ, a análise de similitude mostra um grafo que

representa a ligação entre palavras do corpus textual. A partir desta análise é possível inferir a estrutura de construção do texto e os temas de relativa importância, a partir da coocorrência entre as palavras. Isso permite distinguir as partes comuns e as especificidades, além de permitir verificá-las em função das variáveis descritivas existentes. A matriz de similitude é calculada a partir de um dos escores escolhidos. Sobre o modo de apresentação dos dados as opções são aleatórias e o tipo de gráfico pode ser estático que produz uma imagem com o formato png ou svg (SALVIATI, 2017).

A análise de similitude permite entender a estrutura de construção do texto e temas de relativa importância, mostra as palavras próximas e distantes umas das outras, ou seja, forma uma árvore de palavras com suas ramificações a partir das relações guardadas entre si nos textos (KLAMT; SANTOS, 2021).

Quadro 6. Árvore de coocorrência por similitudes. Recife/PE, 2022.



Fonte. Elaborado pelas autoras através do tratamento dos dados no Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

Nada mais nordestino do que um mandacaru, a árvore de coocorrência por similitude aponta como núcleo central as formas estudar e interagir, com o termo futuro interligando os dois, relacionadas por um espesso grafo, que se prolonga do termo interagir para o quadrante superior esquerdo, no primeiro núcleo periférico, numa bifurcação a partir da palavra ler, a direita para merenda e a esquerda, em sequência, pelas palavras professor, silêncio, recomeço e com o grafo mais delgado chegando até o termo tarefa. O termo ler possui uma terceira bifurcação para o termo mudança, pois a interpretação de mundo se torna diferente com a leitura. Ainda no núcleo central é possível verificar em bifurcação com o termo interagir a palavra evoluir e na bifurcação com estudar, disciplina e dedicação, com grafos mais finos, pois são termos que se apresentam exclusivamente no texto 2. Provavelmente porque a interação possibilita trocas capazes de gerar evolução e porque para estudar é importante haver dedicação e perceber que há várias áreas de conhecimento caracterizadas na escola como disciplinas ou componentes curriculares, conforme propõe a BNCC (BRASIL, 2018).

Se prolongando do termo estudar se deslocando a direita de baixo para cima, surgem três núcleos periféricos em sequência. O primeiro com os termos ensino, educação e estrutura ligados por um grafo mais espesso e diretor, brincar e amigo por um grafo mais fino. Demonstrando que a figura da gestão e a estrutura da escola tem relação direta com a educação e o ensino. Por outro lado, os termos brincar e amigo, deste núcleo, se afastam à direita se aproximando do próximo núcleo com grafo delgado.

O terceiro núcleo periférico aponta como elemento central o termo aprender, criando uma bifurcação entre conversar e crescer, apontando conexão entre aprender, crescer, amigos e conversar, já que pelas interações sociais é possível se gerar conhecimento que aponta, pelo seu acúmulo, e por convenções sociais, maior maturidade. O termo aluno aparece com distanciamento, em bifurcação oriunda do termo crescer, porque só se apresenta no texto 2, composto pelas evocações do Grupo 2- médio, mas com íntima relação de que é possível se crescer desempenhando o papel de aluno, seja pela questão cronológica etária, seja pelo acúmulo de conhecimento.

O quarto núcleo periférico composto, respectivamente, das palavras conviver, aula, atividade e conhecimento, se apresentou desconectado, interligado apenas por um fino grafo, afastado da árvore, possivelmente devido ao fato de só conter termos que foram citados pelo texto 2, um público visivelmente mais jovem e que apresentou um interesse pelo conhecimento que se constrói na relação de convivência escolar pelas aulas e atividades.

4.4.3 Análise de especificidades – Relação entre forma e frequência

De acordo com Salviati (2017, p.39) “a análise de especificidades associa textos com variáveis, ou seja, possibilita a análise da produção textual em função das variáveis de caracterização”. A base de dados é dividida de acordo com variáveis selecionadas pelos pesquisadores, neste caso, separados em dois: texto 1 – fundamental e texto 2 – médio, aplicado com frequência mínima de 10 ocorrências. Os procedimentos executados nesta análise “englobam o cálculo das frequências e os valores de correlação qui-quadrado de cada palavra do corpus, a partir da frequência pré-definida” (SALVIATI, 2017, p.39).

Podemos observar na relação entre os textos a ocorrência das seguintes formas e frequências apresentadas no quadro 7 abaixo.

Quadro 7. Análise de especificidades – Relação forma e frequência entre texto 1 – fundamental e texto 2 – médio. Recife/PE, 2022.

Formas	Fundamental		Médio
LER	19		8
AMIGO	18		15
PROFESSOR	16		14
MERENDA	14		13
ESTUDAR	12		16
APRENDER	8		20
ESCREVER	8		3
EDUCAÇÃO	1		15
FUTURO	1		16
CONHECIMENTO	0		18

Fonte. Elaborado pelas autoras através do tratamento dos dados no Software IRAMUTEQ 0.7 alpha2. 2022.

Pode se perceber que, enquanto para as turmas EJA correspondentes ao ensino fundamental a representação de escola se relaciona as formas ler, amigo, professor, merenda e estudar; para o ensino médio, se fixa em aprender, conhecimento, futuro, estudar, educação e amigo.

O campo semântico das representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre ESCOLA aponta que existe uma valorização da escola pelos estudantes. Sete categorias surgem a partir da interrelação dos termos evocados: inserção no mundo letrado, crescimento profissional, produção de conhecimento, valorização do professor, convivência escolar, futuro com melhores oportunidades, realização pessoal.

5 Considerações Finais

A análise das RS de ESCOLA dos estudantes de Ensino Médio aponta que a escola como lugar de aprendizagem e socialização. O grande desafio da educação é tornar a aprendizagem interessante e instigar nos estudantes o interesse pelo aprendizado e a chave para esse problema é relacionar a teoria da escola com o cotidiano do estudante.

Para conhecer o que mais os estudantes apreciam na ESCOLA foram realizadas duas análises. A primeira apontou que os estudantes dos dois grupos gostam dos professores, dos amigos, do ensino e da merenda. Pela árvore de similitude foi possível perceber a conexão entre os termos e estabelecer ligação entre ensino, aulas, estudar e amigos. Considera-se que a valorização do professor, o gosto pelas amizades e pelo ato de frequentar as aulas são evidentes, e estão diretamente relacionados com a produção de conhecimento.

Com intuito de mapear por prioridade as áreas do conhecimento indicadas como as melhores de estudar na ESCOLA se identificou que as disciplinas prediletas foram por unanimidade “português/ linguagens e códigos e suas tecnologias” e “matemática/ matemática e suas tecnologias”, tanto para as turmas EJA correspondente ao ensino fundamental, quanto para as turmas correspondente ao ensino médio.

O campo semântico das representações sociais dos estudantes da

Educação de Jovens e Adultos emergiram sete categorias: inserção no mundo letrado, crescimento profissional, produção de conhecimento, valorização do professor, convivência escolar, futuro com melhores oportunidades, realização pessoal. A escola se torna proeminente a medida em que possibilita o estudo e, por ele, a inserção no mundo letrado, o crescimento profissional, a produção de conhecimento, a convivência escolar com os colegas de turma, a valorização do professor que intermedia o processo de aprendizado, bem como possibilita um futuro com melhores oportunidades e realização pessoal.

Os elementos que compõem o núcleo central das representações sociais sobre ESCOLA destacam os termos estudar e interagir. São apontados 4 núcleos periféricos, o primeiro apresenta o termo professor em proeminência (valorização do professor), o segundo os termos ensino e educação (crescimento profissional), o terceiro núcleo destaca o termo aprender (produção de conhecimento) e o quarto e último núcleo não apresenta um termo central, este aparece com um fino grafo afastado dos outros núcleos.

A percepção das RS de Escola para os estudantes de EJA demonstrou-se equivalente ao pensamento social imerso na cultura em que estamos inseridos, sintetizando que existe uma valorização da escola pelos estudantes e que a escola possibilita convivência escolar, produção de conhecimento, valorização do professor e crescimento profissional através dos estudos, com ênfase em construir uma preparação para o futuro. Um destaque para leitura em EJA é merecido já que a maioria dos estudantes do ensino fundamental relacionam a escola com a possibilidade de aprender a ler, inclusive preferindo a disciplina de português, que acreditam ser a que pode melhor oferecer essa interpretação de mundo. E ainda para a merenda, importante benefício ao desenvolvimento psicofísico do aluno, auxiliando-o em todos os aspectos: físico motor, intelectual, afetivo, emocional, econômico e social.

Se orienta que novos estudos sejam realizados sobre as representações sociais de escola para estudantes de EJA, ampliando para outra modalidade de ensino, com ênfase em ampliar a percepção sobre os quadros semânticos que possibilitaram a análise objetiva das tendências e a proposição das atuais hipóteses.

Referências

- ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.
- ABRIC, J. C. De l'importance des représentations sociales dans les problèmes de l'exclusion sociale, In: **Exclusion Sociale, Insertion et Prevention**, Abric, Jean Claude (org), Ed. ERE S. Saint – Agre/ 1996.
- ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In J. C. Abric (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c
- ABRIC, J. C. L'organisation interne des representations sociales: système central et système périphérique. In C. Guimelli (Org.). **Structures et transformations des Representations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994b.
- ABRIC, J. C. Pratiques sociales, representations sociales. In J. C. Abric (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994d.
- BORTOLOSSI, H.J.J.; QUEIROZ, J.D.B.; SILVA, M.M. da. **A Lei de Zipf e Outras Leis de Potência em Dados Empíricos**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática (Projeto Klein de Matemática em Português), 2011.
- BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegm ento/propostacurricular.pdf>
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Ministério da educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). Censo Escolar. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019 do Estado de Pernambuco**. Brasília/DF, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>
- BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral (TSE). **Emenda Constitucional de 1985 garantiu o direito ao voto aos eleitores analfabetos**. Nov, 2016. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>.
- COLAVITTO, N. B; ARRUDA, A.L.M.M. Educação de Jovens e Adultos (EJA):

A Importância da Alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014

CRUZOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

CUNHA, A. **A Educação de Jovens e Adultos e o Movimento Brasileiro de Alfabetização – A educação de jovens e adultos no Brasil com prática social através de instituições formais ou não**, s.d. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/historia/a-educacao-jovens-adultos-movimentobrasileiro-alfabetizacao.htm>.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FLORES, T. M.; LOPES, Z. A.; MENEZES, B. M.; CORDOVA, L. F. Considerações sobre a Teoria das Representações Sociais como capítulo da História da Psicologia Social. **Bol. - Acad. Paul. Psicol. [online]**. 2014, vol.34, n.87. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200003&lng=pt&nrm=iso.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2017. ISBN 9788597012934. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597012934>.

GÓES, F. G. B.; SANTOS, A. S. T.; CAMPOS, B. L.; SILVA, A. C. S. S.; SILVA, L. F.; FRANÇA, L. C. M. Use of IRAMUTEQ software in qualitative research: an experience report. **Rev. Enferm. UFSM – REUFSM**. Santa Maria, RS, v. 11, e63, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/64425/html_1.

GUARESCHI, P. A e JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUEDES, V. L. S.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: VI CINFOM, 2005, Salvador. **Anais Eletrônico do VI CINFOM**. Salvador -BA: UFBA, 2005.

JODELET, D. **Lés representations sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44

KLAMT, L. M.; SANTOS, V. S. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo - estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, e8210413786, 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RLjWVSS8KJUU:https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/13786/12443/180746&cd=15&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C.; CARVALHO, M. P. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R.A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclo de aprendizagens entre professores. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 18 (67), 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/k74M4V3f8qpPMNfRJdhRQwB/?lang=pt>.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: As dinâmicas da mente**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTI, A. J. A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / ENDIPE** – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MIRANDA, L. C. P.; SOUZA, L. T.; PEREIRA, I. R. D. A trajetória histórica da eja no brasil e suas perspectivas na atualidade. **SIC Seminário de Iniciação Científica 2016**. 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>

MORAES, C. M.; ARAÚJO, L. F.; NEGREIROS, F. Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 529-541, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/bFTXMjb5dQ5VsWWRkbjPzwn/?lang=pt&format=pdf>.

MOSCOVICI, S. "Prefácio". In: GUARESCHI, P. A e JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representations. **European Journal of Social Psychology**, 1988.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3ª ed. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARREIRA, P.; MÓNICO, L.; OLIVEIRA, D.; CAVALEIRO, J.; GRAVETO, J. A **Abordagem Estrutural das Representações Sociais. Cap.4**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10578/1/A%20Abordagem%20Estrutural%20das%20Representa%C3%A7%C3%B5es.pdf>

PAVARINO, R. N. **Relevância da teoria das representações sociais para as pesquisas em comunicação de massa(a)**. 2003. 110 f. il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37600>.

RIBEIRO, A.M. V. B.; SERVO, M. L. S. Representações sociais sobre a

produção do cuidado ao idoso construídas por profissionais de saúde. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.13, N. 45. p. 187-203, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/download/1693/2716>.

ROCHA, L. F. Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. **Psicol. cienc. prof.** 34, v.1 Mar 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/#:~:text=A%20teoria%20das%20representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais,-As%20representa%C3%A7%C3%B5es%20s%C3%A3o&text=A%20rela%C3%A7%C3%A3o%20dial%C3%A9tica%20estabelecida%20pelo,o%20exterior%20se%20tornam%20internos>

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. 2002. Petrópolis: Vozes.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3). Planaltina, 2017.

SANTOS, V. L. C. **As representações sociais de licenciados sobre a educação à distância: o caso da UFRN**. (dissertação de mestrado em Educação) – UFRN. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2016. 171p. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21897/1/ValmariaLemosDaCostaSantos_DISSERT.pdf

SILVA, C. F.; CRUZ, M. F. B.; SILVA, R. D. **A Representação Social da Educação de Jovens e Adultos a partir do olhar dos educandos desta modalidade**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404730/SILVA%3B+CRUZ%3B+SILVA+-+2016.1.pdf/a157d18e-03cf-4dc0-9535-c5f6c42cb70b#:~:text=A%20EJA%20%C3%A9%20uma%20modalidade%20de%20ensino%20integrada%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o,busquem%20o%20exerc%C3%ADcio%20pela%20cidadania>.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.