

Eixo 1 - Educação de Jovens e Adultos

“Aqui na universidade não tem esse tipo de aluno não”: representações sociais do/a estudante da EJA

Neilton Castro da Cruz
Carmem Lúcia Eiterer

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CRUZ, N.C., and EITERER, C.L. “Aqui na universidade não tem esse tipo de aluno não”: representações sociais do/a estudante da EJA. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 37-54. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0003](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0003). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

“AQUI NA UNIVERSIDADE NÃO TEM ESSE TIPO DE ALUNO NÃO”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO/A ESTUDANTE DA EJA



Neilton Castro da Cruz¹

Carmem Lúcia Eiterer²

1 Considerações iniciais

Este trabalho é parte das reflexões que o exercício da pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, nos propiciou. A citada investigação tem 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 dois dos 24 *campi* da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A escolha pela citada instituição, tendo em vista a existência, ainda, de outras três IES³, pode ser justificada pelo fato de ter sido a UNEB⁴ a primeira das instituições

¹ Professor da Rede Municipal de Educação de Porto Seguro.

E-mail: <neiltoncastro@yahoo.com.br>.

² Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do NEJA.

E-mail: <eiterercarmem@gmail.com>.

³ Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS pode ser justificada pelo fato de ter sido a UNEB.

⁴ “No Brasil, as Ações Afirmativas alcançaram maior visibilidade recentemente com a instituição do *sistema de cotas* nas universidades públicas, notadamente após a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em julho de 2002, ter aprovado, no Conselho Universitário – CONSU, a histórica Resolução de reservar 40% das vagas, no processo seletivo, aos estudantes negros que estudaram em escolas públicas. A decisão da UNEB repercutiu intensamente nas comunidades acadêmicas em todo o Brasil e abriu caminho para uma agressiva disputa política e filosófica quanto à pertinência de tais políticas fora dos muros das universidades, inclusive dentro do Congresso Nacional” (SILVA, 2010, p. 50).

públicas do estado da Bahia e também do Brasil a implantar Políticas de Ações Afirmativas.

São oito pessoas os sujeitos que compõem o quadro de colaboradores/as, sendo cinco do sexo feminino e três do masculino. Todas matriculadas em quatro diferentes cursos de licenciatura no modelo presencial, a saber: História, Letras, Matemática e Pedagogia.

A identificação dos sujeitos ocorreu a partir do contato direto com a universidade, no qual se constatou 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.

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)⁵. Carece ressaltar que, tomando como base as buscas realizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), é possível afirmar que a problemática denominada “trajetórias longevas e/ou de sucesso escolar” entre egressos/as da EJA se apresenta como lacuna no campo de investigação, já que nenhum trabalho foi identificado.⁶

Estamos certos de que os dados que sustentam essa reflexão não dão base para generalizações, contudo, consideramos que o exercício ao qual nos propomos realizar nesse ensaio pode nos ajudar a compreender certas posições quanto aos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, este artigo é, na realidade, uma tentativa de refletir sobre a forma como o/a egresso/a da EJA é visto, por colega de trabalho, do curso de pós-graduação (mestrado e doutorado), por professores/as

⁵ Vale 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.

⁶ As buscas foram realizadas utilizando palavras-chave: “A inserção de Egresso da EJA no Ensino Superior”; “Egresso da EJA na Universidade”; “Egresso da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Superior”; “Trajetória Longevas de Egresso da EJA”.

e alunos/as da universidade onde realizamos a coleta de dados, quando se cogita a possibilidade desse sujeito vir a se tornar estudante de curso universitário em uma universidade pública, no estado da Bahia. Nessa medida, o exercício reflexivo ao qual nos propomos a realizar tem como objetivo central compreender e esclarecer as razões que podem justificar a posição de suspeição, por parte de algumas pessoas com as quais conversamos, quanto a possibilidade de estudantes com experiência na EJA estarem matriculados/as em cursos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Em muitas situações ficou evidente que falar do nosso interesse de pesquisa promovia, com certa recorrência, comentários do tipo: “você acha que vai encontrar egressos/as da EJA no ensino superior público?” Ou ainda: “Aqui não tem esse tipo de aluno não!”

É válido ressaltar que o esforço aqui investido é, na realidade, uma tentativa de problematizar as suspeitas que estão em torno do debate sobre a inserção do/a egresso/a da EJA na universidade, sobretudo a pública.

2 Representações Sociais

Com o objetivo de fundamentar a discussão ora proposta nos apropriamos do conceito de Representações Sociais⁷, de autoria de Moscovici. O referido autor construiu 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

⁷ 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, 2007).

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).

Para Alves-Mazzotti (1994, p. 62):

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.

Moscovici insiste em dizer: “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” (MOSCOVICI, 2003, p. 45). O problema específico dessa área, continua o autor, é o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e, dessa maneira, constituem sua realidade comum. Assim, afirma ele, as Representações Sociais possuem natureza “convencional” e “prescritiva”.

É convencional no sentido de que elas

[...] convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, os localizam em uma determinada categoria e gradualmente os 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 (MOSCOVICI, 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.

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, o 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.

Para Moscovici (2003), 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 sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, 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.

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 e 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).

É importante destacarmos que, para Moscovici (2003), o ser humano é um ser pensante, que formula questões e busca respostas, ao mesmo tempo em 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. 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).

3 Representações Sociais do/a estudante da EJA

Nosso objetivo nessa parte do texto é apontar elementos que podem nos ajudar a compreender as razões que estão por trás da imagem construída em torno do/a estudante que frequenta e/ou frequentou a Educação de Jovens e Adultos.

Cogitamos, a partir do que nos aponta Moscovici (2003), que, possivelmente, a forma como a sociedade enxerga e localiza o estudante da EJA esteja atrelada ao fato de que nos últimos anos o acesso à escola tenha ampliado, mas poucas mudanças ocorreram quanto ao problema relacionado à qualidade. Porém, ainda cabe ser compreendido o porquê do analfabetismo não ter “tido a mesma atenção de outras modalidades de ensino. A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada” (GADOTTI, 2013, p. 13).

Outro fator que nos ajuda na compreensão da questão diz respeito ao fato de a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, ter 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). Podemos acrescentar 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, em uma relativa homogeneidade socio-cultural dos educandos, conferida pela condição de camponeses ou imigrantes rurais e trabalhadores com pouca qualificação.

“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” (FÁVERO, 2009, p. 9). 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. “Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada pela luta dos demais direitos”, argumenta Gadotti (2013, p. 26). Fávero (2009) também assinala que, apesar do foco ser a alfabetização, principalmente pelo expressivo contingente de pessoas analfabetas acima dos 15 anos, havia ainda 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).

Na atualidade, o percentual de brasileiros/as analfabetos/as maiores de 15 anos ultrapassa os 8%, que são, portanto, quase 15 milhões de pessoas analfabetas. Essa realidade conserva a alfabetização como referência da EJA, como um dos processos a ela previstos, enquanto modalidade da Educação Básica. Para Gadotti (2013, p. 21), “precisamos tornar a alfabetização de adultos parte integrante do sistema educativo e superar a atual falta de profissionalização da área”.

Se hoje algumas pessoas com as quais conversamos demonstraram desconfiança sobre a probabilidade do egresso/a da EJA entrar na universidade, isso não é uma característica apenas dos tempos atuais. Fávero (2009) 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” (p. 10).

A suspeição já mencionada, segundo Galvão e Di Pierro (2013), na agenda política, à educação de pessoas jovens e adultas foi reservado lugar secundário. Um exemplo que pode ser citado diz respeito ao fato de a alfabetização não ter sido colocada, historicamente, como direito, mas como “caridade”. Ainda segundo as autoras: “[...] o analfabeto é visto como uma criança que precisa da ajuda de alguém para tirá-lo das trevas. Ou alguém que precisa de carta de alforria, porque o analfabetismo é visto como uma espécie de escravidão” (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 em que 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 atribuído (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Nas relações sociais há um lugar guardado para os/as que não tiveram oportunidades de vivenciar a escolarização por um período mais esticado. Essa localização em muito contribui para que ocorra a discriminação dos/as jovens, dos/as adultos/as e, principalmente, dos/as idosos/as. Quanto ao problema do analfabetismo, Fávero (2009) garante 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).

Ireland (2009) argumenta que a EJA é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola, o que, em sua opinião, seria um equívoco. Para o autor, a alfabetização é uma parte fundamental, mas não é a única.

Assim como a alfabetização, as altas taxas de interrupção da trajetória escolar de estudantes da EJA têm sido também elemento de debate e pesquisa. Em geral, esse fenômeno tem ocorrido com mais força ainda nos primeiros anos da experiência.

A interrupção dos estudos possui natureza diversa, como, por exemplo, a 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 dificuldade. 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%) (PNAD, 2009).

Diante do quadro acima destacado, entendemos que as citadas questões reificam na memória coletiva a ideia de que, ao nos referirmos à EJA,

enquanto modalidade educativa, quase que de forma automática venha à mente que nesse processo estaria um grupo de pessoas que não teve acesso à escola na idade socialmente “considerada ideal”. Ou então, em sujeitos que, mesmo tendo tido a oportunidade de frequentar a escola, não conseguiram dar continuidade à experiência. Dito de outra forma, ao nos remetermos a esse grupo social, conclui-se que se trata de pessoas submetidas ao processo inicial da escolarização, com raras possibilidades de ultrapassar o ensino fundamental.

Acreditamos que Minayo (2007, p. 108) nos ajuda a esclarecer a questão acima apontada, ao afirmar que

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.

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, cogitamos ainda 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 tais situações, de alguma forma, têm sido responsáveis 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, como já sublinhamos anteriormente, tende a alimentar a ideia de que pessoas do referido grupo social teriam limitadas condições de tornarem-se estudantes

universitários/as. Em nosso entendimento, 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. Pudemos confirmar a suspeição em torno dessa questão quando indagamos a uma turma do curso de Letras, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus XVIII*, 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 UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens” (Nota de Campo, julho/2014).

A forma como a aluna se referiu ao estudante da EJA denota que, em seu imaginário, que não é só individual, mas também coletivo, os/as estudantes 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 a referida autora, 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 da EJA terem sofrido mudanças em diversos aspectos, de forma especial no público que a frequenta, não modificou, ainda, a imagem produzida historicamente acerca dessa modalidade da educação básica e, por conseguinte, sobre as pessoas que a frequentam.

A ideia de que o público da EJA seja composto por estudantes 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 na universidade, com experiência em EJA, 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 têm dificuldades de escrever. Já ministrei muito curso de formação para professores “do EJA” e sei como são esses alunos (Nota de Campo, julho/2014).

A resposta da professora nos possibilitou, tomando o conceito de representação social como ponto de reflexão, fazer as seguintes conjecturas:

seu suposto conhecimento sobre o perfil de 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, a qual, no imaginário coletivo e também individual, construiu uma imagem que afirma possuir esse/a estudante um perfil de pessoas subservientes e inseguras. Por essas e por outras razões, se mostrariam 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 alguma forma, apontada por alguns pesquisadores/as⁸ que têm estudado a temática nos últimos anos. Entretanto, como a pesquisa que aqui apresentamos irá mostrar, não podemos reduzir apenas a essa imagem o público em questão.

Um fato interessante é que, embora esteja 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 90, a resposta da professora, curiosamente, entra em contradição com o que o *campus* universitário nos mostrou, tendo em vista o fato de termos identificado ali 11 estudantes egressos/as da referida modalidade, dos quais oito encontram-se matriculados/as em dois dos quatro cursos de licenciatura em que a docente trabalha.

Contudo, é compreensível a forma como a professora e também a estudante responderam a nossa indagação. Primeiro, porque a presença de egressos/as da EJA no ensino superior ainda não é algo amplamente comum de se constatar. Segundo, o perfil de quem está chegando ao ensino superior tem se mostrado distinto daquele que continua permeando nosso imaginário. Em geral, trata-se de pessoas jovens e/ou jovens-adultas 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.

Sobre a questão acima apontada, vale destacar que dados censitários têm demonstrado que o público que nos últimos anos tem frequentado a etapa final do ensino fundamental e, também, o ensino médio não possui o mesmo perfil daquele presente no dos anos iniciais do ensino

⁸ Vale (2013); Friedrich et al (2010); entre outros/as.

fundamental. Noutros termos, o Censo Escolar 2013 mostra que os alunos que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental da 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 essa modalidade está recebendo estudantes provenientes do ensino regular, por iniciativa do/a aluno/a ou da escola (INEP, 2014).

Os elementos históricos e teóricos corroboram as perspectivas apresentadas em torno dos sujeitos que compõem a EJA. Dito de outra forma, mesmo diante da constatação de que a entrada na universidade nos dias atuais tem sido alargada, pensar na possibilidade de uma pessoa com experiência em EJA acessar a um curso universitário em instituições públicas é considerado mais improvável do que deveria ser.

A assertiva acima enunciada ganha força no momento em que nos deparamos com o fato de que, embora os/as egressos/as da EJA estivessem presentes na universidade, discursos negavam a ideia de se ter entre os/as estudantes universitários/as pessoas oriundas do referido segmento. No mesmo espaço em que uma moça disse, ao responder a mesma pergunta mencionada anteriormente, que “a UNEB não é lugar deles não, aqui só têm jovens”, uma estudante do IV semestre, do curso de Letras Vernáculas, ao ouvir, 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, julho de 2014). Em outra turma, onde estudam duas egressas, V semestre do curso de História, ao terminarmos de expor a razão da nossa presença na sala, uma das estudantes se levantou e proferiu com muita segurança: “Eu fui aluna da EJA com muito orgulho, fiz os anos finais do ensino fundamental e o médio. Aqui também é meu lugar” (Nota de Campo, setembro de 2014).

Com todo o cuidado que o fenômeno exige, nos pareceu bastante evidente que há uma representação social construída no imaginário da sociedade e, conseqüentemente, na escola, bem como na universidade sobre os sujeitos que frequentam escolas de EJA. Afinal,

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).

Podemos ousar a dizer que a imagem que ficou dos sujeitos da EJA é a de um tempo distante do que vivemos nos dias atuais, semelhante àquela descrita por Arroyo (2008, p. 29): “[...] 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”. Todavia, embora tenhamos consciência de que a situação da grande maioria dos/as estudantes da EJA ainda se encontra permeada pelas adversidades, 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 nossa pesquisa sobre a inserção de egressos/as da EJA no ensino superior, em universidade pública.

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 ainda, com o fim dessa etapa, a procura da experiência educativa em outros níveis tem se ampliado, fator que tem propiciado, em alguns casos, o acesso ao ensino superior. Como afirma Gadotti (2013, p. 22), o direito do/a jovem, do/a adulto/a e/ou do/a idoso/a à educação não se esgota no acesso, permanência e conclusão da educação básica: esse direito “pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”.

Temos que identificar e destacar que, para além do problema do analfabetismo que envolve quase 15 milhões de brasileiros/as, há também um contingente de pessoas que buscam o acesso ao ensino superior, e entre essas existe a presença de sujeitos que têm em seus currículos escolares a experiência na EJA. Desse modo, podem ser citados os trabalhos de Bernardim (2013), Da Cruz (2011) e Mileto (2009), os quais

apontam que os/as estudantes da EJA não buscam a escolarização apenas para concluir a educação básica. Há, entre a busca pela conclusão da escolarização básica, interesse subjacente de “cursar o Ensino Superior” (DA CRUZ, 2011, p. 99).

4 Considerações finais

O exercício nos possibilita afirmar que a condição de suspeição com a qual o sujeito que vive/viveu experiência na EJA convive, da parte da sociedade, possui relação direta com a forma com que a modalidade de educação voltada a esse público foi tratada. A EJA, enquanto modalidade educativa, historicamente, esteve à margem do sistema de educação pública no Brasil, se comparada a outras da educação básica.

Nessa medida, a forma como a sociedade enxerga o público da EJA possui intrínseca relação com a forma com que a referida modalidade vem sendo tratada enquanto Política Pública: com descaso e abandono. Muitas escolas ainda continuam sendo espaços inapropriados para se desenvolver o ensino e a aprendizagem. Essas perversas condições, certamente, ajudam a alicerçar e, sobretudo, a preservar a imagem, historicamente, construída sobre o sujeito da EJA.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar., 1994.
- ARROYO, Miguel González. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: AUTOR. **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008.
- BERNARDIM, Márcio Luiz. Educação e trabalho na perspectiva de egressos do Ensino Médio e estudantes universitários. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 200-217, jan./abr., 2013.

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

DA CRUZ, Neilton Castro. **Casos pouco prováveis**: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. 2011.118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2011.

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

FAAR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações Sociais**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-25.

FÁVERO, Osmar. 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, Jane & OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos**: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola. 2012. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos**: um balanço de experiências de poder local. Editora Global e Ação Educativa. Outubro de 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP: Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo. Brasília: INEP, 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: aspectos complementares da Educação de Jovens e Adultos

e Educação Profissional Pnad 2007. (PNAD, 2009) Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

IRELAND, Timothy. Objetivos maiores que a alfabetização: EJA – Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, jun./jul. 2009. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>>. Acesso em: 05 out. 2014.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. “**No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir**” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Valdélcio Santos. Políticas de ações afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico. **Mujumbo**, v. 1, n. 1, jul., 2010.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia-GO: AB, 2000.