

FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO

MIRIAN ALVARINO FAÉ

**EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DAS POSSIBILIDADES
DE RETORNO AO ESTUDO.**

VITÓRIA

2016

MIRIAN ALVARINO FAÉ

**EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DAS POSSIBILIDADES
DE RETORNAR AO ESTUDO.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade Católica
Salesiano do Espírito Santo, como requisito
obrigatório para obtenção do título de
Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Daniela Messa e Melo Cruz

VITÓRIA

2016

MIRIAN ALVARINO FAÉ

**EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA DAS POSSIBILIDADES
DE RETORNAR AO ESTUDO.**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, como requisito obrigatório para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Aprovado em ____ de ____ de ____ de

Profª Msc. Daniella Messa e Melo Cruz, FCSES – Orientadora

Profª Drª Christyne Gomes Toletto de Oliveira - FCSES

Profª Msc. Andréa Romanholi - FCSES

VITÓRIA

2016

Dedico esta pesquisa ao meu amado esposo José Eurico Faé, minhas queridas filhas e netos pela paciência e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a **DEUS**, pela vida e coragem para enfrentar as adversidades e chegar a esta conquista.

Agradeço aos meus pais **Ligia** e **Izildo** pela vida e proteção.

Ao meu marido **José Eurico Faé**, que participou desta conquista em todos os sentidos. Agradeço em especial às minhas filhas **Janine**, pelo incentivo de iniciar este curso, à **Fabricia** e **Cecília Lígia**, por suportarem a ausência da mãe em vários momentos da vida de vocês.

Quero pedir perdão aos meus netos **Ivie**, **Leonardo**, **Gabriel** e **Davi**, pela falta de tempo e dedicação de avó, durante o curso, mas, o meu desejo, é que essa falta os sirva de exemplo para estudar, desejar ter conhecimento, por ser este um dos maiores tesouros que uma pessoa pode obter e que ninguém pode nos roubar. Pelo contrário, é ele que nos liberta!

Agradeço aos professores, coordenador e aos colegas de curso, principalmente a vocês **Larissa**, que se tornou quase filha, à **Itatiana Souza** e **Carol Egert** por me acolherem, diante das dificuldades da vida acadêmica.

Agradeço aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta pesquisa.

“A educação é o único caminho para emancipar o homem. Desenvolvimento sem educação é criação de riquezas apenas para alguns privilegiados”
(Brizola).

“Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista” (Paulo Freire).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para a educação de Adolescentes, Jovens e Adultos que não frequentaram ou não concluíram o ensino Fundamental até os quinze anos de idade e o Médio até os dezoito anos de idade, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases número 9.394/1996. A EJA é um dos instrumentos de políticas públicas do campo da Educação destinada a ofertar aos Adolescentes, Jovens e Adultos, condições para que estes possam retornar ou iniciar os Estudos. O objetivo geral da pesquisa foi identificar quais as expectativas de futuro que os estudantes adolescentes apresentam a partir do retorno aos estudos na modalidade da EJA. Os objetivos gerais foram: Identificar se os alunos matriculados na EJA sentem-se motivados a avançar nos estudos e a capacitação profissional; conhecer os desafios desses alunos para continuar estudando na EJA; identificar se os alunos sofrem algum tipo de discriminação por estar frequentando essa modalidade de ensino. Para coletar os dados foi utilizada entrevista semiestruturada. Os participantes foram 10 alunos, com faixa etária de 15 a 17 anos que estudam na EJA. A pesquisa foi descritiva de natureza qualitativa. Os dados foram analisados sob análise de Conteúdo, tendo com referências teóricas, a psicologia Sócio-histórica de Vigotski. Os resultados apontam que os alunos têm várias expectativas de futuro, como conclusão da EJA Fundamental que são o caso dos alunos entrevistados, para em seguida dar continuidade aos estudos, alguns pretendem fazer ensino médio da EJA. Outros cursar o ensino profissionalizante, como enfermagem, informática, e o ensino tecnólogo no Instituto Federal do Espírito Santo. Alguns têm a expectativa de cursar ensino superior. Todos os alunos destacaram gostar de estudar nesta modalidade de ensino, uma vez que, poderão concluir os estudos em menor tempo e como estudam no período noturno abre possibilidades de estágios. A preparação destes alunos para o mercado de trabalho e cursos profissionalizantes ainda encontra-se de forma muito fragmentada e pontual, com pouca efetivação, uma vez que os alunos relataram a falta de oportunidades, e preparação para a vida profissional. Os dados apontam também que não há diferenciação entre Adolescentes, Jovens

e Adultos, no que concernem as práticas pedagógicas e a defasagem escolar. Alguns alunos apontaram sofrer discriminação por estudar na EJA. Estes alunos são apontados como burros e fracassados por cursar a Educação de Jovens e Adultos. Conclui-se que o ensino EJA na escola pesquisada apresenta organização como preconiza as Leis federais sobre esta modalidade de ensino. Em contrapartida, podemos inferir que as práticas educacionais voltadas para os alunos encontram-se fragilizadas, uma vez que, os planejamentos pedagógicos e de ensino não levam em consideração as individualidades de cada aluno, bem como aspectos relacionados a condições concretas de vida de cada um, pois, o público do EJA apresentam características, e faixa etária bem diversificada.

Palavras chave: Educação jovens e Adultos, Adolescente, Psicologia Sócio-histórica.

ABSTRACT

The Youth and Adult Education (EJA) is a teaching method focused on Adolescent Education, Youth and Adults who have not attended or completed the elementary school until the age of fifteen and the Middle to eighteen years of age as advocates the Law of Guidelines and Bases number 9.394 / 1996. The EJA is one of public policy instruments of the field of education intended to offer to Adolescents, and Young Adults, conditions so that they can return or begin studies. The overall objective of the research was to identify which future expectations that adolescents students present from the return to studies in the form of adult education. The general objectives were to identify whether students enrolled in adult education are motivated to further study and professional training; meet the challenges of these students to continue studying in adult education; identify if students suffer some form of discrimination to be attending this type of education. To collect the data was used semi structured interview. Participants were 10 students, age range 15 to 17 years studying in EJA. The research was descriptive qualitative. Data were analyzed with content analysis, and with theoretical references, the socio-historical psychology Vygotsky. The results show that students have different expectations of the future, such as completion of the EJA Fundamental which are the case of the students interviewed, to then continue their studies; some intend to do high school EJA. Others attend vocational education, such as; nursing, computers, teaching technologist at the Federal Institute of the Holy Spirit. Some are expected to attend higher education. All students highlighted like to study this type of education, since it may complete studies in less time and how studying at night opens possibilities stages. The preparation of these students for the labor market and vocational courses is still very fragmented and timely manner, with little effective, since the students reported a lack of opportunities, and preparation for professional life. The data also indicate that there is no differentiation between Adolescents, and Young Adults, as concern the pedagogical practices and school delay. Some students pointed suffer discrimination by studying in EJA. These students are seen as stupid and failed to attend the Youth and Adult Education. It is concluded That EJA education in

school has researched Organization As advocates as Federal Laws on this teaching mode . In contrast, we can infer que as Educational Practices aimed paragraph OS Students are -If vulnerable, since OS educational planning and teaching NOT take into account how individuals of each student, as well as aspects related to the concrete conditions of life each um, because, The Public Which studied for EJA Features present, and age range varied well.

Keywords: Youth and Adult Education, Adolescent, socio-historical psychology.

LISTA DE SIGLA

ABRAPEE - Associação brasileira de psicologia escolar e Educacional

CES – Centro de Estudos Supletivos

COMEV – Conselho Municipal de Educação de Vitória

CNBB - Movimento de Educação de Base

CEEBJAS - Centros Estaduais de Educação básica para jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ECA – Estatuto da Criança e Adolescente

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

NAES - Núcleos avançados de Ensino Supletivos

PNE - Plano Nacional de Educação

SEA - Serviço de Educação de Adultos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	23
2.1 O QUE ENTENDEMOS SOBRE EDUCAÇÃO.....	23
2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	25
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	30
2.4 PERFIL DOS ALUNOS EJA E OS MOTIVOS PARA O RETORNO ESCOLAR.....	33
2.5 EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPIRITO SANTO.....	36
2.6 FRACASSO ESCOLAR.....	39
2.7 PSICOLOGIA E ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	43
2.8 ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE VIGOTSKI.....	48
3 METODOLOGIA.....	53
3.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA.....	53
3.2 CAMPO DE ESTUDO.....	53
3.3 PARTICIPANTES.....	54
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	55
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	55
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	55
3.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	56

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	59
4-1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA PESQUISADA QUE OFERTA ENSINO NA MODALIDADE DA EJA DE VITÓRIA/ES.....	59
4.2 PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUE ESTUDAM NA MODALIDADE DE ENSINO EJA NO MUNÍCIPIO DE VITÓRIA.....	64
4.3 MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS ENTREVISTADOS A NÃO CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL/ MÉDIO DE FORMA REGULAR.....	66
4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS ENTREVISTADOS A RESPEITO DA EJA E OS MOTIVOS DE RETORNO ESCOLAR.....	68
4.5 CONCEPÇÕES ACERCA DOS ALUNOS QUE ESTUDAM NA MODALIDADE DE ENSINO EJA.....	70
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICES.....	85
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	85
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	87

1 INTRODUÇÃO

O interesse de pesquisar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu pelo percurso enquanto pedagoga, pois durante bom tempo, estive envolvida com a vida escolar e com os aspectos sociais e políticos que este campo envolve. Outro motivo que me moveu a pesquisar sobre esta temática, foi porque à mídia de forma mais incisiva, focou e foca a redução da menor idade penal por causa de alguns crimes no país que envolviam e envolvem uma parcela de adolescentes.

Para dar conta desta problemática, houve a proposta de diminuir a criminalidade mediante lei que reduzisse a idade penal de 18 para 16 anos. Por não concordar com tal redução, passei a indagar, enquanto psicóloga/o, como atuar nesta demanda social de forma a assegurar os direitos de uma educação de qualidade. Foi então que surgiu o desejo de estudar a educação de jovens e adultos - EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para a educação de Adolescentes, Jovens e Adultos que não frequentaram ou não concluíram o ensino Fundamental até os quinze anos de idade e o Médio até os dezoito anos de idade, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases número 9.394/1996. A EJA é um dos instrumentos de políticas públicas do campo da Educação destinada a ofertar aos Adolescentes, Jovens e Adultos, condições para que estes possam retornar ou iniciar os Estudos.

A importância da EJA para além de ser um ensino que inicialmente apresentava a ideia de diminuição do analfabetismo, deve ser pensada também como uma das possibilidades que os adolescentes, jovens e adultos têm para aquisição de conhecimento escolar, e que desta forma, poderá ascender novas formas de acesso ao mundo, seja social, cultural e político. “A educação de Jovens e Adultos pode proporcionar nos alunos uma reflexão sobre seus direitos e qualidade de vida [...]” podem formar cidadãos críticos, “[...] sendo que os Jovens e Adultos possuem direito a conquistar a educação não possibilitada anteriormente à vida” (TEIXEIRA; PASSOS, 2012, p.12).

Na Constituição de 1934, foi garantida ao povo brasileiro a educação como direito subjetivo, público, obrigatório e gratuito, cabendo à União traçar as diretrizes da educação nacional. Somente a partir dos anos 40 que a Educação de Adultos

passou a tomar corpo, ser discutida pelos educadores e nos cenários governamentais como tema de política pública educacional. Como já era um direito constitucional conquistado, que precisava ser colocado em prática para garantir à oferta desse benefício de escolarização mais ampla as camadas da população até então excluídos da escola (PIERRO, et al, 2001).

No Estado do Espírito Santo, esta versão de ensino iniciou de forma lenta como em outros Estados brasileiros. O primeiro projeto desta natureza foi denominado de **Todos podem ler** o objetivo deste projeto foi de controlar o nível de analfabetismo, que encontrava em alto índice, comparado a outros Estados. Com o passar dos anos, o projeto foi extinto por falta de investimentos e recursos humanos para sua efetivação.

Pesquisadores da área, ressaltam que houveram outros motivos, como, a falta de interesse do Estado em investir em políticas públicas de ensino, uma vez que este projeto tem alto grau de investimento, inviável aos recursos disponíveis (OLIVEIRA, et al, 2012, grifo nosso).

Mais tarde, outros projetos são apresentados, como **Alfabetização é um Direito**. Este projeto tinha como objetivo à diminuição dos níveis de analfabetismos, e proporcionar o acesso da educação as pessoas que necessitavam “[...] Para além da prática de alfabetização ou de ações compensatórias oriundas de políticas públicas, devendo emergir como forma do cumprimento da cidadania e dos direitos sociais valorizando as particularidades da educação dos jovens e adultos” (OLIVEIRA, et al, 2012, p.13, grifo nosso).

Um dos primeiros projetos que deu início a alfabetização na capital do Espírito Santo foi a Vitória alfabetizada. Este projeto foi formulado para ofertar conhecimentos educacionais, como também acesso a leitura, a escrita aos Jovens e Adultos que não tiveram a chance de alfabetização na idade própria. Desse modo, os jovens e adultos poderiam ter uma educação que oportunizasse uma maior inclusão no mundo de novas oportunidades com desenvolvimento no aprendizado das novas tecnologias, bem como, o acesso aos conhecimentos escolares, e o exercício da cidadania (VITÓRIA, 2013).

Para além do exercício da cidadania, o sistema escolar é de fundamental importância para os sujeitos, pois é nele que haverá o seu desenvolvimento

intelectual e todos outros conhecimentos, com uma escola de qualidade, em que o trabalho educativo seja relevante aos seus estudantes, possibilitando o sucesso educacional, mas sendo necessário o comprometimento político e social daqueles que atuam na educação, e que os governos façam os investimentos econômicos de forma a garantir uma verdadeira educação (PATTO, 1984). “A educação escolar é uma dimensão inaugural da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p.1).

Segundo Valle (2009), os estudantes brasileiros têm enfrentado muitas dificuldades para estudar, a começar com políticas públicas desconectadas com a vida escolar, em que o aluno é somente um número e que deverá corresponder ao planejamento dos governantes, sem levar em consideração a sua realidade, além de ter que conviver diariamente com salas lotadas de alunos, sem ventilação adequada, estrutura pedagógica precária, material didático defasado, conteúdos desinteressantes e professores desmotivados por diversas razões, ou seja, são muitas as dificuldades enfrentadas para estudar por estudantes brasileiros.

Desta forma, em meio aos desafios enfrentados pelos alunos no que tange ao seu processo de escolarização, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a presente pesquisa teve como objetivo geral, identificar quais as expectativas de futuro que os estudantes adolescentes apresentam a partir do retorno aos estudos na modalidade da EJA. Os objetivos específicos foram: identificar se os alunos matriculados na EJA sentem-se motivados a avançar nos estudos e a capacitação profissional, conhecer os desafios desses alunos para continuar estudando no EJA e por fim, identificar se os alunos sofrem algum tipo de discriminação por estar frequentando essa modalidade de escolarização.

A relevância social desta problemática é que ao buscar conhecer a eficácia do programa voltado para educação de jovens e adultos, bem como o papel deste na vida destas pessoas, possamos desta forma, produzir conhecimentos acerca desta temática, e também proporcionar esclarecimentos na condução de como anda esta proposta de ensino e o impacto deste projeto na vida das pessoas que recorrem a esta modalidade. Outro fato que se torna relevante é o dialogo da psicologia escolar com esta modalidade de ensino e com as demandas que se configuram neste cenário; como a própria finalidade do EJA, sendo ele um projeto político visto como

compensatório para os Jovens e Adultos, terminar os estudos com uma carga horária menor que o ensino regular. A psicologia frente a isto deverá problematizar este aspecto, uma vez que este modo de conceber acaba influenciando as práticas educativas, bem como a valorização deste projeto, sejam pelos governantes, educadores e pelos próprios alunos, e que diante disto o psicólogo poderá contribuir para o desenvolvimento de ações coletivas que visam o empoderamento das práticas educativas enquanto práxis que se inscreve no contexto que é histórico e social.

Outra questão que o psicólogo escolar se depara está relacionada ao fracasso escolar, pois muitas vezes a EJA é tida como espaço educacional que comporta alunos fracassados, seja na vida escolar, pessoal e social. Pensar estes jovens e adultos a partir destes posicionamentos alimenta ainda mais o processo de exclusão social que eles já enfrentam. Atuar “no contexto da EJA é trabalhar com sofrimento ético-político, tipo de sofrimento relacionado às ameaças provenientes da desigualdade social e às respostas afetivas dos que a elas estão expostos” (SAWAIA, 2009, apud RODRIGUES, et al, 2014, p.5).

A pesquisa se baseia nos pressupostos Sócio históricos de Lev Semenovitch Vigotski, bem como à obra da autora Maria Helena Souza Patto, principalmente, o texto “A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia”. Foram utilizadas também algumas colaborações de Paulo Freire para o contexto da educação. A importância destes autores para a pesquisa é que ambas as teorias não se dissociam, pelo contrário, são complementares, e guardam certa simetria na condução da linha de pensamento. A pesquisa foi descritiva e de cunho qualitativo. Para coleta de dados utilizou-se entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, tendo como referencial as teorias e conceitos supracitados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 O QUE ENTENDEMOS SOBRE EDUCAÇÃO

A Educação tem sido objeto de estudo e tema que gera bastante discussão seja no meio acadêmico, bem como em outros setores constitucionais. Pretendemos aqui elucidar o que seja Educação, para isto, buscaremos fontes teóricas e concepções de vários autores; Paulo Freire e Vigotski, bem como da filósofa Hanna Arendt.

A Educação é um direito fundamental e social, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9. 394/96, que esclarece que;

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Segundo o Estatuto da criança e do adolescente (ECRIAD)¹, em seu artigo 53º preconiza que;

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A educação pública como direito social, universal, laica e gratuita foi um dos primeiros direitos sociais garantidos pela Constituição, ainda durante a Revolução Francesa, somente mais tarde, por volta do século XX, que outros direitos foram consolidados, como a saúde, o direito a habitação, previdência pública e assistência dentre outros (COUTINHO, 2000). “[...] A educação assegurado a todos os brasileiros, de forma indiscriminada e universal, constitui pressuposto para a efetivação do Estado Democrático de Direito que tem como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana” (LUIZ COELHO, 2010, p.2).

¹ Optamos aqui, por usar a denominação do Estatuto da criança e do adolescente com a sigla ECRIAD. Alguns autores sinalizam que a forma usada anteriormente (ECA), dá um valor pejorativo do termo, devendo ser substituído por ECRIAD. Para efeito de esclarecimento podemos consultar o trabalho das autoras; Maria Rosa e Tassara, cujo título é “A produção das infâncias e adolescências pelo direito”. 2012. Disponível em< <http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-18.pdf>>.

Os direitos sociais são os permitem aos cidadãos uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade [...] e que estes direitos não deve ser concebidos apenas com base em parâmetros naturais, biológicos, mas deve se definido, sobretudo historicamente, como resultado das lutas sociais (COUTINHO, 2000, p. 62).

A educação segundo Paulo Freire é um ato político, no sentido que não se pode compreender a educação fora de um jogo político, pois antes de tudo a educação sempre foi direcionada as classes dominantes. A educação não tem uma forma nem um modelo único para que aconteça. Por esse motivo é preciso manter um diálogo crítico, entre educandos, educadores, sociedade, políticos e governantes sobre o tema educação por ser ela um instrumento poderoso na vida dos seres humanos, que em mãos indevidas ou devidas, poderá servir com o objetivo de dominação ou de libertação de um povo.

A educação não deve ser vista com ingenuidade, mas encarada de forma crítica, a fim de descobrir verdadeiramente, a que ela serve, se objeto de alienação ou de autonomia dos cidadãos (FREIRE, 1987).

Para a filósofa Hanna Arendt, a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, a qual nunca permanece tal como é, mas, antes, se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos (ARENDR, 2005).

Em seu livro **Entre o passado e o futuro** (1961), no capítulo **A crise na educação**, Arendt pensa, analisa e problematiza a educação em tempos de crise na modernidade. A crise, para a autora, é tida como um momento oportuno para refletir e pensar em possíveis soluções de conflitos (ARENDR, 1958, apud, CARVALHO, 2007). A questão fundamental, pois, para essa autora, é que esta crise, em tempos que ela própria nomeia de **sombrios**, e que talvez dela ainda estejamos experimentando os efeitos, é refletir sobre “[...] o papel que a educação desempenha em toda a civilização, ou seja, sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana” (ARENDR, 2005, p. 234, grifo nosso).

Corroborando, Freire (1996, p.67 grifo do autor), aponta que;

Um dos males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é de fazer muitos de nós correremos o risco de, a custo de tanto descanso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente clínico que leva ao cruzamento dos braços. **Não há o que fazer** é os discursos acomodados que não podemos aceitar.

A psicologia enquanto ciência comprometida com as questões sociais e políticas de seu tempo deverão problematizar discussão acerca da educação, bem como a forma de ser conduzida, seja pelos governantes, como pela própria instituição escolar. A psicologia é uma ciência de caráter coletivo e social, e que deve, portanto, agir frente às determinações naturalizadas, cujos discursos são alienantes, que produz conformismo, e que paralisa as pessoas, impedindo crescimento e novas formas de pensar, e conduzir a vida, seja pessoal, social, política e educacional.

O cenário escolar, como outras instituições podem ser usadas para potencializar pessoas, ou caso contrário, poderá também ser instrumento de anulação de vida. O que não podemos enquanto psicólogos é cair em discursos reacionários, fatalistas e autoritários, pois nossa missão como seres políticos é romper com formas e maneiras de pensar e agir instituídas (FREIRE, 1996).

A educação é um processo inerente ao ser humano, um projeto em permanente construção, com diversas aprendizagens que cada pessoa adquire e repassa no decorrer de sua existência. A partir de mediações com os adultos da sua família é que a criança se desenvolve no contexto social e cultural ao qual pertence, assim, serão essas experiências que farão parte do conhecimento praticado no seu dia-a-dia. Mais tarde, esse mesmo processo de interação ocorrerá em outras circunstâncias na vida do sujeito, pois "existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram" (BRANDÃO, 1995, p. 9).

É a partir de atos simples do cotidiano que aprendemos o mais importante para sobrevivência humana o qual merece ser respeitado ou até mesmo incentivado por aqueles que têm a responsabilidade de educar para a vida, no sentido mais amplo da educação, ou seja, valores para uma verdadeira cidadania, pois serão essas experiências que prepararão os sujeitos a desenvolver-se, primeiramente como cidadão no mundo, para depois, ser cidadão do mundo (BRANDÃO, 1995).

2.2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Pretendemos neste capítulo discorrer sobre a história da educação no Brasil. Para tanto, buscaremos iniciar de forma breve como se deu a questão da Educação em

diversas épocas. Esta compreensão se faz importante, uma vez que o processo histórico revela aspectos da nossa conjuntura atual.

No período antes da colonização brasileira, o território brasileiro era habitado por povos indígenas. Esses povos tinham sua cultura e modos de organização social de maneira muito estruturada. Os recursos educacionais eram diversos, por meio das danças, rituais religiosos, culinárias dentre outras manifestações culturais singulares da própria cultura destes povos (MACIEL; SHIGUNOV, 2008, p.5).

Mais tarde, as práticas de ensino educacional foram modificando. Os Jesuítas foram os primeiros a transmitir conhecimentos educacionais para povos indígenas, e tinham como propósito a formação de novos padres para auxiliar a transmissão dos conhecimentos, principalmente religiosos. Os objetivos dos Jesuítas foram de colonizar e evangelizar estes povos, visando domesticar uma natureza dita **selvagem** pelos povos Europeus e usa-los como instrumentos de trabalho escravo para exploração das terras brasileiras (AZEVEDO, 1963, apud, ARAUJO, 2012, grifo nosso).

Esse modo, dos Europeus de se relacionar com os povos indígenas, ocasionou a morte de muitos índios. Em primeiro lugar, o contato dos europeus disseminou a propagação de doenças nos índios. Em segundo lugar, a forma de organização do trabalho trazida pelos europeus, como as longas jornadas, pois os índios não tinham esse costume, de trabalhar para acumulo de riqueza, mas para usar a terra de forma harmoniosa.

Outro fato foi o próprio processo de colonização que influenciou sobremaneira a vida dos povos nativos, pois estes apresentavam modos de organização, seja social e cultural diferentemente dos propostos pelos colonizadores. Isto ocasionou o adoecimento e morte de vários índios. O processo de colonização dos povos indígenas foi antes de tudo um procedimento de desculturação que ocorreu de forma perversa (AZEVEDO, 1963, apud, ARAUJO, 2012);

[...] A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação brasileira, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para a nossa cultura e civilização (AZEVEDO, 1963, p.501, apud, ARAUJO, 2012, p.4).

Os jesuítas fundaram as primeiras escolas, cujo objetivo era ensinar os filhos dos fazendeiros e de alguns colonos e mestiços. Padre Manoel de Nóbrega² foi um dos representantes da época que trouxe modificações nas formas de ensino, por meio da **campanha de Jesus**. Esta campanha tinha como diretriz que os meios de ensinamentos dariam em duas etapas; a primeira buscava-se em ensinar o português e a doutrina cristã.

A segunda consistia no ensino de músicas instrumentais. Estes ensinamentos eram destinados às pessoas com poder econômico mais elevado. "O Projeto Educacional Jesuítico" não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transforma o social, pois tinha como fun o propor mudanças radicais na cultura indígena brasileira (MACIEL; SHIGUNOV, p.5, 2008 grifo nosso).

[...] A educa o no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início, reservada a uma elite dominante e totalmente exploradora, sempre esteve voltada a estratifica o e domina o social. Esteve arraigada por diversos séculos em nossa sociedade a concep o de domina o cultural de uma parte minúscula da mesma, configurando-se na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender (SCHUCK; STIGAR, 2009, p.2).

Estes moldes de ensino influenciaram muito a educa o e a sociedade, pois ao distribuir o ensino de forma a contemplar as classes dominantes, acabaram por fomentar a desigualdade social e o acesso aos bens que a educa o poderia proporcionar (SCHUCK, STIGAR, 2009).

Após alguns anos, a educa o jesuítica foi entrando em declínio por questões políticas da época, sendo uma delas, o Ato Adicional de 1834, que descentralizou a responsabilidade da educa o, ficando o ensino primário e médio na responsabilidade dos presidentes das províncias e o Ensino Superior do poder central. Por tais circunstâncias, os padres Jesuítas passaram a se dedicar a forma o de sacerdotes, ficando a educa o dos cidadãos sob o domínio dos estabelecimentos de ensino secundário e do Estado (SCHUCK; STIGAR, 2009).

Outro argumento para o fim da educa o Jesuítica foi que este modelo de ensino impedia o desenvolvimento social, econômico e político do país, e fomentava a não

² O padre Manuel da Nóbrega juntamente com seus parceiros da Companhia de Jesus foram os primeiros a implantar a primeira escola brasileira para ler e escrever. Isso ocorreu em agosto de 1549 no Estado da Bahia.

universalização do ensino. “A preocupação da educação jesuítica era apenas para a formação de mão-de-obra, a catequização e o funcionamento da economia colonial” (PREVIATE, 2011, p.7).

Mais tarde, após a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a estrutura de ensino passa por modificações, cujo objetivo não era um projeto educacional centralizado como o anterior, mas, com possibilidade de atingir novos povos, visando atender um novo modelo social, político e econômico.

A coroa portuguesa de forma incessante realizava movimentos com o intuito de proteger as terras brasileiras dos povos estrangeiros, pois com o descobrimento das diversas riquezas, principalmente os recursos naturais, atraíam vários navegantes com a intenção de explorar tais riquezas. Diante desta ameaça, a coroa portuguesa iniciou o processo de colonizar o Brasil, buscando desta forma uma administração de forma mais eficiente (AZEVEDO, 1963, apud, ARAUJO, 2012).

Nesta época, os moldes educacionais passaram por modificações: a criação de um projeto de educação cidadã, em que o acesso não se limitava as classes dominantes, outras pessoas podiam se beneficiar. Outra mudança foi retirar do ensino o caráter totalmente religioso que as práticas educacionais conservavam.

A educação perde a condução religiosa e passa a ser usada como objeto a servir o Estado. Vale ressaltar que este projeto citado acima serviu de base para o ensino público que temos hoje (MACIEL; NETO, 2008). Confirmando, Clark (2006) citado por Previante (2011, p.11) aponta que “várias reformas educacionais foram promovidas com o objetivo de estruturar melhor o ensino primário e secundário”. Após alguns anos, foi criada a Escola Normal Caetano de Campos (1891) na cidade de São Paulo, amparada pelo decreto Estadual de nº 248 de 26 de setembro de 1894.

[...] Essa modalidade de escolas, surgida primeiramente na Europa e nos Estados Unidos e depois transplantada para o Brasil, tinha por objetivo promover modificações e inovações no ensino primário, ajudando a produzir uma nova cultura escolar no meio urbano. Esta concepção de escola primária, criada inicialmente em São Paulo, nasceu ligada ao Projeto Educacional Republicano que entendia a educação como instrumento de desenvolvimento intelectual e moral, requisito importante para se alcançar o progresso nacional (CLARK, 2006, p. 1, apud, PREVIATE, 2011, p.8).

Após cem anos, o Estado brasileiro por meio da Constituição de 1934, passou a assumir as questões educacionais de forma mais responsável, na qual foi dedicado

um capítulo sobre a educação, que atribuiu a união à competência de traçar as diretrizes da educação em todos os níveis de escolarização (MACIEL; NETO, 2008). A partir deste ano o ensino passa a ser obrigatório e gratuito para crianças de 7 a 14 anos.

No início dos anos 1930, era permanente o debate sobre a importância da educação escolar e ganhava força, entre intelectuais e políticos, a ideia de que a mesma era estratégica e indispensável para a modernização do país, de tal modo que parecia ser na educação que se encontravam o caminho e a panacéia para a construção da “nação”, uma ideia abstrata que impede a visualização da estrutura de classes e das desigualdades sociais e econômicas, essas também podendo ser resolvidas sem maiores impactos por uma educação formal que atendesse a todos e lhes abrisse o caminho para a “igualdade de oportunidades” (SILVA, 2008, p. 3, apud, PREVIATE, 2011, p.9).

Nos anos de 1940, a Educação de Adultos, começa a tomar corpo na política educacional brasileira, a qual já constava na Constituição de 1934, mas só foi consolidada na década seguinte. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com interesse de aumentar a escolarização para aqueles que estavam migrando de regiões rurais, com a finalidade de aprimorar a força de trabalho e o fortalecimento político eleitoral. “Neste período, a educação passou a difundir o ensino técnico-profissional, como preparação para a indústria e o comércio” (SALDANHA, 2009, apud, PREVIATE, 2011, p.8).

Outro momento significativo foi quando entrou em vigor a Lei nº 5.692 em 11 de Agosto de 1971, que reafirmou a Lei anterior, a qual a educação fundamental das crianças na faixa etária de 07 a 14 anos, de forma gratuita e obrigatória, continuou sendo de responsabilidade do Estado brasileiro.

Nessa mesma Lei no capítulo IV, foi regulamentado o Ensino Supletivo que passou por revisão no Conselho Federal de Educação da época, sendo implantado somente em 1974, como Centro de Estudos Supletivo (CES), que hoje são chamados de Centros Estaduais de Educação básica para jovens e Adultos (CEEBJAS) e também Núcleos avançados de Ensino Supletivos (NAES) (TEIXEIRA; PASSOS, 2012). Segundo Haddad (2002) citado por Private (2011, p.9), a finalidade destes centros foi “reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”.

Outro marco importante para a educação brasileira foi a Conferência de Jomtien, que ocorreu na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, coordenada pela

fundação UNESCO. Nesta Conferência, foi aprovada a Declaração Mundial sobre educação para todos, em que vários países, inclusive o Brasil adotaram como ferramenta para o plano da Educação. O objetivo desta Conferência era chamar a atenção dos países em desenvolvimento para a melhoria da qualidade do ensino e principalmente, a diminuição do analfabetismo (LARA BARROS; ACOSTA DIAS, 2008).

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação de Jovens e adultos é uma modalidade de ensino que tem certa complexidade, pois não se resume somente a fatores relacionados às questões educacionais, perpassa aspectos sociais, econômicos, e individuais de cada aluno.

Deste modo, faremos um levantamento histórico de como se deu a educação de jovens e adultos, buscando destacar pontos de como o Brasil lidou com esta temática durante anos. “[...] a educação do Brasil, em geral, foi tratada de forma inconsequente pelas autoridades políticas do país. A educação brasileira foi sempre colocada em planos posteriores ao crescimento econômico e interesses das classes dominantes” (STRELHOW, 2010, p.2).

As políticas públicas a respeito desta modalidade de ensino iniciou na década de 40. Neste período surgiram os primeiros movimentos com foco a pensar uma educação voltada para jovens e adultos. Pois sabemos que anteriormente o sistema brasileiro se preocupava com o ensino primário, principalmente numa lógica de aprender a aprender, sem pensar a educação em termos de transformação social.

No ano de 1934, cria-se o Plano nacional de Educação o qual constava o ensino primário que deveria ser integral e gratuito com acesso para todas às pessoas adultas. Aquele planejamento para educação de jovens e adultos foi o primeiro plano que o Estado brasileiro deu frente aos problemas educacionais voltados para estes grupos. “E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país” (STRELHOW, 2010, p.4).

Depois de quatro anos foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Os estudos realizados por este instituto serviram de base para realização de programas voltados para o ensino primário e também a inclusão do ensino supletivo

para adolescentes e adultos. No ano de 1945, ocorreu a regulamentação deste instituto, que tinha em sua pauta o estabelecimento de 25% dos recursos para esta modalidade educacional (STRELHOW, 2010).

Desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) (STRELHOW, 2010, p.5).

O objetivo do serviço de educação de adultos (SEA) era de propor orientações a fim de coordenar o ensino supletivo, de forma geral em todo território brasileiro. Para além dos aspectos administrativos, este serviço contava com práticas pedagógicas com intuito de ensinar aos alunos boas maneiras comportamentais e informações sobre hábitos saudáveis que incluía saúde, higiene e outros.

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi à imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas **nações atrasadas**. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento das **nações atrasadas** (STRELHOW, 2010, p.5, grifos do autor).

Por volta do final dos anos 50 e início da década de 60, inicia-se algumas mobilizações sociais em defesa da educação de jovens e adultos. Alguns movimentos sociais como: “Movimento de Educação de Base (CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no chão Também se Aprende” (STRELHOW, 2010, p.6).

Estes avanços na área da educação foram significantes por pensar uma educação de jovens e adultos que até então estava esquecida, e não havia nenhuma política pública que pudesse ofertar instrumentos para vencer o analfabetismo. O ano de 1964, período do Regime Militar, foram momentos sombrios em que o país passava por uma efervescência política.

Nesta época houve vários movimentos sociais importantes que lutavam por melhores condições de vida, educação, saúde, e a própria ascensão pelo direito ao voto direto. Neste período os avanços alcançados na área da educação acabaram ficando paralisados.

Strelhow (2010, p.6), aponta que;

Os programas que visavam à constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e

exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas.

Durante o Regime Militar de 1964, a educação passa por novas reformas, sendo uma delas para adultos iletrados e passa a ser comandada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) criado em 1968, utilizando em parte o que teve, como objetivo de erradicar o analfabetismo e intensificar a qualificação da mão de obra para atender o mercado de trabalho, principalmente as indústrias em plena expansão, o que também fortalecia capitalismo (PREVIATE, 2011).

O Mobral procura restabelecer a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil [...] Junto a essa ideia, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, rebuscando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizada, sem entender o método pedagógico. Por fim, o Mobral foi extinto em 1985, com a chegada da Nova República, e seu final foi marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Investigação). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo Mobral acabaram desaprendendo a ler e escrever (STRELHOW, 2010, p.7).

Um marco importante foi a Constituição Federal de 1988, que trouxe alguns parâmetros para a Educação de forma geral, e também para a Educação Jovens e Adultos. No artigo;

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Outro momento importante foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 que regulamentou a educação brasileira em todos os sentidos, inclusive a de jovens e adultos, que poderá ter forma de aplicação diversificada;

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

O censo escolar³ de 2014 aponta que no Brasil acerca de 3,5 milhões de jovens e adultos estão matriculados na modalidade de ensino EJA. Aponta também que 30% destes jovens estão na faixa etária de 15 a 19 anos. Em relação ao ano anterior, 2013, o número de matrículas teve uma queda expressiva, de 3.772.670 alunos. Em 2015 as matrículas teve uma redução de 4,5% em comparação ao ano de 2014, tendo 2.765.246 jovens e adultos matriculados (INEP, 2015).

Esses dados são tidos pelos especialistas em educação como fatores preocupantes, uma vez os dados apontam não somente a redução de matrículas, mas também a fragilidade desta modalidade de ensino em se manter, pois segundo esses profissionais, não houve redução de espaços para esta modalidade, e sim, uma evasão dos jovens e adultos em permanecer em um sistema de ensino que muitas vezes não supre as necessidades e nem as dificuldades que estes jovens enfrentam.

O ensino EJA ainda é uma modalidade de ensino complexa, que envolve fatores micro e macro sociais, e também políticos, pois a implantação deste ensino é pouco valorizada pelas autoridades competentes. A importância do ensino recai sobre o ensino infantil, ficando os jovens e adultos sem prioridades de um acesso ao conhecimento (BRASIL, 2016).

2.4 PERFIL DOS ALUNOS EJA E OS MOTIVOS PARA O RETORNO ESCOLAR

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não frequentaram ou concluíram o ensino fundamental de forma regular. Os alunos da EJA são pessoas com faixa etária diversificada; são jovens, adultos, idosos, adolescentes, e não somente isto, são pessoas que apresentam condições socioeconômicas e culturais bem diversas (FERRARI, 2011, apud, AJALA, 2011).

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua

³ O Censo Escolar é considerado um procedimento de dados estatísticos no setor educacional e, ocorre acontece nacionalmente. Sendo coordenado pela INEP com participação das secretarias estaduais e municipais de educação, bem como com as escolas públicas e privadas. Os dados foram disponibilizados pelo Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações (BRASIL, 2006, p.15).

No Brasil, apesar dos avanços e expansão do ensino escolar nas suas diversas modalidades de ensino, ainda apresenta grande número de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar. Segundo dados do INEP/2015 existem no Brasil cerca de três milhões de alunos com faixa etária de 4 a 17 anos que não frequentam a escola. Dados do INEP “[...] Mostram que as matrículas diminuíram em todas as etapas de ensino, menos na creche, que atende as crianças até os três anos de idade”.

Os dados do INEP (2015), referentes ao ensino de Jovens e adultos mostram que esta modalidade tem enfrentado dificuldades em se manter, alguns pontos são; falta de uma metodologia de ensino que leve em consideração as características dos alunos; falta de interesse das instancias governamentais, no que se refere aos investimentos voltados para esta área de ensino; evasão escolar, por diversos motivos; disparidade de idade, a falta de acolhimento, metodologia de ensino distante da sua realidade, fracasso escolar, escolas sem estruturas para receber os alunos e outros. “A evasão escolar é caracterizada pelo abandono da escola, ou seja, quando o aluno deixa de frequentar a mesma durante o período letivo” (AJALA, 2011, p.17).

A autora acima citada sinaliza que “a evasão escolar como uma expulsão escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida pelo estudante, em razão de condições adversas e hostis do meio” (RAMALHO, 2010, apud, AJALA, p.17).

Vale ressaltar que os adolescentes representam o maior número, quando se fala em evasão escolar, uma vez que esses alunos são tidos como aqueles que fracassaram no ensino regular, são alunos apontados como tendo algum problema, como dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento (INEP, 2015). “[...] Os alunos da EJA são vistos como uma massa de alunos sem identidade, qualificados sob denominações diferenciadas que se relacionam com o fracasso escolar” (ANJOS, 2011, ANDRADE, 2011, apud, AJALA, 2011, p.15). “[...] o discurso escolar os trata como repetentes, invalidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos” (ARROYO, 2001, ANJOS, 2011 apud, AJALA, 2011, p.16).

Uma característica frequente do (a) aluno (a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p.20).

Segundo Ferrari (2011) citado por Ajala (2011), o perfil dos alunos da EJA remete a uma história de exclusão, disparidade socioeconômica, desigualdade de oportunidade e abandono. Processo de exclusão que não tem fim, esses alunos apresentam uma história escolar de fracasso, de evasão ou retenção.

A educação de jovens e adultos deve ultrapassar os moldes de uma educação compensatória, radicalizada para acabar com o analfabetismo, deve, portanto, reconhecer a pluralidade de perfis das pessoas que buscam o EJA, de suas histórias, anseios e desejos. “[...] EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino”. “[...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos” (ARROYO, 2001, apud, AJALA, 2011, p.15). A EJA deverá promover acolhimento destes alunos, ofertando espaços de trocas genuínos, de aprendizagem.

Corroborado, Bernardim (2006, p.97), aponta que;

[...] EJA foi concebida para atender um público excluído economicamente e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção.

A modalidade de ensino EJA deve apresentar outra concepção, longe desta ideia acima apresenta. A educação EJA deverá ser um modelo de ensino problematizadora, que busque transmitir conhecimento de forma transversal, de maneira inovadora, crítica é potencializadora, e que seja de fato, uma educação emancipatória a serviço da libertação. Uma educação que não seja desse modo, é uma educação opressora, bancária, cujo conhecimento é como um alimento que a invés de nutrir, provoca engorda.

A educação bancária cumpre papel de “controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os” (FREIRE, 1987, p.65).

Corroborando Theodor Adorno (1966/2006), nos revela que a educação deve ser baseada no conhecimento vivo, de produção de uma consciência verdadeira, rumo a um efetivo educar de maneira a potencializar as pessoas a serem sujeitos políticos, emancipados e revolucionários.

Os motivos pelos quais os jovens e adultos retornam aos estudos estão relacionados às questões de melhores condições de vida, pois acreditam que pela a educação poderá modificar sua realidade; outro fator e que pela educação poderá encontrar uma oportunidade melhor de trabalho, e conseqüentemente, o reconhecimento social e pessoal. Outro motivo, esta relacionado à cobrança da sociedade em relação importância da educação, principalmente em seus aspectos, de ascensão social.

Estudo realizado pelos autores Cardoso e Ferreira (2012, p.1), numa escola do município de São Mateus - ES, a respeito dos motivos que os jovens e adultos retornam aos estudos. Os resultados apontaram que maioria dos alunos “Enxergam a escola como uma possibilidade de ascensão social, de qualificação para alcançarem um bom emprego”.

Outro fato apontado pelo estudo, e que os alunos entrevistados vieram de famílias extensas, e que deixaram a escola para ajudar a família. Dos alunos, que se encontra trabalhando, a maioria executa atividades de cozinheira, auxiliar de serviços gerais, pedreiros e outros. A renda dos entrevistados é de até três salários mínimos. Os motivos, para retornar aos estudos foram o trabalho, desejo de terminar os estudos, alguns entrevistados apontaram que retornaram aos estudos, pois acreditam que a escola é um meio de socialização, e sendo também um veículo para exercício da cidadania.

Outro estudo realizado por Teixeira e Passos (2012), sobre os motivos de retorno escolar dos jovens e Adultos da EJA em uma escola em Londrina-PR. Esta pesquisa através dos dados colhidos apontou que os principais motivos sinalizados pelos alunos EJA, esta relacionada à busca de emprego, e salários mais altos e de condições melhores de vida, uma vez que consideram que por meio dos estudos e que se pode alcançar melhores oportunidades.

Outro fato apontado foi à realização pessoal, ganho de autoestima e outros. Alguns entrevistados responderam que retornaram aos estudos, pois apresentam o desejo de cursar ensino superior.

2.5 EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESPIRITO SANTO

A modalidade de ensino destinado aos jovens e adultos é uma política pública recentemente implantada, que por meio da Lei 9.394/96, que trazem diretrizes e bases para o Plano Nacional de Educação. Outra de igual importância é a Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir daí, começa a ser organizado em todo território nacional o plano para colocar em prática esta modalidade de ensino. “Em 1995, foi realizado o I Congresso da EJA/ES, de onde emergiram proposições como a criação do Fórum Permanente Estadual e os Fóruns Permanentes Municipais de Educação de Jovens e Adultos, nos seus respectivos âmbitos” (FORÚM EJA/ES, 2008 apud, OLIVEIRA, BEGONCI, SCOPEL, CANHAMAQUE, 2012, p.5).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis (ESTEVES, 2012, p.2).

O primeiro projeto voltado para esta modalidade foi denominado de **Todos Podem Ler** tinha como objetivo ofertar cursos de alfabetização, uma vez que a demanda de pessoas para este tipo de ensino encontravam-se numa taxa muito elevada. Outro objetivo deste projeto foi “envolver igrejas, sindicatos, associações de bairro, repartições públicas, enfim, possíveis espaços para o diálogo e articulação para uma alfabetização significativa, visando à formação de cidadãos críticos com condições de participação nas diversas instâncias da sociedade” (OLIVEIRA, et al, 2012, p.6, grifo nosso).

Este projeto com o tempo foi perdendo força. Um dos motivos foi à falta de investimento financeiro, de recursos humanos capacitados para atuar neste tipo de ensino. No ano de 2004, o Estado lança outro programa, **alfabetização é um direito**. “A educação de jovens e adultos no Estado do Espírito Santo, no período de 1995 a 2004 consistiu-se numa série de Programas e Políticas com vistas à erradicação do analfabetismo” (OLIVEIRA, et al, 2012, p.6, grifo nosso).

Porém, os autores acima citados sinaliza que a educação de jovens e adultos deverá ser pautada numa concepção ampliada de Educação, pois somente erradicar o analfabetismo e implantar planos compensatórios para reparar o descanso com a Educação, que é histórico, e que realizada desta forma não poderá avançar de forma efetiva. E ainda complementa que as ações das políticas públicas deverão ser criadas para além destas ideias, deve compor uma estrutura que é política, social e subjetiva da Educação, buscando valorizar os direitos sociais, bem como fomentar a participação cidadã dos jovens e adultos para construção de projeto educacional, que é antes de tudo, coletivo.

Os projetos acima citados eram oferecidos por meio de parcerias com a Secretaria de Estado de Educação, e as Secretarias municipais de Educação, bem como os Conselhos populares e associações de moradores, dentre outras instituições privadas e públicas. Estes parceiros concediam “os espaços para a realização das aulas enquanto a Secretaria de Estado da Educação cederia os professores, o material didático e faz o acompanhamento pedagógico através das formações continuadas” (OLIVEIRA, et al, 2012, p.11).

Depois de quatro anos, a modalidade de ensino para jovens e adultos teve uma considerável expansão. No Estado do Espírito Santo foram implantados vários projetos em diferentes pontos dos municípios, visando ofertar mais espaços para atender esta demanda. De acordo com resolução COMEV⁴ nº 01/2011, Leis nº 4.746/1998 e nº 7.124/2007.

Art. 1º. Esta Resolução institui as Diretrizes para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA na etapa do Ensino Fundamental, a serem obrigatoriamente observadas na implementação, oferta, estrutura, organização e funcionamento dessa modalidade educativa no Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Art. 2º. A Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória destina-se aos/às cidadãos e cidadãs que não frequentaram e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na considerada idade própria objetivando assegurar o direito desses cidadãos à educação escolar, na referida etapa e modalidades de ensino correlatas, de responsabilidade do município. § 1º. A idade mínima para o ingresso do educando na Educação de Jovens e Adultos, em nível do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos.

A modalidade de ensino de Educação de Jovens e adultos no Espírito Santo esclarece alguns pontos a respeito de como este programa deverá funcionar, bem como de algumas características relacionadas à carga horaria, duração e a proposta pedagógica, dentre outros quesitos.

⁴ Conselho Municipal de Educação de Vitória – Espírito Santo.

Art. 6º. A carga horária total de referência para a duração do curso da Modalidade de EJA, correspondente ao Ensino Fundamental, é de 3.040 (Três mil e quarenta) horas, distribuídas em 6 (seis) anos, com uma estrutura de 3 (três) anos para cada segmento do Ensino Fundamental, sendo: I – primeiro segmento do 1º ao 5º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.440 (um mil, quatrocentas e quarenta) horas; II – segundo segmento do 6º ao 9º ano: ciclos inicial, intermediário e conclusivo, perfazendo um total de 1.600 (um mil e seiscentas) horas. Art. 7º. A jornada semanal da EJA para o primeiro segmento será de 13 horas e 20 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira. Art. 8º. A jornada semanal da EJA para o segundo segmento será de 14 horas e 40 minutos e, desse total, oitenta minutos serão destinados aos intervalos, distribuídos em 20 minutos diários e o restante da carga horária deverá ser utilizada em efetivo trabalho letivo de segunda a quinta-feira.

O EJA é destinado a jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental na idade considerada própria, por meio do ensino regular. E que desse modo estes jovens e adultos terão a possibilidade de retornar aos estudos cursando esta modalidade, que apresenta uma duração reduzida comparando ao ensino regular. Estas pessoas terá o direito de concluir o ensino fundamental em tempo menor que seis anos, deste que seja avaliado de acordo com os critérios dispostos nesta resolução acima.

Art. 23. A avaliação para o processo de avanço deverá ocorrer em duas etapas: I – Entrevista com o/a estudante feita pelo/a pedagogo/a, com a finalidade de verificar a possibilidade de adaptação do/a estudante ao nível, etapa de ensino pleiteado; II – Avaliação escrita com a finalidade de verificar o desempenho do/a estudante nas diversas áreas de estudo ou disciplinas. Parágrafo único. A documentação referente à avaliação prevista neste artigo constará do prontuário do/a estudante na Secretaria da Unidade de Ensino. Art. 24. O registro do avanço escolar dos/as estudantes deverá ser feito pela Unidade de Ensino nos seguintes documentos: I – No(s) Diário(s) de Classe(s) do ano/turma/etapa em curso e no(s) Diário(s) de Classe(s) do ano/turma/etapa para o/a qual o/a estudante avançar. II – Na documentação individual do (a) estudante. III – Na ata de resultados finais do ano/turma/etapa de origem. IV – Na ata de resultados finais do ano/turma/etapa para qual o/a estudante avançou.

2.6 FRACASSO ESCOLAR

Pretendo neste capítulo decorrer de forma breve, mas, precisa sobre o assunto fracasso escolar. Em primeiro momento buscaremos promover um entendimento de como tal assunto foi abordado em diferentes épocas, tendo como referencial a obra **A produção do fracasso escolar: Historias de submissão e rebeldia** da autora Maria Helena Souza Patto, buscaremos também auxílio em outros autores que se propuseram a elucidar sobre tal assunto.

No Brasil, o fracasso escolar teve varias interpretações e concepções distintas, mas que se aproximavam, na medida em que todas elas se referiam ao fracasso escolar como algo pertencente e de única e exclusiva causa voltado para o aluno que não aprende os conteúdos que lhe são transmitidos dentro do contexto escolar.

Essa atribuição, ou melhor, a forma de conduzir a explicação para o fracasso escolar pendurou até meados dos anos 60. Fica claro, que a forma como se buscou compreender a **origem** do fracasso escolar nesta época tinha como intenção atribuir que o fracasso escolar tinha como causa as condições individuais do aluno, deixando de lado as questões de fundo sociais, econômicas e educacionais que perpassam a produção do fracasso escolar (PATTO, 1999, grifo nosso).

A autora é enfática ao ratificar a complexidade do fracasso escolar na medida em que envolve as dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares (DOURADO, 2005, p.3).

Nesta perspectiva, o fracasso escolar ganha novo elemento e maneira de compreender, uma vez que levando em consideração outras dimensões que podemos denominar de extraescolares como as questões sociais e econômicas, de desigualdade social, bem como concentração de renda e outros.

Outro ponto a destacar ainda nestes moldes, e a dimensão da própria organização escolar que muitas vezes não leva em consideração a realidade existente, num cenário que aniquila o aluno e que não corresponde a sua realidade vivida. Outra questão que ainda se coloca se volta em torno dos procedimentos pedagógicos, que deixam a desejar, cujos elementos que o compõem, obedecem a uma logica institucional pré-estabelecida que pouco ocorreu mudanças, no sentido de pensar as condições concretas de vida e da realidade de uma determinada comunidade e vida escolar (DOURADO,2005).

Outra faceta que se coloca gira em torno dos processos ensino - aprendizagem, pois sabemos que a construção deste processo perpassa questões políticos pedagógicos, aspectos organizacionais, e a própria dinamicidade afetiva que se coloca entre o aluno e professor. O processo de ensino-aprendizagem é construindo e mediado pelo contexto sociocultural, e desta forma deve abarcar os diversos fatores acima citados (DOURADO, 2005).

O fracasso escolar sempre existiu, uma vez que o ser humano não pode viver sem aprender e, quando aprende, à vezes fracassa. No entanto, a autora enfatiza que a questão que hoje se coloca sobre o fracasso escolar, considerado um problema importante nas sociedades contemporâneas, não é mais uma questão pedagógica apenas, mas de um problema social e econômico (IRELAND, 2007, p.23, apud, LUCIMAR, 2004, p.6).

Foi durante o período republicano que iniciaram as primeiras ideias para explicar as diferenças entre os diversos grupos sociais, seja em relação às raças, e também acerca das diferenças em relação ao rendimento escolar. Neste período, ainda, aliado as concepções sociais, e políticos da época, surge a psicologia das diferenças individuais, que juntos aos princípios da escola nova, tinham a preocupação em medir estas diferenças e também implantar uma escola nova que pudesse levar em consideração estas diferenças (PATTO, 1999).

A declaração dos direitos do homem descrito na constituição de 1824 garantia ensino primário para todos os cidadãos. Ano depois, foram criadas “escolas primarias em todas as cidades, vilas e lugarejos” (PATTO, 1999, p.79). Segundo a autora, o Estado não cumpriu de forma como estabelecia a Constituição, deixando de lado, o ensino primário, passando a se preocupar com o ensino secundário e superior. A garantia do ensino também foi modificada, no qual somente a classe mais rica tinha acesso a tal ensino.

Esta organização do ensino não teve muito sucesso, logo fracassou, pois segundo estudiosos da época, ao conceber a separação do ensino, entre primário e secundário, deixou de levar em consideração a realidade social existente. O modelo ideológico para a educação brasileira tinha como precursor o modelo europeu, que por este fato, se distanciava dos moldes e da realidade social e econômica brasileira. “a realidade era esquecida e os intelectuais procuravam métodos literários e filosóficos da Europa para implantar no sistema de ensino brasileiro”. Desse modo, “o resultando não podia ser outro: A imensa disparidade entre a sociedade brasileira, escravista, e as ideias do liberalismo Europeu [...]” (PATTO, 1999, p.79).

Os **entusiasmos pela educação** e o **otimismo pedagógico** que caracterizaram a última década da República não resultaram de imediato em mudanças significativas no panorama escolar brasileiro: Apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas, embora as ideias liberais tivessem um caráter progressista, no contexto de uma sociedade na qual o que detinham o poder político o exerciam de forma reacionária, elas só poderiam ficar restritas ao plano das ideias e da legislação, não se traduzindo em mudanças políticas e sociais concretas (PATTO, 1999, p.83, grifos da autora).

Por mais que estas ideias vindas da Europa fossem totalmente diferentes do sistema brasileiro, não podemos negar que ao mesmo tempo estas foram importantes para o destino da educação brasileira, pois nos grandes centros brasileiros como São Paulo, estas ideias trouxeram inquietações que propiciaram modificações para o rumo da educação brasileira, para os anos posteriores (PATTO, 1999).

A preocupação referente à aprendizagem, neste período, era voltando para aspectos individuais, e como tal aspectos facilitava o desenvolvimento da tarefa pedagógica, que tal tarefa, tinha por objetivos desenvolver as capacidades humanas, por meio de um trabalho pedagógico que visassem o acompanhamento natural do desenvolvimento das capacidades genéticas dos indivíduos, ou seja, os aspectos macro como as questões sociais, econômicas e políticas que afetam diretamente as questões de ensino e aprendizagem não eram colocadas em pautas, mas aspectos de natureza interna, atribuídas ao indivíduo era de fato a explicação para o descompasso entre quem aprende e os que não conseguem acompanhar. Patto, (1999) ressalta que este período, chamado de primeira republica, foi decisivo para fomentar a disparidade e as condições que aforam a produção do fracasso escolar.

A partir dos anos 70, as questões referentes ao fracasso escolar encontraram resposta relacionada ao fenômeno de **carência cultural** que segundo a autora acima citada, o fracasso escolar que antes tinha causa de cunho individual, depositada sobre o aluno, agora passa, para um novo modo de tentar compreender o fenômeno (PATTO, 1999 grifo da autora).

Desse modo, a teoria carência cultural teve seu surgimento nos Estados Unidos, mas logo se expandiu para outros países, inclusive o Brasil. A explicação do fracasso escolar tendo esta visão significava que a população brasileira tinha uma carência de recursos culturais e sociais, por isso, havia dificuldade de acesso aos elementos educacionais. As crianças consideradas de classes menos favorecidas, eram ditas como as difíceis de responder aos estímulos do ambiente escolar, pois tinha a ideia que tais crianças eram como animais selvagens, que não correspondia aos elementos pedagógicos, e por isto, a tarefa de ensinar era considerada impossível para tal público (PATTO, 1999).

A **teoria da carência cultural** passava a explica esta desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes “baixa” e **media** se desenvolvia [...] esta teoria afirmou, em sua formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no

desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar (PATTO, 1999, p.124, grifos da autora).

Confirmando, Queiroz (2010), citado por Cardoso e Ferreira (2012) sinaliza que o fracasso escolar, apresenta duas concepções distintas; a primeira refere-se que as explicações para o fracasso escolar esteja relacionados aos fatores externos à escola como trabalho, as desigualdades sociais, o aluno e a família. A segunda está relacionada aos fatores internos como a própria escola, a linguagem e o professor. E desse modo, o autor conclui que;

[...] não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar (CHARLOT, 2000, QUEIROZ, 2010 p. 6, apud, FRREIRA; CARDOSO, 2012, p.6).

2.7 PSICOLOGIA EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A regulamentação da profissão de psicólogo foi realizada no ano de 1962, pela Lei nº 4. 119 de 27 de agosto. A regulamentação foi muito importante, pois instituiu a profissão de psicólogo, reconhecendo esta área de atuação como independente de outros campos de saberes, pois anterior a sua regulamentação, a psicologia ficava a mercê de outras profissões, não constituindo de fato um fazer psicológico com área demarcada.

Outro fato de relevância ocasionado após a regulamentação foi expansão de cursos voltados para formação de psicólogo influenciando sobremaneira a formação de psicólogo em todo o contexto nacional. Os cursos de formação inicialmente tiveram uma concepção clínico individual e baseado em modelo médico “Essa formação hegemônica levou à atrofia de outras áreas de atuação historicamente anteriores à própria prática clínica como as áreas das organizações e de psicologia educacional/escolar” (SOUZA, 2009a, p.4).

A Psicologia Escolar é um campo de conhecimento e especialidade da ciência psicológica. Esta articulação se expressa em duas dimensões; psicologia educacional como campo de pesquisa da área da psicologia; psicologia escolar

como área de atuação do psicólogo escolar, tendo como objetivo de ação os processos de escolarização e as relações que ocorrem neste contexto. “Essa dicotomia passou a ser questionada por uma perspectiva crítica que considerava que teoria e prática são elementos indissociáveis na constituição de uma ciência dita humana” (SOUZA, 2009a, p.1).

A entrada da psicologia na educação em contexto geral foi em 1905, em que Binet, na França com os testes psicométrico passou a avaliar a inteligência das crianças com deficiência ou não, no laboratório de pedagogia experimental. Tais práticas são frequentes até os dias de hoje, nas escolas brasileiras, para detectar algumas circunstâncias que envolvem alguns alunos no processo de aprendizagem e que necessitam desse procedimento para tomada de decisão pedagógica (PATTO, 1999).

O surgimento da psicologia educacional no Brasil foi marcado por três períodos, o primeiro, por volta do ano 1906 a 1930, nesta época, teve grande eclosão dos estudos e experimentos de laboratório, influenciado pelo modelo europeu. “[...] o surgimento de clínicas e revistas de divulgação de pesquisas ligadas, principalmente, à área da psicométrica e da psicologia experimental” (PFROMM, 2001, apud, BARBOSA; ARAUJO, 2010, p.2).

Os processos de intervenção eram realizados sem levar em consideração a realidade concreta, mas experimentos em laboratório. No segundo momento, que compreende o ano de 1930 a 1960, o fazer psicológico era fundado numa perspectiva tecnicista, com grande influencia dos moldes norte- americanos. O último foi marcado por uma atuação adaptacionista, no qual o psicólogo escolar pautava sua atuação em solucionar os problemas, principalmente, de comportamentos e de aprendizagem (PATTO, 1984). Segundo Almeida (2002) citado por Guzzo e outros (2010, p.3) sinaliza que;

[...] A Psicologia associada aos experimentos laboratoriais marcou o surgimento da área, no início do século, sem que, contudo, tenha tido impacto de mudança na realidade. Posteriormente, na segunda metade do século passado, o modelo que vigorou foi o das tendências psicométricas, em especial a aplicação de testes psicológicos, os quais se fundamentavam na proposta clínica voltada para o diagnóstico ou para a mensuração característica da ciência positivista, com vistas à predição e controle. Esse modelo de atuação e o corpo de conhecimento de então contribuíram para a segregação de crianças em salas especiais e classificação de aptos e não aptos para o desenvolvimento nos espaços educativos.

Corroborando, Yazlle (1990) citado por Guzzo e outros (2010), aponta que a psicologia até meados dos anos de 1964, pautava numa modelo de atuação, que tinha como objetivo, a preservação do conservadorismo e a reprodução social. Os modelos mais críticos, reflexivo e ético de atuação foram se desenvolvendo com o avanço das reformas e movimentos sociais, principalmente, a partir dos anos 80, períodos de grande efervescência social e política.

[...] a partir de 1980, com a retomada democrática no país, é que passou a ser presente em alguns municípios o trabalho dos psicólogos escolares e, com isso, a construção de um movimento político na área para se repensar a prática profissional nesse campo de atuação (TANAMACHI, 2000, apud, GUZZO et al, 2010, p.3).

No ano de 1970, com a expansão do ensino público gratuito e universal ocasionaram grandes modificações no contexto escolar. Com a ampliação do sistema escolar, e a diversidade de alunos vindos de várias realidades socioeconômicas e culturais, provocaram dificuldades, seja da escola em se adaptar a nova realidade, seja dos alunos ao entrar em contato com o sistema de ensino. Neste período, as escolas não tinham recursos metodológicos, pedagógicos e de infraestrutura para lidar com as modificações ocorridas. Com o avanço e ampliação de acesso a escola, surge muitos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento, cujas ferramentas pedagógicas usadas até então ficaram ineficientes.

Desse modo, a psicologia com seu arcabouço teórico e científico é chamada para intervir nos sistemas escolares (ARAUJO; ALMEIDA, 2005, apud, BARBOSA; ARAUJO, 2010). Os processos de intervenção eram voltados para “atividades, específicas do psicólogo, contavam com respaldo científico devido aos critérios de neutralidade, quantificação e classificação, em consonância com a proposta positivista, bastante utilizada na época” (MASSINI, 1999, apud, BRABOSA; ARAUJO, 2010, p.3).

Segundo Patto (1984), esses modos de intervenção do psicólogo no contexto escolar serviram de base para explicações a respeito de diversas questões sociais, como o fracasso escolar, que eram tratados por critérios individuais, cujas explicações tinham um viés centrado nos indivíduos e na sua situação socioeconômicas. Os fazeres psicológicos, por meio dos testes de medição de inteligência, de atributos afetivos e de comportamento foram instrumentos que

procurava detectar nos indivíduos os problemas de ordem social e política, como o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

As primeiras turmas de psicólogos na universidade de São Paulo tinham a disciplina Psicologia Escolar e problemas de aprendizagem, numa indicação clara de que o foco da atenção era o aluno [...] as disciplinas que examinavam os problemas escolares partiam de especialidades como: psicologia do desenvolvimento infantil, do excepcional, psicologia diferencial, da aprendizagem, os testes e as medidas, centralizando os problemas de aprendizagem no aluno e concretizando a existência de uma norma, de um padrão de aprendizagem e desenvolvimento considerado normal, adequado e esperado. Durante muito tempo, permaneceu a ideia de que a prática desse Profissional, cujos instrumentos iniciais eram testes para medir a capacidade dos alunos, separando os aptos dos não aptos para a aprendizagem, caracterizando um pensamento excludente, moderno e linear, ou seja, de causa e efeito (PATTO, 1997, p.7 apud, ANDRADA, 2005, p.2).

No final do ano 70, com várias críticas referentes a esses modelos de atuação, os parâmetros de atuação do psicólogo no contexto escolar passaram por revisões epistemológicas, no sentido de redefinir os planos teóricos de atuação que pudessem dar sustentação a atividade profissional. Mas tarde, por volta do ano de 1990, a categoria de psicólogo que se encontravam já atuando no contexto escolar, iniciaram movimentos em busca de modelos de intervenção mais próximos da realidade social e concreta da vida escolar. Diante disto, surge varias instituições com objetivo de discutir e formalizar as questões que estavam surgindo. “A Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas no Brasil a esboçar uma crítica à formação profissional e ao modelo de atuação psicológica em educação” (SOUZA, 2009a, p.2).

Neste ano, vários profissionais de psicologia interessados em discutir a articulação da psicologia com a educação, bem com os estudos e pesquisas nesta área, passaram a se organizar e fundaram a Associação brasileira de psicologia escolar e Educacional⁵. Essa associação foi importante para fortalecer o campo da psicologia com a educação, bem como fomentar discussões de práticas e pesquisas na área.

[...] Ao fazer a autocrítica sobre os modelos e práticas de atuação da Psicologia no campo da educação, a Psicologia Escolar passou por momentos de “crise”, deixando de atuar mais amplamente nos setores educacionais, principalmente nos públicos. De maneira geral, esse espaço tem sido ocupado pela Psicopedagogia, cuja prática tem reeditado a concepção clínica de atendimento à chamada “criança com dificuldades escolares”, atribuindo rótulos sofisticados de transtornos de déficit de

⁵ A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional é um espaço coletivo, destinado a discussão dos aspectos educacionais com articulação com a Psicologia Escolar. Sendo importante para discutir as práticas dos psicólogos, bem como promove diálogos com a finalidade de aprimorar a atuação destes no meio escolar.

atenção e de hiperatividade, abrindo espaços para a patologização/medicalização do processo de escolarização (SOUZA, 2009, p.3).

Os desafios do psicólogo escolar consistem em propor atuações que levem em consideração o indivíduo de forma contextualizada, ou seja, considerar o indivíduo como um ser social, integrado e mediado por questões históricas, sociais e culturais, composto de uma pluralidade social e subjetiva que ultrapassa as explicações de cunho positivista, mediado por aspectos biológicos e reducionistas (PATTO, 1997).

Deve considerar que as questões humanas não podem ser objeto de naturalização, sendo preciso desnaturalizar, colocar em xeque as deficiências de um sistema, seja educacional, como qualquer outro. Outro ponto, é considerar que a subjetividade humana, traz aspectos biológicos, mas, carrega em sua composição elementos sociais. A subjetividade é construída socialmente, pela mediação do homem com o mundo, com as coisas, e desse modo, a compreensão acerca das questões educacionais, deve se pautar num plano transversal, e nunca simétrico (PATTO, 1997).

Estudo realizado por Aquino e outros (2015), a respeito das práticas de psicólogos escolares em escolas públicas em João Pessoa/PB. Os resultados desse estudo⁶ apontou que os psicólogos atuam de maneira individualizada, promovendo pouco diálogo com o contexto educacional, cuja suas ações ficam restritas aos alunos e familiares.

Projetos voltados para o trabalho juntamente com a equipe de forma mais coletiva, acaba sendo desenvolvido ainda de forma tímida e pontual. Esse estudo apontou também que o referencial teórico que embasa as intervenções dos psicólogos entrevistados é; a teoria de Jean Piaget (23.5%) e Lev Vygotsky (17.6%), alguns psicólogos citaram as obras de Patto, mas não especificaram como são utilizados os elementos de tais obras em suas práticas, demonstrando pouco envolvimento teórico com as teorias e embasamento em suas atuações.

[...] Psicólogo Educacional precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os

⁶ Esse estudo foi publicado na revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE.

sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. [...] A participação do Psicólogo Educacional esta no cotidiano da escola, nas reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola (ANDRADA, 2005, p.4).

Existe um projeto de Lei (PL-3688/2000), proposto pelo deputado Jose Carlos Elias PTB/ES) que prevê a inserção de profissionais de psicologia e Assistentes Sociais atuando na rede pública de ensino. Este projeto foi lançado em 2000, e tramitou na câmara dos deputados até 2007, que teve aprovação e foi encaminhado para o Senado Federal, ainda neste ano, o projeto passou por reformulações em seu texto proposto pela Associação Brasileira de Psicologia escolar – ABRAPEE e pelo Conselho Federal de Psicologia. No ano de 2009 este projeto foi novamente avaliado, e finalmente aprovado pelo plenário de deputados, e seguirá para aprovação da atual Presidente da República (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2015).

2.8 ADOLESCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA TEORIA DE VIGOTSKI

Lev Semiovitch Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, cidade próxima à capital Bielorrússia e morreu em 1934 em Moscou. Logo após seu nascimento, sua família mudou para a cidade Gomel, essa cidade se concentrava grande número de confinados Judeus da Rússia Czarista. Os anos de sua infância e a adolescência, bem como o percurso inicial de sua carreira foi neste lugar. Vigotski surge no campo científico da Psicologia, por volta do século XX. “Um dos grandes objetivos de Vigotski foi justamente o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano, e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto histórico-social do homem” (DUARTE, 2001, p.53).

A adolescência segundo o dicionário de Psicologia é uma fase do desenvolvimento humano que compreende transformações biológicas, afetivas e intelectuais da personalidade. Do ponto de vista cognitivo, a adolescência se caracteriza pelo pensamento formal, raciocínio hipotético dedutivo, e desenvolvimento das funções superiores (DORON; PAROT, 2006).

Segundo o Estatuto da criança e do adolescente (ECRIAD), Lei nº 8. 069/90 de 13 de Julho de 1990. “Considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. E complementa em seu artigo 3º e 7º que;

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

A adolescência não poderá ser compreendida por meio de uma concepção universal e natural do desenvolvimento humano, uma vez que adolescência é um processo que tem várias significações de acordo com determinado tempo histórico, e que ocorre de maneira singular para cada pessoa. O que podemos sinalizar como natural e universal são as mudanças biológicas, físicas e corporais, que chamamos de puberdade. “O desenvolvimento psíquico humano está dialeticamente relacionado com as formas objetivas de viver. A denominada adolescência também está relacionada aos fatores sociais, econômicos e culturais de um determinado período histórico” (BOCK, 2004, apud, MASCAGNA, 2009, p.29).

A adolescência a partir da concepção Vigotskiana é realizar um **mergulho** profundo em aspectos não somente biológicos, mas compreender essa fase do desenvolvimento humano dentro de uma relação dialética, partindo do pressuposto que as transformações que ocorre neste caminhar adolescente devem ser entendidas dentro de uma dinamicidade histórico-cultural. “O pensamento dialético é a forma de se pensar a realidade em movimento, compreendendo o homem como ser ativo, essencialmente, social e histórico. Ele se circunscreve em seu meio e na relação com o outro para se constituir sujeito” (KOSHINO, 2011, p.31).

Vygotski aponta que o desenvolvimento humano esta relacionado com um processo que é histórico e cultural, e quando passamos a analisar desta forma podemos alcançar uma compreensão da adolescência para além das explicações biológicas e de cunhos deterministas (VYGOTSKI, 1991). “A perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotski indica que os comportamentos dos indivíduos nascem e se entrelaçam a partir de duas linhas de desenvolvimento: uma de origem biológica (natural) e outra de origem sócio-cultural (social)” (KOSHINO, 2011, p.9).

A partir de Vigotski, podemos entender o desenvolvimento do adolescente como uma fase produtiva, onde se efetiva a formação definitiva de todos os sistemas psicológicos. Ela propicia para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para o amadurecimento dos sistemas conceituais, para a consolidação da personalidade. Para este autor, esta é a idade das grandes mudanças e dos saltos qualitativos, uma vez que o adolescente se torna capaz de compreender melhor o seu meio e de si mesmo (KOSHINO, 2011, p.126).

As funções psicológicas superiores referem-se a produtos cognitivos, que apresenta aspectos voluntários e ações conscientemente controladas. Essas funções são tipicamente humanas, e são desenvolvidas mais tardiamente durante o desenvolvimento humano, pois são consideradas funções de maior complexidade, e que envolve maior grau de autonomia. Os processos cognitivos precisarão estar mais desenvolvidos, ou seja, exige certa maturação biológica para o desenvolvimento destas funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 1992).

Por funções psicológicas superiores, podemos citar a memória, atenção, pensamento, linguagem e percepção, e que segundo Vigotski estas são tidas como superiores, pois se desenvolve mais tardiamente. O autor sinaliza que estas funções estão presentes nas crianças em tenra idade, mas como um reflexo, pois somente a partir do desenvolvimento humano mais complexo e que estas funções ganham mais contorno, uma vez que necessita de maior organização do sistema nervoso central, e também da relação da criança com o seu meio social, e sua aquisição dos símbolos sociais e culturais pertencente a sua cultura.

E acrescenta ainda, que estas funções psicológicas superiores vão desenvolvendo de acordo com o contato da criança com as pessoas de seu meio social, pois a criança não poderá desenvolver sem a presença de outro que lhe ensine e apresente os símbolos e signos sociais (VIGOTSKI, 1927/2004).

Vigotski sinaliza que estas funções psicológicas estão relacionadas tanto com aspectos biológicos, como também aspecto sócio histórico e cultural. Pois o autor compreende que a maturação biológica ocorre num processo inter-relacionado, que depende do meio social, para o seu desenvolvimento.

E acrescenta ainda que estas funções psicológicas, como também o desenvolvimento da consciência humana são elementos com forte carga social e cultural, e que deve ser compreendidas por meio de uma abordagem monista e holística do desenvolvimento humano, pois o homem é considerado um ser inteiro (OLIVEIRA, 1992). “A consciência leva à transformação e ao desenvolvimento e é

por meio dela que o homem evolui, tornando-se capaz de estabelecer novos nexos e emancipar-se como sujeito ativo, que cria e recria sua realidade. Neste sentido, ela é o próprio devir humano” (LEONTIEV, 1978, apud, SOUZA; ANDRADA, 2013, p.5).

Assinala que o desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem é algo que foi e vem sendo conquistado e transformado nas interações entre o sujeito e a atmosfera histórico-social. Para este autor, é por meio da atividade, da utilização dos instrumentos de trabalho e da comunicação e interrelação exigida nesse contexto de produção que o sujeito se desenvolve (LEONTIEV, 1978, apud, SOUZA; ANDRADA, 2013, p.5).

A maneira de compreender o desenvolvimento humano, bem como a concepção da forma como o homem se desenvolve, se organiza, e se transforma são muito ricas para a Psicologia, bem como para o campo da Educação. Pensar a Educação na perspectiva de Vigotski é compreender que os processos e práticas educacionais, seja pedagógica, relacionais e de aprendizagem pertencem a uma historicidade social, e que a maneira que estes são conduzidos deverão partir dos pressupostos que a escola é um recurso social que acarreta grandes modificações subjetivas, e apresenta como um meio de acesso à realidade social e conseqüentemente, a formação dos conceitos mais complexos da atividade humana.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o planejamento pedagógico, bem como as formas relacionais devem ser conduzidas de maneira a considerar a faixa etária, as situações sociais e econômicas, e principalmente, os conhecimentos que estes Jovens e Adultos têm a respeito de sua realidade, e de seus conhecimentos e experiências da vida.

Segundo Vigotski a adolescência é uma fase do ciclo vital em que “existe um maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos conceitos, tornando-o mais crítico e mais ativo tanto na relação com os outros homens quanto na superação da realidade que o cerca” (MASCAGNA, 2009, p.7). “É pela apropriação dos conhecimentos científicos que os adolescentes podem desenvolver-se psicologicamente, ampliando a compreensão que têm da realidade, e coletivamente, propor formas de transformar a sociedade” (MASCAGNA, 2009, p.9).

3 METODOLOGIA

A metodologia como caminho e instrumento próprio de abordagem da realidade social. Neste sentido, “a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria”. A metodologia como “[...] conjunto de técnicas que possibilitam apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2006, p.22).

3.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi descritiva de cunho qualitativo. Segundo Gil (2008, p.8) “as pesquisas descritivas tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis”. A natureza de uma pesquisa qualitativa “é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise” (RICHARDSON; 1989, apud, DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008, p.9).

3.2 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa teve como campo de estudo uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na região norte do Município de Vitória/ES. Esta escola apresenta funcionamento diurno do Ensino Fundamental regular, e também no período noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos. O bairro em que se localiza a escola é oriundo de um antigo aterro sanitário sobre manguezal e formado em sua maioria por moradores de classe média e baixa renda.

A pesquisa caracteriza-se por ser estudo de campo que segundo Gil (2009, p.52) “não é composto necessariamente por uma unidade geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer atividade humana”.

3.3 PARTICIPANTES

O grupo de amostragem foi não probabilístico seguindo tipo de acessibilidade ou conveniência que segundo Gil (2008, p.113) “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma representar o universo” [...] “É destituída de qualquer rigor estatístico e não requer elevado nível de precisão”.

Na escola em que a pesquisa foi realizada, estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos no semestre 2016/1, segundo informação da Pedagoga, aproximadamente 180 (cento e oitenta alunos) na faixa etária entre 15 e 50 anos de idade, que cursam do 1º ao 9º ano, considerando a nova estrutura do Ensino Fundamental de (9) nove anos de curso, constante na Lei nº 12796 de 04 de Abril de 2013.

Vale ressaltar que a modalidade de Ensino da EJA em Vitória-ES, é organizada em dois segmentos, sendo que no I - primeiro seguimento do 1º ao 5º ano, divididos em três ciclos: inicial, intermediário e conclusivo, o qual tem uma carga horária de 1.440 (um mil e quatrocentos e quarenta horas), e no II - segundo seguimento do 6º ao 9º ano que também é dividido em três ciclos, inicial, intermediário e conclusivo, com uma carga horária de 1600 (um mil e seiscentas) (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA, 2011).

Os entrevistados foram alunos com idade de 15 a 17 anos. A escolha destes participantes foi devida a nossa opção em entrevistar alunos em faixa etária considerada de menor, estudante da modalidade de Ensino EJA. Os quais foram selecionados pela pedagoga do turno, sendo que cada aluno recebeu o termo de autorização dos pais ou responsáveis para ser entrevistado.

O Foco dessa pesquisa foi de identificar os motivos que esses alunos têm para continuar estudando, grau de satisfação e possíveis dificuldades que pudessem ter durante o curso, pois essa educação foi planejada para jovens e adultos, sem conter nenhum outro planejamento ou práticas pedagógicas que favoreça em especial aos adolescentes, ou seja, a EJA, não apresenta uma diferenciação entre o público adolescente e adultos, no que concerne aos planejamentos e práticas pedagógicas, bem como na própria estrutura organizacional desta modalidade de ensino.

3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Ao iniciar o semestre do ano letivo 2016, na escola já citada, entramos em contato com a Diretora da escola, por telefone, pedindo autorização para fazer a nossa pesquisa, a qual marcou uma reunião entre: entrevistadora, pedagoga e ela diretora. Dessa reunião, ficou decidido, os dias, o horário e o local que fosse mais eficiente para que realização das entrevistas. Com a colaboração da pedagoga foram selecionados os alunos participantes, aos quais foram entregue os termos de consentimento para ser autorizados por seus pais e/ou responsáveis. Na semana seguinte, retornamos à escola para recolher os termos e realizar a pesquisa, que aconteceu na biblioteca.

3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi utilizada uma entrevista semiestruturada para coleta de dados com os participantes da pesquisa. A entrevista é uma ferramenta para se obter informações acerca de determinado assunto em que pretende investigar, sendo composta de um conjunto de questões que serão destinados aos participantes da pesquisa, tendo como propósito a obtenção de informações relacionado ao assunto em questão.

A pesquisa foi elaborada mediante a entrevista semiestruturada, na qual, as perguntas serão previamente formuladas, tendo-se o cuidado de não fugir a elas. O motivo deste zelo é possibilitar a comparação com o mesmo conjunto de perguntas, de modo que as diferenças reflitam diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas (LODI, 1974 apud, MARCONI; LAKATOS, 2007).

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados foi utilizado Análise de Conteúdo que consiste em um “conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” [...] Que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção destas mensagens” foi utilizada a modalidade de análise do conteúdo temático “que consiste em descobrir os números de sentidos que compõem uma comunicação, cuja

presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (BARDIN, 2011, p.193).

A análise de conteúdo temático compõe-se de três fases; “pré-análise que consiste na organização do material a ser analisado de acordo com os objetivos e questões de estudo” Na segunda fase, “o momento é de aplicarmos o que foi definido na fase anterior”. Sendo uma fase mais longa. “Pode haver a necessidade de realizar varias leituras de um mesmo material”. A terceira fase “devemos tentar desvendar o conteúdo subjacente ao que esta sendo manifesto” “[...] A busca deve se voltar, por ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando” (GOMES, 2002, p.76).

Juntamente com análise de conteúdo foi utilizado referencial teórico da autora Maria Helena Patto, principalmente, o texto **A produção do fracasso escolar: Historia de submissão e rebeldia**, bem como ideias da autora sobre o que seja educação. Foi utilizada também a teoria Sócio Histórica de Vygotsky e algumas colaborações de Paulo Freire para o contexto da educação. A importância destes autores para a pesquisa e que ambas as teorias não se dissocia, pelo contrário, são complementares e guarda certa simetria na condução da linha de pensamento.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Esta pesquisa não trouxe ônus para os participantes que só participarão da mesma, mediante a assinatura do Termo de Consentimento livre e Esclarecido (Apêndice B). “Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida” (BRASIL, 2012a, p.3). “A etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido é a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa, ocasião em que o pesquisador, ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade, deverá” (BRASIL, 2012, p.5).

a) buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade;

b) prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa; e

c) conceder o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida [...] (BRASIL, 2012, p.5).

Além disso, todo o material da pesquisa foi analisado e divulgado pelos pesquisadores, sem possibilidade de identificação dos participantes.

As exigências do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da ISJB - Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, foi atendidas no decorrer de toda a pesquisa. Ela estabelecerá a utilização do termo de consentimento livre e esclarecido para informar e esclarecer aos participantes as implicações éticas da pesquisa, garantido que as identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado.

E de acordo também com a Resolução Nº 466 de 2012 que versa sobre pesquisa envolvendo seres humanos. “[...] Esta Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais da bioética, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade”. Tendo o objetivo de respeitar os direitos e deveres dos participantes e pesquisador (BRASIL, 2012, p.2).

4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

4-1 CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA PESQUISADA QUE OFERTA ENSINO NA MODALIDADE DA EJA DE VITÓRIA/ES

A modalidade de ensino destinado aos jovens e adultos é uma política pública recentemente implantada, que por meio da Lei 9.394/96, que regulamenta a Educação Brasileira. Outra Lei de igual importância é a Lei nº 10.172/2001, do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir daí, começa a ser organizado em todo território nacional o plano para colocar em prática as políticas educacionais no cenário brasileiro.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a Jovens e Adultos que não cursaram ou não concluíram o ensino fundamental de forma regular, em idade de até 15 anos, como determina a Lei 9.394/96. Desse modo, estes jovens e adultos terão a possibilidade de retornar aos estudos cursando esta modalidade, que apresenta uma duração reduzida comparada ao ensino regular. Em Vitória esta modalidade de ensino teve início em 1995, e foi ganhando expansão por volta do ano de 2004, em que vários municípios, foram adotando este modelo de ensino.

Segundo o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação citada acima, em seu Art. 37º e Art. 4º em relação à Educação de Jovens e Adultos.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. [...] Art. 4º IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Vitória-ES está organizada em dois segmentos, sendo um referente ao 1º ano ao 5º ano e estão divididos em três ciclos: Inicial, intermediário e conclusivo. O outro segmento de 6º ano ao 9º ano dividido também em três ciclos, como descrito acima. Sendo que o ensino fundamental é obrigação do Município em ofertar. A EJA ensino médio é responsabilidade do Estado em oferecer, inclusive, o Ensino Supletivo, como

estabelece a Lei de Diretrizes e bases da Educação nº 9.394/96. A este respeito à escola pesquisa esta em acordo com as diretrizes e Bases da Educação

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O campo de estudo foi uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na região norte do Município de Vitória/ES. Esta escola apresenta funcionamento diurno do Ensino Fundamental regular, e também no período noturno oferta a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com os relatos dos entrevistados, a respeito da EJA, podemos dizer que a implantação deste ensino no município de Vitória encontra-se em acordo como determina a lei 9.394/96, principalmente no que concerne a sua organização, bem como disponibilidade de vagas voltadas para este ensino.

Em outros aspectos, como a preparação destes alunos para o mercado de trabalho, e também ensino de forma ampla, visando inseri-los nos espaços de trabalhos, bem como em vagas de estágios. A estes aspectos, podemos relevar que ainda se encontra de forma muito fragmentada e pontual, com pouca efetivação, uma vez que os alunos relataram a falta de oportunidades e, preparação para a vida profissional. Pois foi constatado por meio das narrativas dos participantes, que nenhum dos entrevistados participa de programa de estágios, e não tem vínculos empregatícios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu artigo 37º e 40º estabelece que;

A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...] E acrescenta ainda que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

É sabido, que estas questões que se coloca apresentam uma dimensão macro, no sentido que envolve toda uma rede de políticas públicas efetivas voltadas este modelo de ensino. A escola agindo de forma isolada pode modificar alguma coisa, mas, é preciso envolvimento político, econômico e social para provocar mudanças neste cenário.

Estudos apontam que a EJA é uma modalidade de ensino complexa, que envolve fatores micro e macro sociais, e também políticos, pois a implantação deste ensino é pouco valorizada pelas autoridades competentes. A importância do ensino recai sobre o ensino regular e obrigatório, ficando os jovens e adultos sem prioridades de acesso a uma boa qualidade de ensino, como preconiza a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9.394/96.

Um dos problemas enfrentados é a não relação do ensino para fora do contexto escolar, uma vez que esta modalidade de ensino comporta diversos alunos com faixas etárias distintas e que apresentam conhecimentos, ou melhor, experiências de vida que devem ser contextualizadas, sejam com o conhecimento em sala de aula e também por acesso aos campos profissionalizantes (BRASIL, 2016).

O modelo EJA implantado nesta escola está organizado com uma carga horária reduzida, tendo somente quatro dias de aula durante a semana, sendo que um dia é reservado para capacitação dos professores, no qual estes profissionais se reúnem para planejar, discutir os planejamentos pedagógicos. Outro ponto importante é que esta modalidade de ensino não apresenta nenhum programa exclusivamente voltado para a Educação dos Adolescentes. Uma vez que os alunos considerados adolescentes que estudam nesta modalidade acabam tendo o mesmo planejamento pedagógico que os demais alunos com idade adulta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece em seu artigo 38º que o exame do ensino supletivo teve alterações relacionadas à idade para conclusão do Ensino Fundamental com 15 anos e 18 para ensino médio. Por meio desta mudança os adolescentes que não haviam concluído o ensino de forma regular acabaram sendo matriculados para o ensino noturno.

E neste sentido, a fase da adolescência não poderá ser compreendida por meio de uma concepção universal e natural do desenvolvimento humano, uma vez que a adolescência é um processo que tem várias significações de acordo com determinado tempo histórico, e que ocorre de maneira singular para cada pessoa. O que podemos sinalizar como natural e universal são as mudanças biológicas, físicas e corporais, que chamamos de puberdade. “O desenvolvimento psíquico humano está dialeticamente relacionado com as formas objetivas de viver”. “A denominada adolescência também está relacionada aos fatores sociais, econômicos e culturais

de um determinado período histórico” (BOCK, 2004, apud, MASCAGNA, 2009, p.29).

Corroborando, Vigotski (1991) aponta que o desenvolvimento humano esta relacionado com um processo que é histórico e cultural, e quando passamos a analisar desta forma podemos alcançar uma compreensão da adolescência para além das explicações biológicas e de cunhos deterministas. “A perspectiva sócio-histórica- cultural de Vigotski indica que os comportamentos dos indivíduos nascem e se entrelaçam a partir de duas linhas de desenvolvimento: uma de origem biológica (natural) e outra de origem sócio-cultural (social)” (KOSHINO, 2011, p.9).

A maneira de compreender o desenvolvimento humano, bem como a concepção da forma como o homem se desenvolve, se organiza, e se transforma são muito ricas para a Psicologia, bem como para o campo da Educação (PATTO, 1997).

E desse modo, pensar a Educação na perspectiva de Vigotski (1991) é compreender que os processos e práticas educacionais, seja pedagógica, relacionais e de aprendizagem pertencem a uma historicidade social, e que a maneira que estes são conduzidos deverão partir dos pressupostos que a escola é um recurso social que acarreta grandes modificações subjetivas, e apresenta como um meio de acesso á realidade social e, conseqüentemente, a formação dos conceitos mais complexos da atividade humana.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o planejamento pedagógico, bem como a formas relacionais devem ser conduzidas de maneira a considerar a faixa etária, as situações sociais e econômicas, e principalmente, os conhecimentos que estes Jovens e Adultos têm a respeito de sua realidade, e de seus conhecimentos e experiências de vida.

A Constituição Federal preconiza em seu artigo 207º que as ações educacionais ao serem planejadas deverão levar consideração às condições de cada aluno, seja em seus aspectos biológicos, sociais e culturais, de forma que os educando tenha condições de se desenvolver em acordo com suas potencialidades e respeito às pluralidades existenciais.

Paulo Freire (1987) sinaliza que a Educação não poderá ser pensada fora do contexto social e da realidade concreta da vida das pessoas, pois o processo de Educar deve ser problematizador e emancipatório, levando ao desenvolvimento de

uma consciência crítica e reflexiva das composições sociais “Sendo essa consciência, a alternativa para desenvolver uma visão crítica e problematizadora, além de uma postura autônoma e de inserção construtiva no seu contexto histórico, político, econômico, sociocultural” (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2012, p.11).

Diante destes desafios apontados, o psicólogo escolar poderá propor atuações que leve em consideração o indivíduo de forma contextualizada, ou seja, considerar os alunos, bem como toda rede escolar como um universo social, integrado e mediado por questões históricas, sociais e culturais, composto de uma pluralidade social e subjetiva que ultrapassa as explicações de cunho positivista, mediado por aspectos biológicos e reducionistas (PATTO, 1997).

Deve-se considerar que as questões humanas não podem ser objeto de naturalização, sendo preciso desnaturalizar, colocar em xeque as deficiências de um sistema, seja educacional, como qualquer outro. Outro ponto, é considerar que a subjetividade humana, traz aspectos biológicos, mas, carregam em sua composição elementos sociais. A subjetividade é construída socialmente, pela mediação do homem com o mundo, com as coisas, e desse modo, a compreensão acerca das questões educacionais, deve se pautar num plano transversal, e nunca simétrico (VIGOTSKI, 1991).

A Educação é um instrumento poderoso de transformação da realidade social quando transmitida de maneira transversal, pois, o autor acredita que os conhecimentos são construídos dialeticamente entre os diversos atores sociais e políticos que compõem uma determinada estrutura escolar, bem como de uma realidade social (FREIRE, 1987).

Freire 1980, citado por Fochezatto e Conceição (2012, p.2), sinaliza que;

É necessário primeiramente entender sua concepção de Homem e as relações deste com o mundo à sua volta. O educador destaca que é fundamental entendermos o homem como um ser de relações e [...] não só de contatos, não só está no mundo, mas com o mundo. [...] Diferente dos animais, seres de contatos, [...] somente o homem, como um ser que trabalha que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e obre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis [...].

4.2 PERFIL DOS ALUNOS ENTREVISTADOS QUE ESTUDAM NA MODALIDADE DE ENSINO EJA NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA.

O total da amostra da pesquisa foram 10 alunos, sendo oito do sexo feminino e dois do sexo masculino, como faixa etária de 15 a 17 anos. O censo escolar de 2014 aponta que no Brasil, cerca de 3,5 milhões de Jovens e Adultos estão matriculados na modalidade de ensino EJA. Aponta também que 30% destes jovens estão na faixa etária de 15 a 19 anos.

Todos os alunos entrevistados estão matriculados na escola acima citada e, frequenta o segundo segmento do ciclo intermediário e conclusivo, todos estudam no turno noturno. A maioria dos alunos entrevistados mora no bairro onde esta localizada a escola. Dos 10 alunos entrevistados, um é de etnia negra, dois brancos, e sete morenos.

Outra característica dos alunos entrevistados versa sobre aspectos econômicos, sendo que a maior parte dos entrevistados declararam que vivem com suas famílias, e a renda salarial entre 1 a 3 salários mínimos, sendo apenas um entrevistado com media salarial acima de 7 salários.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino composta por diversos alunos com faixas etárias diversas, como jovens, adultos e adolescentes. Esta variedade de alunos que estudam na EJA apresentam também condições socioeconômicas e culturais bem diversificadas (FERRARI, 2011, apud, AJALA, 2011).

Na cartilha do Ministério da Educação “**Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**” “**alunos e alunas da EJA**”, aponta que esta modalidade de ensino é composta por “homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola é pertencem todos a uma mesma classe social: São pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência [...]” (BRASIL, 2006, p.15).

Todos os alunos entrevistados moram com suas famílias, cuja configuração apresenta-se da seguinte maneira; sendo cinco com pai, mãe e irmãos, um apenas com a mãe, e quatro com mãe e irmãos. Isto foi relevante apontar na pesquisa, uma

vez que as configurações familiares apresentam diversas formas, bem como alterações em torno do papel da mulher como provedora, e muitas, como figura central na dinâmica de condução familiar.

Stratton (2003) citado Dessem e Polonia (2007, p.3) apontam que “não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de famílias contemporâneas”. Colaborando com a discussão Vigotski (1991) aponta a importância da família na condução da internalização social dos elementos simbólicos para o desenvolvimento humano, sejam os eles, sociais e culturais.

Corroborando Souza (2009b, p.5) aponta que;

A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da história. Estas mudanças acabam por interferir na estrutura familiar e na dinâmica escolar de forma que a família, em vista das circunstâncias, entre elas o fato de as mães e/ou responsáveis terem de trabalhar para ajudar no sustento da casa [...].

Esta cartilha acima citada aponta ainda que a Educação de jovens, adultos e adolescentes devem ultrapassar os moldes de uma educação compensatória, radicalizada para acabar com o analfabetismo, deve, portanto, reconhecer a pluralidade de perfis das pessoas que buscam a EJA, de suas histórias, anseios e desejos.

Corroborando Arroyo (2011) citado por Ajala (2001, p.15), aponta que a “[...] EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos”. Sendo, portanto o papel dos profissionais que trabalham com alunos da EJA, bem como de toda a estrutura escolar.

[...] é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. Esse olhar voltado para o aluno como o sujeito de sua própria aprendizagem, que traz para a escola um conhecimento vasto e diferenciado, contribui, efetivamente, para sua permanência na escola e uma aprendizagem com qualidade (BRASIL, 2006, p.4).

4.3 MOTIVOS QUE LEVARAM OS ALUNOS ENTREVISTADOS A NÃO CONCLUIR O ENSINO FUNDAMENTAL DE FORMA REGULAR

Os motivos relatados pelos entrevistados a respeito da não conclusão do ensino fundamental de forma regular versam sobre; mudança de endereço, pois muitos vieram de outros Estados e, ao iniciar os estudos neste município, não conseguiram acompanhar, uma vez que relataram que o ensino é mais avançado e, por isto, não conseguiram superar e nem acompanhar a turma.

A este ponto pode-se inferir que a modalidade da EJA tem apresentado falhas na condução, principalmente, no que concerne aos aspectos mais individuais dos alunos, como as diferenças etárias, o nível de desenvolvimento escolar.

Os dados do INEP (2015), referentes ao ensino de jovens e adultos mostram que esta modalidade tem enfrentado dificuldades em se manter, alguns pontos são; falta de uma metodologia de ensino que leve em consideração as características dos alunos; falta de interesse das instancias governamentais, no que se refere aos investimentos voltados para esta área de ensino.

A evasão escolar foi apontada também como sendo bem elevada entre os alunos que cursam a EJA. Alguns pontos pelos quais os alunos da EJA deixam de frequentar a escola; falta de acolhimento, metodologia de ensino distante da realidade dos alunos, diversidade de faixa etária, escolas sem estruturas físicas para receber os alunos e outros (INEP, 2015).

Alguns motivos destacados pelos entrevistados para não conclusão do ensino de forma regular foi que alguns tiveram que abandonar a escola para cuidar dos irmãos mais novos, e ajudar nos serviços domésticos, pois a família, principalmente a mãe, tinha que trabalhar para prover o sustento da casa. E outros apontaram que pararam de estudar por motivos de doença na família. *“Minha mãe ficou doente e não pude frequentar as aulas, tive que tomar conta da casa”* (PARTICIPANTE, 4). *“Tive problema de saúde, com isso faltava muito às aulas e ficava com notas baixa e acabei reprovando”* (PARTICIPANTE, 2). *“Tinha notas baixas, reprovei duas vezes e não consegui terminar o ensino fundamental até os 15 anos”*. (PARTICIPANTE, 5).

Outros apontaram que os motivos foram por causa do trabalho. *“Por que trabalhava no horário da manhã e tinha que estudar à tarde, ficava cansada e não tinha tempo*

para estudar, só tirava notas baixas, com isso acabei reprovando” (PARTICIPANTE, 8).

Estudo realizado por Ajala (2011) a respeito dos motivos de abandono e retorno escolar de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná evidenciou que os principais motivos para abandono escolar dos alunos da EJA, estão relacionados ao trabalho, seja trabalhando fora de casa, ou em casa.

Para Souza e Alberto (2008) citado por Ajala (2011, p.33),

O trabalho infantil ocorre em classes menos favorecidas, ou seja, para a criança e o adolescente das classes populares determinados privilégios desfrutados no seio familiar são perdidos à medida que esses sujeitos crescem e passam a ter condições de fazer certas tarefas.

Outro ponto em destaque neste estudo foi à presença de cada vez mais crianças e adolescentes abandonarem a escola para ajudar com os serviços domésticos. A autora sinaliza que o que está em jogo, ou em discussão, não é a presença destas crianças e adolescentes ajudando em casa seus familiares, mas, o que deve ser sinalizado e o abandono escolar para realizar estas tarefas. E estas tarefas domésticas quando conduzidas de forma a ocupar todo o tempo destes adolescentes acabam por levar ao desinteresse pelos estudos e, conseqüentemente, a evasão escolar.

A autora acrescenta que “a evasão escolar é como uma expulsão escolar, porque a saída do aluno da escola não é um ato voluntário, mas uma imposição sofrida pelo estudante, em razão de condições adversas e hostis do meio” (RAMALHO, 2010, apud, AJALA, p, 17).

No Brasil, apesar dos avanços e expansão do ensino escolar nas suas diversas modalidades de ensino, ainda apresenta grande número de crianças e adolescentes fora do ambiente escolar. Segundo dados do INEP/2015 existem no Brasil cerca de três milhões de alunos com faixa etária de 4 a 17 anos que não frequentam a escola. Dados do censo escolar 2015 “[...] Mostram que as matrículas diminuíram em todas as etapas de ensino, menos na creche, que atende as crianças até os três anos de idade” (BRASIL, 2016).

4.4 CONCEPÇÕES DOS ALUNOS ENTREVISTADOS A RESPEITO DA EJA E OS MOTIVOS DE RETORNO ESCOLAR

Todos os entrevistados destacaram gostar de estudar nesta modalidade e, sentem-se motivados a avançar nos estudos e se capacitar profissionalmente. E apresentam a concepção de que somente por meio da educação poderão conquistar melhor condição de vida, tanto para eles, como para seus familiares.

Os motivos pelos quais os jovens e adultos retornam aos estudos estão relacionados às questões de melhores condições de vida, pois acreditam que pela a educação poderá modificar sua realidade. Outro fator e que pela educação poderá encontrar uma oportunidade melhor de trabalho, e conseqüentemente, o reconhecimento social e pessoal. Outro motivo, esta relacionado à cobrança da sociedade em relação importância da educação, principalmente em seus aspectos, de ascensão social. Os dados apontam que 100 % dos alunos entrevistados sentem-se motivados em dar prosseguimento em seus estudos após a conclusão do Ensino Fundamental do EJA, conforme alguns relatando: *“Quero fazer IFES e depois o ENEM para o curso de medicina”* (PARTICIPANTE, 3). *“Quero fazer Ensino Médio do EJA, para ser mais rápido, e depois um curso de veterinária, porque gosto muito de animais”*(PARTICIPANTE,1). *“Fazer o Ensino Médio EJA e no futuro o curso de Medicina”* (PARTICIPANTE, 4).

Estudo realizado pelos autores Cardoso e Ferreira (2012, p.1), numa escola do município de São Mateus - ES, a respeito dos motivos que os jovens e adultos retornam aos estudos. Os dados desta pesquisa apontaram que os alunos *“Enxergam a escola como uma possibilidade de ascensão social, de qualificação para alcançarem um bom emprego”*. Oliveira (1996) citado por Ajala (2011, p.36), *“investigando os processos de alfabetização de jovens e adultos, considera que o retorno escolar é um marco decisivo na retomada dos vínculos do conhecimento, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade”*.

Outro estudo realizado por Teixeira e Passos (2012), sobre os motivos de retorno escolar dos jovens e adultos da EJA em uma escola em Londrina-PR, apontou que os principais motivos sinalizados pelos alunos da EJA, esta relacionada à busca de emprego, colocação melhor no mercado de trabalho, uma vez que consideram que

por meio dos estudos e que se pode alcançar melhores oportunidades. Outro fato apontado nessa pesquisa acima foi à realização pessoal, ganho de autoestima e outros.

Os alunos entrevistados nesta pesquisa responderam que retornaram aos estudos, pois apresentam o desejo de cursar ensino superior. Apontaram ainda, que estudar nesta forma de ensino, principalmente à noite, abre possibilidades de encontrar estágio ou trabalho durante o turno que não estejam estudando.

Todos os alunos demonstraram o desejo de continuar estudando, com várias expectativas de futuro, como conclusão da EJA Fundamental que são o caso dos alunos entrevistados, para em seguida dar continuidade aos estudos, alguns pretendem fazer ensino médio da EJA. Outros cursar o ensino profissionalizante, como; enfermagem, informática, e o ensino tecnólogo no Instituto Federal do Espírito Santo. Alguns têm a expectativa de cursar ensino superior, como veterinária, petróleo e gás, medicina e ciências contábeis.

Vigotsky (1998) citado por Ajala (2011, p.36) aponta que;

[...] processo de escolarização um processo de amplo sentido, pois é na escola que o indivíduo tem acesso aos conhecimentos científicos, ou seja, conhecimentos mais elaborados que são construídos a partir conhecimentos prévios resultando em seu desenvolvimento mental e intelectual.

Apesar dos alunos demonstrarem satisfação em estudar na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos. Isto pode sinalizar que os alunos ao se posicionar desta forma acabam por representar certo conformismo e alienação frente às questões educacionais e as problemáticas que atravessam este campo de ensino. E que muitos alunos ficam a mercê de uma política verticalizada, sem vislumbrar outras possibilidades de participação na construção de um ensino problematizador, social e ético e inclusivo e acima de tudo político.

Segundo Fochezatto e conceição (2012, p.4), sinalizam que o envolvimento dos alunos nas práticas educacionais é de extrema importância para o desenvolvimento do ensino, bem como por mudanças e transformações para todo o campo da educação. Acrescentam ainda, que a participação destes alunos da vida escolar possibilita a estes o desenvolvimento de um espírito coletivo, comprometido com as questões sociais de seu tempo.

Os autores “[...] constata a necessidade de uma transformação nas práticas sociais visando uma nova perspectiva de consciência que possibilitasse discutir a ordem social na qual se encontra inserido o sujeito e ao mesmo tempo promover o rompimento de padrões” (instituídos).

4.5 CONCEPÇÕES ACERCA DOS ALUNOS QUE ESTUDAM NA MODALIDADE DE ENSINO EJA

Alguns alunos apontaram que são alvos de preconceito, pois, segundo os alunos, há uma ideia de que ao estudar na Educação de Jovens e Adultos são apontados como alunos fracassados e burros⁷, principalmente, pelos colegas do ensino diurno que estudam na mesma escola.

Neste sentido, Queiroz (2010), citado por Cardoso e Ferreira (2012) sinaliza que o fracasso escolar, apresenta duas concepções distintas; a primeira refere-se que as explicações para o fracasso escolar esteja relacionados aos fatores externos à escola, como trabalho, as desigualdades sociais, o aluno e a família. A segunda está relacionada aos fatores internos como a própria escola, a linguagem e o professor.

E desse modo, o autor conclui que;

[...] não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar (CHARLOT, 2000, UEIROZ, 2010 p. 6, apud, FRREIRA; CARDOSO, 2012, p.6).

Patto (1999) sinaliza que no Brasil, o fracasso escolar teve várias interpretações e concepções distintas, mas que se aproximavam, na medida em que todas elas se referiam ao fracasso escolar como algo pertencente e de única e exclusiva causa voltado para o aluno que não aprende os conteúdos que lhe são transmitidos dentro do contexto escolar.

⁷ Denominação descrita por alguns alunos da EJA, a respeito de como alguns colegas que estudam no turno vespertino refere-se aos alunos que estudam na Educação de Jovens e Adultos.

Essa atribuição, ou melhor, a formar de conduzir a explicação para o fracasso escolar pendurou até meados dos anos 60. Fica claro, que a forma como se buscou compreender a origem do fracasso escolar nesta época tinha como intenção atribuir que o fracasso escolar tinha como causa as condições individuais do aluno, deixando de lado as questões de fundo sociais, econômicas e educacionais que perpassam a produção do fracasso escolar.

Nesta perspectiva, o fracasso escolar ganha novo elemento e maneira de compreender, uma vez que levando em consideração outras dimensões que podemos denominar de extraescolares como as questões sociais e econômicas, de desigualdade social, bem como concentração de renda e outros (DOURADO, 2005).

Outro ponto a destacar ainda nestes moldes, e a dimensão da própria organização escolar que muitas vezes não leva em consideração a realidade existente, num cenário que aniquila o aluno e que não corresponde a sua realidade vivida. Outra questão que ainda se coloca se volta em torno dos procedimentos pedagógicos, que deixam a desejar, cujos elementos que o compõem, obedecem a uma lógica institucional que pouco provoca mudanças, no sentido de pensar as condições concretas de vida e da realidade de uma determinada comunidade e vida escolar (DOURADO, 2005).

A contribuição da psicologia neste contexto poderá fomentar discussões acerca desta demanda, criando possibilidades de entendimentos a respeito destas questões, o fracasso escolar. O planejamento de atuação deverá abarcar todo o contexto escolar, de maneira coletiva, de forma a envolver todos os personagens sociais ali atuantes.

O fracasso escolar é um fenômeno de diversas faces como aponta Patto (1999) e sua compreensão deverá apresentar uma dimensão ampla, sejam de aspectos individuais, sociais, culturais e políticos. E desse modo, o psicólogo deverá propor práticas de cuidado voltadas para as necessidades escolares, seja dos professores, alunos, familiares dentre outros atores envolvidos. O papel do psicólogo é ser um agente de transformação social, cuja suas práticas, devem ser direcionadas para o empoderamento pessoas, visando desenvolvimento de um sujeito crítico, reflexivo frente às demandas escolares que se apresentam (PATTO,1997).

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é um dos instrumentos de políticas públicas do campo da educação destinada a ofertar aos Adolescentes, Jovens e Adultos, condições para que estes possam retornar ou iniciar os estudos. A pesquisa teve como objetivos identificar quais as expectativas de futuro que os estudantes adolescentes apresentam a partir do retorno aos estudos na modalidade da EJA; Identificar se os alunos matriculados na EJA sentem-se motivados a avançar nos estudos e a capacitação profissional; conhecer os desafios desses alunos para continuar estudando na EJA; identificar se os alunos sofrem algum tipo de discriminação por estar frequentando essa modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram o ensino fundamental de forma regular, em idade de até 15 anos, como determina a Lei 9.394/96. Sendo destinado a jovens, adultos e adolescentes que não concluíram o ensino fundamental na idade considerada própria, por meio do ensino regular.

Em Vitória-ES esta modalidade de ensino teve início em 1995, e foi ganhando expansão por volta do ano de 2004, em que vários municípios, foram adotando este modelo de ensino. A EJA no município de Vitória-ES esta organizada em dois segmentos, sendo um referente ao 1º ano ao 5º ano e estão divididos em três ciclos: Inicial, intermediário e conclusivo. O outro segmento de 6º ano ao 9º ano dividido também em três ciclos, como descrito acima. Sendo que o ensino fundamental é obrigação do Município em ofertar. A EJA ensino médio é responsabilidade do Estado em oferecer, inclusive, o Ensino Supletivo, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96.

Desse modo, a implantação deste ensino no município de Vitória encontra-se em acordo como determina a lei 9.394/96, principalmente, no que concerne a sua organização, bem como disponibilidade de vagas voltadas para este ensino.

Em outros aspectos, como a preparação destes alunos para o mercado de trabalho e o ensino profissionalizante podemos relevar que ainda se encontra de forma muito fragmentada e pontual, com pouca efetivação.

Estando, portanto em desacordo com o que preconiza a Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 em seu artigo 37º e 40º estabelece que

3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional [...] E acrescenta ainda que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

É sabido, que estas questões que se coloca apresentam uma dimensão macro, no sentido que envolve toda uma rede de políticas públicas efetivas voltadas este modelo de ensino. A escola agindo de forma isolada pode modificar alguma coisa, mas, é preciso envolvimento político, econômico e social para provocar mudanças neste cenário.

Muitos dos alunos entrevistados apontaram que não concluíram o ensino fundamental de forma regular por motivos de mudança de endereço, uma vez que muitos vieram de outros Estados e, ao iniciar os estudos neste município, não conseguiram acompanhar. Relataram que o ensino é mais avançado e, por isto, não conseguiram superar e nem acompanhar a turma. A este ponto pode-se inferir que a modalidade da EJA tem apresentado falhas na condução, principalmente, no que concerne aos aspectos mais individuais dos alunos, como as diferenças etárias, a defasagem escolar que alguns alunos apresentam.

Todos os alunos entrevistados demonstraram o desejo de continuar estudando, com várias expectativas de futuro, como conclusão da EJA Fundamental que são o caso dos alunos entrevistados, para em seguida dar continuidade aos estudos, alguns pretendem fazer ensino médio da EJA. Outros cursar o ensino profissionalizante, como; enfermagem, informática, e o ensino tecnológico no Instituto Federal do Espírito Santo. Alguns têm a expectativa de cursar ensino superior, como veterinária, petróleo e gás, medicina e ciências contábeis.

Alguns alunos apontaram que são alvos de preconceito por estudar nesta modalidade de ensino, são referidos como alunos fracassados. Diante destas questões apresentadas a contribuição da psicologia neste contexto poderá fomentar discussões acerca desta demanda, criando possibilidades de entendimentos a respeito destas questões, o fracasso escolar. O psicólogo deverá propor práticas de cuidado voltadas para as necessidades escolares, seja dos professores, alunos, familiares dentre outros atores envolvidos. O papel do psicólogo é ser um agente de

transformação social, cuja suas práticas, devem ser direcionadas para o empoderamento das pessoas, visando desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo frente às demandas escolares que se apresentam.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hanna. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARAUJO, Ayala de Souza. **História da alfabetização: Reflexões sobre as contribuições da companhia de Jesus**. 2004. Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Sergipe-UFS. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/HISTORIA%20DA%20ALFABETIZACAO.pdf>>. Acesso em 21 de Mar. de 2016
- ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Disponível em <<http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>>. Acesso em: 01 de Abr. de 2016.
- AJALA, Michelle, Cristina. **Aluno EJA: Motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena – PR**. Mamografia de Especialização. Universidade tecnológica federal do Paraná. Medianeira. 2011. Disponível em <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1647/1/MD_PROEJA_2012_IV_16.pdf>. Acesso em: 01 de Abr. de 2016.
- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do Psicólogo escolar. Psicologia: **Revista reflexão e crítica**. 2005. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<http://ulbra-to.br:8080/texto-2-aula-1402.pdf>>. Acesso em 09 de Abr. de 2016.
- AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. LINS, Raphaela Priscilla Santos. CAVALCANTE, Lorena de Almeida. GOMES, Aline Rodrigues. Universidade Federal da Paraíba. **Concepções e práticas de psicólogos escolares juntos a docente de escolas públicas. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v 19, n 1, p.71- 78. Versão eletrônica ISSN 2175-3539 2015. Disponível em <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/pee-19_1.pdf>. Acesso em: 08 de Abr. de 2016.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Editora: Lisboa. Edição: 70. 2011. p.191-193.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2012. Biblioteca digital da Câmara dos deputados. 35ª Edição. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011. Centro de Documentação e Informação. Brasília. 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de Mar. de 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. INEP In: Sinopse Estatística da Educação Básica: Senso Escolar, 2006. 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4336#> Acesso em: 01 de Abr. de 2016.

BARBOSA, Rejane, Maria. ARAUJO, Marino, Clasy Maria. **Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas**. Universidade de Brasília. Instituto de psicologia. 2010. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>. Acesso em: 07 de Abr. de 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estado do Espírito Santo, poder judiciário. Vara da Infância e da juventude de Vitória/ES. Imprensa Oficial, 1999. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 de Abr. de 2016.

BRANDÃO, C. S. **Expectativas Sociais e projetos para o futuro: um retrato da juventude paraibana**. 1995. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia - Sociologia: Consenso e Controvérsia. Rio de Janeiro. Disponível em<http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3595&Itemid=171.> Acesso em: 09 de Maio. De 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. Título V – dos níveis e das modalidades de educação e ensino. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 10 de Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalho com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas do EJA**. 2006. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ejacaderno.pdf>. Acesso em: 13 de Maio de 2016.

BRASIL. Ministério da saúde. Resolução 466 de 2012. **Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos**. Resolução 466 de 2012. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: CNS. 2012. Disponível em< http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 13 de Maio de 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Presidência da República, casa civil. Disponível em< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 de Maio de 2016.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise da educação como crise da modernidade. Hannah Arendt Pensa a Educação. **Revista educação**. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Ed: Segmento, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: Ensaios sobre a democracia e socialismo. 2000. São Paulo: Cortês. Disponível em< http://www.escoladeconselhospara.com.br/upload/arq_arquivo/1602.pdf. Acesso em 18 de Mar. de 2016.

CARDOSO, Jaqueline. FERREIRA, Maria Jose de Resende. **Inclusão e Exclusão: O retorno e a permanência dos alunos na EJA.** Pós-graduação. Instituto Federal do Espírito Santo. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em <
<http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27>. Acesso em: 09 de Abr. de 2016.

CURY, C. J. **Direito à educação:** Direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa; nº116. 2002. São Paulo. Disponível em:<
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010.
 > Acesso em: 21 de out. de 2015.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. COMEV. Nº 01/2011, Leis nº 4.746/1998 e nº 7.124/2007. Disponível em< <http://www.comev-es.com.br/legislacao-material-de-referencia/>. Acesso em: 13 de Maio de 2016

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Inserção de psicólogas (os) na rede pública.** Proposição prevê a inserção de psicólogos e assistentes sociais na rede pública de educação básica. Disponível em< <http://site.cfp.org.br/entidades-da-psicologia-e-servico-social-se-mobilizam-para-aprovacao-do-pl-36882000/>. Acesso em: 09 de Abr. de 2016.

DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA. DOROT, Roland. PAROT, Françoise. Editora ática. 5ª impressão. 2006.

DESSEM, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. **A família e escola como contexto de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília. 2007. Paidéia. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>> Acesso em: 01 de Jun. de 2016.

DI PIERRO. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera, Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55. 2001. < Disponível em<www.scielo.br/pdf/cedes/v21n55/5541.pdf. Acesso em: 22 de Out. de 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar.** Secretaria de educação infantil e fundamental. Departamento de políticas educacionais. Brasília. Maio de 2005. Disponível em<<http://porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>. Acesso em: 17 de Mar. de 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2ª edição. Campinas, SP. 2001. Coleção educação contemporânea. Disponível em<<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20prender.pdf>. Acesso em: 28 de Abr. de 2016.

DALFOVO, M. S; LANA, R. A; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. **Revista interdisciplinar científica aplicada.** v.2, n.4, p. 1-13. Blumenau. 2008. Disponível

em<http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodos_quantitativos_e_qualitativos_um_resgate_teorico.pdf. >Acesso em: 13 de Maio de 2016.

ESTEVES, Maria, Mara Teixeira. **Alfabetização e o letramento na Educação de Jovens e Adultos**. 2012. Universidade Federal de Piauí. Disponível em<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1212eee0f0b15545ebbb586217370e7f_2025.pdf. Acesso em 13 de Maio de 2016.

FREIRE, Paulo. A Concepção problematizadora e libertadora da educação: Seu pressuposto. **Pedagogia do oprimido**. 24ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa - São Paulo. 31ª Ed. Paz e Terra. 1996. Coleção Leitura

FOCHEZATTO, Anadir. CONCEIÇÃO, Gilmar, Henrique da. **A proposta da educação problematizadora no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual oeste do Paraná. 2012. Disponível em<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Filosofia_da_Educacao/Trabalho/02_08_56_1931-7570-1-PB.pdf> Acesso em: 23 de Maio de 2016

GUZZO, Raquel, S,L. MEZZALIRA, Adinete, S,C. MOREIRA, Ana Paula Gomes. TIZZEI, Raquel, Pondian. NETO, Walter, Mariano de Oliveira. **Psicologia e Educação no Brasil: Uma revisão da história e possibilidades nessa relação**. V. 26 n. especial, pp. 131-141. 2010. Psicologia teoria e pesquisa. Pontifícia Universidade Católica (Campinas). Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>. Acesso em: 07 de Abr. de 2016.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2009.

GOMES, Romeu. **Análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade. 20ª Edição. Coleção temas sociais. Editoras vozes. 2002.p.67-80

KOSHINO, Ila, Leão. **Vigotski: Desenvolvimento do Adolescente sob a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético**. 128 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2011. Disponível em<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000162263>. Acesso em: 14 de Abr. de 2016.

LARA, Ângela Mara de Barros. ACOSTA DIAS, Sheila Grazielle. **A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: O caso da LDB do PCN**. Dissertação de mestrado. Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>. Acesso em: 2010 de Mar. de 2016.

LUCIMAR, do Espírito santo. **Família e fracasso escolar: Algumas aproximações**. 2004. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual de Maringá. Centro de ciências humanas, letras e artes. Maringá, 2004. Disponível em <<https://scholar.google.com.br/scholar?q=Fam%C3%ADlia+e+fracasso+escolar:+Algu>

mas+aproxima%C3%A7%C3%B5es&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0ahUKEwjh2IXWxrLLAhWDQ5AKHYyyAjUQgQMIGjAA. Acesso em: 08 de Mar. de 2016.

LUIZ COELHO, Claudio Araújo. A Educação nas constituições Brasileiras. 2010. Disponível em <
http://www.fa7.edu.br/recursos/imagens/File/direito/ic/v_encontro/aeducacaonasconstituicoesbrasileiras.pdf. Acesso em: 22 de Mar. de 2016.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov. **O ensino Jesuítico no período colonial brasileiro: Algumas discussões**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Programa de pós-graduação. Universidade Estadual de Maringá /UFM. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em 21 de Mar. de 2016.

MASCAGNA, Cristina, Gisele. Adolescência: **Compreensão histórica a partir da compreensão da escola de Vigotski**. Dissertação. Universidade estadual de Maringá. Programa de pós graduação em Psicologia, Maringá. 2009. Disponível em<http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2009_Gisele.pdf. Acesso em: 05 de Maio de 2016.

MARCONI, M. D. A. LAKATOS, E, M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria, Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: **Pesquisa qualitativa em saúde**. Ed: Revista aprimorada. São Paulo. Hucitec. 2006.

OLIVEIRA, Edna Castro de. BREGONCI, Aline de Menezes. SCOPEL, Edna Graça. CANHAMAQUE, Helton Andrade. 2012. **Trajetória histórica das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Estado do Espírito Santo no período de 1995 a 2004**. Disponível em<
http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_1272.htm. Acesso em: 22 de Mar. de 2016.

OLIVEIRA, de Marta Kohl. TAILLE, Yves de La. DANTAS, Heloisa. O problema da afetividade em Vigostsky In: **Teorias psicogenéticas em discussão**. Summus editora. São Paulo. 1992.p.75 - 84

PREVIATE, Antônio. **Análise histórica da educação de jovens e adultos**. Trabalho de conclusão de curso do Programa Nacional de Formação em Administração Pública. 2011. Maringá. Disponível em<
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TjVTMMjZhFQJ:www.dad.uem.br/especs/monosemad/trabalhos/_1323197813.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 28 de Mar. de 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1999.

PATTO, Maria, Helena, Souza. Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo. T.A. Queiroz. 1984

PATTO, Maria, Helena, Souza. Sociedade, Educação e Psicologia Escolar. In: _____ **Introdução à Psicologia Escolar**. 3ª Ed. Editora: Casa do Psicólogo. Revista e atualizada. São Paulo. 1997.

RODRIGUES, Gabrielli, Tochetto. AGOSTINO, Sandra, Cristina. GESSER, Marivete. OLTRAMARI, Leandro, Castro. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: Um desafio em construção. Relatório de prática profissional**. V, 18, n, 1. 2014. Psicologia escolar e educacional Universidade de Santa Catarina. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000100020. Acesso em 28 de Abr. de 2016.

SCHUCK, Neivor. STIGAR, Robson. **Refletindo a história da educação no Brasil. 2009**. Disponível em< <http://www.opet.com.br/comum/paginas/arquivos/artigos/refletindoahistoriadaeducacaonobrasil.pdf>>. Acesso em: 21 de mar. de 2016.

STRELHOW, Thyeles, Borcarte. Breve historia sobre a Educação de Jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59. 2010 - ISSN: 1676-2584. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Disponível em< http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em> 22 de Mar. de 2016.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. ANDRADA, Paula Costa de. **Contribuições de Vigotski para compreensão do psiquismo**. Pós-graduação em psicologia. 2013. Universidade Católica de Campinas. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a05.pdf>. Acesso em: 28 de Abr. de 2016.

SOUZA, Marilene, Proença, Rebello de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. v,13,n,1. **Revista psicologia escolar e educacional**. ISSN 1413-8557. 2009 a. Instituto de psicologia. Universidade de são Paulo. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021. Acesso em: 13 de Maio de 2016.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: **A importância dessa relação no desempenho escolar**. Programa de desenvolvimento educacional-PDE. Universidade do norte do Paraná. 2009b. Santo Antônio da platina. Disponível< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>> Acesso em: 01 de Jun. de 2016.

TEIXEIRA, Lilian, Aparecida. PASSOS, Marinez, Meneghello. **O que levam Jovens e Adultos a buscar A EJA? Algumas considerações**. Programa de pós-graduação em ensino de ciências e Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2012. III. Simpósio Nacional de Ensino de ciência e tecnologia. Disponível em< <http://www.sinect.com.br/2012/down.php?id=2584&q=1>>. Acesso em 24 de Abr. de 2016.

VALLE, Tânia Gracy Martins do. **Aprendizagem e desenvolvimento: avaliações e intervenções**. Cultura Acadêmica. 2009. São Paulo. Disponível <static.scielo.org/scielobooks/krj5p/pdf/valle-9788598605999.pdf>. Acesso em 14 de Maio de 2016.

VITÓRIA. Prefeitura de Vitória. **Participantes do projeto Vitória Alfabetizada recebem óculos de grau**. 2013. Disponível em <http://hotsites.vitoria.es.gov.br/vitoriaalfabetizada/?Page_id=20>. Acesso em: 22 de Mar. de 2016.

VIGOTSKI, L. S. O Significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma Investigação Metodológica. In: **Teoria e método em psicologia**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004, p. 203 – 417.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1 - Data de Nascimento: ____/____/____
- 2 - Sexo: M (___) F (___)
- 3 - Etnia: Negro (___) Branco (___) Moreno (___)
- 4 - Mora no Bairro onde fica a Escola: Sim (___) Não (___) Caso contrário, em qual Bairro?
- 5 - Reside em casa própria () emprestada () alugada ()
- 6 – Com quem você mora?
- 7 - Qual a Renda média familiar?
 - () até 1 Salário Mínimo
 - () Entre 1 a 3 Salários Mínimos
 - () Entre 4 a 6 Salários Mínimos
 - () Acima de 7 Salários Mínimos.
- 8 – Possui vínculo empregatício? Sim (___) Não (___) de que?
- 9 – Participa de algum programa de estágio? Sim (___) Não (___)
- 10 - Por quais motivos não concluiu o Ensino Fundamental no ensino regular?
 - () - Notas baixas () - Necessidade de trabalhar
 - () - Não gostava de estudar () - por doença
 - () - Mudança de endereço () - Outros
- 11 – Estava em qual série quando parou de frequentar o ensino regular?
- 12 - Você sabe ler e escrever?
- 13 - Quais os motivos que você estuda?
 - () - Por prazer, passei a gostar de estudar. () - Obrigado pela família.
 - () - Necessidade de estudo. () - Determinação Judicial.
 - () - Por ter carga horária reduzida () - Outros
- 14 - Quais motivos o levaram a estudar na modalidade EJA? Como aconteceu?

15 – Qual série você cursa no EJA?

16 - Você tem aprendido mais estudando no EJA, ou preferia estudar no ensino regular? Sim (___) Não (___) Por que?

17 – Como se sente estudando no EJA? Percebe algum tipo de preconceito por estar estudando nessa modalidade?

18 - Quais suas expectativas de futuro?

19 – Com relação à escola, em que você acredita que possa contribuir na sua vida ou em seu futuro?

20 – Quais as principais dificuldades encontradas para permanecer estudando?

21 – Após a conclusão no EJA, pretende avançar nos estudos ou quais as suas expectativas com a conclusão do EJA?

22 - Pretende continuar estudando após concluir o Ensino Fundamental do EJA?
Que curso:

() ensino médio da EJA

() Ensino Supletivo

() Ensino profissionalizante

23- O que você tem aprendido na escola, tem feito diferença no seu cotidiano?

Como?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
FACULDADE CATÓLICA SALESIANA DO ESPÍRITO SANTO
UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR
CURSO DE PSICOLOGIA

Eu, Daniella Messa e Melo Cruz, responsável principal pelo trabalho de conclusão do curso de Psicologia da Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo, venho pelo presente, solicitar autorização para execução da pesquisa especificada abaixo:

TÍTULO DA PESQUISA: EJA- Educação de Jovens e Adultos: Uma Possibilidade de Retorno ao Estudo

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof^a Ms. Daniella Messa e Melo

JUSTIFICATIVA: Produzir conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, como também, proporcionar esclarecimentos de como anda este ensino no município de Vitória-ES e dos impactos na vida de seus estudantes.

OBJETIVOS

Objetivo geral: Investigar os motivos psicológicos envolvidos a partir das dificuldades escolares no Ensino Regular de alunos que atualmente estão matriculados na modalidade de ensino EJA. **Objetivos específicos:** Identificar se os alunos matriculados na EJA sentem-se motivados a avançar nos estudos e a capacitação profissional. Conhecer os desafios dos alunos para continuar estudando na EJA. Identificar se os alunos sofrem algum tipo de discriminação por estar matriculado na EJA.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos matriculados na EJA. Os estudantes participarão da pesquisa de forma voluntária, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

RESULTADOS ESPERADOS:

Espera-se ao fim da pesquisa maior conhecimento do funcionamento da EJA e o grau de satisfação do seu alunado, e contribuir com a autocrítica de todos os envolvidos nessa educação.

CONFIDENCIALIDADE E AVALIAÇÃO DOS REGISTROS

As identidades dos voluntários serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado, tanto pelo executor, como pela instituição onde será realizado. Os resultados dos procedimentos executados na pesquisa serão analisados e/ou alocados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade civil e científica, de acordo com as normas/leis vigentes.

Contato: Professora Ms. Daniella Messa e Melo Cruz, dcruz@catolica-es.edu.br e Acadêmica: Mírian Alvarino Faé, mirianfae@hotmail.com

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Mirian Alvarino Faé
Acadêmica

Autorização dos Pais ou Responsáveis: _____