

REPRESENTAÇÕES ACERCA DA PRESENÇA DE EGRESSOS/AS DA EJA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

REPRESENTATIONS ON THE PRESENCE OF EJA GRADUATES IN PUBLIC HIGHER EDUCATION

REPRESENTACIONES SOBRE LA PRESENCIA DE LOS GRADUADOS DE EJA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

*Neilton Castro da Cruz

**Carmem Lúcia Eiterer

RESUMO: O presente artigo surge como consequência de pesquisa que pretendeu identificar egressos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Superior, a fim de analisar as condições que concorreram para a inserção e, sobretudo, permanência desses sujeitos na vida universitária. Devido à natureza do objeto de investigação, tratou-se de pesquisa qualitativa, a coleta de dados se deu, especificamente, por meio da entrevista narrativa. Para o desenvolvimento da reflexão proposta neste artigo nos apropriamos do conceito de Representações Sociais, a reflexão se justifica por reações que encontramos em campo ao procurar tais sujeitos na Universidade. Pretendemos analisar as razões que historicamente contribuíram para a imagem atualmente em voga em torno do educando da EJA. As reflexões realizadas nessa empreitada sugerem que a identificação da EJA com a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como as altas taxas de interrupção do processo de escolarização, sobretudo na fase inicial, alimentam no imaginário coletivo uma representação afastada da realidade, posto que se observa a presença cada vez maior de jovens frequentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a busca da continuidade dos estudos se revela também como uma realidade cada vez mais presente na EJA. Nesses termos, sua inserção no nível superior em instituição pública longe de se mostrar uma impossibilidade tem se revelado cada vez mais uma realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Representação social. EJA. Ensino superior

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte das reflexões da pesquisa que teve como objetivo central identificar egressos/as da EJA no Ensino Superior Público, no estado da Bahia, a fim de analisar as condições que concorreram para a inserção e, sobretudo, permanência desses sujeitos na vida universitária.

A pesquisa tomou como campo empírico 2 dos 24 Campis de uma universidade do estado da Bahia. A escolha pela citada instituição deveu-se a esta ser a primeira das instituições públicas do estado da Bahia e, também uma, das primeiras do Brasil, a implantar Políticas de Ações Afirmativas.

* Doutorado em Educação, Graduação em Pedagogia, Professor da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro (BA) e Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL). E-mail: neiltoncastro@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-2735-7953.

** Doutorado em Educação (FE-USP), Mestrado em Educação (FE-USP), Graduação em Filosofia (FFLCH-USP). Professora Titular (em Didática) do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE/ Faculdade de Educação (UFMG). E-mail: eiterercarmem@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6978-155X.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

Os sujeitos que compõem o quadro de colaboradores/as são oito pessoas, sendo cinco do sexo feminino e três do masculino, todos matriculados em quatro diferentes cursos de licenciatura no modelo presencial, a saber: História, Letras, Matemática e Pedagogia. A identificação dos sujeitos se deu a partir do contato direto com os/as estudantes universitários/as, na sala de aula. Ao final da investida, constatou-se a presença de 22 pessoas de potencial interesse. Diante do que nos apresentou o campo empírico, fizemos a opção metodológica por entrevistar dois/duas estudantes de cada curso, quais sejam: História, Letras, Matemática e Pedagogia.

A proposta de pesquisa ora mencionada, no nosso entendimento, assentou-se no entrecruzamento do debate sobre políticas públicas de natureza afirmativa e a temática que aborda a longevidade e/ou o sucesso escolar. Os estudos que têm buscado compreender as trajetórias longevas, nesse caso o acesso de pessoas de camadas populares ao Ensino Superior, afirmam que tal fenômeno dependeria, sobremaneira, do capital cultural possuído pelos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004)¹¹. Carece ser ressaltado que, até então²², há escassez de pesquisas que tratam da inserção de estudantes de camada popular no Ensino Superior que tenham tomado o/a egresso/a da EJA como sujeito empírico.

Estamos certos de que os dados que sustentam essa reflexão não dão base para generalizações. Contudo, consideramos que o exercício que nos propomos realizar nesse ensaio pode nos ajudar a compreender certas pressuposições quanto aos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, esse artigo é uma proposta de refletir sobre a forma como o/a egresso/a da EJA é percebido por outros sujeitos na Universidade na qual desenvolvemos a investigação. Nessa medida, o exercício reflexivo que nos propomos realizar, tem como objetivo central compreender e esclarecer as razões que podem justificar a posição de suspeição quanto à presença de estudantes com experiência na EJA, matriculados/as em cursos da referida Universidade.

¹Vale destacar que não conseguimos encontrar, entre as pesquisas que investigaram a temática da longevidade e/ou sucesso escolar, estudos que tenham tomado o/a egresso/a da EJA como sujeito empírico.

²Usando as palavras-chave EJA e Ensino Superior, conseguimos identificar, no Banco de Teses da CAPES, apenas um trabalho que abordou a temática do egresso/a da Educação de Jovens e Adultos enquanto estudante universitário: Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (CAMINHA, 2011). A dissertação procurou analisar as contribuições da EAD para o ensino superior presencial, na visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO. Com abordagem qualitativo/quantitativa e descritiva, por meio de levantamento de dados, buscou-se estabelecer o perfil dos alunos egressos da EJA, matriculados no Ensino Superior presencial, que cursam disciplinas na modalidade EAD. Pretendeu-se, também, identificar os fatores vivenciados por esses acadêmicos, que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem e, desse modo, verificar quais são as estratégias utilizadas pelos acadêmicos egressos da EJA e se tais estratégias contribuem para resultados satisfatórios no curso.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-.235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

CONCEITUANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais surge na França, em 1961, com a publicação do livro intitulado *A psicanálise: sua imagem e seu público*, obra do psicólogo romeno naturalizado francês, Serge Moscovici. O escritor foi o primeiro a introduzir o conceito de representação na psicologia social contemporânea. Sua teoria se apresenta como uma forma sociológica de Psicologia Social. Contudo, o próprio autor destaca que o conceito de Representação Social ou Coletivo teria nascido na Sociologia e na Antropologia, por meio de Durkheim e de Lévi-Bruhl (MOSCOVICI, 1994).

Moscovici constrói sua base teórica a partir do conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim. Argumenta que este se referia a uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais englobando, entre eles, os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento. Além disso, de acordo com o autor, a concepção de representação coletiva era bastante estática, o que correspondia à permanência de fenômenos incoerentes aos estudos das sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos e artísticos e pela rapidez na circulação das representações (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2007; FARR, 2007).

Alves-Mazzotti (1994) afirma que:

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca desta especificidade, através da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social da época. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Moscovici (2003, p. 45) afirma que é “[...] óbvio que o conceito de representações sociais chegou até nós vindo de Durkheim. Mas nós temos uma visão diferente dele – ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia”. Para ele o problema específico dessa área é o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e, dessa maneira, constituem sua realidade comum. Segundo o autor, as Representações Sociais possuem natureza “convencional” e “prescritiva”. É convencional no sentido de que elas “[...] convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram; lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como modelo de um determinado tipo, distinto e partilhado por um determinado grupo” (MOSCOVICI, 2003, p. 34). Para o autor, “impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado tanto individualmente como coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos

quer não” (2003, p. 33). É prescritiva, no sentido de que elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. De acordo com Moscovici (2003, p. 36), a tal força é, na realidade, a “[...] combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”. Para o autor, qualquer criança que nasça, hoje, em qualquer país ocidental, estará submetida a uma estrutura da psicanálise. Tal fato ocorreria por meio dos gestos da mãe ou de seu médico, das histórias em quadrinhos, dos textos escolares, da relação com os colegas de aula, etc. Sem falar dos jornais, dos discursos políticos que terá de ouvir e dos filmes que assistirá, ou seja, as “[...] representações sociais são histórias na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos começa a ficar preocupada com seu bebê” (MOSCOVICI, 2003, p. 108). Nesse sentido, afirma o autor:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as condições subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

A representação social, além de ser estudada como campo estruturado, também pode ser focalizada como núcleo estruturante, no qual é abordado como campo semântico, ou seja, como um conjunto de significados isolados por meio de diferentes métodos de associações de palavras. Trata-se de identificar as estruturas elementares que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, qual seja: um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos.

De acordo com Abric (2000), toda representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central está relacionado à memória coletiva, dando significação, consistência e permanência à representação, sendo, portanto, estável e resistente a mudanças. Esse núcleo é composto pelos elementos estáveis ou mais permanentes da representação social, sendo estes de natureza normativa e funcional. Quanto ao sistema periférico, este é responsável pela atualização e contextualização da representação.

Moscovici (2003) defende que a psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo, a relação indivíduo-sociedade e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia. Ela reflete, por um lado, sobre como os indivíduos, os grupos e os sujeitos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural, etc. e, por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos.

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos ou as comunicações que nós estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, a prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2003, p. 35).

Wagner (2000) salienta que a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem, sendo, então, mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas. Ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo.

Cada cultura possui um meio muito particular de representação social, de modo que ela tem sua própria forma ou instrumento para transformar suas representações em realidade. Nós particularizamos indiscriminadamente as classes sociais, os sentimentos, os poderes, além de personificar a cultura. Moscovici (2003) adverte que as representações sempre possuem duas faces que são interdependentes, como as faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Para o autor, a representação é igual à imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem e, sob certos aspectos, ela é específica de nossa sociedade.

O sucesso de uma representação é que garante a ela o poder de controlar a realidade de hoje através da de ontem, e da possível continuidade que ela possa ter, uma vez que “[...] se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os a um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo” (MOSCOVICI, 2003, p. 64).

Em nossa sociedade, está claro que a cor da pele, o gênero, a origem social mobilizam representações sociais sobre o sujeito, em especial para os/as que têm assumido a ideia de que tais questões definem o papel e, sobretudo, o lugar de cada um/a na sociedade: “Uma representação é construída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um objeto social” (ABRIC, 2000, p. 30).

Por fim, é importante destacar que, para Moscovici (2003), o ser humano é um ser pensante que formula questões e busca respostas, ao mesmo tempo que compartilha realidades por ele representadas. Nessa medida, o autor enfatiza “que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). O autor argumenta que não é possível escapar das representações sociais, mas, enquanto

sujeitos ativos e críticos, no decurso do tempo, as representações podem ganhar novos contornos e ser modificadas, a partir das ações desenvolvidas socialmente.

A representação que temos de algo não está relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as decisões científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2003, p. 37).

Dito de outra forma, pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação:

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de outras representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2003, p. 41).

REPRESENTAÇÕES E O/A EGRESSO/A DA EJA NO ENSINO SUPERIOR

Ao iniciar a busca pelos sujeitos egressos da EJA na Universidade fomos recebidos, por vezes, com espanto e mesmo descrédito. A forma de algumas pessoas enxergarem o sujeito da EJA pode explicar indagações como: “Você acha que vai encontrar estudantes com experiência em EJA no Ensino Superior, ainda mais em universidade pública?”. Esse tipo de indagação nos provocou a reflexão acerca dos estereótipos que acompanham as pessoas jovens e as adultas, bem como as idosas, que frequentam as escolas na modalidade em relevo. Tais sujeitos continuam sendo vistos pela ótica da carência cognitiva, no mais das vezes, com forte tendência de não serem vistas como potencialmente capazes de galgar a outros espaços formativos para além da primeira etapa da escolarização básica. Fávero (2009, p.10) garante que desde a década de 1940 o referido grupo já era visto por esse viés, o da suspeição de suas capacidades, como a intelectual, por exemplo. Nesse período histórico “[...] a leitura de artigos e relatórios da época revela um conceito preconceituoso do analfabeto, principalmente das áreas rurais: incompetente, marginal, culturalmente inferior”.

Não é possível negar o fato de que há um contingente de pessoas que não tiveram acesso ou não puderam continuar vivendo a experiência escolar, historicamente, estiveram à margem das prioridades do sistema educacional brasileiro. Problematizando a origem do preconceito contra o analfabeto, Galvão e Di Pierro (2013) afirmam que, na agenda política, à educação de jovens e adultos foi reservado lugar secundário. Um exemplo que pode ser citado diz respeito

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

ao fato de a alfabetização não ter sido colocada, historicamente, como direito, mas como “caridade”. Nesse sentido, acrescentam as autoras: “[...] o analfabeto é visto como uma criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-lo das trevas. Ou a alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão” (GALVÃO & DI PIERRO, 2013, p. 52).

Ainda segundo as autoras, esse tipo de representação, com suas diversas variações, é recorrente na mídia, no discurso político e, ao mesmo tempo, nutre o preconceito, promove a baixa autoestima dos/as não alfabetizados/as, que, mesmo vivendo dignamente, acabam por incorporar o discurso da inferioridade a eles e a elas atribuída (GALVÃO & DI PIERRO, 2013).

Compreendemos, assim, que as representações sociais atuais foram historicamente alimentadas, conforma nos aponta Minayo (2002, p. 108):

As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos componentes sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, frequentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e nitidez em relação à realidade.

Portanto, elementos se ligam a EJA enquanto modalidade de Educação Básica, a partir de sua trajetória histórica: tais dados da história auxiliam na tentativa de explicar as representações acerca de pessoas egressas da EJA e as dúvidas que se evidenciaram para nós no campo de pesquisa acerca da possibilidade de ascenderem ao ensino superior público.

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, tem sido vinculada ao processo de alfabetização, por razões óbvias: o analfabetismo continua sendo um problema grave que o Brasil não conseguiu superar. “O analfabetismo é uma ofensa ao direito de cidadania: é como negar o direito humano à comida, à liberdade, o direito a não ser torturado” (GADOTTI, 2013, p. 13). Acrescentamos, ainda, o caso de a EJA ter sido, ao longo do tempo, espaço propício à descontinuidade do processo de escolarização. Para Di Pierro (2005, p. 1120),

A identidade dos sujeitos não foi construída com base em características psicológicas, cognitivas, de gênero, de faixa etária ou outras, mas em torno de representações sociais enraizadas, por um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos em sociedades letradas, e por outro, e uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou imigrantes rurais e trabalhadores com pouca qualificação.

A defesa da oferta de educação para pessoas jovens e adultas teve seu início na primeira metade do século XX. Segundo Paiva (1987, p. 164), “Somente a partir da revolução de 30 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significância”. Nesse momento inicial todo esforço era empreendido no processo de alfabetização, tendo em vista o **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-.235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

fato de que o Brasil possuía um contingente de pessoas analfabetas que representava mais de 50%³³ da população maior de 15 anos.

Fávero (2009, p. 09) explicita que “[...] a preocupação com o analfabetismo no Brasil tem sido tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas, é no início do século XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional”. Quanto ao problema do analfabetismo, o autor afirma que, depois de mais de 50 anos de experiência, as “[...] campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta” (FÁVERO, 2009, p. 19).

O debate em torno da garantia de educação às pessoas adultas, desde o início, tinha clara a concepção de que a condição de analfabeto/a, de uma parte significativa da população, impedia o acesso a outros direitos, como, por exemplo, o político, já que nesse momento histórico o/a analfabeto/a não tinha direito a votar. Gadotti (2013, p. 26) nos afirma que “[...] a luta pelo direito à educação não está separada pela luta dos demais direitos”.

Fávero (2009) assevera que apesar de o foco ser a alfabetização, principalmente, pelo expressivo contingente de pessoas acima dos 15 anos analfabetas, havia o entendimento de que a oferta deveria atender outros níveis da escolarização.

A educação de adultos, desde os primórdios foi vista como uma ação ampliada, não restrita à alfabetização, mesmo que a ação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA – tenha a ela se restringido. Mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um movimento positivo de Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre. (FÁVERO, 2009, p. 12).

A alfabetização, nesse processo, como já destacado, historicamente, esteve de fato como prioridade nas Campanhas promovidas. Ainda assim, os resultados são discutíveis já que como observa Gadotti: “A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada” (2013, p. 13). Os esforços empreendidos até então não foram capazes de trazer o resultado esperado. Fávero (2009, p. 19) explicita que isso ocorre porque o “[...] problema do analfabetismo da população jovem e adulta (...) tem raízes fundas em nossa sociedade injusta e desigual”. Na atualidade, o percentual de brasileiros/as analfabetos/as maiores de 15 ultrapassa os 7 %, fator que corrobora a afirmação de Fávero (2009), já que esse percentual representa um quantitativo de mais de 15 milhões de pessoas analfabetas. Essa realidade concorre fortemente para conservar a

³ Dados obtidos no Censo IBGE 1940/2010.

alfabetização de um lado como pauta e de outro lado como referência das representações acerca da EJA.

Gadotti (2013) ao abordar questões sobre a alfabetização de adultos enfatiza que:

A alfabetização de adultos deve deixar de ser um gueto, para tornar-se uma política pública, uma “modalidade da educação básica”, como está escrito no *Plano Nacional de Educação*. Precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área. (GADOTTI, 2013, p. 21).

Ireland (2009) apresenta que a EJA é vista por muitos como a oportunidade de alfabetizar quem não teve oportunidade acesso na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola. Ressalva o autor, no entanto, o reducionismo presente nesta concepção. Adverte que sujeito que busca a alfabetização constitui apenas uma parte do contingente da EJA.

Durante longo período, a educação destinada a quem não tinha tido acesso à escola na idade considerada “ideal” foi realizada por meio de campanhas, muitas vezes aligeiradas, com mínimas garantias de continuidade e/ou de sucesso. Em meio ao descaso ou a pouca atenção dispensada por parte do Estado, a busca desse direito jamais cessou. Foram mais de cinco décadas até a conquista definitiva, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. É na Carta Magna que a educação se constitui como direito de fato. Direito este reafirmado pela Lei de Diretrizes Básicas (LDB) 9.394/96.

Contudo, assim como a alfabetização, as altas taxas de interrupção da trajetória escolar de estudantes da EJA têm sido também elemento de atenção e pesquisa. Em geral, tal fato tem ocorrido com mais força ainda nos primeiros anos da experiência na escola. Para Gadotti (2013), a fim de superar os índices de analfabetismo, principalmente, é preciso oferecer, a esse grupo social, melhores condições de aprendizagem, transportes, locais adequados, materiais apropriados e, também, como acontece na pós-graduação, bolsas de estudos.

A interrupção dos estudos se mostra assentada, como, por exemplo, na necessidade de trabalhar e/ou de procurar emprego. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), publicados em maio de 2009, reafirmam tal quadro. Segundo o relatório, entre os/as estudantes que efetuaram matrículas em 2007 ou em anos anteriores, apenas 4,3% dos jovens e adultos conseguiram concluir o primeiro segmento do fundamental (1ª a 4ª série), 15,1% o segundo segmento (de 5ª a 8ª série), e 37,9%, o ensino médio (do 1º ao 3º ano), sem interrupção. Segundo a mesma pesquisa, os principais motivos para a não conclusão foram:

O horário das aulas não era compatível com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%); o horário das aulas não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%); tinha dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); não havia

curso próximo à residência (5,5%); não havia curso próximo ao local de trabalho (1,1%); não teve interesse em fazer o curso (15,6%); não conseguiu vaga (0,7%); e outro motivo (22,0%) (IBGE, 2009, s.p.).

Diante do quadro acima destacado, entendemos que as citadas questões reificaram na memória coletiva a ideia de que, ao nos referirmos à EJA, enquanto modalidade educativa, referimo-nos um grupo de pessoas que não teve acesso à escola na idade apontada como a mais adequada na legislação e/ou a sujeitos que, mesmo tendo tido a oportunidade de frequentar a escola, não conseguiram dar continuidade à vida escolar. Dito de outra forma, ao nos remetermos a esse grupo social, de modo falacioso, tomando uma parte pelo todo, conclui-se que se trataria de pessoas submetidas ao processo inicial da escolarização, com raras possibilidades de ultrapassar o Ensino Fundamental. Concordando com a tese de que as representações são construídas no decurso do tempo e, nesse sentido, que a imagem dos sujeitos da EJA advém de um processo histórico. Nessa medida, cogitamos que o distanciamento do Estado, no que tange às suas responsabilidades (a esse respeito podemos citar a ausência de prédios escolares em quantidade adequada, a qualificação necessária dos/as profissionais que atuam nas escolas), pode ter contribuído fortemente para a construção/manutenção dessa imagem, já que é “[...] necessário reconhecer que o mesmo direito assegurado por lei ainda vem sendo negado a tantos brasileiros e brasileiras, representando a negação do direito à cidadania” (FERNANDES, 2012, p. 37).

Haddad (2007) argumenta que tal contexto, de alguma forma, tem sido responsável por não propiciar aos/às educandos/as um sentimento prospectivo da educação. De acordo com o autor, é preciso que se instaure um processo de atendimento que possa garantir a continuidade dos estudos.

A dificuldade histórica do/a educando/a da EJA, em dar continuidade ao seu processo de escolarização, pelos mais variados motivos tende a alimentar a ideia de a EJA referir-se a pessoas com limitadas condições de tornarem-se estudantes universitários/as. Essa é uma questão que tem estado presente inclusive no discurso das escolas que ofertam a Educação Básica. De fato, ainda não é muito comum termos a presença de egresso/a da Educação de Jovens e Adultos no interior da universidade. Por essa e outras razões, pudemos confirmar a suspeição em torno da questão, quando indagamos a uma turma do curso de Letras da Universidade estudada, sobre a possível presença de estudantes na instituição, com experiência na EJA, durante a Educação Básica. De imediato tivemos a seguinte resposta: “Acho difícil você encontrar esse tipo de aluno aqui. A (...) não é lugar deles não, aqui só têm jovens” (NOTA DE CAMPO).

A forma como a aluna se referiu ao estudante da EJA denota que, em seu imaginário, que não é apenas individual, mas também coletivo, os/as estudantes egressos da EJA seriam pessoas mais velhas que, por essa razão, tenderiam a ser facilmente identificáveis. Nesse caso, vale ressaltar, tal realidade não condiz mais com a que encontramos nas escolas. Há mais de duas décadas a presença de jovens na EJA tem sido ampliada anualmente, o que tem promovido outro fenômeno: a juvenilização da EJA (BRUNEL, 2004). De acordo com o autor, a presença dos jovens em número cada vez mais elevado modificou o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam o espaço da escola.

O fato de as escolas de EJA terem sofrido mudanças em diversos aspectos, de forma especial no público que a frequenta, deixando de ser um espaço ocupado por uma esmagadora maioria formada por adultos e idosos e, ao mesmo tempo, transformado em um lugar mais comum de se encontrar jovens, sobretudo na segunda parte do Fundamental e no Ensino Médio, não modificou, ainda, a imagem produzida historicamente acerca dessa modalidade da Educação Básica e, por conseguinte, das pessoas que a frequentam.

A ideia de que o público da EJA seja composto por sujeitos que carrega determinadas marcas geracionais caracteristicamente identificáveis, parece não ser uma visão apenas da estudante universitária aqui referenciada, mas também de uma das professoras da universidade, com a qual conversamos; ao ser indagada sobre a possível existência de estudantes com experiência em EJA na universidade ela respondeu:

Aqui, pelo menos nessa turma, não tem esse tipo de aluno não. Seriam facilmente identificados. Eles falam pouco, como se tivessem vergonha da exposição e tem dificuldades de escrever. Já ministrei muito curso de formação para professores “do EJA” e sei como são esses alunos (NOTA DE CAMPO).

A resposta da professora nos possibilita, tomando o conceito de representação social como ponto de reflexão, fazer as seguintes conjecturas: seu conhecimento sobre o perfil do/a estudante da EJA e, nesse caso, sua confiança em caracterizá-lo é, na realidade, a verbalização da representação historicamente construída em torno desse grupo social, no imaginário coletivo e individual: mostrar-se-iam estudantes calados/as, pouco envolvidos/as com as atividades realizadas no contexto da sala aula e com consideráveis dificuldades de aprender. Essa forma de enxergar os sujeitos da EJA, seja pelos profissionais da educação e/ou, de modo geral, pela sociedade, tem sido, de algum modo, corroborada por alguns pesquisadores/as, como Vale (2013) e Friedrich et al (2010), os quais estudam a temática da EJA nos últimos anos? Ao descrever o adulto alfabetizando tem-se muitas vezes remarcado esse perfil.

A percepção da professora, contaminada pela ideia de que a EJA continua sendo composta por um público característico, como o que majoritariamente encontrava-se presente nas salas de aula até meados dos anos de 1990, curiosamente, entra em contradição com o que o campus nos mostrou: identificamos 11 estudantes egressos da EJA - 8 deles encontram-se matriculados/as em dois dos quatro cursos de licenciatura da universidade em que a docente trabalha.

Por outro lado, é compreensível a forma como a professora e a estudante responderam á nossa indagação. Primeiro, porque a presença de egressos/as da EJA no ensino superior não é de fato comum de se constatar; segundo, por que o perfil de quem está chegando ao Ensino Superior tem se mostrado distinto daquele que continua permeando nosso imaginário. Em geral, o grupo que acessa ao ensino superior é composto de pessoas jovens e/ou jovens-adultos que tiveram acesso à escola ainda na infância e que, por razões diversas, se viram obrigadas a interromper suas trajetórias escolares durante o Fundamental II e/ou no Ensino Médio, tendo dado continuidade aos estudos na EJA.

Sobre a questão acima apontada, vale destacar que dados censitários têm demonstrado que o público que, nos últimos anos, tem frequentado o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio não possui o mesmo perfil daquele presente no Fundamental I. O Censo Escolar 2013 mostra que os alunos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental na EJA têm perfil etário superior aos que frequentam os anos finais e o Ensino Médio dessa modalidade. Tal fato, então, sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do Ensino Fundamental de EJA. Do mesmo modo, considerando as idades dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de EJA, há evidências de que de fato essa modalidade esteja recebendo, sobretudo, alunos provenientes do ensino regular, por iniciativa do aluno ou da escola (INEP, 2014).

Os elementos históricos e teóricos corroboram as perspectivas apresentadas acima acerca dos diferentes perfis dos sujeitos que compõem a EJA e permitem-nos constatar que a escola segue produzindo uma demanda constante pela EJA; uma parcela de educandos e educandas mais jovem e que busca aceder à Universidade.

A assertiva acima enunciada ganha força no momento em que nos deparamos com os/as egressos/as da EJA presentes na universidade, uma estudante do 4º semestre do Curso de Letras Vernáculas, ao ouvir a apresentação da questão da pesquisa, diante da negativa da colega sobre a presença de egressos neste espaço, levantou-se e disse com bastante entusiasmo: “Opa, eu estou aqui! Fui aluna, sim, da Educação de Jovens e Adultos e estou aqui como você” (NOTA

DE CAMPO). Em outra turma, do 5^a semestre do curso de História, onde estudam duas egressas, ao terminarmos de expor a razão da nossa presença na sala, uma das estudantes se levantou e proferiu com segurança: “Eu fui aluna da EJA com muito orgulho, fiz o Fundamental II e o Ensino Médio. Aqui também é meu lugar” (NOTA DE CAMPO).

Com todo o cuidado que o caso exige, nos parece bastante evidente que há uma representação social construída no imaginário da sociedade e, conseqüentemente, no da escola, bem como no da universidade, sobre os sujeitos que frequentam escolas de EJA. Essa representação requer, todavia, revisão.

Podemos ousar dizer que a imagem que ficou dos sujeitos da EJA é a de um tempo distante e diverso do que vivemos atualmente. Arroyo (2005, p. 29) destaca que “[...] desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência”. A situação da grande maioria dos/as estudantes da EJA ainda é permeada pelas adversidades, mas, por outro lado, sabemos que as políticas implementadas nos últimos tempos trouxeram para o universo da escola uma realidade diferente daquela de 25 anos atrás. Como exemplo, podemos citar a presença revelada em nossa pesquisa sobre a inserção de egressos/as da EJA no Ensino Superior, em universidade pública. Tal fato tende a propiciar, paulatinamente, a reordenação, no imaginário coletivo, dessa imagem.

Acreditamos que a inserção de pessoas com experiências em EJA no Ensino Superior construirá, no decurso do tempo, uma imagem diferente da que ainda temos hoje. É notório que o acesso à última parte da escolarização básica tem ocorrido e, com o fim dessa etapa, a procura por vivenciar a experiência educativa em outros níveis têm se ampliado, fator que tem propiciado, em alguns casos, o acesso ao Ensino Superior. Gadotti (2013, p.22) enfatiza que o direito do jovem, do adulto e/ou do idoso à educação não se esgota no acesso, permanência e conclusão da Educação Básica, ou seja, esse direito “[...] pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”.

Neste sentido, nos aproximamos de uma perspectiva de educação que a compreende como um processo que se desenvolve ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a busca pelos sujeitos egressos da EJA na Universidade fomos recebidos por vezes com espanto e mesmo descrédito. A forma de algumas pessoas enxergarem o sujeito da EJA pode explicar indagações como: “Você acha que vai encontrar estudantes com experiência

em EJA no Ensino Superior, ainda mais em universidade pública?”. Esse tipo de indagação nos provoca a pensar que as pessoas jovens e as adultas, bem como as idosas que frequentam as escolas na modalidade em relevo, continuam sendo vistas pela ótica da carência cognitiva, no mais das vezes, com forte tendência de não serem vistas como potencialmente capazes de galgar outros espaços formativos para além da primeira etapa da escolarização básica.

Nesse exercício, nos desafiamos, tomando o conceito de Representações Sociais como base, a provocar algumas reflexões acerca da presença de sujeitos com experiência em EJA entrarem na universidade pública. Destacamos que, na atualidade, ao conversar sobre o assunto com algumas pessoas, as mesmas demonstraram desconfiança sobre sua presença, constatamos que muito do que pensamos e representamos foi construído ao longo da existência como representações sobre pessoas, objetos e/ou grupos sociais. E, é possível compreender as razões históricas que fazem com que o/a egresso/a da EJA seja visto com significativa desconfiança, quando se cogita a probabilidade de vir a se tornar estudante universitário/a. Nas relações sociais há um lugar guardado para os/as que não tiveram oportunidades de vivenciar a escolarização por um período mais esticado. Essa representação, contudo, se mostra hoje desatualizada e a presença destes sujeitos indica às escolas e às Universidades uma nova realidade de trabalho.

REPRESENTATIONS ON THE PRESENCE OF EJA GRADUATES IN PUBLIC HIGHER EDUCATION

Abstract: This article arises as a result of research that seeks to identify graduates of Youth and Adult Education (EJA) in Higher Education, in order to analyze the conditions that contributed to the insertion and, above all, to the permanence of these subjects in university life. Due to the nature of the object of the investigation, it was a qualitative investigation, the data collection was carried out, specifically, through the narrative interview. For the development of the reflection proposed in this article we appropriated the concept of Social Representations, the reflection is justified by the reactions that we find in the field when looking for such topics in the University. We intend to analyze the reasons that historically have contributed to the current fashion image around the student of EJA. The reflections carried out in this effort suggest that the identification of AYE with the literacy of young people, adults and the elderly, as well as the high rates of interruption of the schooling process, especially in the initial phase, feed in the collective imaginary a representation far removed from reality, since it is observed that the growing presence of frequent young people in the modality of Youth and Adult Education and the search for continuity of studies is also revealed as a reality increasingly present in AYE. In these terms, their insertion at the highest level in a public institution, far from being impossible, has proved to be more and more a reality.

Keywords: Social representation. EJA. Higher education

REPRESENTACIONES SOBRE LA PRESENCIA DE LOS GRADUADOS DE EJA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA

Resumen: El presente artículo surge como consecuencia de una investigación que pretende identificar a los graduados de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Educación Superior, con el fin de analizar las condiciones que contribuyeron a la inserción y, sobre todo, a la permanencia de estas asignaturas en la vida universitaria. Debido a la naturaleza del objeto de investigación, se trataba de una investigación cualitativa, la recolección de datos se realizó, específicamente, a través de la entrevista narrativa. Para el desarrollo de la reflexión propuesta en este artículo nos apropiamos del concepto de Representaciones Sociales, la reflexión se justifica por las reacciones que encontramos en el campo al buscar tales temas en la Universidad. Pretendemos analizar las razones que históricamente han contribuido a la actual imagen en torno al estudiante de EJA. Las reflexiones realizadas en este esfuerzo sugieren que la identificación de EJA con la alfabetización de jóvenes, adultos y ancianos, así como las altas tasas de interrupción del proceso de escolarización, especialmente en la fase inicial, alimentan en el imaginario colectivo una representación alejada de la realidad, ya que se observa que la creciente presencia de jóvenes frecuentes en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos y la búsqueda de continuidad de los estudios también se revela como una realidad cada vez más presente. En estos términos, su inserción al más alto nivel en una institución pública, lejos de ser imposible, ha demostrado ser cada vez más una realidad.

Palabras Clave: Representación social. EJA. Enseñanza superior

REFERÊNCIAS

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan-mar., 1994.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.

BERNARDIM, M. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do Ensino Médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 200-217, Jan./Abr, 2013.

BRASIL. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMINHA, I. S. Contribuições da EAD para o Ensino Superior presencial na visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, 2012.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

DA CRUZ, N. C. Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, Out.2005.

FAAR, R. M. Representações Sociais: a teoria e a história. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-25.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP, 2009. p.9-21.

FERNANDES, A. P. Memórias e representações sociais de jovens e adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET. D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, jan-abr 2004, p. 169-186.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como direito Humano. **EJA em Debate**. Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-19, jul.2013.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI. I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-122.

HADDAD, S. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiências de poder local. Global e Ação Educativa. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 30.2007. Out 08-11, **Anais...**Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED; 2007.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/comentarios.pdf> (PNAD 2009).

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**. Resumo. Brasília: INEP, 2014.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.219-.235, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6089

IRELAND, T. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 223, jun.-jul. 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>.

MACHADO, M. M. O aluno de EJA. In: HADADD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 8), p. 47-81.

MILETO, L. F. M. “No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2009.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 89-111.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução P. A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

SILVA, V. S. Políticas de Ações Afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. **Mujimbo**, Salvador, v. 1, n. 1, julho de 2010.

WÁGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25.