

Uma nova proposta de educação para a EJA no estado do Rio de Janeiro: o olhar dos discentes

A new proposal for Young and Adult Education in the state of Rio de Janeiro: the students' view

Cristiana Barcelos da Silva*

Este trabalho foi fruto de um estudo realizado em 2014, em uma instituição de educação pertencente à rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Buscou identificar e discutir os significados construídos por alunos acerca de uma proposta de programa chamada “Nova EJA”, implementada pela secretaria de educação. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise uma amostra de discentes da rede. A princípio foi feita uma reflexão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como as políticas para essa modalidade de ensino. Em seguida, foi descrito o contexto de implementação e algumas características da proposta. Posteriormente, os dados foram coletados por meio de uma entrevista e analisados à luz da teoria indicada. Assim, buscando-se identificar a existência ou ausência de significações anunciadas pelos sujeitos sociais a respeito da nova política, os resultados revelaram que os sujeitos educacionais não tinham ainda construído uma representação social em torno da “Nova EJA”, uma vez que não expressavam um pensamento social comum a respeito da proposta.

Palavras-chave: Educação Básica. Teoria das Representações Sociais. Educação de Jovens e Adultos.

This work follows a study conducted in 2014 in a public school in the state of Rio de Janeiro. We aimed at identifying and discussing the meanings constructed by students about a proposal for a program called “Nova EJA”, implemented by the education department. The Theory of Social Representations (TRS in Portuguese) was used as theoretical-methodological reference. We elected qualitative empirical research to analyze a sample of students. We start by making an historical review of Young and Adult Education (EJA in Portuguese) in Brazil, as well as policies for this kind of education. Next, we describe the implementation context and some of the aspects of the proposal. Following, data were collected through an interviews and analyzed in light of the aforementioned theory. Thus, by identifying, among the social subjects, the presence or lack of meaning about the new policy, analysis of the results revealed that the educational subjects had not yet built a social representation of the “Nova EJA”, as they did not express a common social thought about the proposal.

Keywords: Basic Education. Theory of Social Representations. Young and Adult Education.

* Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (SMEC), Campos dos Goytacazes/RJ - Brasil. E-mail: cristianabarcelos@yahoo.com.br.

1 Introdução

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino que buscou escolarizar jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade. O público atendido por ela seriam aqueles que viviam em situação de exclusão e que possuíam, por questões de ordem socioeconômica e histórica, especificidades e diversidades entre si e em relação aos demais. Particularidades dessa natureza têm instigado de forma crescente estudos e pesquisas entre educadores e pesquisadores de EJA. A esse respeito, Lemos, Costa e Lima (2013) sinalizaram para a Teoria das Representações Sociais (TRS) enquanto importante referencial teórico-metodológico para o trato da temática.

Por esta razão, autores têm se dedicado à produção científica relacionando a TRS com a EJA. Dentre eles, podemos citar Ponte (2012), que apontou que na representação social dos alunos da EJA, a escola parecia um lugar que propiciaria a interação social bem como a aprendizagem, gerando novas oportunidades de conhecimento. Suas maiores preocupações giravam em torno da falta de professor e de um ensino desmotivador. Sua análise, que teve por objetivo identificar como o termo “química” se apresentou nas concepções de alunos de EJA, concluiu que a construção de sentidos esteve vinculada ao conhecimento formal e escolar.

O pesquisador Mariano (2009) procurou analisar, identificar e interpretar as representações sociais de jovens sobre sucesso e fracasso. Concluiu que as de sucesso foram construídas com base nos elementos relacionados a atributos pessoais, enquanto que as de fracasso, fundamentadas nos elementos materiais e concretos relacionados à ausência desses atributos.

Naiff (2008) objetivando conhecer as representações sociais de alunos de EJA do município do Rio de Janeiro sobre os motivos que os levaram a abandonar os estudos e a voltar a estudar, apontou para a categoria trabalho como o principal motivo do abandono. Exigência do mercado de trabalho e a busca por um futuro melhor foram as razões para o retorno.

Em suas considerações, Pereira e Mazzoti (2008), ao identificar as representações sociais de Educação Física sustentadas pelos alunos de EJA da cidade de Belford Roxo, apreenderam indícios de que essas representações sociais se condensariam na metáfora remédio, subordinada à representação de corpo.

As investigações de Barreto (2006), que trabalhou com um diagnóstico das representações sociais de professores de EJA sobre leitura e escrita, apontaram para a necessidade de mudança da prática docente, como fator determinante para a eficácia no ensino da escrita e da leitura.

Nas averiguações de Gomes (2006), a perspectiva das representações sociais foi utilizada para conhecer as motivações, perspectivas, necessidades e relações entre educação e trabalho dos alunos e professores do Ensino Médio.

Neste cenário de produções, foi que o presente estudo procurou discutir sobre o programa “Nova EJA”, implementado em 2013 sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC).

2 Um pouco da historicidade da EJA no Brasil

Sendo a história um dos pressupostos básicos para se refletir sobre o homem, afirmou-se que a trajetória da EJA no Brasil apresentou inúmeras variações do ponto de vista social e econômico. Na Colônia, por exemplo, a ausência de políticas públicas resultou em ações jesuíticas, voltadas para a alfabetização e catequização (BEISIEGEL, 1982).

No período imperial, a presença da família real propiciou a consolidação de um sistema público de educação elementar, que previa a oferta de curso primário gratuito para os não escravos. Altos índices de analfabetismo estimularam planejamentos e ações filantrópicas no campo da educação, como forma de regenerar a disciplina das pessoas brancas pobres e negros não escravos (ARROYO, 2007).

Na década de 1930, foi criado o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Este último estabeleceu o ensino comercial e reformou o secundário. Também foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE), que indicou no Brasil a educação de adultos como dever do Estado. Ele trouxe a oferta de ensino público primário gratuito e obrigatório como direito do cidadão (VENTURA, 2001).

Para a autora supracitada, a revolução de 1930 foi, do ponto de vista educacional, um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Políticas públicas foram efetivadas na ocasião, a partir da necessidade de diversificação e qualificação da mão de obra. A questão da EJA recebeu certa expressão, como acenou de maneira geral o professor Frigotto (2003):

A Educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e a sua reprodução (p.30).

As décadas posteriores aos anos de 1940 foram marcadas por várias políticas públicas, que, por sua vez, ampliaram as discussões em torno da EJA. Houve a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que previa o repasse de 25% de recursos da União aos Estados, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) (BEISIEGEL, 1982).

Ainda nesse período histórico, o percentual de 55% de analfabetos brasileiros foi visto como problema nacional. Sobre a realidade e as iniciativas para o momento, Fávero (2004) argumentou que

(...) mesmo partindo de um conceito extremamente limitado de analfabeto e trabalhando com um conceito restrito de analfabetismo/alfabetização, as campanhas significaram um

movimento positivo do Estado e da sociedade brasileira, no atendimento às necessidades educacionais da população adolescente, jovem e adulta mais pobre (p.17).

A baixa instrução escolar do povo significara um atraso sociocultural. Diante dessa realidade, o governo estimulou a criação do sistema “S”, inaugurando em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) para treinar e qualificar mão de obra para a produção fabril e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Em 1947, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA) refletiu o anseio de elevação da escolarização dos adultos e jovens (ARROYO, 2007).

Em 1958, ocorreu o II CNEA, quando se destacou a filosofia do educador Paulo Freire, que defendia as ideias de uma educação igualitária e pautada na mobilização popular. Movimentos populares se organizaram com evidência no Norte e Nordeste do país, em prol da alfabetização de jovens e adultos. Com o Movimento de Cultura Popular (MCP), os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes (CCPUNE), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a Campanha de Educação Popular (CEP). Representantes desses grupos pressionaram o governo federal para que oferecesse apoio e coordenação, o que foi feito em 1963, com o Plano Nacional de Alfabetização (PNA). A esse respeito, Frigotto (2003) explicou que

Na década de 50 e início da década de 60, esboçou-se, na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, um movimento que apontava para reformas de base e para a implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional, às oligarquias e, portanto, mais democrática. Este movimento envolveu grupos importantes da sociedade: movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral ao capital transnacional (p.38).

Com o Golpe Militar de 1964, iniciativas relacionadas à EJA foram extintas, mas devido aos altos índices de analfabetismo, ações pontuais foram ainda realizadas, como a Cruzada ABC, que pretendeu alfabetizar e formar jovens e adultos. Outro exemplo foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo. Anos depois, em 1985, foi realizada em Paris a IV Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que acabou por estimular as discussões, no Brasil, sobre as características plurais dessa educação (GADOTTI; ROMÃO, 2011).

Ainda no período militar, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692, promulgada em 1971, regulamentava o Ensino Supletivo, diferenciando-o do ensino regular e do ensino secundário. Separou um capítulo próprio para esse ensino, apontando para as funções de suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Ela versava o seguinte:

CAPÍTULO IV

Do Ensino Supletivo

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
 - b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.
- Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se:

- a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos;
- b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

§ 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação.

§ 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único. Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão

direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudo e atividades que os tomem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28. Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham (BRASIL, 1971).

O instrumento legal descrito anteriormente, além de apontar para a finalidade do ensino em questão, apresentou sua abrangência, níveis de conclusão, órgãos responsáveis por sua oferta e faixa etária mínima do público a quem se destinava.

No ano de 1974, as Secretarias Estaduais de Educação criaram os Centros de Estudos Supletivos (CES) e, anos depois, a nova Constituição Federal de 1988 estabeleceu o Ensino Supletivo para o público da EJA, e considerou o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (VENTURA, 2001).

Para Saraiva (1995), os anos 80 foram férteis do ponto de vista social, pois movimentos populares marcaram sua força e incitaram a ocorrência de manifestações no país. Os que sonhavam com uma sociedade mais justa se organizavam em sindicatos e associações e traziam para o cenário público a necessidade de democratizar o país.

Na concepção de Di Pierro (2005), o desafio da EJA nos anos 90 passou a ser o estabelecimento de uma política pública ampla e duradoura. Em nível planetário, houve um crescente reconhecimento de sua importância expressa nas várias conferências, dentre elas, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), ocorrida na Alemanha. Nela se proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Essas e outras serviram de estímulo para mobilização e organização no Brasil de fóruns e encontros de EJA.

Nesse período no Brasil, Fernando Collor cumpria seu mandato de presidente que assumiu uma política neoliberal de estímulo ao setor privado, desobrigando o Estado de suas responsabilidades sociais. Criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), logo extinto. Ao longo do seu governo, não houve investimento na EJA, contudo vários grupos de alfabetizadores discutiam a implementação de ações (PEREIRA, 2007).

Novamente voltando ao meio internacional, ocorria em 1990 na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela UNESCO. Após discussões, um documento denominado “A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos” foi elaborado e um de seus temas foi a garantia das necessidades básicas de aprendizagem. Como havia representantes brasileiros no evento, parte de sua pauta foi discutida no país e um dos resultados dessa discussão foi a elaboração do Plano Decenal de Educação, que traçou metas e objetivos para a EJA.

Os compromissos que o governo brasileiro ora assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas da educação de seu povo,

expressa-se no Plano Decenal de Educação para todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2000, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p.12).

Tomando como referência os dados sobre o tempo de estudos (em anos), os altos índices de analfabetos e o percentual de indivíduos que continuavam fora da escola, o documento apontou para a necessidade de sistematização da EJA, via formação continuada.

Faz-se necessário estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos entre 15-29 anos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados. Entretanto, eles devem resultar de novos acordos de articulação entre as administrações estaduais, municipais de ensino, instituições especializadas de formação de profissionais e organizações não-governamentais aptas a operá-los em sistema de descentralização, com elevada flexibilidade e versatilidade (Ibid.).

Em 1995, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) se torna presidente do Brasil. Também de linha neoliberal, agiu de modo que a EJA continuou fora do campo das prioridades governamentais, tanto que em um de seus pronunciamentos esclareceu ser possível conviver com a contradição, sem que ela abale ou ainda transforme a realidade (CARDOSO, 1997). Mesmo assim, o governo FHC criou alguns programas que contemplavam a EJA, dentre os quais estiveram o Programa Nacional e Educação na Reforma Agrária, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e o Programa Alfabetização Solidária (PEREIRA, 2007).

Nesse contexto, a Lei nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), complementaria o movimento internacional e a Constituição do país ao determinar que

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 (BRASIL, 1996).

A LDBEN, composta pelos artigos 37 e 38, diminuía a idade mínima para exames supletivos de 18 para 15 anos e tomava outras medidas com a intenção de aumentar o número de concluintes do Ensino Fundamental (PEREIRA, 2007).

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

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.

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 (BRASIL, 1996).

A lei apresentada assinalou, portanto, para o perfil do público da EJA, as responsabilidades do poder público em relação a essa modalidade de ensino e à manutenção do Ensino Supletivo.

Tratando das legislações nacionais, a Emenda Constitucional nº 59/2009 reproduziu o movimento internacional e nacional, ao apresentar a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I), evidenciando a responsabilidade do Estado para com os jovens e adultos cujo acesso ao Ensino Fundamental e Médio não foi possibilitado na idade regular.

Dessa maneira, documentos oficiais, eventos nacionais, mobilização social e conjuntura histórica pareceram imprescindíveis dentro de uma reflexão planetária que, em certa medida, impulsionaram o planejamento e a elaboração de propostas que tivessem como foco a EJA.

3 Elaboração teórica da nova política de EJA no estado do Rio de Janeiro

Movimentos dentro e fora do Brasil no período entre o fim dos anos 90 e no início dos anos 2000 defenderam a democracia e sobremaneira os direitos sociais. Muitos lutaram para que de fato a EJA fosse considerada uma modalidade específica de educação. Fundamentado nessas discussões, na legislação brasileira e em alguns dados apresentados em seu plano estadual, o estado do Rio de Janeiro (principal mantenedor

na oferta de matrículas da EJA para o Ensino Fundamental e Ensino Médio), através da SEEDUC, implementou em 2013 o Programa “Nova EJA”. Pautou-se na ideia de consolidação de uma oferta de EJA de qualidade, contextualizada e com capacidade de preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho. Sua função foi incentivar um tipo de educação com vistas ao estímulo, desenvolvimento e habilidades dos alunos, via constituição de um espaço escolar com condições necessárias para a construção de sua autonomia e inserção nos diversos espaços da vida em sociedade. A proposição governamental pareceu coincidir com o que consta na Declaração de Hamburgo:

O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito de educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade, tais como as minorias e os povos indígenas. No contexto das novas parcerias entre o setor público, o setor privado e a comunidade, o papel do Estado está em transformação. Ele não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também um consultor, um agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. Do mesmo modo, é dever do Estado garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidades e suas aspirações em termos educacionais. No que tange ao governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem estar envolvidos na promoção da educação de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível (UNESCO, 1997, p.2-3).

Frente ao desafio de promover a reinserção de indivíduos jovens e adultos com baixa escolaridade, os responsáveis pela estruturação e organização da educação do estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CONSÓRCIO CEDERJ, lançou a Nova Política de EJA (Manual do Projeto Nova EJA, 2013). A proposta expressa na Resolução n.º 4.951 de 2013 fixou diretrizes de implantação das matrizes curriculares para a EJA em nível médio nas unidades escolares da rede pública.

Art. 31. O Projeto Nova EJA Ensino Médio estrutura-se em 04 (quatro) módulos semestrais, totalizando 02 (dois) anos para a conclusão do Ensino Médio nesta modalidade, conforme previsto no Anexo VI.

Art. 32. No Projeto Nova EJA Ensino Médio, cada tempo será constituído por 50 (cinquenta) minutos, garantindo-se, assim, a duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas para esta etapa de ensino (MANUAL DE ORIENTAÇÕES NOVA EJA, 2014, p.5).

Quanto à fundamentação teórico-metodológica a “Nova EJA” trouxe novidades para discentes e docentes.

Apresentando matriz de referência alinhada com essa modalidade educacional, bem como estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI, e assegurando na Rede Estadual de Ensino a continuidade do percurso de escolaridade obrigatória, para permitir que jovens e adultos, que por algum motivo estavam privados do saber básico, concluam em menor tempo esta etapa de ensino, com resultados de aprendizagem e qualidade adequados para a continuidade dos estudos (Ibid., p.5).

Propôs ofertar materiais didáticos próprios para os alunos, assim como material de apoio ao professor. Outra alteração foi uma mudança estrutural do tempo de aula diário e reorganização do Ensino Médio. Conforme o manual,

Na ótica da evolução do ser, no desenvolvimento de suas potencialidades, é necessária uma metodologia que utilize estratégias de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. As aulas são presenciais, de segunda a sexta-feira, 4 horas e dez minutos/dia em turno ampliado, sendo três horas e vinte minutos/dia, nas disciplinas da matriz; apresentado em estrutura modular, quatro módulos com conclusão do Ensino Médio em dois anos. A frequência e participação do aluno são fundamentais, pois o processo de construção do conhecimento é coletivo. A avaliação é processual, acontece em todas as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula e ou atividades externas, sintonizada com a portaria nº 316/2012 (Ibid., p.6).

4 Aporte teórico: a teoria das representações sociais

Nos últimos anos, a Teoria das Representações Sociais foi utilizada em trabalhos de distintas áreas, dentre elas a educação. Ela foi desenvolvida por Serge Moscovici no ano de 1961. Sua obra seminal intitulada *La Psychanalyse, son image et son public* conteve a matriz de sua teoria. Sua pesquisa teve como foco fenômenos subjetivos captados indiretamente. Baseou-se em metodologias inabituais da psicologia da época fugindo, portanto, dos exemplos da ciência psicológica normal de sua época (MADEIRA, 1998).

Com sua teoria, Moscovici marcou o estabelecimento de uma nova visão de mundo que integrava fenômenos individuais e sociais. Afirmava que para tornar fenômenos sociais ininteligíveis em inteligíveis, era imprescindível incluir conceitos psicológicos e sociológicos e que a TRS cumpriria esse papel, tamanha sua abrangência e veemência, conforme explicou Arruda (2002):

A Teoria das Representações Sociais – TRS – operacionalizava um conceito para trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiada por objetivos diferentes, formas que são móveis [...] (Ibid., 2002, p.3-4).

Em seu referencial teórico-metodológico, Moscovici (2013) partiu da ideia de que várias poderiam ser as formas de conhecer e uma delas seria baseada na comunicação e nas experiências cotidianas. A esse respeito, o pesquisador definiu que sua teoria se fundamentava na ideia de que existiria

(...) um sistema de valores, ideais e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de um mundo e de sua história individual e social (Ibid., p.21).

O fundador da TRS compreendeu que todas as interações humanas pressupunham representações. Afirmou que uma representação se classificaria como social, na medida em que fosse produzida coletivamente, no contexto grupal. Seria na interação comunicativa que as representações se estruturariam, contribuindo para os processos de formação de conduta, tomada de decisão e orientação das comunicações sociais (JODELET, 2001).

Coincide com essa visão Madeira (1998, p.214), que explanou para a construção histórica e humanística do conceito de representação:

Note-se que o que somos, ou seja, as representações que temos, constroem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida e, em meio ao qual, afetos, interesses, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses tomam forma articulando-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada.

Para Moscovici (2013), o organizador da chamada *grande* teoria, o ponto marcante da TRS, estaria no fato de que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. Sobrepôs, ainda, que através das representações os seres humanos superariam problemas e enriqueceriam seu mundo mental e físico. Em outras palavras, pressupunha um tipo de conhecimento que influenciaria o comportamento humano, no processo de comunicação consigo, com o outro e com a sociedade em geral.

O romeno ainda afirmou que a transformação do conhecimento científico em comum poderia ser sim um lugar de estudo possível e de excelência no campo educativo já que em sua concepção, conhecimento e cultura estariam presentes em lugares comuns, inclusive na escola, como sugeriu

[...] a Teoria das Representações Sociais permite compreender, tanto os fenômenos macroscópicos quanto os fenômenos microscópicos relativos aos processos culturais e sociais. Além

disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão dessa realidade (Ibid., p.45).

Definindo o verbo representar, o teórico pioneiro na formulação da TRS escreveu:

Representar significa a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presente as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e de uma integridade normativa do grupo. É, portanto, muito importante que isso se dê de forma comunicativa e difusiva, pois não há outros meio, com exceção do discurso e dos sentidos que eles contêm, pelos quais as pessoas e os grupos sejam capazes de se orientar e se adaptar as tais coisas (Ibid., p.216).

Assim, estudar as representações pela Teoria das Representações Sociais denotou compreender como os sujeitos chegam a operar seu pensamento, para definir e transformar o social. Nesse sentido, destacavam-se, duas funções principais da TRS: a função cognitiva, ancorando significados, estabelecendo ou desestabilizando as situações evocadas e a função social, mantendo ou criando identidades e equilíbrios coletivos (Ibid., p. 218).

A partir dessas funções, tornou-se possível inferir que elas emergiriam das interações humanas entre pessoas e grupos, a partir de laços estabelecidos para a comunicação e colaboração. Portanto, não são produtos da criação individual, mas sim coletiva e depois de estabelecidas,

[...] adquirem vida própria, circulam, se encontram, se atraem, se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu (Ibid., p.41).

Assim, as representações sociais buscam analisar

[...] aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos longos períodos; modos de pensamentos aplicados a objetos diretamente socializados, mas que, de maneira cognitiva e discursiva, as coletividades são continuamente orientadas a reconstruir nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas (Ibid., p.218).

Perante o exposto, percebeu-se que a TRS apresentou uma maneira de apreender a realidade, uma forma de conhecimento produzida pelos indivíduos e grupos para

marcar suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros. O social interferiria de várias maneiras, seja através do contexto concreto em que os grupos se situariam, seja pela comunicação estabelecida pela herança cultural, pelos códigos, símbolos, valores, ideologias que se ligam às posições sociais (MOSCOVICI, 2013).

Partindo da premissa de que existiriam formas distintas de conhecer e de comunicar, o estudioso apontou ainda para duas categorias que permitiriam uma melhor compreensão do lugar ocupado por elas dentro da sociedade. A uma chamou de universo consensual e à outra de universo reificado. Ao se reportar ao primeiro explicou que

[...] a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. [...] Tal estado de coisas exige certa cumplicidade, isto é convenções linguísticas, perguntas que não podem ser feitas, tópicos que podem, ou não podem, ser ignorados. Em longo prazo, a conversação (os discursos) cria nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus participantes (p.50/1).

Seguindo sua linha de raciocínio esclareceu que o discurso comum e cotidiano ligaria as pessoas umas às outras em torno de um universo consensual, ou seja, diante de uma relação em que tudo seria compartilhado por meio do diálogo e das trocas informais entre as pessoas, tornando determinado assunto ou conceito aceitável para aquela coletividade. Sobre o universo reificado, Moscovici (2013) asseverou que a sociedade como um todo

é vista como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais. Somente a competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito, seu direito de trabalhar “como médico”, “como psicólogo”, “como comerciante” ou de se abster desde que “eles não tenham competência na matéria”. [...] Nós nos confrontamos, pois, dentro do sistema, como organizações preestabelecidas, cada uma com suas regras e regulamentos. [...] Existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e, nem é necessário dizer, a informação apropriada para um contexto determinado (Ibid., p.51/2).

Tratando do que chamou de reificado, referia-se àquele universo onde se cristalizariam as trocas nos espaços científicos, com seus princípios e regras de hierarquia interna e linguagem (ARRUDA, 2002).

Relevante esclarecer que ambos os universos possuiriam na concepção de seu criador, propósitos diferentes e imprescindíveis para a vida humana. No entanto, as representações sociais se construiriam com maior frequência no universo consensual.

Tal universo se atrelaria aos significados que retratariam os interesses dos indivíduos e dariam forma à consciência coletiva na sua totalidade, uma vez que nele todos poderiam falar - não apenas os cientistas, como no reificado (MOSCOVICI, 2013).

Para demonstrar algumas das justificativas que fariam sentido para explicar a criação de representações sociais pelos sujeitos, Moscovici (2013) formulou os conceitos de familiar e não familiar. Para ele, o objetivo de toda a representação social seria tornar familiar o que seria não familiar aos indivíduos. Considerou o universo consensual como familiares, nos quais os indivíduos desejariam permanecer, pois neles não haveria conflitos. Nesse universo, tudo o que seria dito ou feito, confirmaria as crenças e as interpretações de mundo adquiridas, neles estariam os locais onde todos desejariam sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito. A partir da sustentação do que é familiar, ou seja, compartilhado ou evocado, as situações não familiares seriam de certo modo compreendidas.

O não familiar seriam as ideias ou ações que nos perturbam e nos causam tensão. Dessa forma, o que não é familiar inquietaria as pessoas, causaria incômodo e ameaçaria de certa maneira. Para o autor, o medo do que é estranho ou do estranho já estaria profundamente arraigado em nós, partindo desse princípio localizaria a representação como

O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (Ibid., p.56-57).

Percebemos, então, que existiria uma tensão entre os aspectos familiares e os não familiares no universo consensual dos sujeitos, em que o que é familiar teria primazia em relação ao não familiar. Ao passo que, o que seria incomum (não familiar), ao ser assimilado poderia modificar as crenças estabelecidas e indicaria um processo de reconhecimento do novo (Ibid.).

Seguindo a linha de raciocínio basilar na construção da TRS, verificou-se que propôs ainda dois diferentes processos baseados na memória, que seriam responsáveis pela aproximação do não familiar ao familiar: ancoragem e objetivação. Por ancoragem pôde-se compreender como um processo pelo qual ideias estranhas seriam assentadas no já conhecido. A objetivação por sua vez, consistiria no processo pelo qual os indivíduos transformariam o que seria abstrato em algo quase concreto, transferindo o que estaria na mente para algo do mundo real. Nos termos de Moscovici, ancorar seria

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar

algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. [...] Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes (p.61-62).

Nesses meandros, ancorar seria apresentado como sinônimo de classificar, categorizar e nomear. Simbolizaria colocar algo dentro de um conjunto de comportamentos e regras que estabeleceriam o que ele é e não é, de acordo com as características dos outros objetos do mesmo conjunto. Categorizar significaria escolher um dos protótipos já conhecidos, já vistos e estabelecer uma relação positiva ou negativa com o novo objeto. Sob essa perspectiva, Moscovici (2013) elucidava que a tarefa de dar nome a um objeto seria de muita importância, pois aquilo que não teria nome seria relegado ao mundo de confusão. Reforçou a ideia de que ao atribuir nomes, libertamos o objeto do anonimato e colocamo-nos na matriz de identidade de nossa própria cultura.

O outro processo, denominado objetivação, seria o que teria o papel de aproximar a não familiaridade da realidade. Toda representação tornaria real um nível diferente da realidade, e esses níveis seriam criados e mantidos por cada coletividade, ao passo que se modificariam de acordo com o tempo. Na trajetória da objetivação, a linguagem foi apontada como elemento de destaque por ser um meio pelo qual as ideias são objetivadas. Palavras não só representam coisas, mas as criam e as investem com suas próprias e singulares características. Por meio da palavra, coisas e imagens seriam personificadas e por isso ganhariam sentido e poderiam ser representadas. Por essa óptica, a linguagem seria

[...] como um espelho que pode separar a aparência da realidade, separar o que é visto do que realmente existe e do que o representa sem mediação, na forma de uma aparência visível de um objeto ou pessoa, como se esses objetos não fossem distintos da realidade [...]. Os nomes, pois, que inventamos e criamos para dar forma abstrata a substâncias ou fenômenos complexos, tornam-se a substância ou o fenômeno e é isso que nós nunca paramos de fazer (Ibid., p. 77).

Em suma, a partir da ancoragem, os sujeitos procuram classificar ou encontrar um lugar e dar nome às coisas para encaixá-la e torná-la familiar. Por ela, conceitos e imagens seriam elaborados para, em seguida, serem reproduzidos no mundo exterior. Portanto, os processos de ancoragem e objetivação teriam o objetivo de tornar o não familiar, familiar. Esse seria o motivo pelo qual as representações sociais seriam criadas e por que essa criação se daria através e nas dinâmicas de comunicação (Ibid.).

Fundamentando-se na Psicologia Social (área do conhecimento ligada à teoria), Alves-Mazzotti (2009) investigou como se formariam e como funcionariam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Em seu trabalho intitulado “Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação”, apontou para o papel das representações na orientação de condutas e práticas sociais, e sua interferência no processo educativo.

A partir de leituras iniciais, também percebemos que um campo privilegiado para o estudo da TRS é a educação. Concordando com essa constatação, a dupla Jovchelovich e Guareschi (1994) escreveu o seguinte:

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas (p.20).

Nesse campo várias são as temáticas que se utilizam da teoria como aporte, sendo uma referência o estudioso Michel Gilly (SÁ, 1998). Em um de seus trabalhos, ressaltou a relação entre a TRS e a instituição escolar, considerando a importância do discurso de seus agentes, justificando seu interesse e sinalizando para a função da teoria.

O interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo [...] ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados deles; e da mesma forma, ela favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação (GILLY, 2002, p.232).

Outros estudos por sua vez, relacionam a teoria e a EJA. Naiff (2008), por exemplo, no artigo intitulado “Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais”, persistiu em conhecer as representações sociais de alunos de um programa de EJA, analisando os motivos que levaram os discentes a abandonarem os estudos e a retornarem à escola.

Enfim, segundo estudos de Sá (1998), várias são as temáticas que abordaram e abordam a TRS, a educação se tornou uma delas. Em “A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais”, ele provou que vários são os trabalhos que investigam a instituição educacional em termos de representação de seus profissionais e usuários no país. Para ele, uma respeitável aplicabilidade desta na educação tem sido nutrida por uma gama considerável de educadores e psicólogos.

5 Resultados

5.1 Quantitativos

A fim de analisar a construção de uma representação social de discentes matriculados no 1º Ano do Ensino Médio na Modalidade “Nova EJA”, a respeito desta, utilizou-se a entrevista aberta, como instrumento de coleta de dados dividida em duas partes:

1ª Parte - Identificação: Composta por quatro (4) questões: nome, idade, série, sexo.

2ª Parte - Identificação ou não de uma representação: Composta por três (3) perguntas: 1) tempo sem estudar; 2) No próximo ano, se fosse possível escolher entre se matricular na EJA e “Nova EJA”, qual escolheria? 3) Sabe a diferença entre EJA e “Nova EJA”?

Na fase posterior à de coleta de dados, as respostas foram todas transcritas e em seguida analisadas com o objetivo de focar o posicionamento dos discentes frente ao novo programa.

A instituição escolar selecionada para a pesquisa fazia parte da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro e se localizava na área urbana da cidade de Campos dos Goytacazes. A unidade oferecia vagas para alunos egressos do Ensino Fundamental I e II e vagas para os que buscavam matrícula na no Ensino Médio EJA e “Nova EJA”.

Por determinação da SEEDUC, a instituição iniciou o ano letivo de 2013 com vagas para a “Nova EJA” e, na ocasião da coleta de dados, uma única turma de alunos para o 1º módulo foi formada com 17 alunos. Dentre ele, 11 participaram da pesquisa, o que correspondeu a aproximadamente 65% do total de matriculados (Gráfico 1).

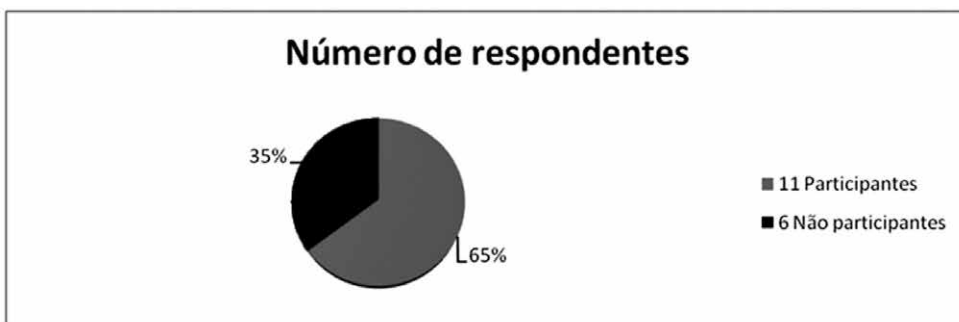


Gráfico 1 - Total de Respondentes

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nas respostas fornecidas na primeira parte da entrevista, foi possível constatar um traço muito peculiar da EJA: o processo de juvenilização. Os dados mostraram que 66% dos participantes tinham menos de 20 anos de idade (Gráfico 2).

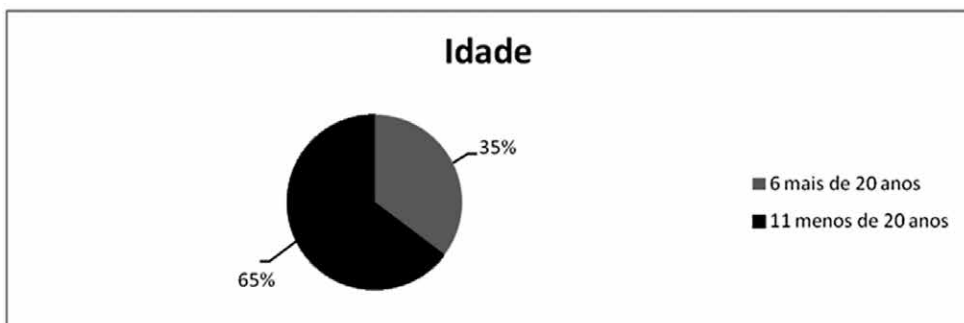


Gráfico 2 - Idade

Fonte: Elaborado pela autora

Notou-se o que algumas secretarias de educação constataram, quando afirmaram que os adolescentes eram presença marcante nas escolas de EJA, uma vez que a maioria foi oriunda de um processo educacional aligeirado e fragmentado, marcado por um alto índice de evasão e reprovação (PARANÁ, 2006, p.30).

Em relação ao gênero, constatou-se no universo da pesquisa que 55% eram mulheres.

Os dados, além de caracterizarem o público da “Nova EJA”, apontaram para a possibilidade de um número menor de mulheres abandonando os estudos.

A partir da segunda pergunta, percebe-se que 75% dos informantes estavam 2 ou mais anos fora da escola, como mostrou o Gráfico 3.



Gráfico 3: Tempo fora da escola

Fonte: Elaborado pelos autores

6 Resultados com base na teoria das representações sociais: a “Nova EJA” no discurso discente

Buscou-se evidenciar, a partir da TRS, os sentidos construídos e atribuídos à proposta “Nova EJA” pelos seus discentes. Partiu-se de um estudo qualitativo, cuja finalidade girou em torno da necessidade de compreender a realidade a partir da

percepção de atores educacionais.

Nessa perspectiva, uma indagação inicial feita aos discentes-informantes foi a respeito do conhecimento em relação à chamada “Nova EJA”. Perguntou-se se sabiam o que era a “Nova EJA”. As respostas foram as seguintes:

- P3 - “Sei não fessora (...)”
 P5 - “Não é essa que eu tô fazendo?”
 P9 - “Teria que perguntar a diretora (...)”
 P10 - “A mesma coisa que EJA, ué termina tudo junto?”
 P11 - A Nova EJA termina mais rápido!

Observou-se, a princípio, que a questão da categorização da “Nova EJA”, pareceu ser uma temática conflituosa. Relevante observar que os discursos dos docentes se remeteram à TRS, na medida em que demonstram algumas de suas elaborações mentais construídas no coletivo, a partir da dinâmica que se estabeleceu entre as atividades psíquicas dos sujeitos e o objeto do conhecimento.

Do ponto de vista da TRS, emergiram nas interações humanas das pessoas do grupo, laços estabelecidos para a comunicação e colaboração, porém não puderam ser considerados produtos da criação coletiva, mas estabelecidos de maneira individual.

Os relatos acima nos induziram a constatar que o significado atribuído pelos alunos ao programa em questão, não cumpriu com um dos objetivos apresentados como fundantes na TRS que seria o conceito de familiar expresso na elaboração de um universo consensual. Verificamos que, na ocasião da pesquisa, a proposta permanecia ainda caracterizada como não familiar e, portanto, não consensual.

Por conseguinte, a análise das entrevistas orais permitiu-nos averiguar, também, que poucos entrevistados demonstraram saber a respeito das diferenças entre EJA e “Nova EJA”. Diante desses discursos, recorrendo à teoria de Moscovici (2013), compreendeu-se que a ausência da função cognitiva, particular da TRS, acabou por descaracterizar a construção de significados. Sua não criação como produto de uma construção coletiva e cotidiana, não puderam configurar-se numa representação social. Os relatos a seguir foram resultados da pergunta que consistia na ciência da diferença entre EJA e “Nova EJA”:

- P3 - “Sei não qual a diferença (...)”
 P5 - “Não é a mesma coisa não?”
 P9 - “Teria que saber o que é Nova EJA (...)”
 P10 - “Qual a diferença entre os dois?”
 P11 - A Nova EJA é está em que eu estou agora?

Diante do exposto, as significações em torno da “Nova EJA” não se apresentaram como uma maneira de perceber a realidade, uma forma de conhecimento desenvolvida pelos indivíduos que marcara suas posições em relação aos eventos, objetos, situações, entre outros, conforme característica da TRS.

Do ponto de vista do processo de construção das representações sociais baseado na memória, a ausência da ancoragem foi percebida, uma vez que os indivíduos não classificaram o objeto pesquisado. Tal processo foi percebido, a partir do momento em que os indivíduos não nomearam o objeto pesquisado, sinalizando-o como ainda estranho.

Considerando a necessidade de conhecer as condições reais em que os indivíduos estavam inseridos e o papel social e histórico da EJA, foi que percebemos a importância de se analisar os significados construídos pelos discentes, uma vez que estes cumpririam com uma das funções na criação de uma representação, na medida em que estabeleceria uma ordem e orientava os indivíduos em seu mundo social. Sobre essa questão, Moscovici (2013), ao definir sua teoria, tratou-a como

(...) um sistema de valores, ideias e práticas, como uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (p.21).

Nas análises pudemos averiguar que o significado construído em torno da “Nova EJA” teve ligação direta com dois dos pressupostos da TRS. O primeiro quanto ao fato dessas significações serem fruto de elaborações mentais; o segundo, por se constituírem a partir de ideias, valores e práticas. Assim, mesmo apresentando certas consonâncias com a TRS, as análises apontaram para uma não representação social, posto que a construção social de significados não configurava uma construção coletiva.

Arriscou-se concluir que os momentos posteriores ao da entrevista serviram para a construção de um processo inicial de uma futura representação social de “Nova EJA”. A partir das questões levantadas no momento da coleta de dados, verificamos um movimento dialógico, a partir do uso da linguagem, que começou a ser travado na instituição pesquisada, pelos atores educacionais.

7 Breves considerações finais

Notório que um campo privilegiado para o estudo das representações sociais é a educação, uma vez que recebem cotidianamente influência de diferentes grupos sociais. Por isso, muitos estudos emergiram com o objetivo de, a partir delas, compreenderem as relações estabelecidas nos ambientes de educação sistematizada. Desse modo, o presente trabalho buscou apontar para a utilização da TRS como categoria analítica e alternativa teórico-metodológica. Partindo da teoria, buscamos apresentar os significados atribuídos ao Programa “Nova EJA” pelos discentes, a partir da construção ou não de uma representação social em torno do programa.

Com base nos momentos de vivência possibilitados pela escolha do lócus da pesquisa e no processo de coleta de dados, percebeu-se a “impaciência” dos alunos devido à não familiaridade com o programa “Nova EJA”. Por essa razão, não o ancoravam, ou seja, não o classificaram. Em seguida, a partir das transcrições e das análises, verificou-se que suas falas não apresentavam um dos aspectos essenciais na TRS: a construção de um senso comum a respeito da realidade.

Por fim, concluímos que os resultados do presente estudo revelaram a não existência, por ora, de uma representação social por parte dos alunos da “Nova EJA” a respeito do programa, demonstrando que não haviam ainda construído um pensamento social e coletivo relativamente ao objeto em questão.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2009.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. *REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, p. 1-108, 2007.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.127-147, nov.2002.
- BARRETO, D.A.B. *Representações Sociais de professores de Educação de Jovens e Adultos sobre leitura e escrita*. Tese (Doutorado) – UFBA, Salvador, 2006.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular*. São Paulo: Ática, 1982.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- _____. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF: MEC, 1993.
- _____. Lei n. 5692/71. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- CARDOSO, F. H. Pronunciamento do Presidente da República na Abertura do Seminário Multiculturalismo e racismo. In: SOUZA, Jessé (Org.) *Multiculturalismo e racismo: mundo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.13-17.
- DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p. 1115-1139, 2005.
- FÁVERO, O. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, M.I; PAIVA, J.(Orgs). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.13-28.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo:

- Autores Associados: Cortez, 1988.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2011.
- GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. *Educar em Revista*, n. 19, p. 231-252, 2002.
- GOMES, C. A. et al. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 11-26, 2006.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa X Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n.2, p. 201-210, maio/ago. 2006.
- JODELET, D. *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p.17-44.
- _____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, [2001].
- JOVCHELOVICH, S.; GUARESCHI, P. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEMOS, S. F. C.; COSTA, S. G.; LIMA, R. C. P. Representações Sociais: Aplicabilidade nos estudos sobre a educação de jovens e adultos. *ESC – Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 43-61, 2013, Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC39_S_Lemos_S_Costa_R_Lima_abstracts.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.
- MADEIRA, M.C. Um aprender do viver: Educação e Representação social. In: MOREIRA.A.S.P; OLIVEIRA, D.C (Orgs). *Estudos Interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998.
- MANUAL de orientações nova EJA. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/download/Manual_projeto_nova_EJA_final_2014.pdf>. Acesso em: 2014.
- MARIANO, M. L. *Representações Sociais de jovens sobre sucesso e sobre fracasso e sua contribuição para o ensino/aprendizagem de História*. 2009. 80f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Centro Universitário FIEO. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, Osasco, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- NAIFF, L. et al. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. *Psicologia & Sociedade*, v. 20, n. 3, p. 402-407, 2008.
- PARANÁ, *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SUED/SEED, 2006.
- PEREIRA, C.S. *Um estudo das representações sociais sobre química de estudantes do*

Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos paulistana, 100p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. Instituto de Química, São Paulo, 2012.

PEREIRA, D. de F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. *Revista Científica Eccos*, São Paulo, v. 9, p. 53-74, 2007.

PEREIRA, G.M.S; MAZZOTI, T.B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. *Motriz*, Rio Claro, v.14 n.1 p.53-62, jan./mar. 2008

PONTE, L. L. de B. *Representações Sociais da Escola na Perspectiva de Alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA*. pp. 103. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, Brasília, 2012.

SÁ, C. P. de. *A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, D. Os ganhos da década perdida. *Presença Pedagógica*, v. 6, p. 50-61, 1995.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, jul./1997, Hamburgo, Alemanha.

VENTURA, J. P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos teóricos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, 2001. (mimeo). Cap. 2.

Artigo recebido em: 11 jun. 2014
Aceito para publicação em: 9 out. 2015