
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos

Suely F. C. Lemos*, Solange G. Costa* & Rita C. P. Lima*

O objetivo do artigo é mostrar a contribuição da teoria moscoviciana das representações sociais para a temática da educação de jovens e adultos. Inicialmente, traça-se uma breve trajetória sócio-histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, seus desafios, propondo-se o estudo de representações sociais como possibilidade de enfrentá-los. Em seguida é abordada a noção de representações sociais, que privilegia em uma perspectiva psicossocial a gênese do conhecimento do senso comum por grupos sociais. Posteriormente discute-se a relevância em se articular as dimensões social e psicológica nos estudos da área educacional, particularmente da educação de jovens e adultos, com base nas representações sociais. Defende-se o potencial deste referencial para a intervenção e possível mudança da realidade sócio-educacional da educação de jovens e adultos, sobretudo devido ao seu caráter pluri-metodológico. Considerando-se o histórico de exclusão dos estudantes da educação de jovens e adultos, estudos em representações sociais podem concorrer para a tessitura de ações que garantam seu direito à educação, à participação produtiva e à vida social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, representações sociais, práticas educativas

Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se numa modalidade de ensino que busca escolarizar jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade, conforme determina o art. 38º, § 1º inciso II da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro. Esta definição traz para um mesmo

* Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro (Rio de Janeiro/Brasil).

universo jovens com características próprias deste grupo geracional, cuja faixa etária é de 16 a 29 anos de idade (de acordo com Emenda Constitucional nº 65 de 2010), e indivíduos adultos, incluindo idosos. Na EJA estão pessoas que vivem em situação de exclusão e que possuem, pelo seu histórico e perfil socioeconômico, especificidades e diversidades entre si e em relação aos demais estudantes dos cursos regulares. Esta particularidade tem instigado de forma crescente estudos e pesquisas entre educadores e pesquisadores educacionais e sociais, o que conduz, segundo Canário (1999: 19), não apenas a um «campo de práticas educativas», como também a um «campo de reflexões e de investigação».

Neste cenário, o presente estudo busca contribuir para pesquisas na área e parte de uma reflexão teórica com base em estudos de autores que discutem a realidade da EJA. Podem ser citadas, entre outras, as leituras de Canário (1999), Fávero (2004), Di Pierro (2005) e Arroyo (2005). A problemática da EJA descrita nesses estudos, particularmente a exclusão social e educacional em que vivem os estudantes que dela fazem parte, orientaram a busca por um referencial teórico-metodológico com potencial para operacionalizar mudanças na área. Optou-se pela Teoria das Representações Sociais (TRS) que, por sua natureza, pode atender à problemática exposta pela EJA. Como afirma Campos (2012: 14), o interesse que suscita a TRS «vem em parte de seu potencial de explicação do pensamento cotidiano dos grupos sociais e seus postulados quanto à imbricação desta modalidade de pensamento e as práticas sociais». A relação entre representações sociais e práticas, fundamental para vislumbrar possibilidades de mudança, reforçou a ideia de que a TRS é particularmente relevante para a temática da EJA, orientando algumas leituras nesta área, por exemplo, Moscovici (1961, 1978, 2001, 2010), Jodelet (1996, 2005), Sá (1998), Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992), Abric (2003), Giust-Desprairies (2005). Tornou-se necessária também a relação entre a TRS e o campo da educação, que se baseou em autores como Gilly (2001), Alves-Mazzotti (2005, 2003, 1994), Sousa (2002) e Madeira (2001). Este percurso de relações teóricas fundamenta o artigo, defendendo que o referencial teórico-metodológico das representações sociais desperta interesse porque pode influenciar políticas e melhorar as práticas da EJA. Considerando que o mundo simbólico dos sujeitos se concretiza nas práticas sociais, o enfoque psicossocial possibilita aos estudos de RS impactar tanto a realidade social quanto a vida dos sujeitos, potencializando melhoras no nível socioeducacional das pessoas.

Com base na justificativa apresentada, no primeiro momento deste trabalho será contextualizada a EJA no Brasil, com a proposta de uma breve excursão por seu histórico, e apresentando dificuldades e desafios que suscitam estudos para os quais a TRS pode ser aplicada. Em seguida serão expostos alguns aspectos teóricos das representações sociais e depois reflexões sobre as conexões entre representações sociais, educação e EJA, para que seja reforçada a aplicabilidade dessa teoria para a temática. Ao apresentar de modo panorâmico a EJA como

campo fértil para estudos e pesquisas para os quais a TRS tem grande aplicabilidade, o texto não pretende dar conta exaustivamente de cada uma das questões ou das abordagens possíveis, e sim incentivar estudos por esse caminho teórico-metodológico.

Um breve panorama sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: dificuldades e desafios

A modalidade de EJA tem sua origem imbricada com os modelos econômicos e sociais nos quais a educação escolar foi tecida no Brasil, desde o seu descobrimento pelos portugueses em 1500. No período colonial (1530 a 1822), a divisão social do trabalho, baseada na atividade extrativista e arcaica, excluía do acesso à escolaridade formal os trabalhadores para os quais se exigia apenas a força física. Entretanto, no período republicano (início em 1889), o analfabetismo foi considerado como fator inibidor do desenvolvimento econômico e político. Segundo Fávero (2004), apesar desta constatação, só após 1940 é considerado problema nacional, já que, naquele período, 55% da população brasileira era analfabeta. Esse fato foi motivo tanto de preocupação econômica, porque impedia a consolidação do modelo desenvolvimentista que se desejava implantar, particularmente a partir de 1950, quanto político, pois o analfabeto não votava. Este último fator deveria ser considerado em um país onde o voto é obrigatório e necessário para a consolidação do regime republicano democrático.

Os movimentos de cultura popular surgidos no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, nos quais se destacou o trabalho do educador Paulo Freire, mostram a preocupação com a garantia do direito à educação, valorização da cultura dos estudantes e a participação consciente dos trabalhadores na vida social e política. No entanto, o período da ditadura militar (1964 a 1984) desmontou esses movimentos e implantou um modelo de formação para os jovens e adultos, reduzido à alfabetização em massa, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O processo de redemocratização dos anos de 1980 resgatou os movimentos de cultura popular e, segundo Di Pierro (2005: 1118), as melhores iniciativas foram as desenvolvidas «por governos locais em parceria com organizações e movimentos sociais». Porém, essas ações pouco avançaram no sentido da educação inicial e continuada, que garantisse aos sujeitos participação plena na vida social e no trabalho. Em meados dos anos de 1990, o modelo político é marcado pela Reforma do Estado, caracterizada particularmente por ideias de privatização envolvendo discussões sobre o grau de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. Tal modelo, juntamente com a submissão do governo brasileiro aos ditames dos órgãos internacionais, por exemplo, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI),

desobrigou o Estado do compromisso com políticas sociais e educacionais, excluindo a EJA dos investimentos financeiros para a educação.

Ao revisitar a história da EJA no Brasil, é possível constatar que os programas e movimentos propostos não avançaram para além do pagamento da dívida social em relação aos analfabetos e aqueles cujo direito à formação escolar foi negado. Para tanto basta observar que, de acordo com os dados estatísticos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2009 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2009), 9,7% da população da faixa etária de 15 anos ou mais é de analfabetos funcionais. Esse percentual está intimamente relacionado com a condição social de pobreza dos indivíduos que compõem essa estatística. Essa realidade lembra termos utilizados por Nóvoa (1999: 6) quando o autor se refere ao atraso educacional em Portugal e assim se expressa: “a geografia do analfabetismo” coincide com a “geografia da pobreza”.

Na atualidade, especialmente com o desenvolvimento crescente da indústria no país e expansão do setor de serviços, os avanços científicos e tecnológicos passaram a exigir conhecimentos com bases científicas mais complexas e o surgimento de novos postos de trabalho. Esta situação impôs à classe trabalhadora a busca pela escolaridade que permita acesso e/ou permanência no trabalho.

Avanços são percebidos na legislação assegurando o direito à escolaridade, tendo em vista que a EJA está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, no art. 208º, inciso I, quando determina que a educação pública e gratuita deve ser para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à mesma na idade própria. Está também incluída: na Lei nº 9394/96, que dedicou uma seção exclusiva para esta modalidade de ensino nos art. 37º e 38º; na Lei nº 11.741/08, que altera os dispositivos da Lei 9.394/96 e oficializa a articulação da EJA com a Educação Profissional; e na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB – nº 1/2000, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Embora estes dispositivos legais possam denotar avanços, é preciso considerar que eles ocorreram mais em nível de normatização e muitos têm sido os desafios que essa modalidade de ensino enfrenta em função de suas especificidades.

Entre as dificuldades, destaca-se o fato de que geralmente os professores que atuam na EJA não o fazem por primeira opção e, muitos deles, têm pouco aprofundamento em sua formação para atuar nesta modalidade de ensino. Os cursos de licenciatura, incluindo Pedagogia, que objetivam a formação de educadores, ainda pouco abordam, em suas matrizes curriculares, o tema EJA. De acordo com Aoyama et al. (2005: 2), «É sabido que os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos não receberam formação nem orientação específica para tal tarefa. Via de regra são professores que atuaram ou atuam no ensino regular». Os autores (*ibidem*), em nota de rodapé, comentam que os cursos de licenciatura, assim

como os de Pedagogia «não privilegiam espaços para as discussões de temáticas referentes diretamente à formação dos professores da EJA».

A seleção dos professores para atuarem nessa modalidade de ensino não obedece a nenhum critério pré-estabelecido que considere suficientemente a natureza do trabalho com o público-alvo da EJA. Comumente, essa escolha se dá por diferentes caminhos e não processos exclusivos. Rara e muito recentemente se observa a destinação de vagas específicas para a docência na EJA em concursos públicos. Guimarães (2010: 782) relata dificuldade semelhante quanto à formação de professores para atuarem neste segmento específico da população em Portugal, o que acarreta inadequação da ação pedagógica para a formação dos adultos. Segundo a autora, no *Relatório do Estudo de Avaliação do Ensino Recorrente*, de 1998, «contavam-se a propensão para a reprodução de métodos pedagógicos mais adequados às crianças».

Há também o desconhecimento, segundo Arroyo (2005), por parte dos gestores e professores, das potencialidades e subjetividades dos jovens e adultos cujos saberes não são considerados no processo de co-construção de conhecimentos científicos oferecidos pela escola. A crença veiculada, sobretudo no universo escolar, de que esses alunos são incapazes de aprender, é reiterada pela falta de investimentos em novos fazeres pedagógicos que deem conta dessas dificuldades e defasagens.

A escola, modelada com base nos valores e na cultura de uma sociedade resistente a olhar para as diferenças, ao pautar-se exclusivamente no direito universal, acabou por excluir aqueles que, em situação de desfavorecimento social, foram obrigados a evadir dos bancos escolares e ingressar, na maioria das vezes, precocemente no trabalho. Ou, então, vivenciaram processos de aprovação automática que não propiciaram a formação necessária para o sucesso escolar e profissional, como foi o caso, por exemplo, do sistema adotado no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1979 a 1984: no Bloco Único, em que as séries escolares eram agrupadas em dois blocos (1ª e 2ª séries num bloco e 3ª e 4ª séries num outro bloco), os estudantes transitavam entre os blocos sem reprovações e recuperações, chegando ao final dessa etapa do ensino sem ao menos estarem adequadamente alfabetizados. Essa mesma escola tem hoje investido esforços no sentido de tentar reparar, sem sucesso, a injustiça pela qual foram vitimados aqueles que, excluídos, são alvo de programas para reinseri-los na sociedade escolarizada, a fim de conferir-lhes a cidadania plena.

É possível observar que a mesma escola que promoveu a evasão de tantos estudantes pertencentes ao meio socioeconômico mais empobrecido não se reformulou para recebê-los quando desejam retornar. Observa-se nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino a mesma estrutura organizacional e pedagógica, as mesmas metodologias transmissivas, o mesmo modelo de gestão e mesma «grade» curricular cujos conteúdos continuam sendo apresentados desvinculados da realidade vivida, desconsiderando, pois, os saberes construídos ao

longo da vida. O conhecimento exigido hoje pelo mundo do trabalho e pela vida social é cada vez mais abstrato e com elevado grau de dificuldade, dada a impressionante velocidade na produção e circulação de informações. A construção desses conhecimentos exige uso de estruturas cognitivas cada vez mais complexas e metodologias específicas que garantam a real inserção desses estudantes em seu tempo.

Nesse contexto que envolve a falta de políticas e práticas educacionais efetivas, a EJA foi, por muito tempo, considerada o quintal da escola pela pouca importância e escassos investimentos a ela dispensados ao longo do tempo, ocupando, ainda, posição de desprestígio. Mesmo com os avanços das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), esta modalidade de ensino ainda sofre os reflexos da discriminação presente nas práticas pedagógicas e do lugar social que ocupa na maioria das instituições de ensino.

Os dias atuais, especialmente neste novo século XXI, exigem que os indivíduos tenham melhores níveis de escolarização e qualificação para a vida social e produtiva, seja para comunicar-se, consumir ou produzir por meio do trabalho. Essa realidade traz preocupações e proposituras de políticas para qualificação profissional e elevação de escolaridade, impondo aos jovens e adultos: retorno ou ingresso à escola, permanência e sucesso. Uma das grandes dificuldades da escola está em redefinir sua práxis, dirimir preconceitos e lidar com as representações que professores, gestores e estudantes jovens e adultos têm entre si e do ensino escolar. Essa necessidade e imposição de ingresso ou retorno à escola, de pessoas jovens e adultas desescolarizadas, traz para um mesmo espaço da sala de aula jovens adolescentes e adultos em diferentes estágios do desenvolvimento humano, no chamado processo de «juvenilização» da EJA. Essa despreocupação com características, interesses e exigências específicas de cada grupo desses sujeitos também se tem constituído um grande desafio para a escola e para os indivíduos que a procuram. Porém, todos eles, em seus processos simbólicos inerentes, inscrevem a EJA como um campo rico para pesquisas no campo das representações sociais, uma possibilidade para enfrentar os desafios e dificuldades que a área apresenta.

A abordagem psicossocial proposta por Moscovici em 1961 muito se adequa a esse tipo de estudo uma vez que, para o autor, as representações sociais dizem respeito a um conjunto de imagens, crenças, símbolos, mentalidades, atitudes, opiniões e modelos veiculados numa sociedade, ou num grupo para caracterizar pessoas, situações, objetos. Elas articulam indivíduo e sociedade, pois se dão tanto no plano psicológico quanto social (Moscovici, 1978).

Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que investiga como se formam, na mente das pessoas de um dado grupo social, opiniões e crenças a respeito de sujeitos e objetos. Refere-se a um pensamento social elaborado por grupos humanos imersos na sua cultura, que se expressa por meio de práticas, linguagem e imagens mentais compartilhadas, ideias sobre coisas, situações e instituições.

A educação como prática sociocultural constitui-se em ambiente fértil para esta área, uma vez que sua base está nas inter-relações pessoais e troca de conhecimentos construídos em espaços/ /tempos diferenciados. Segundo Sá (1998: 39), os temas sugeridos no contexto da escola «são quase co-extensivos da própria vida cotidiana», por isto favorecedores de estudos nessa linha.

Sobre representações sociais de professores, por exemplo, Alves-Mazzotti (2005: 141-142) diz-nos que:

na medida em que as representações sociais orientam e justificam práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar, as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais, as quais estão estreitamente relacionadas aos graves problemas de desigualdade social encontrados em nossos países.

A abordagem das representações sociais pode, dessa maneira, fundamentar estudos sobre temas relacionados com a EJA, privilegiando, por exemplo: a relação entre políticas e universo simbólico dos sujeitos envolvidos; as relações entre professores e alunos e suas escolhas didático-metodológicas; os estudantes em relação às regras e normas das escolas e as relações entre saberes dos estudantes e os currículos e as práticas pedagógicas. Supõe-se que existem sistemas de crenças que circulam socialmente e que os grupos aderem a partes dos conteúdos veiculados, dependendo de suas posições sociais. São assim formadas as representações sociais, consideradas por Jodelet (1996) como conhecimento «espontâneo», «ingênuo», chamado «conhecimento do senso comum», ou «pensamento natural». Para a autora, ele se constitui a partir das experiências, mas também de informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação e comunicação social.

Neste aspecto, a EJA também se apresenta como um campo rico para estudos e pesquisas, uma vez que o jovem e adulto possui saberes construídos em suas vivências cotidianas. Nóvoa (1988) já afirmava nos anos oitenta do século passado que o adulto em formação traz uma história de vida e uma experiência profissional. Estas se colocam em diálogo com as experiências que têm com a instituição escola, produzindo concepções e olhares particulares sobre essa instituição. Quando decidem retornar para a escola, trazem uma visão de mundo ampla e genérica, em que os saberes se interpenetram, constituindo um saber próprio do grupo ao qual pertencem e que os identifica. Os saberes da escola, selecionados de acordo com interesses de um grupo social específico, geralmente tomam por base saberes de base científica, repassados, na maioria das vezes, de modo fragmentado, gradeados e isolados, distantes daqueles conhecimentos construídos pelos alunos em suas práticas e utilizados para solucionar seus problemas do cotidiano. Estudar como aqueles saberes científicos vigentes na escola são recebidos pelos jovens e adultos constitui-se, pois, num interessante objeto de investigação desta linha.

A constatação de que a EJA é produto de ações políticas e pedagógicas, nas quais os objetivos da educação não consideraram a todos, asseverou a exclusão. Essa exclusão envolve restrição do acesso a bens materiais e desvalorização de conhecimentos construídos por um determinado grupo, que deles se apropria marcando seu lugar social. Alves-Mazzotti (2003) menciona que a exclusão precisa de ser analisada a partir dos vários aspectos que a constitui e cita Abric (*ibidem*: 117-118) quando o autor defende que, para compreender a exclusão, «é necessário investigar os elementos simbólicos que estão em jogo na situação. É nesse sentido que o estudo das representações sociais se torna um instrumental precioso».

Representações sociais: aspectos teóricos

Após cerca de meio século de esquecimento pela Ciência Social em França, o conceito de representação coletiva, proposto na Sociologia por Émile Durkheim no final do século XIX, foi retomado por Moscovici no âmbito da Psicologia Social, quando o autor publica em França, em 1961, o estudo *La psychanalyse, son image et son public*. Nessa importante obra em que Moscovici inaugura os estudos do campo das representações sociais, o autor analisou a recepção de uma teoria científica – a psicanálise – por leigos e seu poder de criação da realidade social. Para ele, do mesmo modo como alguém pode pensar um conjunto de ideias que forma um conhecimento científico, pode também pensar um conjunto de ideias que forma um conhecimento do senso comum. Desde então, os estudos das representações sociais vêm enfocando o pensamento social de grupos humanos, que envolve a difusão de saberes, a relação pensamento/comunicação e a gênese do senso comum.

Ivana Marková, ao entrevistar Moscovici (Moscovici, 2010: 322), afirma que «quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar», sugerindo que do senso comum se extraem as produções, saberes e valores comunicados entre os indivíduos de um mesmo grupo cultural ou entre grupos na sociedade. É nessa comunicação, própria da interação dos indivíduos em seu cotidiano, que ocorre a assimilação de saberes e atribuição de significados aos objetos que lhes afetam, instando-os a compartilhar ideias e opiniões.

Moscovici (1978: 41) afirma que as representações sociais ocupam uma «posição “mista”, na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos», circulando, cruzando-se e se cristalizando «através de uma fala, um gesto, um encontro em nosso universo cotidiano». Elas estão assim presentes na maioria das relações sociais, nos objetos produzidos ou consumidos, nas comunicações trocadas.

Jodelet (1996: 361-362) refere-se às representações sociais como «uma forma específica de

conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados». A autora (*ibidem*) afirma ainda que «As representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica». A autora explica que a marca social dos conteúdos das representações sociais insurge dos contextos e das condições em que elas são produzidas e comunicadas. Segundo ela (*ibidem*), conhecer as representações sociais de um grupo deve servir para «interação do sujeito com o mundo e com os outros».

Moscovici e Hewstone (1996: 539-540), ao relacionarem ciência e senso comum, partem de algumas questões: «Como as pessoas pensam?»; «Como compreendem seu mundo?»; «Como utilizam a informação veiculada pela ciência ou a experiência comum?». De acordo com os autores, para viver juntas, comunicar, resolver os problemas habituais, as pessoas não se utilizam somente de conhecimentos científicos.

No entanto, à medida que se apropriam desses conhecimentos, estes passam a constituir seu conjunto de saberes e a dar outros sentidos e redefinir modos de ação e comportamentos cotidianos, tornando-se, gradativamente, novos saberes do senso comum. De acordo com Arruda (2002: 130), «Ambas, portanto, apesar de terem propósitos diferentes, são eficazes e indispensáveis para a vida humana. As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, embora as duas esferas não sejam totalmente estanques».

Os autores Moscovici e Hewstone (*ibidem*) acrescentam, ainda, outra questão: «Por que as pessoas pensam de certa maneira em sua vida cotidiana?». Eles acreditam que a TRS pode ser um caminho para se tentar explicar que podem existir diferenças entre o ideal de um pensamento conforme à ciência, à razão e à realidade e o pensamento no mundo social. Este precisa de ser capturado e compreendido quando se pretende propor ações transformadoras para determinado grupo.

Neste aspecto, é possível encontrar importante aplicabilidade da TRS para os estudos da EJA, ao se considerar que os estudantes que nela se inserem pertencem a grupos sociais com identidade e cultura próximas, são vítimas dos mesmos processos de exclusão e se veem, por diferentes movimentos, instigados a estarem na escola para prosseguirem numa existência digna e cidadã. É por meio das representações que esses sujeitos constroem sobre diversos objetos relacionados com o contexto escolar (instituição, professores, alunos, famílias, por exemplo), que assumem comportamentos diante da escola, nem sempre fundados no valor que lhe atribuem, mas no lugar que ali ocupam.

De acordo com Giust-Desprairies (2005: 174), por meio da noção de representação social Moscovici destaca conteúdos, processos e funções de fenômenos cognitivos que constituem o pensamento social. De acordo com a autora, a teoria assenta nas seguintes bases:

a representação é em primeiro lugar considerada como passagem de uma teoria científica para um conhecimento do senso comum. As representações sociais dizem igualmente respeito à construção de uma realidade colectiva própria a um grupo social determinado para o qual ela se constitui como instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração de respostas. Por fim, porque elas se formam a partir das interações, as representações dizem respeito às condutas colectivas, às comunicações sociais, e constituem uma legitimação do senso comum.

Dessa maneira Moscovici (2010), ao propor a TRS, enfatizou as diferenças entre os modelos científicos e os não-científicos e como pode haver deslocamento de sentido de um modelo ao outro. Para o autor, é nesse deslocamento que, em relação ao saber produzido pela ciência, as representações sociais aparecem como «saber ingênuo» ou «saber do senso comum»; porém, são tão relevantes para a realidade social quanto o primeiro.

De acordo com Sá (1998: 21-22), os fenômenos de representação social estão «na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais». Para o autor (*ibidem*: 24),

uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados.

Há cinquenta anos que essa proposta teórica com origem na Psicologia Social vem-se expandindo para outras áreas das Ciências Humanas, principalmente a Educação, com instrumentos conceituais e metodológicos próprios. É possível destacar novas abordagens derivadas da ideia inicial proposta por Moscovici. Neste sentido, observam-se três abordagens principais deste referencial teórico-metodológico: a abordagem genética ou processual, originada nos estudos de Serge Moscovici e desenvolvida por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, que tem como principais representantes Jean-Claude Abric e Claude Flament, e a abordagem da Escola de Genebra de Willem Doise. Do ponto de vista heurístico, a primeira abordagem permite compreender a formação das representações sociais, a segunda a sua estrutura, e a terceira, as posições individuais no campo representacional e a respectiva ancoragem na dinâmica societal. Nas três abordagens, a relação entre representações e práticas é fundamental, e o aprofundamento dos estudos com esta ênfase é bastante profícuo para provocar mudanças relativas ao tema em foco.

Embora as três abordagens sejam relevantes para o estudo das representações sociais, neste trabalho será priorizada a abordagem processual, devido à sua vertente etnográfica, desenvolvida particularmente por Jodelet (2005), que permite investigar sistemas de representações no campo da EJA, as suas condições de produção e de funcionamento, considerando

uma trama complexa de relações: políticas governamentais e locais e respectiva legislação, relações e conflitos entre diversos grupos (estudantes, docentes, gestores, entorno escolar, entre outros), construção de uma cultura local interagindo saberes dos estudantes e conhecimento escolar constituído, enfim, aspectos de natureza psicossocial que enredam as relações dos indivíduos nos grupos e nas suas relações com as instituições sociais.

Moscovici (1978: 61) descreve a formação da representação de um objeto social por meio de dois processos cognitivos fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Ancorar é, segundo ele, transformar «algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o comparar com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada». O processo de objetivação remete para a união da ideia de não-familiaridade com a de realidade. A objetivação está relacionada a uma característica do pensamento social, a saber, a de tornar concreto o abstrato, de materializar a palavra. Objetivar «é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso, é reproduzir um conceito em uma imagem» (*ibidem*: 71-72). De acordo com o autor, os processos de ancoragem e objetivação não ocorrem separadamente. Eles estão vinculados à cristalização de uma representação em torno de um núcleo figurativo e a um sistema de interpretação da realidade e determinação de comportamentos.

Jodelet (1996) destaca que, por meio da ancoragem, são atribuídos sentidos aos objetos representados numa relação direta com os valores e práticas sociais de determinado grupo. A mesma autora, sobre objetivação, de acordo com Alves-Mazzotti (1994: 7), define-a «como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento necessário ao fluxo das comunicações»; portanto, objetivar é dar corpo, imagem ao pensamento, a um conceito.

Quando se refere aos processos de objetivação e ancoragem, Giust-Desprairies (2005: 174-175) afirma que as representações sociais fornecem quadros, pontos de referência, sistemas de explicação, assim como permitem

classificar, assimilar, comparar pessoas e situações. A este processo de objetivação, que passa pela selecção, pela descontextualização dos elementos teóricos e pela formação de um «núcleo figurativo», associa-se o fenómeno de ancoragem. A ancoragem indica as modalidades de inserção num pensamento social constituído. A interpretação da realidade visa a inscrição social dos indivíduos, preenchendo assim uma função de integração. O que aqui interessa é introduzir o novo num quadro de referência conhecido, de tornar familiar o que é estranho. A ancoragem põe em acção os mecanismos de categorização, de etiquetagem e de explicação causal.

Também Arruda (2002: 136), ao abordar os processos de objetivação e ancoragem, destaca que o processo de objetivação «esclarece como se estrutura o conhecimento do objeto» e a ancoragem é o processo que «dá sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão». Nesse sentido, segundo a autora (*ibidem*: 137), a representação social «é um processo que

torna conceito e percepção intercambiáveis, uma vez que se engendram mutuamente». Quando a autora afirma que as representações sociais não são apenas de alguma coisa, mas também dos que as constroem, é possível compreender que essa relação entre pessoas de um grupo e a forma como produzem e comunicam saberes são suas próprias construções sociais. Estas, por sua vez, são ampliadas, compartilhadas e consensuadas por meio da linguagem, revelando, por meio do discurso público, os fenômenos sociais que emergem do cotidiano, em cujas metáforas os sentidos são produzidos e reconhecidos. As representações sociais assim construídas são carregadas de ideologias que reproduzem as relações sociais daquele grupo. Neste ponto vale ressaltar que a construção dos saberes próprios de um grupo social, que os caracteriza e os identifica, está para além do saber elaborado apenas com o uso da cognição, envolvendo outras dimensões como sentidos e emoções produzidas no mundo vivido.

O delineamento teórico-metodológico das representações sociais aqui apresentado, incluindo suas diferentes abordagens, não necessariamente incompatíveis, mostra que a atividade representativa constitui um processo psicossocial que permite tornar familiar e presente no universo interior do indivíduo um objeto que está distante, atribuindo-lhe significados compartilhados no grupo. Investigar este processo pode oferecer material para elaboração de propostas de ruptura de alguns valores e práticas já enraizados na realidade escolar, particularmente a da EJA.

Representações sociais, educação e EJA

Autores como Sousa (2002), Madeira (2001) e Alves-Mazzotti (1994) vêm há mais de 10 anos destacando a relevância de se articular as dimensões social e psicológica nos estudos da área educacional. Madeira (2001) e Sousa (2002) referem-se ao papel da psicologia na área educacional dos anos de 1960, que enfatizava uma psicologia experimental, com o objetivo de explicar as causas e os efeitos do comportamento humano. A ação educativa, nesse período, era considerada objetiva e neutra, moldando o sujeito. Já nos anos de 1970 e 1980, com as contribuições da Filosofia e da Sociologia da Educação, as pesquisas do campo educacional, segundo Sousa (2002: 285), passaram a valorizar a compreensão dos «processos que ocorriam no interior da escola e deixavam mais evidente como a ação pedagógica poderia produzir desigualdades de desempenhos que reproduziam diferenças sociais». Esses processos de discriminação escolar passaram a exigir uma psicologia que fosse além da compreensão do social por meio das influências do contexto e das relações intergrupais. A realidade escolar demandava uma psicologia que pudesse fundamentar e contrapor práticas para corrigir as desigualdades sociais.

Foi nesse contexto que, segundo Sousa (2002), ao final dos anos de 1980 e início de 1990, a área da Educação passou a valorizar construções teóricas que pudessem conciliar perspectivas micro e macro, o ator individual e o ator social. Para a autora, ao descobrirem a TRS, os educadores a consideraram uma possibilidade teórica para a área, pois esta abordagem permite compreender o sujeito sócio-historicamente situado e, ao mesmo tempo, analisar as dinâmicas subjetivas envolvidas. Nesta mesma linha de pensamento, Alves-Mazzoti (1994) afirma que a pesquisa educacional precisa de adotar um olhar psicossocial para ter maior impacto sobre a prática educativa.

Para ser considerado representação social, um fenômeno precisa de «provocar», «ameaçar» os grupos em seu cotidiano, tornando-se então objeto de interesse daquele público no momento em que provoca tensões e exige posicionamentos e/ou promoção de ações. O processo educativo pode gerar inquietações e em determinado momento tensões entre o saber consensual do grupo e o saber reificado da escola, instigando questionamentos. O ensino é tecido no diálogo entre indivíduos (seres físicos, sociais e psicológicos) e os conhecimentos historicamente construídos e formatados de acordo com crenças e interesses dos diferentes grupos e classes da sociedade.

De acordo com Alves-Mazzoti (*ibidem*), para que mudanças sejam propiciadas por meio da Educação, é preciso compreender os processos simbólicos próprios à interação educativa, que envolvem as dimensões psicológica e social. A abordagem das representações sociais se adequa a esta intenção, por seu caráter psicossocial e suas relações com as práticas. Nesse sentido, conhecer os significados atribuídos por diferentes atores que interagem no espaço escolar, incluindo conteúdos ensinados e outros objetos que os mobilizam, pode contribuir para lidar com os conflitos e amenizar a seletividade que o sistema escolar exerce.

A escola é o lugar onde podem ser observados os fenômenos de representações sociais sob a perspectiva de vários sujeitos. Há as representações que os professores têm da sua prática profissional, que podem variar entre as diversas disciplinas do currículo, assim como a percepção que têm dos seus alunos, da escola pública ou privada. Há as representações que os alunos têm dos seus professores, que também podem ser diferentes, dependendo da disciplina e da escola que frequentam, por opção ou coerção social. Some-se a esta complexa relação a representação que diretores, coordenadores e outros membros da equipa escolar têm dos seus professores, alunos, prática e seus pares. A família constitui outro elemento não menos importante da instituição escolar, e as suas crenças e valores podem igualmente variar. Por fim, não se pode desconsiderar o Estado, representado pelo corpo político (presidente, governador, prefeito, entre outros) e técnico, responsável pelas políticas educacionais que, embora tentem cumprir as orientações previstas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, têm dificuldades de propor políticas que garantam o direito com equidade à formação dos jovens e adultos.

As pesquisas em representações sociais tentam abarcar as diferentes representações produzidas por esses grupos que, direta ou indiretamente, intervêm na escola. Gilly (2001: 321), um dos primeiros pesquisadores a estudar a relação entre representações sociais e o campo da Educação, no contexto francês, alerta para o fato de que alguns pesquisadores não fazem pleno uso dos princípios epistemológicos e metodológicos da teoria nos seus estudos de questões educacionais. Para o autor, «O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo». Sendo um processo altamente complexo, em que fatores sociais atuam e influenciam os seus resultados, o estudo das representações sociais propicia a articulação entre Psicossociologia e Sociologia da Educação. Esta articulação inclui compreender «as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel, etc.» (*ibidem*: 322). Ela compreende, ainda, questões sobre a comunicação pedagógica em sala e a construção de saberes.

Os aspectos mencionados acima devem ser considerados nos estudos sobre representações sociais envolvendo a EJA. Apesar das inúmeras tentativas de configurar a especificidade desta modalidade de ensino, Arroyo (2005: 19) destaca a indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais no que diz respeito às «áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenção pedagógica». A trajetória de insucessos da EJA quanto a garantir a jovens e adultos o seu direito à educação inicial e continuada é evidente. E essa discriminação passa também por representações sociais que grupos dentro de algumas escolas possuem, a respeito da oferta dessa modalidade de ensino. Tais representações podem conter elementos que refletem: desprestígio do ensino e da capacidade dos estudantes de aprender os conhecimentos definidos pela escola; fragilidade na formação do professor destinado a esse trabalho; desqualificação da escola pela simples presença do aluno da EJA, e do estudante diante de suas expectativas de sucesso.

Perceber as representações que envolvem a EJA, e a partir do conhecimento delas interferir positiva e produtivamente no desenvolvimento humano e cidadão desses grupos de estudantes, inclui percebê-los nas suas características que são específicas. Oliveira (1999: 59), ao traçar o perfil dos sujeitos da EJA, destaca que

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar, muito frequentemente analfabetos, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas.

Para esses estudantes, a EJA só deixará de ser uma segunda oportunidade quando, de acordo com Arroyo (2005: 25), suas trajetórias sociais e escolares irregulares não significarem a «sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política». Quando a escola considerar e interagir com este saber acumulado dos jovens e adultos, vê-los com o seu protagonismo positivo, a EJA desocupará o lugar da suplência, da solidariedade, da ação recuperadora, preventiva e moralizante, para ser o espaço da formação inicial e continuada que restitui e consolida a cidadania plena.

Embora estudos históricos e sociológicos possam produzir conhecimentos que venham ressaltar a especificidade da EJA, este trabalho baseia-se na crença de que a TRS, em suas diferentes abordagens, pode revelar o universo simbólico dos sujeitos envolvidos. Entre questões aqui mencionadas, que podem ser alvo de investigação em representações sociais, pode-se destacar a relação entre o conhecimento do senso comum dos grupos, particularmente alunos e professores, e o conhecimento científico transmitido pela instituição escolar, e o seu impacto no processo de aprendizagem e co-construção de conhecimentos. Uma vez investigada a representação social de diferentes grupos sobre diversas temáticas ligadas à EJA, mudanças nas práticas docentes, nos comportamentos dos estudantes jovens e adultos em seu processo formativo escolar, e novas proposições pedagógicas, poderão promover a tão necessária mudança da realidade do ensino no Brasil. A possibilidade de intervenção é também um traço da teoria. Como afirma Campos (2012: 14), nas áreas da saúde e da educação a TRS «foi acolhida como uma possibilidade de melhor compreender a relação entre pensamento e ação dos grupos, de modo a permitir sua análise e, para além disto, a intervenção».

Um dos potenciais da TRS para esta intervenção, e possível mudança de uma dada realidade social, é seu o caráter plurimetodológico. De acordo com Moreira et al. (2005), embora nos estudos de representações sociais a realidade seja simbolicamente construída e o pesquisador esteja implicado na construção do objeto de pesquisa, é consensual nesta área a necessidade de se utilizar vários métodos para observar, analisar e compreender o conhecimento do senso comum. A não oposição entre as abordagens quantitativas e qualitativas adotada pelos pesquisadores demanda muitos cuidados e reflexões, além de novas buscas de estratégias metodológicas, por exemplo, emprego de programas informáticos para análise de material linguístico que combinam as abordagens quali e quantitativas. Esta metodologia do estudo de representações sociais, que utiliza os dois tipos de abordagem, a qualitativa e a quantitativa, pode oferecer respostas a problemas, envolvendo diferentes realidades socioculturais que caracterizam a EJA, propiciando, inclusive, um debate metodológico relevante para a própria TRS.

Os elementos aqui mencionados não pretendem esgotar a área fértil de pesquisa, mas apenas exemplificar o potencial de aplicação da abordagem teórico-metodológica das representações sociais na área da educação e em especial, no caso deste estudo, da EJA.

Conclusão

Este estudo teve a intenção de descrever uma perspectiva geral, e breve, da abordagem teórico-metodológica das representações sociais e seu potencial de estudos no campo da EJA. É preciso considerar que as pesquisas na área das representações sociais ainda estão em desenvolvimento, considerando-se que os primeiros trabalhos remontam há cerca de cinco décadas. Neste contexto, os estudos elaborados na área educacional atualmente podem também contribuir para o aprofundamento da teoria, principalmente por tratarem da relação entre cultura, conhecimento e ação na vida cotidiana dos grupos sociais.

No mundo globalizado, quando as relações entre nações, a ordem econômica e a social se encontram entrelaçadas, a velocidade com que as informações chegam a todos leva-nos a questionar como as pessoas estão efetivamente decifrando o mundo em que estão inseridas e como respondem aos seus apelos. A escola talvez seja a primeira instituição em que os conflitos se mostrem com muita intensidade. Os professores frustram-se com as relações profissionais em que estão engajados. Os alunos de um modo geral, e em especial os jovens e adultos da EJA, muitas vezes ficam desmotivados ao constatarem o esforço redobrado de que precisarão desprender para verem seus objetivos atingidos. As políticas educacionais até aqui propostas pelo governo em todas as suas esferas não parecem ter sido eficazes e, por isso, também, este parece ser um terreno fértil para a pesquisa em representações sociais nos diversos setores da educação.

O texto aqui apresentado procura avançar algumas reflexões sobre a EJA, já que esta modalidade de ensino no Brasil ainda sofre de discriminações e ocupa um lugar de desfavorcimento dentro das instituições de ensino. Os seus estudantes, e até mesmo os seus professores, tendem a ser desvalorizados e várias são as consequências do desconhecimento e do descaso como que a EJA é tratada nas escolas.

Por direcionar-se a um público em estado de exclusão social, várias são as situações que clamam pelo debruçar dos pesquisadores, dos professores, pedagogos e gestores educacionais sobre as ciências que dão suporte à educação, de modo a garantir efetivamente o direito dos jovens e adultos à educação com a qualidade necessária ao seu desenvolvimento humano, social e profissional. A importância da contribuição que o estudo das representações sociais pode dispensar à EJA é aquela própria dessa teoria: dar familiaridade aos saberes construídos no cotidiano dos estudantes e contribuir para a qualidade da prática pedagógica de professores dentro do espaço geossocial da escola, de modo a promover mudanças na oferta dessa modalidade de ensino, que exige conhecimento e práxis específicos.

Este artigo também procurou ressaltar a relevância em se produzir textos teóricos que reflitam a interface entre educação e a abordagem das representações sociais, especialmente

em relação à modalidade EJA, onde representações várias oferecem campo para investigações, por ser esta modalidade de ensino permeada por saberes construídos em espaços outros que não necessariamente o da escola. A forma como esses conhecimentos são construídos nem sempre é considerada por essa instituição. No entanto, detectar as representações sociais que diferentes sujeitos, produtores e usuários desses saberes possuem sobre a escola e as que os personagens desta instituição têm sobre eles e as formas como são construídos, poderá facilitar a promoção da comunicação entre eles, enriquecendo-os e aprofundando-os.

A aplicabilidade dos estudos em representações sociais para a EJA em muito pode contribuir para a eficácia dos caminhos e o traçado de estratégias pedagógicas e metodológicas que favoreçam a aprendizagem dos seus estudantes, assim como pode subsidiar políticas públicas, que de fato promovam a transformação social desses sujeitos, por meio da garantia do acesso, permanência e êxito nos processos formativos. Por fim, os estudos sobre representações sociais muito poderão concorrer para a tessitura de ações que garantam o direito à educação, à participação produtiva e à vida social dessa parcela de cidadãos.

Correspondência: Universidade Estácio de Sá, A/C Rita de Cássia Pereira Lima, Programa de Pós-Graduação em Educação, Av. Presidente Vargas 642, 22º andar, CEP: 20071-001 – Centro – Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: ritalima@netsite.com.br

Referências bibliográficas

- Abric, Jean-Claude (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: Desenvolvimentos recentes. In Pedro Humberto Campos & Marcos Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 35-36). Goiânia: UFG/UCG.
- Alves-Mazzotti, Alda (2005). Representações sociais e educação: A qualidade da pesquisa como meta política. In Denise Cristina Oliveira & Pedro Humberto Campos (Eds.), *Representações sociais: Uma teoria sem fronteiras* (pp. 141-150). Rio de Janeiro: Museu da República.
- Alves-Mazzotti, Alda J. (2003). Educação e exclusão social: Das relações entre práticas e representações sociais. In Pedro Humberto Campos & Marcos Corrêa Loureiro (Orgs), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 117-143). Goiânia: Ed. da UCG.
- Alves-Mazzotti, Alda (1994). Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, 14(61), 60-78.
- Arroyo, Miguel González (2005). Educação de jovens e adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti, & Nilma Lino Gomes (Orgs.), *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Arruda, Ângela (2002). Teoria das representações sociais e teoria de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.

- Aoyama, Ana Lucia, Ferreira, Maria das Graças, Lenardão, Edmilson, Gomide, Ângela, Perrude, Marleide Rodrigues, & Souza, Márcia (2005, outubro). *Grupo de estudo pedagógicos: Espaço para a formação de professores*. Comunicação apresentada ao 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil, UNIOESTE – *Campus*. Retirado em maio 30, 2013, de http://cac_php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu14.pdh
- Campos, Pedro Humberto (2012). Representações sociais, risco e vulnerabilidade. *Tempus: Actas de Saúde Coletiva*, 6(3), 13-34.
- Canário, Rui (Ed.). (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Retirado em maio 19, 2010, em <http://www.planalto.gov.br>
- Di Pierro, Maria Clara (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, 26(92), 1115-1139.
- Doise, Willem, Clemence, Alain, & Lorenzi-Cioldi, Fabio (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble: PUG.
- Fávero, Osmar (2004). Lições da História: Os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In Inês Barbosa de Oliveira & Jane Paiva (Orgs.), *Educação de jovens e adultos* (pp. 13-28). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gilly, Michel (2001). As representações sociais no campo da Educação. In Denise Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 321-341). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Giust-Desprairies, Florence (2005). Representação e imaginário. In Jacqueline Barus-Michel, Eugène Enriquez, & André Lévy (Eds.), *Dicionário de Psicossociologia* (pp. 174-189). Lisboa: Climepsi.
- Guimarães, Paula (2010). Educadores de adultos em Portugal: Políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 775-794.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2009). *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*. Retirado em março 15, 2012, de <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009>
- Jodelet, Denise (1996). Représentations sociales: Phénomènes, concept et théorie. In Serge Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (6ª ed., pp. 361-382). Paris: PUF.
- Jodelet, Denise (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Madeira, Margot (2001) Representações sociais e educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In Antonia Silva Moreira (Ed.), *Representações sociais: Teoria e prática* (pp. 123-144). João Pessoa: Ed. Universitária/Autor Associado.
- Moreira, Antonia Silva, Camargo, Brígido Vizeu, Jesuíno, Jorge Correia, & Nóbrega, Sheva Maria (2005). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária.
- Moscovici, Serge (2001). Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In Denise Jodelet (Org.), *As representações sociais* (Lilian Ulup, trad.) (pp. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Moscovici, Serge (1978). *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Moscovici, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

- Moscovici, Serge (2010). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (Pedrinho A. Guareschi, trad.) (7ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, Serge, & Hewstone, Miles (1996). De la science au sens commun. In Serge Moscovici (Eds.), *Psychologie sociale* (6ª ed., pp. 539-566). Paris: PUF.
- Nóvoa, António (1988). *A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto Prosalus*. In António Nóvoa & Matthias Finger (Orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 109-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, António (1999). Prefácio. In Rui Canário (Ed.), *Educação de adultos: Um campo e uma problemática* (pp. 3-8). Lisboa: Educa.
- Oliveira, Marta Khol (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.
- Sá, Celso Pereira (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sousa, Clarilza Prado (2002). Estudos de representações sociais em Educação. *Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados/PUC-SP*, 14/15, 285-323.

Legislação consultada

- Emenda Constitucional nº 65 de 2010 – Proposta de Emenda Constitucional da Juventude. Retirado em julho 26, 2013, de <http://www.juventude.gov.br/marcos/2010>
- Lei 11.741/08 de 16 de julho. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado em dezembro 17, 2012, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil>
- Lei nº 9394/96, de 20 de Dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em maio 19, 2010, de <http://www.planalto.gov.br>
- Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC.