

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ANÁLISE PSICOSSOCIAL: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS SOCIAIS

Luciene Alves Miguez Naiff

Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, Brasil

Denis Giovani Monteiro Naiff

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Brasil.

RESUMO: A pesquisa teve como objetivo conhecer as representações sociais de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual no município do Rio de Janeiro. Entrevistamos 247 estudantes sobre quais motivos os levaram a abandonar os estudos e a voltar a estudar no programa EJA. Utilizamos uma tarefa de evocação livre com o termo indutor ESTUDAR. Os dados foram analisados com auxílio do programa de computador EVOC 2003. Os resultados apontaram para a necessidade de trabalhar como um dos principais motivos que levam à evasão, ao mesmo tempo em que a volta é motivada pela exigência do mercado trabalho por maior escolaridade. Esses dados foram corroborados pela análise das evocações, nos levando a concluir que o provável núcleo central das representações sociais sobre ESTUDAR contém elementos relacionados, principalmente: ao mercado de trabalho, a uma ação importante na vida do indivíduo e a um futuro melhor.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; educação; jovens e adultos.

YOUTH AND ADULT EDUCATION THROUGH A PSYCHO-SOCIAL ANALYSIS: SOCIAL REPRESENTATIONS AND PRACTICES

ABSTRACT: The present study aims at understanding the social representations of students enrolled in the Youth and Adults Educational Program (Educação de Jovens e Adultos -EJA) carried out by a state school in Rio de Janeiro, Brazil. In total, 247 students were interviewed on the reasons why they dropped out of school and, later on their lives, decided to go back to the EJA program. We also used the activity called "free thinking" with the conduction of the term STUDY. Data were analyzed with the computer program EVOC 2003. The results showed that the necessity to work is the main reason for abandoning school, while the choice of finishing school is motivated by the demands of the job market for higher education. As a conclusion, we found that social representations about STUDYING include different aspects especially: job market, an important alternative for the individual's life and a better future.

KEY WORDS: Social representations; education; youth and adult.

Introdução

Assistimos, na recente história brasileira, a criação de diversos programas voltados a acabar com o analfabetismo e aumentar os anos de estudo da população (Ribeiro, 2001). Apesar dos esforços nesse sentido terem mudado positivamente os números da escolarização no país, a questão da baixa escolaridade ainda persiste e impõe um grande desafio a ser enfrentado: a crescente evasão escolar, principalmente entre os jovens e adultos (Silva & Hasenbalg, 2000).

O alunado jovem e adulto possui características próprias e necessidades diferenciadas (Ribeiro, 1999; Sposito, 2002). Inserida nesse contexto, a escola muitas vezes encontra dificuldades para compreender as particularidades desse público, no qual os motivos que os

levam à evasão, ainda no início da juventude, e as motivações que envolvem sua volta à sala de aula são informações preciosas para quem lida com a questão. Deixá-las escapar leva à inadequação do serviço oferecido e a um processo de exclusão que, infelizmente, não será o primeiro na vida de muitos desses alunos.

Atualmente, existe uma ampla reflexão sobre a provável relação existente entre os fenômenos da exclusão social e os da baixa escolaridade, ampliando as necessidades de intervenção na melhoria de escolarização da população brasileira (Naiff, L., Sá, & Naiff, D., 2005; Waiselfisz, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo conhecer as representações sociais que alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de

uma escola estadual no município do Rio de Janeiro possuem sobre estudar. Segundo Gilly (2001): “O interesse essencial da noção de representações sociais para a compreensão dos fatos da educação, consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (p. 321).

Educação de jovens e adultos no Brasil – caminhos históricos

Nas práticas educativas dos religiosos jesuítas, no período colonial, encontra-se, segundo a literatura, o início dos programas voltados à educação de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, é a partir dos Governos Vargas, em especial da promulgação da Constituição de 1934 e da posterior criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que surgem políticas públicas destinadas ao enfrentamento do problema da educação dos jovens e adultos, enfatizando os analfabetos (Naiff, D., Sá, & Naiff, L., no prelo). Ao final dos anos 1940, surgiram movimentos que incorporavam valores cívicos e disciplinares à proposta educacional nacional e eram descentralizados, procurando dar uma resposta à constatação de que 56% da população adulta eram analfabetos. Outra característica desse período foi a incorporação do discurso higienista às práticas educacionais, sendo o analfabetismo considerado, assim como outras características da sociedade empobrecida, um mal que deveria ser extirpado da população. O importante era diminuir o impacto que a constatação dos altos índices de analfabetismo poderiam causar na imagem de país moderno que o Brasil ansiava apresentar (Di Pierro & Haddad, 2000; Di Pierro, Joia, & Ribeiro, 2001).

O período correspondente à metade da década de 1950 e início da de 1960 caracterizou-se pela necessidade de formar eleitores que, pela Constituição vigente à época, deveriam ser alfabetizados para poder votar.

A década de 1960 ficou marcada positivamente pelo aparecimento de projetos e programas que valorizavam a educação popular. Paulo Freire aparece como expoente seminal do ideário que credita parte do insucesso escolar às mazelas sociais (Scocuglia, 2005). Alguns dos principais movimentos surgidos nesse período foram: O Movimento de Cultura Popular, o Centro Popular de Cultura, o Movimento de Educação de Base, da CNBB; e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contava com a contribuição do professor Paulo Freire (Di Pierro & Haddad, 2000).

O Brasil assistiu ao final dos anos 1960, em pleno Regime Militar, o surgimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como possibilidade de erradicar o analfabetismo no Brasil. O MOBRAL foi um programa nacional, normatizado pelo Ministério de Educação, e que deveria ser implementado em todos os mu-

nicipios de forma descentralizada, com cada localidade sendo responsável pela implementação e contratação de pessoal, mas que acabou esbarrando em inúmeras dificuldades, práticas e ideológicas, que levaram a sua extinção em 1985 (Di Pierro & Haddad, 2000).

Depois do MOBRAL, surgiram iniciativas, geralmente vinculadas a programas de governos, e que foram sofrendo as modificações impostas pelos vieses políticos de quem os implementava. Dentre esses podemos citar: (a) Fundação Educar, extinta no início do Governo Fernando Collor; (b) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, durante o Governo Fernando Collor; (c) Programa de Alfabetização Solidária do Governo Fernando Henrique Cardoso, extinto ao término de seu mandato e (d) Programa Brasil Alfabetizado do Governo Lula, ainda em vigor.

Segundo a *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* de 2005 – PNAD/2005 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006), existem no Brasil 14,9 milhões de analfabetos com mais de 15 anos de idade, mais do que a soma dos habitantes do Paraguai e da Bolívia juntos. O desafio é sem dúvida vencer o analfabetismo e a evasão escolar que gera uma legião de adultos com defasagem série/idade e dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Representações sociais e educação: complementaridades

É no universo sociocultural que estão e são continuamente produzidas as representações sociais. Se quisermos compreender por que uma pessoa se comporta de um jeito e não de outro devemos ver as relações sociais embutidas em seu cotidiano. Nossas reações frente a outras pessoas e objetos sociais estão em grande parte mediadas pela percepção e pelas representações sociais que fazemos delas (Moscovici, 2003).

O universo escolar é atualmente um grande foco de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia, com um crescente incremento, principalmente no Brasil, dos estudos que utilizam o referencial da teoria das representações sociais em busca de auxílio neste entendimento (Alves-Mazzotti, 2005).

Segundo Gilly (2001) o crescente interesse do estudo das representações sociais na área da educação se deve principalmente à sua relevância social e o quanto mobiliza os atores envolvidos:

Dada a importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas (administradores, dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários) o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a esse respeito (p. 322).

Essas considerações servem para ilustrar como professores e alunos, a partir de algumas informações de origem e natureza diversa, organizam, interpretam e constroem algumas representações mútuas que irão mediar suas relações.

O conceito de representação social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social. Uma definição muito bem aceita dentro do campo e que resume suas principais características é dada por Jodelet (2001, p. 22), na qual as representações sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Falar em representações sociais implica considerá-las enquanto emergentes na dimensão simbólica da vida social, pois servem para agir sobre o mundo e sobre os outros. As representações sociais nascem no cotidiano, nas interações que estabelecemos, seja na família, no trabalho, na escola, nas relações com a saúde, entre outras dimensões da vida social, ou seja, onde quer que exista uma realidade a ser apropriada e partilhada.

As representações sociais, para Abric (1998), têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas porque respondem a quatro funções essenciais: de saber, que permitem compreender e explicar a realidade; identitárias, que definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; de orientação, que guiam os comportamentos e as práticas; e justificatórias, que permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos.

A formação de representações sociais, portanto, agrega duas principais características: em primeiro lugar, a premissa de que as representações sociais têm o objetivo de transformar o não-familiar em familiar e, em segundo lugar, é uma modalidade, segundo Moscovici (1984), que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação.

Objetivos e Metodologia

Este trabalho teve como objetivo identificar possíveis representações sociais que alunos de um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual localizada no município do Rio de Janeiro possuem sobre o tema "estudar", relacionando-as com os motivos que os levaram tanto a evadir quanto a retornar à escola.

Foram entrevistados 247 estudantes de uma escola estadual no município do Rio de Janeiro que desenvolve o programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) cursando o segundo segmento do ensino fundamental, sendo 137 do sexo feminino e 110 do sexo masculino; com

idades variando de 14 anos a 71 anos, média de 27,24 anos, com desvio padrão de 10,95 anos. Entre eles, 170 (68,83%) relataram estar executando atividades formais ou informais de geração de renda.

Foi construído um instrumento buscando coletar informações sobre os motivos que os levaram a abandonar anteriormente a escola e voltar a estudar no programa EJA, e uma tarefa de evocação livre utilizando como termo indutor a palavra "estudar". Na tarefa de evocação livre, primeiro foi solicitado aos sujeitos que expressassem espontaneamente cinco palavras ou expressões que lhes viessem imediatamente à lembrança quando apresentávamos o termo indutor "estudar". Em uma segunda etapa, foi pedido que hierarquizassem por grau de importância as palavras ou expressões evocadas anteriormente. Essa técnica combinada aproveita o material bruto nascido da associação livre e o organiza cognitivamente, permitindo uma reavaliação da ordem de evocação, de acordo com indicação de Abric (2003), que advoga pela substituição do "rang de aparição" pelo "rang de importância" como produto final da coleta de dados. O material final foi analisado pela técnica de construção do quadro de quatro casas, e as respostas foram analisadas com auxílio do programa de computador denominado EVOC 2003® (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) que combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação, buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação em cada grupo (Vergès, 1994, 2005; Oliveira, Marques, Gomes, & Teixeira, 2005). A organização dos dados, seguindo essa orientação, nos oferece quatro quadrantes que irão determinar o provável grau de centralidade das palavras na estrutura da representação social.

Resultados

Os motivos relatados pelos sujeitos para terem um dia abandonado e retornado à escola foram organizados em categorias e dimensionadas as frequências de aparição, como mostram as tabelas 1 e 2.

Os resultados apontam para a necessidade de aferir renda para contribuir na família como a principal justificativa para um dia terem deixado de estudar. Entretanto, as exigências de um mercado de trabalho moderno, que necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e a pequena remuneração disponível para os empregos de baixa qualificação, trazem novamente este sujeito ao universo escolar. Em outras palavras, a dimensão social do trabalho tanto leva os jovens e adultos a largarem a escola quanto a retornarem à mesma.

Diante do arsenal plurimetodológico que a teoria das representações sociais tem desenvolvido (Abric, 2003; Moreira, Camargo, Jesuino, & Nóbrega, 2005), a técnica de evocação livre tem se mostrado eficaz nas compa-

Tabela 1
Motivos alegados para abandonar a escola (n=247)

Categorias	%
Necessidade de trabalhar	41,7%
Dificuldade de aprendizagem	18,6%
Dificuldade de freqüentar as aulas	17,4%
Desânimo	14,9%
Falta de apoio	9,7%

Tabela 2
Motivos alegados para retornar à escola (n=247)

Categorias	%
Completar os estudos e aumentar as chances no mercado de trabalho	87,4%
Vontade de ter uma atividade	8%
Pressão da família	2,4%
Para ajudar os filhos	2%

rações envolvendo uma análise estrutural das representações sociais encontradas pelas pesquisas (Vergès, 2001, 2005).

A Tabela 3 apresenta a produção discursiva dos sujeitos, distribuída no modelo de quatro casas, ao pedido que relatassem as cinco primeiras frases ou expressões que lhes viessem à lembrança quando diante do termo indutor “estudar”. Dois valores nortearam a formação dos eixos horizontal e vertical: no eixo horizontal, temos a média das freqüências que as palavras foram evocadas, enquanto que no vertical temos a ordem média de evocação, que é uma média ponderada das ordens de evocação de cada palavra.

No quadrante superior esquerdo, podemos observar os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos, e que - segundo a técnica da evocação livre - fariam parte de um provável núcleo central da representação estudada. Estes elementos mais centrais (mercado de trabalho, futuro melhor, aprender mais, conhecimento, importante) refletem basicamente os ar-

gumentos em prol da importância da educação nos dias de hoje em nossa sociedade, no que se refere à possibilidade de inserção no mercado de trabalho e melhoria da condição de vida, indo ao encontro das justificativas que os levaram a voltar a estudar.

No quadrante superior direito são encontrados elementos periféricos da representação estudada mais importantes e que por isso recebem a denominação de 1ª periferia. A análise dos dados não alocou nenhuma cognição neste quadrante, o que pode estar apontando para o fato de que o provável núcleo central da representação seja realmente composto entre as cognições presentes no quadrante superior esquerdo.

O inferior esquerdo, também denominado de contraste, é composto de elementos que tiveram baixa freqüência de evocação, mas foram considerados importantes pelos sujeitos, ou seja, foram prontamente evocados. Abric (2003) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p. 64), como ser apenas composto de elementos complementares da 1ª periferia. No caso da presente análise, no quadrante de contraste os elementos evocados foram relacionados a uma dimensão positiva da escola e do estudo (muito bom, sabedoria e necessidade), construída historicamente e que se traduz na expressão que “estudar é bom”, nem sempre fidedigna às vivências dos sujeitos. Mantêm-se elementos da importância atribuída ao estudo como gerador de sabedoria e necessário à vida moderna.

O quadrante inferior direito contém os elementos mais flutuantes e distantes do provável eixo central das representações sociais estudadas. Nos casos pesquisados, os elementos encontrados foram relacionados aos benefícios que a educação pode trazer para a família, a inserção em um ensino superior, o gosto e a vontade de concluir os estudos e de se expressar melhor. São informações que estão mais esparsas no discurso, pois não encontram, muitas vezes, respaldo em experiências do cotidiano de seu grupo social.

Considerações finais

Concluimos que as representações sociais sobre estudar em jovens e adultos inseridos em um programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Estado do Rio de Janeiro, estão intimamente relacionadas à necessidade imediata de geração de renda e a um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Entretanto, as políticas públicas criadas para essa demanda ainda não conseguem driblar os desafios que levam à evasão nessa parcela da população, como a falta de tempo para estudar e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho (Di Pierro, 2005).

Em nossa sociedade, estudar corresponde, em grande escala, a ascender social e financeiramente, na medida

Tabela 3
Representações sociais de **Estudar** em estudantes de um
programa de educação de jovens e adultos (n=247)

<3,0 ordem média de evocação =3,0

Mercado de trabalho	140	2,46		
Futuro melhor	107	2,66		
Aprender mais	73	2,10		
Conhecimento	67	2,61		
Importante	61	1,88		
Frequência < 34			Frequência = 34	
Muito bom	21	2,01	Educação	17 3,23
Sabedoria	12	2,67	Exemplo para os filhos	14 3,57
Necessidade	9	2,44	Gosto de estudar	14 3,07
			Crescimento	11 3,45
			Expressar melhor	11 3,91
			Faculdade	10 3,00
			Força de vontade	10 3,00
			Terminar os estudos	10 3,20
			Evoluir	8 3,50

em que geralmente permite melhor colocação no mercado de trabalho. Contudo, para muitas crianças e jovens brasileiros impõe-se uma realidade incompatível com a manutenção na escola, criando um ciclo vicioso de difícil transposição: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrará significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos.

Na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito nesse mundo é ser adulto, e ser adulto é trabalhar, o tempo que antecede sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado apenas para prepará-la para assumir essa condição (Guareschi, 1994, p. 231).

O público-alvo dos programas públicos de EJA são jovens e adultos empobrecidos em que, não raro, começaram a trabalhar precocemente, muitas vezes ainda crianças (Haddad, 2002). Essa ida para o mercado de trabalho informal tira da infância várias garantias que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconizou, como o direito ao lazer, ao brincar e à educação formal. Nesse

sentido, a escola destinada a jovens e adultos vem a ser uma esperança de resgate do que lhes foi negado, significando muitas vezes orgulho e expectativas de um futuro melhor. Mas, por outro lado, uma experiência frustrante, pode ser a última tentativa efetuada pelo sujeito em busca de uma educação formal.

Desta forma, há que se pensar em programas que valorizem as representações sociais positivadas que relacionam a escola como lugar de produção de saberes e de um futuro melhor, mas que contornem o enorme desafio que faz dessa mesma escola incompatível com a realidade cotidiana de jovens e adultos que precisam de seus serviços.

Advogamos por uma escola inclusiva que deve ser continuamente repensada. Como bem salienta Oliveira (1999), "a escola voltada à educação de jovens e adultos é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas e, como qualquer situação de interação social, um local de encontros de singularidades" (p.72). Qual não seria a satisfação de uma escola para jovens e adultos que conseguisse o desafio de reverter a defasagem escolar de seus alunos e oferecer-lhes uma oportunidade de estar na sociedade de um outro modo?

Referências Bibliográficas

- Abric, J.-C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. de Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 27-38). Goiânia: AB Editora.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Paris: Érès.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2005). Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In D. C. de Oliveira & P. H. F. Campos (Eds.), *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras* (pp. 141-150). Rio de Janeiro: Museu da República.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 1115-1139.
- Di Pierro, M. C. & Haddad, S. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 108-130.
- Di Pierro, M. C., Joia, O., & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21 (55), 58-77.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 321-342). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Guareschi, P. (1994). A criança e a representação de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In M. J. Spink (Ed.), *O conhecimento no cotidiano* (pp. 212-233). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Haddad, S. (Coord.). (2002). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). *Série Estado do Conhecimento*, 8. Acesso em 13 de maio, 2007, em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/miolo_educ_jovens_adultos_est_conhecimento8_303.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/PNAD, 2005*. Rio de Janeiro: IBGE Editora.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.), *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Moreira, A. S. P., Camargo, B. V., Jesuino, J. C., & Nóbrega, S. M. (2005). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In S. Moscovici (Ed.), *Social Representations* (pp. 3-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2003). A história e a atualidade das representações sociais. In S. Moscovici (Ed.), *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 167-214). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Naiff, L. A. M., Sá, C. P., & Naiff, D. G. M. (2005). Exclusão social nas memórias autobiográficas de mães e filhas [CD-ROM]. In *Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais* (pp. 1233-1247). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Naiff, D. G. M., Sá, C. P. & Naiff, L. A. M. (no prelo). A memória social do Estado Novo em duas gerações no Rio de Janeiro. *Psicologia: Ciência e Profissão*.
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., & Teixeira, M. A. T. V. (2005). Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.
- Ribeiro, V. M. A. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, 68, 184-201.
- Ribeiro, V. S. (2001). Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. *Educação e Pesquisa*, 27 (2), 283-300.
- Scocuglia, A. C. (2005). As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 81-92.
- Silva, N. V. & Hasenbalg, C. (2000). Tendências das desigualdades educacionais no Brasil. *DADOS – Revista de ciências sociais*, 43(3), 423-445.
- Sposito, M. P. (2002). Juventude e escolarização (1980-1998). *Série Estado do Conhecimento*, 7. Acesso em 15 de setembro, 2007, em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In Ch. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie*, 42 (3), 537-561.
- Vergès, P. (2005). A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuino, & S. M. Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 471-488). João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba.
- Waiselfisz, J. J. (2004). *Relatório de desenvolvimento juvenil*. Brasília, DF: UNESCO.
- Luciene A. Miguez Naiff é graduada em psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professora titular do Programa de pós-graduação stricto sensu em psicologia da Universidade Salgado de Oliveira. Endereço para correspondência: Mestrado em Psicologia, Rua Marechal Deodoro 211, Bloco C, 2º andar, Centro, Niterói, CEP 24030-060. Email: lunaiff@hotmail.com*
- Denis Giovanni Monteiro Naiff é graduado em Psicologia pela Universidade de Brasília, com mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília e doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Endereço para correspondência UFRRJ - Departamento de Psicologia/ Instituto de Educação. BR - 465, Km 7, Seropédica. Rio de Janeiro, CEP: 23890-000. Email: dnaiff@oi.com.br*

Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais

Luciene A. M. Naiff e Denis Giovanni Monteiro Naiff

Recebido: 18/10/2007

1ª. Revisão: 03/06/2008

2ª. Revisão: 20/06/2008

Aceite final: 29/06/2008