



revista científica

LINKSCIENCEPLACE
interdisciplinar

Revista Científica Interdisciplinar. ISSN: 2358-8411

Nº 1, volume 2, artigo nº 8, Janeiro/Março 2015

D.O.I: 10.17115/2358-8411/v2n1a8

SIGNIFICADO DA “NOVA EJA” NA VOZ DE SEUS DISCENTES

Cristiana Barcelos da Silva¹

Mestranda no Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem

Gerson Tavares do Carmo²

Doutor em Sociologia Política

Juliana Maciel de Aguiar³

Doutoranda em Educação, Gestão e Difusão em Biociências

Resumo

Este trabalho foi fruto de uma investigação realizada em uma instituição da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Objetivou apresentar os significados construídos pelos discentes de uma escola pública, sobre uma proposta de programa denominada “Nova EJA”. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2007) e Denise Jodelet (2001), enquanto aporte teórico e constructo metodológico utilizado em investigações de fenômenos sociais. Optou-se pela pesquisa empírica qualitativa tendo como foco de análise os alunos matriculados no programa em 2014. Em um primeiro momento, foi feita uma reflexão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Posteriormente, foram identificadas as significações expressas pelos sujeitos sociais, a respeito da proposta. Os resultados apontaram para a não existência de uma representação social de “Nova EJA”, posto que os sujeitos não expressavam um senso comum sobre a realidade, mas uma opinião pessoal, real, enquanto discentes dessa população.

Palavras-chave: Educação Básica; EJA; Representações Sociais.

Abstract

¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem, Campos dos Goytacazes (RJ), cristianabarcelos@yahoo.com.br

² Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem, Campos dos Goytacazes (RJ), gtavares33@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pró-Reitoria de Graduação da UENF, Campos dos Goytacazes (RJ), ead.uenf@gmail.com

This work was the result of an investigation into an institution of the state education network of Rio de Janeiro. Aims to present the meaning built by students of a public school on the proposal of program called "Nova EJA". It was used as a theoretical-methodological reference the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (2007) and Denise Jodelet (2001), while theoretical framework and methodological construct used in social phenomena investigations. We opted for the qualitative empirical research based on the analysis of focus students enrolled in the program in 2014. At first, it was made a historical reflection on the Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. Subsequently, the meanings expressed by the social subjects were identified on the proposal. The results pointed to the absence of a social representation of "Nova EJA", since the subject did not express a common sense of reality, but a personal, real opinion, as students of this population.

Keywords: Basic Education; Education of Young and Adults; Social Representations.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procurou analisar e discutir sobre o Programa “Nova EJA”, no contexto das mudanças propostas para a modalidade de EJA, inclusive após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Buscou-se pensar a respeito dos indícios das representações sociais dos discentes sobre a Nova política de EJA.

A elaboração deste trabalho foi realizada em três fases. A inicial se constitui em estudar um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na segunda, analisamos alguns aspectos ligados à elaboração teórica da Nova Política de EJA proposta pela SEEDUC. Em seguida, a partir da análise de dados coletados via entrevistas, em uma escola pública estadual de Educação Básica, procuramos compreender o significado do Programa “Nova EJA”, sobre a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS).

1. BREVE ITINERÁRIO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais. De uma forma que ele é, na expressão feliz de Marcel, um ser “situado e temporalizado”. A instrumentação da educação (...) depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica desse “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade (FREIRE, 1979, p.61).

Se um dos pressupostos para refletir sobre o homem é a questão da temporalidade e, portanto, da história, podemos afirmar, que a trajetória da EJA no Brasil, apresentou inúmeras variações do ponto de vista humano, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que acabaram por caracterizar seus diferentes momentos no Brasil. No período colonial a ausência de políticas públicas resultou em ações elaboradas pelos jesuítas, voltadas para a alfabetização de cunho catequista. Com a expulsão da Companhia de Jesus no século XVIII, o sistema de ensino se desorganizou e novas iniciativas ressurgiram no período imperial (BEISIEGE,1982).

No Império, a vinda da família real propiciou a consolidação de um sistema público de educação elementar, quando a Constituição Federal de 1824 previa a oferta de curso primário gratuito para os não-escravos. O índice de analfabetismo era tão grande que, ações filantrópicas se ocuparam em oferecer por meio da educação, uma espécie de regeneração da disciplina aos pobres brancos e negros libertos (ARROYO, 2007).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação, quando o seu primeiro ministro Francisco Campos, criou o Conselho Nacional de Educação, período em que instituiu o ensino comercial e reformou o secundário. Desse modo, foram que as primeiras iniciativas sistemáticas em relação à EJA surgiram a partir da década de 1930, ocasião em que a Constituição Federal de 1934 estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação, que indicou pela primeira vez no país a educação de adultos como dever do Estado. A oferta de ensino público primário gratuito e obrigatório tornou-se direito de todo o cidadão, extensivo aos jovens e adultos (VENTURA, 2001).

Segundo a autora supracitada, a revolução de 30 foi do ponto de vista educacional, um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil. Nesse momento, as políticas públicas se efetivavam a partir da necessidade de qualificação e diversificação da mão de obra trabalhadora. Assim, a questão da EJA ganhou expressão, como engodou de maneira geral o professor Frigotto (2001):

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

As décadas posteriores aos anos de 1940 foram de efervescência no que diz respeito às políticas públicas, pois foram marcadas por amplas discussões em torno da EJA, como: a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) que previa o repasse de 25% de recursos da União aos Estados para serem aplicados na educação supletiva dos adultos, a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) que dedicou-se a fomentar e publicar obras ligadas ao ensino supletivo, o lançamento de campanhas como por exemplo a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA) que somada a Campanha Nacional de Educação Rural, visavam alfabetizar e aprofundar o trabalho educativo e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos (BEISIEGEL, 1982).

Vale destacar que após década de 40 o analfabetismo passou a ser visto como grande problema nacional, uma vez, que era em torno de 55% de toda a população brasileira. O pesquisador Osmar Fávero interpretou o lançamento das campanhas emergências para a diminuição do analfabetismo da seguinte maneira:

(...) 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 (FÁVERO, 2004, p.17).

Ainda na década de 40, a educação passa a ser uma questão de segurança nacional, uma vez que a pouca instrução do povo brasileiro, significara um grande atraso sócio-cultural do país, tanto que o governo criou o sistema “S”, inaugurando em 1942 o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) com a missão de treinar e qualificar mão de obra para a produção fabril e em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Ainda em 47, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos refletiu o desejo de expansão da escolarização dos jovens e adultos, lançando o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”(ARROYO, 2007).

Em 1958, ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com destaque na filosofia do educador Paulo Freire, que defendia as ideias progressivas de uma educação igualitária e com intensa mobilização popular. A partir da década

de 60, movimentos populares se organizaram no Norte e Nordeste do Brasil, em prol da alfabetização de jovens e adultos. EM Recife, nasceu, o Movimento de Cultura Popular, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes e o Movimento de Educação de Base. Em Natal a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e a Campanha de Educação Popular da Paraíba. Os representantes destes grupos se organizaram e pressionaram o governo federal a fim de que este oferecesse apoio e coordenasse tais iniciativas a nível nacional, o que fora feito no ano de 1963, ano em que se cria o Plano Nacional de Alfabetização, como avigorou o estudioso Guadêncio Frigotto:

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 (FRIGOTTO, 2003, p.38).

Com Golpe Militar de 1964, as ações e iniciativas ligadas à EJA foram extintas, mas devido aos altos índices de analfabetismo ainda em alta no país, o governo no ano seguinte ao golpe, lançou a Cruzada ABC, com a pretensão de, subordinada ao capital internacional, desenvolver programas de alfabetização e formação continuada de jovens e adultos (VENTURA, 2001).

Segundo a pesquisadora de EJA, em 1967 foi criado o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, que até os anos 80 atingia o território nacional. Quase duas décadas após sua criação, em 1985 foi substituído pela Fundação Educar que tinha como meta, assessorar municípios e instituições que ofereciam o ensino supletivo. Na ocasião, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 regulamentava o ensino supletivo, diferenciando-o do ensino regular e do ensino secundário, separando um capítulo próprio composto de cinco artigos e apontando as seguintes funções: suplência, suprimento e aprendizagem e qualificação (PAIVA, 1987).

No ano de 1974, a fim de organizar o ensino supletivo, as Secretarias Estaduais de Educação criam os Centros de Estudos Supletivos. Anos depois, a

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Artigo 208 estabeleceu algumas garantias para a educação, como o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (VENTURA, 2001).

Emerge assim, a EJA, na Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 ao apresentar a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) 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. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 complementou a Constituição Federal (C.F) 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).

Avanços em relação à EJA, também foram notados, pós V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), ocorrida em julho de 1997, na cidade Hamburgo, na Alemanha, quando se afirmou que somente o desenvolvimento centrado no indivíduo e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito dos direitos humanos, levariam a um desenvolvimento justo e sustentável, fundamental para a sobrevivência das futuras gerações (UNESCO, 2007).

Na declaração encontramos o seguinte:

É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente (UNESCO, 1997,p.1).

2. ELABORAÇÃO TEÓRICA DA NOVA POLÍTICA DE EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Afirma-se, portanto, que na década de 90 e no início dos anos 2000, vários movimentos dentro e fora do Brasil ocorreram em defesa da democracia e dos

direitos sociais, bem como acordos internacionais que buscavam contribuir para que a EJA fosse considerada uma modalidade específica da educação. Em termos específicos, fundamentado na legislação brasileira e em alguns dados apresentados no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro que apontam para um número expressivo no percentual de analfabetos e na evidência de que a rede estadual se constitui na principal mantenedora da oferta de matrículas na EJA para o Ensino Fundamental e, sobretudo no Ensino Médio, foi que o governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Educação, implementou em 2013, um Programa chamado “Nova EJA”, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, contextualizada e capaz de preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições necessárias para a conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida em sociedade. Quanto ao papel do poder público, a Declaração de Hamburgo, parece corroborar com as ações do governo do estado do Rio de Janeiro, quando apresentou o seguinte:

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 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).

Desse modo, é que a partir do ano de 2013, diante do desafio de promover a reinserção de jovens e adultos, com baixa escolaridade, através e a partir da educação, no mundo do trabalho com escolarização adequada, que o 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, lança a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro (Manual do

Projeto Nova EJA, 2014).

A proposta foi fruto da Resolução SEEDUC de nº 4951 de 04 de Outubro de 2013, quando na ocasião, o Secretário de Estado de Educação, Vossa Excelência, o Sr. Wilson Risolia Rodrigues no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E.03/001/5612/13, fixou diretrizes de para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública, que no Capítulo VI, destinado a Educação de Jovens e Adultos nos artigos 31 e 32, dizem o seguinte:

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.

Analisando essa nova proposta de EJA, percebemos do ponto de vista teórico-metodológico, que apontou em direção a algumas medidas, que buscam contextualizar o ensino na EJA. Do ponto de vista estrutural, tocou em questões como o prosseguimento nos estudos, reafirmando a idéia de educação ao longo da vida (acompanhando um movimento internacional de conferências e fóruns). O Manual de orientações dessa proposta fez referência a algumas especificidades da EJA:

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 (MANUAL DE ORIENTAÇÕES NOVA EJA, 2014, p.5).

Além desses pressupostos, apresentou um discurso preocupado com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, tempo ampliado de efetivo trabalho escolar, frequência e processo de avaliação:

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 (MANUAL DE ORIENTAÇÕES NOVA EJA, 2014, p.6).

3. EMBASAMENTO TEÓRICO: A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Nos últimos anos, o conceito de representação social tem aparecido com frequência em trabalhos de diversas áreas, sobretudo da educação. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida pelo romeno Serge Moscovici na década de 60, tendo como ponto de partida uma obra chamada *La Psychanalyse, son image, son public*, contendo a matriz da teoria, publicada em 1961 na França. Na verdade, a pesquisa de Moscovici, tinha como foco, fenômenos marcados pelo subjetivos, captados indiretamente, baseados em metodologias inabituais da psicologia da época, fugindo, portanto, dos cânones da ciência psicológica normal de então (JODELET, 2002).

Com a TRS, Moscovici marcara o estabelecimento de uma nova visão de mundo, que integrava fenômenos individuais e fenômenos sociais, caracterizando no campo das Ciências Humanas, a importância da Psicologia Social. O romeno, afirmava que para tornar fenômenos sociais ininteligíveis inteligíveis, era necessário incluir conceitos psicológicos e sociológicos e que a TRS cumpriria esse papel, tamanha sua abrangência e vivacidade, conforme explicita 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 [...](ARRUDA, 2002, p.3-4).

Na TRS partia-se da ideia de que várias podem ser as formas de conhecer, baseadas, sobretudo, na comunicação, nas experiências vividas e na racionalidade.

A esse respeito, Moscovici define representação social da seguinte maneira:

(...) 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 (MOSCOVICI, 2007, P.21).

Compreendendo que todas as interações humanas pressupõem representações - e a propósito, é isso que as caracteriza - uma representação pode ser classificada como social, na medida em que é produzida coletivamente, no contexto grupal, uma vez que é na interação comunicativa que as representações são estruturadas, contribuindo, portanto, para o processo de formação de conduta, tomada de decisão e orientação das comunicações sociais (JODELET, 2001).

Corroborando com tal visão, Madeira (1998), aclarou para a construção histórica e humanística do conceito de representação, escrevendo que:

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 articula-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada (MADEIRA, 1998, p.241).

Nesse sentido, na visão de Moscovici (2007), o organizador da chamada *grande teoria*, o ponto marcante da teoria das representações sociais, é que elas corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamentos. Sobrepõe ainda, que é através das representações que os seres humanos superam problemas e o integram em seu mundo mental e físico, que é por sua vez, enriquecido e transformado. Desse modo, foi que a TRS, constitui-se em um tipo de conhecimento que influencia o comportamento humano, no processo de comunicação consigo, com o outro e com a sociedade em geral (MOSCOVICI, 2007).

O autor romeno afirmou que a transformação do conhecimento científico em comum poderia ser sim, um lugar de estudo possível de excelência, já que conhecimento e cultura também estão presentes em lugares comuns, inclusive na

escola, como sugere:

[...] a Teoria das Representações Sociais permite compreender, tanto os fenômenos macroscópios quanto os fenômenos microscópios 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 (MOSCOVICI 2007, p.45).

Fundamentando-se na Psicologia Social, área do conhecimento estritamente ligada à teoria, o estudo de Alves-Mazzotti (2009) investigou como se formam e como funcionam 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”, ela aponta para o papel das representações na orientação de condutas e das práticas sociais, e sua interferência no processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2009).

O trabalho de Naiff (2008) relacionou-se a EJA. No artigo intitulado “Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais” objetivou 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 a escola (NAIFF, 2008).

Enfim, segundo estudos de Sá (1998), várias são as temáticas que abordam a teoria das representações sociais e a educação, se tornou uma delas. Em sua obra “A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais”, discutiu que no Brasil especificamente, vários são os trabalhos que investigam a instituição educacional em termos de representação de seus profissionais e usuários. Para o autor, uma respeitável aplicabilidade desta na educação, tem sido alimentada por uma gama considerável de educadores e psicólogos (SÁ, 1998).

4. ALGUNS RESULTADOS

4.1 Resultados Quantitativos

A fim de verificar a presença ou ausência das representações dos alunos que estavam matriculados no 1º Ano do Ensino Médio na Modalidade “Nova Eja”, a

respeito desta modalidade de ensino, foi aplicado um instrumento de geração de dados constituído por uma entrevista aberta, divididas em duas partes:

1ª Parte - Identificação: Composta por quatro perguntas relacionadas a nome, idade, série, sexo.

2ª Parte - Composta por basicamente por três perguntas, que de acordo com as respostas dos entrevistados, geraram (ou não) outras, a fim de arguir no maior grau possível o nível de conhecimento dos entrevistados. As perguntas bases eram: 1) Tempos 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”?

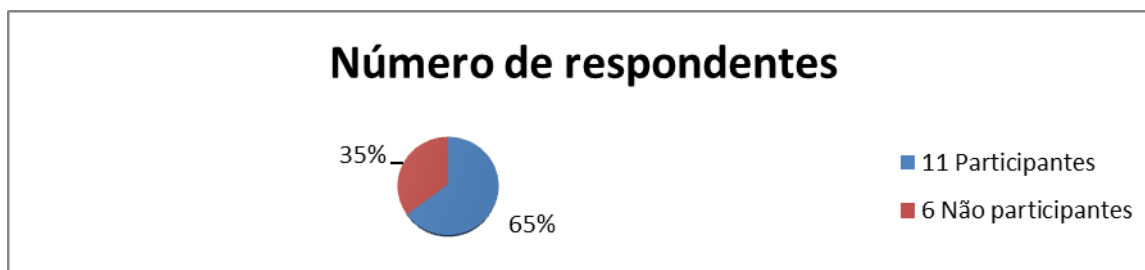
Com o objetivo de centrar o foco da análise no posicionamento dos discentes frente a esse novo programa, foi necessário fazer um recorte das informações fornecidas. Assim, neste trabalho, foram abordados apenas os tópicos referentes ao perfil dos alunos e o nível de conhecimento deles a respeito da “Nova Eja”.

A escola selecionada para a pesquisa fazia parte da rede estadual de ensino do estado do Rio de Janeiro e ficava localizada na área urbana da cidade de Campos dos Goytacazes, município do Norte Noroeste do estado.

A instituição oferecia vagas para alunos egressos do Ensino Fundamental I e II. Oferecendo também, vagas para os que desejassem se matricular na EJA no Fundamental II e no Ensino Médio.

Por determinação da SEEDUC a escola iniciou no ano letivo de 2014 com vagas para a “Nova Eja”. E, na ocasião da coleta de dados, a unidade escolar formou uma única turma de alunos para o 1º módulo da “Nova EJA”, composta por 17 alunos, dentre os quais 11 participaram da pesquisa, o que corresponde a aproximadamente 65 % do total de matriculados (conforme gráfico 1).

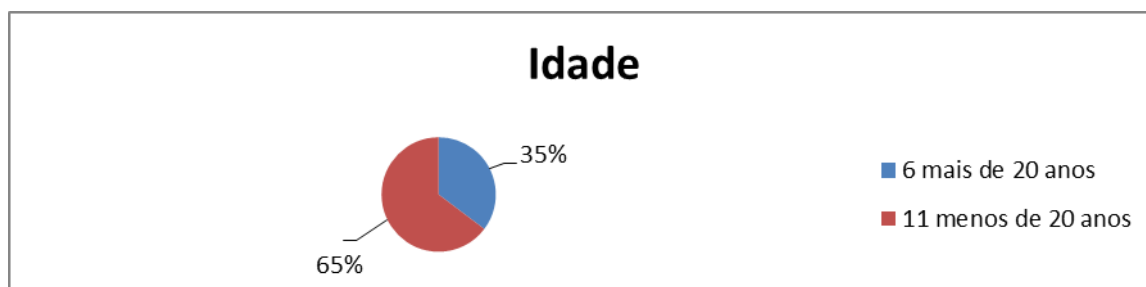
GRÁFICO 1: Número respondentes



Fonte: Elaborado pelos autores

Com base nas respostas fornecidas na primeira parte da entrevista, foi possível identificar um traço muito peculiar na EJA: o processo de juvenilização⁴, uma vez que os dados mostraram que do total de entrevistados, 66% tinham menos de 20 anos de idade (conforme gráfico 2).

GRÁFICO 2: Idade



Fonte: Elaborado pelos autores

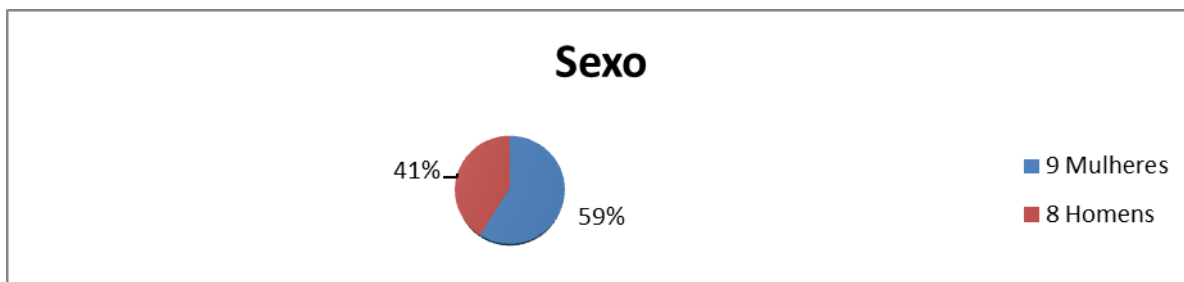
Notamos por meio deste dado, o que algumas secretarias de educação já constataram, quando afirmaram que, os adolescentes eram presença marcante nas escolas de EJA. A grande maioria foi oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente evasão e reprovação no Ensino Fundamental e Médio regulares (PARANÁ, 2006, p.30).

Os dados revelaram o processo de juvenilização da “Nova EJA”, quando tornou-se alternativa de estudos não apenas para a população adulta, mas também, e com expressiva procura, para jovens.

Quanto ao sexo predominante no universo da pesquisa, constatou-se que 55% eram do sexo feminino (conforme gráfico 3).

GRÁFICO 3: Sexo

⁴ Ver: BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. **Porto Alegre: Mediação**, p. 1, 2004.



Fonte: Elaborado pelos autores

Esses dados confirmam que o público da “Nova Eja” seria fruto de um processo de juvenilização da EJA e que talvez o percentual de mulheres que abandonavam os estudos poderia ser menor que o dos homens.

Na segunda parte do instrumento de pesquisa, a partir das respostas dadas, percebe-se que 75% estava 2 ou mais anos fora dos bancos escolares (conforme gráfico 4).

GRÁFICO 4: Tempo fora da escola



Fonte: Elaborado pelos autores

4.2 Resultados Qualitativos

A primeira indagação feita aos discentes, foi a respeito do conhecimento deles frente a chamada “Nova EJA”. Perguntou-se se sabiam o que era de fato a “Nova EJA”, o que significava e as respostas foram às seguintes:

- D3 - “Sei não fessora (...)”
- D5 - “Não é essa que eu tô fazendo?”
- D 9 - “Teria que perguntar a diretora (...)”
- D 10 - “A mesma coisa que Eja, ué termina tudo junto?”
- D 11 - A Nova Eja termina mais rápido!

Observou-se, que a questão da natureza da “Nova EJA”, pareceu ser uma temática conflituosa no âmbito da significação dos discentes. Importante observar,

que os discursos dos docentes, se remeteu à Representação Social, à medida que demonstram algumas de suas elaborações mentais construídas no coletivo, a partir da dinâmica que se estabeleceu entre as atividades psíquicas dos sujeitos (nesse caso, os discentes) e o objeto do conhecimento (a questão da “Nova EJA” para esses atores).

A análise das entrevistas orais permitiu-nos verificar que dentre os participantes, poucos entrevistados demonstraram saber a respeito das diferenças entre EJA e “Nova EJA”, como se pode ver nos seguintes depoimentos, quando se perguntou se sabiam a diferença entre EJA e “Nova EJA”:

- D 3 - “Sei não qual a diferença(…)”
- D 5 - “Não é a mesma coisa não?”
- D 9 - “Teria que saber o que é Nova Eja (…)”
- D 10 - “Quala diferença entre os dois?”
- D 11 - A Nova Eja é está em que eu estou agora?

Considerando a indispensável necessidade de conhecer as condições reais em que os indivíduos estão inseridos para uma análise plausível e cuidadosa da realidade e a questão do papel social e histórico da EJA, foi que percebemos a importância de se analisar as significações dos discentes, uma vez que essas, cumpriram com uma das funções da TRS, à medida em que estabelecia uma ordem e orientava os indivíduos em seu mundo social, como apontou Moscovici (2007) ao definir sua teoria 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 (MOSCOVICI, 2007, p.21).

Diante dos discursos coletados nesse trabalho, pudemos constatar que o significado construído em torno do conceito “Nova EJA” tiveram ligação direta com dois dos pressupostos da TRS. O primeiro diz respeito ao fato dessas significações serem fruto de elaborações mentais. O segundo, por se constituírem a partir de sistemas de valores, idéias e práticas.

Todavia, as análises dos dados nos permitiram constatar que mesmo apresentando essas consonâncias com a teoria, os resultados apontaram para uma não representação social, posto que não configuravam um senso comum, mas uma

opinião pessoal (e na maioria, uma indagação) do que seria a proposta.

Assim, concluímos que os significados construídos pelos discentes a respeito da nova proposta de programa implementada pelos SEEDUC, na ocasião da coleta de dados, esteve amparada em uma visão individual dos discentes da instituição pesquisada.

5. BREVES CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve por objetivo, apresentar os significados atribuídos ao Programa “Nova EJA”, pelos discentes, a partir da presença ou ausência de representações sociais em torno do programa. Com base nos momentos de vivência no processo de coleta de dados, percebeu-se a “impaciência” dos alunos a respeito do não conhecimento das especificidades da EJA e da “Nova EJA”, uma vez que em outros momentos, perguntavam o porquê da entrevista e comentavam sobre a falta de informação a respeito do programa. Assim, com base na análise dos depoimentos, verificou-se que em suas falas não apresentaram um aspecto fundamental para a TRS: um senso comum sobre a realidade.

Concluimos, portanto, que os resultados desta pesquisa revelaram uma não existência por hora, de uma representação social por parte dos discentes sobre a “Nova Eja”. Os discursos demonstraram que os alunos matriculados na “Nova EJA” não haviam ainda construído um pensamento social e coletivo em torno da nova proposta. Tal dado talvez indique a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a literatura referente às análises dos discursos dos alunos no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o núcleo estruturante da realidade vivida por esses sujeitos, assim como até que ponto gestores, docentes e sociedade devem pensar toda estrutura, contexto e diálogo no que concerne a implementação de projetos e programas sociais, sobretudo na área da EJA.

Assim, entendeu-se que grandes ainda são as dificuldades e entraves encontrados EJA. Fato, que talvez se deva a dimensão essencialmente histórica dessa educação que no Brasil, trilhou caminhos diversos, mas que cabe a sociedade e a comunidade científica analisar os fenômenos e propostas educacionais, a fim de buscar formas de superação dos problemas e embates, como aponta Moscovici ao insistir no papel de sua teoria no enfrentamento de tais

questões pois “[...] através das representações nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado” (MOSCOVICI, 2007, p.26).

6. REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2009.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.127-147, nov.2002.

ARROYO, M. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?* In: *67ª Plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, FAE-UFMG*, 29 de junho de 2007.

BRASIL. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular*. São Paulo: Ática, 1982.

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. *Porto Alegre: Mediação*, p. 1, 2004.

FÁVERO, Osmar. 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

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

FREIRE, P. *Educação e Mudança/Paulo Freire*; tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação, vol.1

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).

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: Educação e Representação social.In: *Estudos Interdisciplinares de representação social*.MOREIRA.A.S.P (org.) & OLIVEIRA, D.C (org).Goiânia:AB,1998.

MANUALDEORIENTACOESNOVA EJA. Disponível em:
http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/principal/download/Manual_projeto_nova_eja_fina_l_2014.pdf

MOSCOVICI, Serge; GUARESCHI, Pedrinho, A. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*.5.ed.Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. Edições Loyola, 1987.

PARANÁ, *Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*– SUED/SEED/2006.

NAIFF, Luciene AM 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.

UNESCO.Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: *Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo, Alemanha:jul./1997.

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

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos teóricos*. Adaptação do Capítulo II da Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, 2001(mimeo).

Sobre os autores:

Autor 1: Pedagoga, Professora de Educação Básica, possui especialização em PROEJA (IFF). Mestranda no Programa de Mestrado em Cognição e Linguagem (UENF). Atua na área de EJA.

Autor 2: . Professor dos programas de mestrado e doutorado em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais (UENF). Doutor em Sociologia Política e Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Atua na área de EJA.

Autor 3: Assessora de Educação à Distância (UENF), Mestre em Biociências e Biotecnologia (UENF) e Doutoranda em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (UFRJ).