

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 66

30 de Junho de 2014

ISSN 1068-2341

O Reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA

Leôncio J. G. Soares



Rafaela C. e S. Soares

UFMG

Brasil

Citação: Soares, Leôncio J. G.; Soares, Rafaela C. e S. (2014). O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(66). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n66.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir aspectos presentes em três projetos de Educação de Jovens e Adultos, desenvolvidos em distintas regiões do Brasil, que apontam para um conjunto de especificidades da EJA. Dentre projetos identificados em levantamento nacional em Instituições de Ensino Superior brasileiras, selecionamos, para a realização da etapa qualitativa da pesquisa, o Projeto Escola Zé Peão, na Paraíba; o Projeto Paranoá, no Distrito Federal; e o Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento, em Minas Gerais. Os critérios para a seleção dos projetos foram: o tempo de existência de cada um deles, sua tradição, história e o impacto que têm na comunidade. Foram realizadas visitas aos locais de funcionamento dos projetos e entrevistas com estudantes

atuais e egressos, educadores e coordenadores. A análise dos dados evidenciou que algumas especificidades da EJA são recorrentes no conjunto dos projetos estudados, tais como: o legado da educação popular, fortemente marcado nas propostas curriculares, a diversidade dos educandos; a variedade dos recursos didáticos; a formação de educadores voltada para jovens e adultos e a permanente luta por políticas públicas de atendimento à EJA.

Palavras-chave: especificidades da EJA, Projetos de EJA, Educação de Jovens e Adultos na atualidade brasileira.

The recognition of Youth and Adult Education specificities: constitution and organization of YAE programs

Abstract: This article aims to discuss the specificities of Youth and Adult Education that are present in three programs designed for this public developed in different Brazilian regions. These programs were selected for the qualitative research amid 63 others identified in a survey done in higher education institutions, they are: Zé Peão Project (Paraíba), Paranoá Project (Distrito Federal), and Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Project (Minas Gerais). Some criteria were used to select the programs: time of existence, tradition, history, and community impacts. The data was collected through the visit to the programs and by interviews with students and former students, educators and coordinators. The analysis shows that some YAE specificities are recurrent among the programs: the popular education legacy deeply stressed in the curricula; the student's diversity; the variety of teaching resources; the teacher education designed for young and adult people; and the permanent struggle toward public policies for the YAE field.

Keywords: specificities of YAE, Projects of YAE, contemporary Brazilian Youth and Adult Education.

El reconocimiento de las especificidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: constitución y organización de las propuestas de EPJA

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir temas involucrados en tres proyectos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, desarrollados en diferentes regiones de Brasil, que apunta a una serie de características específicas de la EPJA. En encuesta nacional realizada en las Instituciones de Educación Superior de Brasil, fueron seleccionados los siguientes proyectos para la fase cualitativa de la investigación: el Projeto Escola Zé Peão, en la Paraíba; el Projeto Paranoá, en el Distrito Federal; e el Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento, en Minas Gerais. Los criterios para la selección de los proyectos fueron: la vida útil de cada uno de ellos, su tradición, la historia y el impacto que tienen en la comunidad. Durante las visitas a los lugares de ejecución de los proyectos, se realizaron entrevistas con los estudiantes actuales y graduados, docentes y coordinadores. El análisis de los datos mostró que ciertos detalles de EPJA son recurrentes en todos los proyectos estudiados, como el legado de la educación popular, fuertemente marcado por las propuestas de planes de estudios, la diversidad de los alumnos; variedad de recursos para la enseñanza; la formación de educadores dirigida a los jóvenes y adultos y la lucha perenne por políticas de atención pública de EPJA.

Palabras-clave: especificidades de la EPJA; Proyectos de EPJA; la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la realidad brasileña.

Apresentação

Este artigo tem como base os estudos e análises desenvolvidos na pesquisa “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de

projetos de EJA”¹, iniciada em 2011 que, por sua vez, é a continuação da pesquisa “As especificidades na formação do educador de jovens e adultos”, iniciada em 2009, na qual buscamos compreender a formação dos educadores de EJA para além da inicial a fim de identificar suas particularidades. Para tanto, foi realizado um levantamento nacional de Instituições de Ensino Superior que desenvolviam algum tipo de atividade em EJA. Trabalhamos com os contatos fornecidos pelo banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (INEP/MEC), posteriormente, buscamos ampliá-los com dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Portal dos Fóruns de EJA no Brasil. Neste levantamento foram encontradas 109 instituições que desenvolviam atividades de extensão, formação continuada e especialização. Destas, conseguimos estabelecer contato com 63, das quais 18 nos enviaram dados. A partir de análise realizada sobre estes dados selecionamos, para a etapa qualitativa da pesquisa, três projetos de extensão² em diferentes regiões do país. São eles: Projeto Escola Zé Peão - PEZP na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Projeto Paranoá na Universidade de Brasília (UnB) e Projeto de Ensino Fundamental 2º segmento – PROEF 2 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram realizadas visitas aos locais de funcionamento dos projetos e entrevistas com educadores e coordenadores.

Os critérios para escolha destes projetos foram: a identificação de iniciativas em diferentes regiões do país para que houvesse uma análise mais panorâmica; o tempo de existência do projeto, sua tradição, história e impacto na comunidade; espaços que tiveram a experiência de produção de material didático próprio, partindo do pressuposto que essa prática afeta diretamente a formação dos educadores e se relaciona com a abordagem de aspectos que são característicos do público e do trabalho com a EJA; e a existência de sistematizações como dissertações, teses e artigos relatando e discutindo essas experiências. Procurávamos encontrar propostas de formação elaboradas a partir da experiência do projeto, visto que “o desenrolar de um programa eficaz de formação de educadores exige um constante diálogo entre teoria e prática que é pouco provável alcançar em experiências que duram apenas alguns meses” (Ireland, 2000).

Uma das conclusões desta pesquisa, apontou para o fato de que diferentes aspectos estão relacionados com a construção do trabalho adequado aos educandos da EJA e que a formação dos educadores aparece como elemento de continuidade e aprimoramento dessas iniciativas. Os professores entrevistados fizeram referência a outros elementos essenciais para o desenvolvimento de um trabalho voltado às especificidades da EJA e citaram aspectos da história da instituição, da metodologia, da proposta curricular, dos espaços e dos materiais utilizados. Dessa forma, destacamos a necessidade de conhecermos melhor como as iniciativas organizavam seu trabalho e como chegaram a tal proposta.

Diante desse panorama nasceu a pesquisa, que iniciamos em 2011, com o objetivo de investigar como estavam sendo contempladas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos na constituição da proposta de trabalho das três instituições visitadas.

Ao voltar às instituições, na pesquisa de 2011, entrevistamos coordenadores, educadores e educandos atuais e egressos; observamos/presenciamos diversos espaços, bem como, coletamos documentos como: projeto político pedagógico, proposta curricular, regimento, quadro de planejamento, projetos, textos, artigos, livros didáticos, ementas, monografias, teses e dissertações de

¹ Os dados dessa pesquisa também foram trabalhados em uma tese de doutorado (2013) e em uma dissertação de mestrado (2012) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

² Segundo Carvalho (2004), em estudo realizado no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo, foi constatado que neste mesmo período as universidades públicas brasileiras ampliaram sua atuação em projetos de extensão.

cada projeto. Após realizarmos as visitas, as entrevistas e analisar os dados coletados nas três instituições previstas, foram surgindo às categorias que resultaram no que denominamos ser as *especificidades da EJA* e nos deparamos com um rico material que nos revelou estarmos frente a experiências significativas para o campo da EJA. Diante disto, decidimos por fazer um Seminário de Intercâmbio entre os coordenadores destas reunindo-os na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, na cidade de Belo Horizonte. Uma vez reunindo experiências com longa trajetória acreditamos que seria de grande contribuição para a pesquisa e, conseqüentemente, para o campo da EJA, o diálogo entre elas, uma vez que oportunizaria confrontar o que foi visto em campo e aprofundar no tema das especificidades da EJA³.

Propostas Analisadas⁴

Projeto Escola Zé Peão – PB

O Projeto Escola Zé Peão está localizado na cidade de João Pessoa, na Paraíba. Esse projeto é uma parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato dos Trabalhadores da Construção Civil e Mobiliário de João Pessoa (SINTRICOM) e promove a formação de estudantes da graduação através da atuação como educadores nas turmas de trabalhadores que são agrupadas nos canteiros de obra. Em 1991 foram abertas às primeiras salas de aula.

Partindo da educação popular o projeto centra sua proposta curricular em três princípios básicos. O primeiro é o princípio da *Contextualização* que se volta ao reconhecimento da realidade em que o projeto se situa, da vida dos trabalhadores da construção civil, das lutas do sindicato e das teorizações sobre educação e sobre alfabetização. O segundo é o da *Significação Operativa* e reflete sobre o confronto entre o desejado e o possível nas circunstâncias existentes e, por fim, o princípio da *Especificidade Escolar* que se refere ao compromisso com o ensino da leitura e da escrita em equilíbrio com as atividades diversificadas (Ireland, 1998) (grifos nossos).

Diante dessa proposta de trabalho e a fim de garantir o atendimento às especificidades de seus educandos, o projeto opta por produzir seu próprio material didático⁵. Também são oferecidas atividades culturais extra classes como forma de lhes proporcionar uma ampliação de seu universo cultural. Paralelo a isso, existem os Projetos Dinamizadores, que visam contribuir para o desenvolvimento do aluno como ser social, cultural, e histórico através de visitas a locais e eventos; do contato com filmes, vídeos e livros; (Ireland, 1998) e da relação da educação com questões nutricionais e de saúde.

Como formas de avaliação o PEZP engloba diferentes dimensões do trabalho educativo de maneira ininterrupta. As turmas de alfabetização e pós-alfabetização tem aula de 2^a a 5^a no horário de 19h às 21h e as salas de aula ou *salas-canteiro*, estão sediadas em canteiros de obra da cidade. Esse foi o local escolhido pelo projeto, pois, dessa forma facilitaria a participação do operário e porque

³ Este seminário aconteceu em maio de 2012. Seu desenvolvimento esteve baseado em apresentações dos projetos, discussões acerca destas e das especificidades da EJA presentes nas iniciativas. Ao final, foi elaborada uma avaliação do seminário por um professor da FaE/UFMG.

⁴ Os projetos estão organizados de acordo com a ordem de nossas visitas que datam de 2011 a 2012. Período em que também foram realizadas as entrevistas que fazemos referência neste artigo.

⁵ No ano de 1995 foram publicados dois livros utilizados desde então nas aulas de alfabetização : Oliveira, M. de L. B. de. (1996). Benedito: um homem da construção. *Livro de leitura para jovens e adultos trabalhadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. e Ireland, V. E. J. da C.; Oliveira, M. de L. B. de. (1996). Aprendendo com o trabalho. *Livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

seria interessante levar *em conta as condições específicas da indústria da construção e do seu operário* (Ireland *et al.*, 1998) que, em sua maioria, são homens de origem rural, relativamente jovens que moram no canteiro de obras, tem baixa escolarização e são pouco qualificados profissionalmente⁶. Em contrapartida, esses espaços nem sempre atendem completamente as necessidades do projeto.

A formação de educadores se dá em duas etapas: a primeira é um curso inicial, com duração de um mês, que acontece no início do ano junto com o processo de seleção dos educadores. Ao final do curso os educadores planejam uma aula, e são convidados a conhecer um canteiro de obra no qual poderão desenvolver o que foi planejado. Após esse processo é feita a seleção dos educadores que irão atuar no Projeto e receber uma formação continuada semanal (todas às sextas-feiras) através de reuniões pedagógicas com coordenadores do projeto na UFPB.

Um dos desafios atuais do projeto é diminuir a evasão formal e a evasão real dos educandos e, além disso, elevar o seu grau de institucionalização a fim de se tornar um programa regular com maior estabilidade. Após esses anos de atuação o projeto já conseguiu promover o aumento da participação dos trabalhadores no sindicato e nas aulas além de proporcionar “uma contribuição para o soerguimento da *autoestima* e da dignidade do trabalhador, para o fortalecimento de sua identidade num coletivo de operários e como cidadãos que tem nome e não mais o dedão sujo de tinta” (Ireland, 2005, p. 105).

A proposta do PEZP está sempre em construção e avaliação, prova disso foi a realização de um seminário comemorativo dos 20 anos do Projeto em 2011, que além de lembrar fatos históricos do projeto, também teve a intenção de mostrar a sua contribuição para a educação cidadã em João Pessoa, analisar e identificar os elementos do projeto considerados como importantes para o seu sucesso e repensar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos numa escala regional e nacional⁷. Ao final do seminário foi elaborada uma Síntese Crítica do Projeto pelos professores convidados Leôncio Soares (UFMG) e Osmar Fávero (UFF)⁸.

Projeto Paranoá - DF

O Projeto Paranoá está localizado na Região Administrativa de mesmo nome no Distrito Federal. Este projeto é uma parceria da Universidade de Brasília (UnB) com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP) e promove a alfabetização de pessoas desta comunidade através do Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos do CEDEP (GAJA), além de promover a formação e a atuação de graduandos da UnB como monitores do projeto. A proposta surgiu em 1987 com o objetivo “de ensinar a ler, escrever, calcular conhecendo, discutindo e participando da solução dos problemas vividos pelos moradores do Paranoá” que são discutidos e selecionados por todos do projeto nos *Fóruns* semanais (realizados toda 6ª) e desenvolvidos na semana seguinte durante as aulas (Reis, 2000, p. 3).

As aulas acontecem nos espaços do CEDEP de 2ª a 5ª de 18h às 20h ou de 20h às 22h. O Projeto compreende as etapas de alfabetização e pós-alfabetização e se organiza para capacitar os professores, que são moradores da região, a fim de dar aula aos jovens e adultos da comunidade do Paranoá. Todo alfabetizador do Projeto deve participar do *Encontro de Orientação Inicial* que é aberto aos interessados da comunidade e acontece no início do ano durante duas semanas; e ficar por seis meses acompanhando uma turma como educador auxiliar.

⁶ Quem somos: o aluno operário. (n.d.). Recuperado em 10 de janeiro de 2013 de <www.sintricomjp.com.br/escolazepeao.php>.

⁷ Projeto Escola Zé Peão faz 20 anos e mantém importância social. (2011). Recuperado em 10 de janeiro de 2013 de <<https://www.ufpb.br/content/projeto-escola-z%C3%A9-pe%C3%A3o-faz-20-anos-e-mant%C3%A9m-import%C3%A2ncia-social>>.

⁸ Fávero, O. & Soares, L. (2011). Seminário de Alfabetização de trabalhadores da construção civil. João Pessoa. Mimeografado.

O sistema de avaliação do Projeto perpassa por diversos aspectos do mesmo e se dá de maneira emancipatória. A proposta pedagógica do Projeto está baseada no enfrentamento das lutas da comunidade através das *situações-problema-desafio*⁹ que são articuladas com o processo de ler, escrever e calcular. Neste sentido os recursos didáticos utilizados pelo Projeto são confeccionados por eles mesmos de forma a atender essa realidade. Um desejo futuro do Projeto é organizar seu próprio material didático, contudo por falta de recursos isto ainda não foi possível.

Um dos desafios desta proposta diz respeito ao financiamento da mesma, já que, por ser um Projeto, eles estão sempre tendo que renovar contratos e procurar maneiras de se manter. Por este motivo, muitas vezes as alfabetizadoras fazem trabalho voluntário. Neste sentido, atualmente, o Projeto Paranoá está discutindo com o governo local a possibilidade de fazer uma parceria no âmbito do projeto Distrito Federal Alfabetizado.

Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 2º segmento – MG

O PROEF 2 está localizado em uma escola de Ensino Fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais - Centro Pedagógico (CP), na cidade de Belo Horizonte. Seu surgimento, que data de 1986, é marcado pela reivindicação de servidores da UFMG que não possuíam ensino fundamental completo, para terem direito a uma escolarização. Inicialmente o Projeto tinha a função de atender somente a demanda de escolarização desses servidores, atualmente, o Projeto atende a pessoas da comunidade externa à instituição que se encontram interessadas em ter uma vivência de um projeto de escola com duração de três anos correspondente aos anos finais do ensino fundamental.

O PROEF 2 oferece aulas de Ciências, Geografia, História, Matemática, Português, Língua Estrangeira (inglês ou espanhol) e Teatro, além de projetos interdisciplinares e faz parte do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG (PEJA), que compreende as etapas do Ensino Fundamental e Médio através do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos 1º segmento (PROEF 1), do PROEF 2 e do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA). Como um Programa de Extensão financiado pela Pró-reitoria de Extensão da UFMG (PROEX) o Projeto conta com alunos/bolsistas das licenciaturas para atuarem como professores nas turmas que se dividem em três níveis: iniciantes, continuidade e concluintes.

As aulas acontecem de 2ª a 5ª das 18 às 21 horas e de 19 às 22 horas, de acordo com a disponibilidade dos alunos. Às sextas-feiras ficam reservadas para as reuniões de caráter formativo/reflexivo dos professores/monitores, estas se dividem em reunião de área¹⁰, de equipe¹¹ e de formação¹². Este modelo faz com que o projeto seja um lugar em que se encontram articuladas várias dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão, o que o torna um ambiente privilegiado em relação à articulação teórico-prática e em relação ao contato com realidades distintas daquelas experimentadas no meio acadêmico (Mati, 2008, p. 64).

O sistema de avaliação do PROEF 2 se dá em várias etapas durante seu processo e a promoção dos alunos de um nível para o outro é automática já que a proposta pedagógica do projeto prevê uma caminhada de três anos para cada turma, individualmente. O projeto possui uma proposta curricular interdisciplinar que se define a partir de temas distintos de acordo com cada nível, apesar disto, todo ano essa proposta é revista com o intuito de se adaptar às novas turmas que se formam. Tendo em vista a valorização e o reconhecimento do saber que os alunos já carregam a

⁹ “é aquilo que nos incomoda, que nos move naquele momento.” (trecho de entrevista com Luana, coordenadora pedagógica do GAJA, 17/06/11)

¹⁰ Cada área é composta por todos os professores/monitores de uma mesma disciplina.

¹¹ Compõem uma equipe todos os professores/monitores que lecionam para a mesma turma.

¹² Com o intuito de oferecer reflexões teóricas respectivas ao campo da EJA aos professores/monitores.

proposta é muito voltada a projetos disciplinares e interdisciplinares. Para dar conta desta metodologia o projeto não utiliza livro didático específico e está em constante elaboração de um material didático que atenda às especificidades de seu público, além disso, os alunos do PROEF 2 tem acesso aos espaços do CP como biblioteca, sala de informática, auditório e pátio.

Dentre os desafios enfrentados, figuram a intenção de diminuir a evasão formal e a real de seus alunos, elevar o grau de institucionalização do projeto a fim de ganhar reconhecimento e estabilidade e, por fim, como dar conta da atual juvenilização de seus educandos. Este último desafio interfere diretamente na proposta curricular do projeto, pois com alunos mais novos frequentando o PROEF 2 será necessário rever o período de três anos para a conclusão do Ensino Fundamental proposto pelo projeto, conforme nos apontou Ângela, coordenadora geral do Projeto, em entrevista gravada.

Durante esses anos de vivência, o projeto também já apresentou algumas conquistas como a oferta de alimentação para os alunos da EJA, a garantia de bolsas para os monitores/professores sem precisar participar de editais, o acesso a outros espaços da escola que não somente a sala de aula, o reconhecimento e a valorização da proposta de formação de educadores pelos monitores/professores e coordenadores que já atuaram no projeto e que se motivam a dar continuidade às suas pesquisas sobre EJA na pós-graduação¹³. Dessa forma, destacamos a intensa vitalidade do projeto, uma vez que está em constante inovação e renovação de sua proposta.

Reconhecendo as *especificidades* da EJA a partir das propostas analisadas

Almejamos respaldar nossas discussões acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos a partir de trechos que encontramos em citações referentes à EJA em documentos legislativos oficiais brasileiros. Procuramos nestes escritos termos e expressões que caracterizassem a EJA para, a partir disto, iniciarmos um levantamento de peculiaridades e particularidades desta modalidade de ensino nas propostas de EJA pesquisadas.

O Art. 208 da Constituição Federal de 1988 garante ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, inclusive, aos que não tiveram acesso na idade própria; e “oferece ensino noturno regular, *adequado* às condições do educando” (Brasil, 1988). Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9394/96) também garante “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades *adequadas* às suas necessidades e disponibilidades, e oportunidades educacionais *apropriadas*, consideradas as *características* do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996). Em continuidade à legislação sobre EJA foi elaborado o Parecer n.º. 11/2000 do CEB/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Neste documento encontramos expressões que tornam evidentes algumas especificidades da EJA:

(...) A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma *especificidade própria* que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (p. 2)

(...) É por isso que a EJA necessita ser pensada como um *modelo pedagógico próprio* a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. (p. 9)

(...) pode-se dizer que o preparo de um docente *voltado para* a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. (p. 56)

¹³ Citamos como exemplos: Fonseca, M. da C. F. R. (2001). e Santos, G. L. dos. (2001).

(...) Vê-se, pois, a exigência de uma *formação específica* para a EJA. (p. 58) (Grifos nossos)

Após a análise desses regulamentos, buscamos extrair dos referidos trechos as expressões e os termos que fazem alusão ao que é próprio da modalidade EJA para então, elaborar uma conceituação para o termo especificidade. Encontramos expressões como *adequado, apropriadas, características, especificidade própria, modelo pedagógico próprio, voltado para e específica*. É possível notar similaridade entre esses vocábulos dentro do contexto da EJA, no entanto, dentre eles, entendemos ser mais abrangente a palavra *especificidade*.

Portanto definimos *especificidade* como a convergência de aspectos que nos capacita a agir de modo próprio, produzindo algo peculiar, particular. Deste modo, a especificidade é um dos fatores que constituem a qualidade.

Neste sentido, o que fizemos neste artigo foi inventariar, enumerar com o objetivo de pormenorizar, ou seja, mapear as particularidades que já estão cunhadas nos três projetos de EJA analisados e as aprimorar, esmiuçando seus pormenores com o intuito de talhar, distinguir o que é peculiar do educando adulto.

Ressaltamos as seguintes especificidades da EJA nos projetos analisados: o legado da educação popular fortemente marcado nas propostas curriculares, a variedade dos recursos didáticos e a formação de educadores voltada para esta modalidade de ensino. Nas propostas, percebemos ainda, um incentivo ao acesso e a permanência dos sujeitos educandos, levando em conta sua diversidade, bem como, uma luta para um melhor atendimento da EJA em instâncias públicas de ensino e pelo reconhecimento da legitimidade e das especificidades desta modalidade de ensino nas políticas públicas brasileiras de educação.

As Especificidades da EJA nas propostas pesquisadas

Nesta sessão pretendemos elencar as particularidades da EJA encontradas nos três projetos de extensão pesquisados. Após realizarmos as visitas, as entrevistas e analisar os dados coletados nas três instituições, foram surgindo as categorias que resultaram no que denominamos ser as *especificidades da EJA*. Estas especificidades são: Legado da Educação Popular, Diversidade dos Sujeitos, Recursos Didáticos, Proposta Curricular, Formação de Educadores, Políticas Públicas e serão apresentadas e discutidas abaixo.

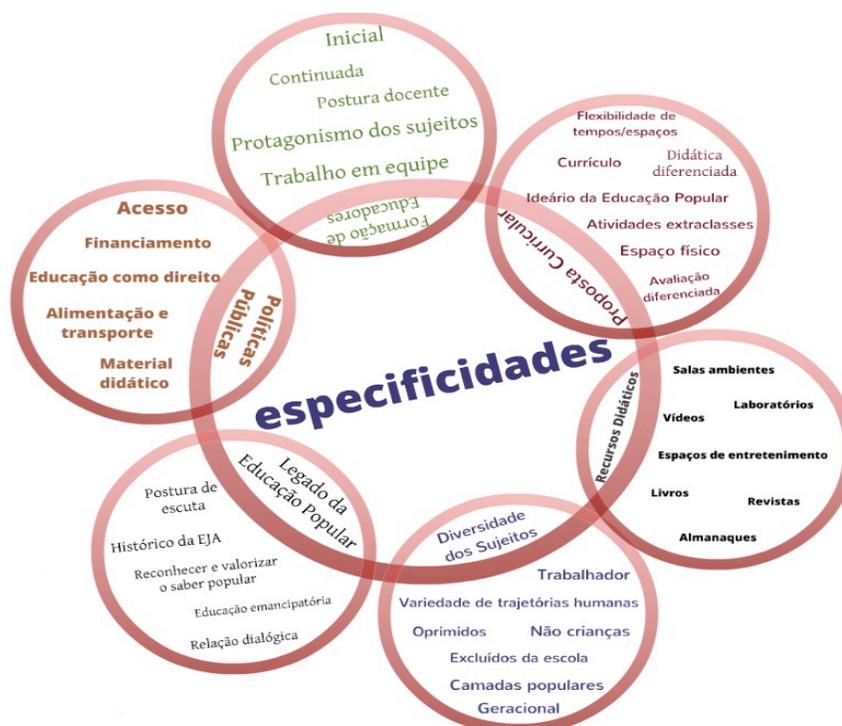


Figura 1 – Diagrama das especificidades nas propostas de EJA.
(Fonte: Soares, L. & Soares, R. 2012).

Legado da Educação Popular

Esta especificidade, em particular, está muito relacionada com a *história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, quando, na década de 60, Paulo Freire propõe, fora do contexto escolar, uma nova pedagogia destinada às pessoas das camadas populares. Deste modo, entendemos que a educação nos moldes da Educação Popular pode se dar em contextos não formais, ou seja, em instituições não exclusivamente escolares. Existem inúmeros grupos populares, organizações não governamentais e movimentos sociais que utilizam a Educação Popular como modelo pedagógico para a EJA (Brandão, 2002), os projetos pesquisados são um exemplo disto. Deste modo, a Educação de Jovens e Adultos é oferecida por diversificadas instâncias de atendimento e para Arroyo (2006), esta “diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA” devem ser vistos como uma riqueza típica da EJA.

O ideário da Educação Popular se baseia numa *postura de escuta* e numa *relação dialógica* entre educadores/educandos, no reconhecimento e na valorização do *saber popular* que é tomado como ponto de partida na *ação educativa emancipatória* e tem a dimensão política de uma educação de qualidade já que esta é, atualmente, um direito de todos (Soares & Vieira, 2009, p. 172). Neste sentido, buscamos o verbete Educação Popular no Dicionário Paulo Freire para nos ajudar nesta conceituação:

Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética. (Freire, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a

curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (Freire, 1995) (Paludo, 2010. p. 141).

Dito isto, nos apropriaremos, neste artigo, da conceituação de Educação Popular de Tomaz Tadeu da Silva (2000), onde:

Educação Popular refere-se a uma gama de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos sociais subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de ‘educação popular’ visam o desenvolvimento de habilidades básicas, como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. Em geral, seguindo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação (p. 48).

Todas as propostas de EJA analisadas na nossa pesquisa se valem do ideário da Educação Popular e destacam uma influência do pensamento freireano em suas propostas curriculares. No momento da entrevista com Luana¹⁴ (17/06/11), coordenadora do Projeto Paranoá, ficou explícito que o projeto foca sua proposta pedagógica no saber prévio do aluno e na relação deste saber com questões da comunidade local e com a luta desta por melhores condições de vida, quando ela diz que alfabetizar é fortalecer a luta da comunidade do Paranoá e que o Projeto de Alfabetização de Adultos do CEDEP não se propõe somente a alfabetizar e calcular, mas que isto se dá na medida em que eles discutem a respeito de situações sociais incômodas à comunidade nos Fóruns de sexta-feira.

Em entrevistas realizadas com sujeitos do PROEF 2, encontramos trechos que evidenciam a dialogicidade entre educadores e educandos existente na sala de aula:

...o professor tem o conhecimento, mas o aluno também tem (...) ele não tem aquele conhecimento escolarizado que você tem, mas esse conhecimento não vai ser passado, mas sim construído e essa construção é através de uma troca, de um diálogo. (entrevista com Augusto, educador de teatro, 17/09/11)

... porque esses meninos que davam aula para a gente, eu me lembro de um que falou comigo assim: “quanto que a gente aprende com a senhora?”, e eu falei: “mas porque meu filho? Você estudou, sabe...”, ele falou: “eu estudei (...) tem coisas que a gente tenta ‘passar’ para a senhora, mas a senhora ajuda a gente”, e eu ficava feliz com isso porque quando a gente chega nessa idade, a gente já trabalhou, já sabe muita coisa, só não sabia unir como vocês. (entrevista com Vânia, aluna egressa, 11/05/12)

Ao perguntarmos a José (entrevista, 05/05/11), educador do Projeto Escola Zé Peão, qual a importância do projeto para a EJA, ele nos trouxe argumentos baseados no modelo de Educação Popular defendido pela proposta:

... o Projeto Escola Zé Peão ele é um projeto de Educação Popular construído a partir de uma realidade (...). Os próprios trabalhadores é que tiveram essa iniciativa e vieram buscar na Universidade essa parceria, então a contribuição que o Projeto Escola Zé Peão tem dado pra Educação de Jovens e Adultos (...) é trazer à tona essas experiências de Educação Popular e reproduzi-las considerando a especificidade da construção civil em João Pessoa, na Paraíba.

¹⁴ Criamos nomes fictícios para os sujeitos entrevistados com o intuito de lhes preservar a identidade.

Diversidade dos Sujeitos

A diversidade é uma questão muito presente em vários campos da EJA, neste artigo nos referimos a diversidade de educandos, de trajetórias escolares e, sobretudo de *trajetórias humanas*. Porém, é importante ressaltar que esses educandos não são somente adolescentes, jovens e adultos em várias idades (Arroyo, 2006, p. 31) (grifos nossos). Neste sentido, Oliveira (2001) atenta para as características que distinguem esses sujeitos:

O adulto para a EJA não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. (...) E o jovem não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. (p. 15 - 16).

A autora ainda aponta três complementos que nos ajudam a definir o lugar social dos alunos da EJA: a condição de “*não-crianças*”, a condição de *excluídos da escola* e a condição de membros de determinados grupos culturais. Para além dessas, Giovanetti (2006) cita a origem social dos educandos vindos das *camadas populares*, como mais uma marca identitária dos educandos e da própria EJA (grifos nossos).

Desta forma, Arroyo (2006) nos atenta para algumas constâncias da EJA de maneira a nos incentivar a pensar num novo modo de fazê-la. Segundo ele, há décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, *oprimidos*, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e do campo (p. 33) (grifo nosso). Arroyo (2007) ainda aponta que o tema da diversidade foi introduzido na nossa sociedade em décadas recentes. E que estas se desdobram em questões geracionais, diversidade de gênero, de raça, de território, de etnia, de cultura, etc. também pontua que a diversidade se converteu em diferenças e em desigualdades e, atualmente, são os movimentos sociais que se propõem a afirmar os coletivos diversos, de defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor (p. 12).

A caracterização dos educandos feita acima foi a que encontramos nas salas de aula dos projetos visitados. Os educandos que se propõem a estudar nestes projetos são, em sua maioria, adultos (as) – exceto no caso do PEZP em que só há educandos homens, pois as mulheres ainda não estão presentes na categoria da construção civil brasileira – *trabalhadores* (as) que, contraditoriamente, pararam de estudar para trabalhar e voltam à escola para conseguir melhor colocação no mercado de trabalho. Esses sujeitos se viram obrigados a deixar os estudos quando em idade própria para ajudar a sustentar a família, ou para se comprometerem em um casamento (isto ocorreu somente no caso das mulheres) ou porque a escola se localizava a quilômetros de distância de sua casa.

Pontuamos que a diversidade dos sujeitos educandos da EJA é enorme, visto que podemos encontrar em uma mesma turma de EJA adolescentes, jovens, adultos e idosos com realidades e características diversas. Posto isto, entendemos que a EJA deve “partir da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (Arroyo, 2006, p. 22), respeitando suas diversidades e diferenças para construir uma proposta curricular que realmente atenda às necessidades desses sujeitos.

Proposta Curricular

A discussão na área curricular da Educação de Jovens e Adultos se faz extremamente importante quando se deseja romper com uma tradição clássica de ensino. Precisamos então, discutir

a respeito de práticas pedagógicas voltadas especialmente para esta modalidade de ensino já que, segundo Arroyo (2006) e Haddad (2007), estamos em uma fase de reconfiguração da EJA.

Defendemos que uma proposta curricular voltada para a EJA deve compreender aspectos relacionados ao seu histórico, que dizem respeito ao *ideário da Educação Popular* freireana, “num método ativo, dialógico, crítico e criticista” (Freire, 2011. p. 94); à relação dialógica entre educandos e educador; a uma *flexibilização de tempos e espaços* e a uma prática educativa que se dê a partir das especificidades, dos conhecimentos e da cultura dos sujeitos educandos numa perspectiva *didática diferenciada* de modo a oferecer atividades interessantes e que representem este público, bem como, ofereçam novas oportunidades a eles; e construir propostas de avaliação condizentes com o ideário da educação Popular em aspectos emancipatórios e libertadores - é isso que chamamos de *avaliação diferenciada*. Destacamos que para tanto é essencial que os educadores tenham uma formação adequada para lidar com o público da EJA e que os espaços físicos sejam pensados para atender as necessidades de seus educandos.

Em ocasião de Estado da Arte das pesquisas apresentadas nas Reuniões anuais da ANPED nos anos de 1998 a 2008¹⁵, foi apontado por muitos autores que a afetividade e as *estratégias de acolhimento* de pessoas que foram excluídas da escola é considerado aspecto fundamental na construção do conhecimento (Pedroso, Macedo & Faúndez, 2011, p. 191) (grifos nossos). Consideramos também este elemento como essencial quando da construção de uma proposta curricular para a EJA, pois entendemos que um bom acolhimento dos educandos proporciona mais autoconfiança e coragem para o processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se também necessário incluir, neste modelo de proposta pedagógica, *atividades culturais extra classes* que corroborem para o aumento da criticidade dos educandos e propicie a estes um sentimento de pertencimento ao mundo/sociedade em que vivem já que “não é só do sistema educacional que esses indivíduos vêm sendo alijados. (...) Não lhes é possível conviver com boa parte da herança cultural de sua sociedade” (Bezerra, Loureiro & Maldonado, 2001, p. 101), uma vez que sua condição de vida dificulta-lhes o acesso a essa herança.

O PEZP, assim como os outros projetos, se propõe a fazer excursões e atividades extra classes com seus educandos mesmo com todas as dificuldades aparentes e, segundo João Antônio, aluno egresso do Projeto (entrevista, 06/05/11), foi isso que lhe possibilitou chegar ao posto de presidente do Sindicato da sua categoria:

Porque não é só sala de aula, tem no projeto as atividades extra classe né? A gente visita um teatro, uma biblioteca, a gente teve oficinas que nos empoderou a ponto de um simples operário achar que um dia ia chegar a ser o presidente da sua categoria e eu consegui fazer isso graças ao projeto.

Diante do exposto, para nós, “*currículo* é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que - fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (Saul, 2008, p. 120) (grifo nosso).

Todos os elementos que pontuamos como essenciais acima fazem parte da proposta curricular dos projetos pesquisados. Portanto, concordamos com Eiterer e Reis (2009), na medida em que, quando se trata de escola de EJA defendem que:

Não basta um prédio, recheado de recursos materiais, onde estão presentes pessoas para ensinar e aprender. Escola, para jovens e adultos, deve ser espaço-tempo vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar. (...) Aprendizagem demanda encontro com o outro (p. 200).

Posto isso, nota-se que o currículo da EJA deve abarcar outras dimensões da vida adulta que não somente a do ambiente escolar.

¹⁵ Sobre este trabalho consultar: Soares, 2011 nas referências.

Recursos Didáticos

Em nossas revisões bibliográficas acerca de recursos didáticos para a EJA poucos foram os estudos que mencionavam ou mantinham seu foco principal nessas questões. Muitas são as pesquisas que analisam livros didáticos utilizados na Educação de Jovens e Adultos, porém é muito reduzido o número de trabalhos que se preocupam com outros materiais ou recursos didáticos que podem ser empregados na prática educativa direcionada a pessoas jovens e adultas em processo tardio de escolarização. Talvez, por isso, ainda hoje encontramos práticas e materiais didáticos baseados nos moldes já existentes de uma educação que não se destina aos sujeitos educandos da EJA.

Entendemos que esses recursos estão diretamente ligados à proposta curricular adjacente a prática educativa desta modalidade de ensino. Posto que esta deva estar de acordo com a realidade de seus educandos e proporcionar a estes sujeitos uma emancipação em termos políticos e pessoais, sugerimos que:

Desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos. Deste ponto de vista, uma variedade de materiais e técnicas vem sendo disponibilizada a partir do texto escrito, sem, contudo, nele se fixar, remetendo-nos para a apropriação de outras linguagens, tais como a arte como atividade de desencadear processos de expressões, tendo na poesia um campo de possibilidades de se trabalhar o simbólico e o metafórico. Essas linguagens contribuem para o resgate da identidade do jovem e do adulto, levando-os a superar a vergonha de ser, de se expressar e de se apresentar, elevando a sua autoestima (Soares, 2001, p.220).

Quando falamos em recursos didáticos para a EJA falamos a respeito de todo tipo de recurso material, espacial ou temporal que possa enriquecer a prática educativa. Dessa forma, chamamos a atenção para espaços como *salas ambientes*: biblioteca, sala de teatro, sala de artes, sala multimídia; *laboratórios* de informática, de ciências; *espaços para esportes e entretenimento* como quadras, ginásios, pátios, refeitórios, auditórios; e materiais didáticos como *livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques* que atendam as realidades e interesses dos sujeitos da EJA.

Apesar de pouco, é notável o interesse por parte de movimentos, de educadores e do Estado na produção de livros didáticos e almanaques para este público da EJA. A exemplo disso citamos a Coleção de livros didáticos *Viver e Aprender*¹⁶, o *Almanaque do Aluá*¹⁷, o *Almanaque Brasil de Cultura Popular*¹⁸ e o *Almanaque Vereda*¹⁹. Todos esses materiais são utilizados em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

Como outras alternativas de materiais e recursos didáticos para a EJA, Paiva (2001) e Sanz (2001), apresentam uma discussão a respeito do uso da televisão no desenvolvimento da leitura e do senso crítico dos alunos da EJA. Segundo Paiva, “há que pensar a televisão como complemento de um processo de ler/aprender a ler, cujas especificidades não excluem a relação de sujeitos mediados

¹⁶ Vóvio, C. (2001). *Viver e aprender: livros 1, 2, 3 e 4*. Brasília: Ação Educativa, MEC.. (Todas as edições estão disponíveis on-line.)

¹⁷ MEC. *Almanaque do Aluá: números 0, 1 e 2*. (Todas as edições estão disponíveis on-line. Para mais informações consultar: Aguiar, A.; Leitão, C. (2001). *Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura*. In: Ribeiro, V. M. (Org.). (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil))

¹⁸ Edições disponíveis on-line.

¹⁹ Barreto, V. (1994). *Historiando, confabulando e poetizando*. São Paulo: Vereda, MEB.

pelo texto escrito, e seguramente não se basta na relação sujeito-texto, mediado pela televisão” (p. 70).

Neste sentido, Garcia (2001) ainda relata uma experiência de rodas de leitura na formação de leitores das camadas populares. Segundo a autora, este recurso desinibe e integra os alunos no contexto da sala de aula, assim como, proporciona desenvolvimento pessoal aos participantes. Como resultado dessa experiência “quem falava pouco se desinibiu, alguns se tornaram leitores e quase todos se sentiram gratificados com a sociabilidade que se criou na roda de leitura” (p. 86). Parece que o maior ganho para os alunos foi a sociabilidade com seus colegas de roda, evidenciando que esta pode ser uma boa estratégia num momento inicial do curso.

Segundo relatado pelo monitor de teatro do PROEF 2, o projeto, através da disciplina de teatro, oferece múltiplas experiências didáticas ligadas ao mundo das artes a seus educandos. Já os educadores do PEZP, no intuito de reinventar o espaço do canteiro de obras, que à noite se torna uma sala de aula, o utilizam como recurso didático chave no processo educativo:

Como eu não tenho como mostrar um vídeo pra estimular a aula, eu peço pra que eles me levem para o canteiro, andem comigo e me mostrem quais são os equipamentos de segurança, então, eu acho até que o espaço ajuda porque a gente tem o material completo, próximo da realidade deles e acaba que eles que constroem também a aula. (entrevista com Ofélia - educadora, 05/05/11).

Neste sentido, o Projeto Paranoá, se reinventa a cada classe que se forma. Já que os recursos financeiros são muito reduzidos eles procuram usar a criatividade para sair do modelo tradicional, por isso, mesmo com pouco dinheiro disponível, a educadora Vanilda (entrevista, 15/06/11) se vê motivada a criar outros recursos didáticos para alfabetizar seus alunos:

A gente trabalha com quadro, material palpável que é letras, sílabas, também trabalhamos com cartazes e aí a gente vai inventando porque estudar, ler e escrever pra nós é uma invenção, e também, eu gosto de inventar uns quadros de letras, que a pessoa vai lá e cola uma letrinha, aquele joguinho do Sílvio Santos de qual é a letra? Qual é a palavra? Aí eles vão se desenvolvendo e de repente eu descubro que quem não sabia juntar já está sabendo ler e escrever.

Apesar disso, essas experiências não adotam ou seguem algum livro didático já existente. Todas as propostas foram unânimes na opinião de que os livros didáticos que estão disponíveis não atendem as particularidades e as realidades de seus educandos. Desta forma, o que há é a produção individualizada de seu material didático por educadores e coordenadores destes. Contudo, também é unânime o desejo de produzir livro didático para distribuir a seus alunos. Lembramos que o PEZP já o fez, porém não são mais utilizados atualmente.

Formação de Educadores

Estamos vivendo um momento de configuração da EJA e se partirmos da hipótese de que o perfil do educador desses sujeitos se estruturará a partir dessa configuração, precisaremos pensar sobre as propostas de formação desses educadores (Arroyo, 2006).

Autores do campo teórico da formação do educador de EJA reconhecem que para ser educador de jovens e adultos é preciso ter uma formação específica (Arroyo, 2006; Soares, 2007; Ribeiro, 1999; Vóvio, 2010) e que formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática (Tardif, 2002 citado por Soares, 2011). De maneira que a teoria (reflexão) e a prática (ação) se alimentem mutuamente, “caso contrário corremos o risco do ativismo, cuja prática esvazia-se e não

avança, ou do teorismo, cuja reflexão perde sentido em divagações abstratas” (Giovanetti, 2006, p.243).

O documento final do I Seminário de Formação de educadores de jovens e adultos (Belo Horizonte, 2006)²⁰, sugere algumas ‘diretrizes’ para a formação de educadores de jovens e adultos com o intuito de realizá-la em conformidade ao histórico da EJA. Nele destacam-se, entre outras coisas, a importância de se discutir, na formação dos educadores, as “especificidades dos sujeitos da aprendizagem” (p. 282) e da preparação do educador “para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos” (p. 283). O texto enfatiza ainda que “a formação de educadores em serviço precisa ser permanente e sistemática, já que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir não apenas sobre os conhecimentos e as competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador”. (p. 287)

As visitas aos projetos selecionados nos levaram a reflexão de que a história e o tempo de existência de cada um influenciam na *formação inicial e continuada* oferecida aos seus educadores. Alguns enfocavam mais as questões políticas, de direitos e participação ativa, como o caso dos Projetos Escola Zé Peão e Paranoá. Já o PROEF 2 prioriza mais as questões relacionadas ao aprendizado. Essas prioridades não significam que uma prejudique a outra, mas estão ligadas a origem e história de cada projeto/programa. Todos os projetos apresentam programas de formação continuada para os educadores que nele atuam com tendências a realizar um *trabalho coletivo em equipe*. Dessa forma, os projetos vêm dando conta de ajustar a prática de maneira que ela seja refletida na/com a teoria do campo da EJA com encontros de formação permanentes.

No que diz respeito à formação inicial temos três tipos de exigências diferentes de acordo com cada projeto. No PROEF e no PEZP os educadores são licenciandos de Universidades Federais; o Projeto Paranoá, por sua vez, não exige formação inicial para as pessoas que se dispõem a alfabetizar os educandos da comunidade, no entanto, o projeto subsidia esta formação através de um encontro de orientação inicial, conforme a coordenadora do projeto, Luana (entrevista, 17/06/11) nos relatou:

...as pessoas vêm no encontro de orientação inicial voluntariamente, ela passa por esse encontro, conhece o projeto, aí são trabalhados três eixos: a historicidade, porque, para quem é como alfabetizar, (...) e aí no final a gente convida essa alfabetizadora para que continue conosco.

Neste momento, também gostaríamos de chamar a atenção para a *postura do docente* da EJA. Este deve se colocar numa atitude horizontal em relação a seus alunos, ser problematizador, crítico, pesquisador e aberto ao novo; refletir sobre sua prática, ter ética e reconhecer as identidades culturais (Freire, 1996). Ressaltamos ainda o *protagonismo dos sujeitos* docentes nas iniciativas estudadas nesta pesquisa, estes aparecem como figuras centrais nos momentos de formação.

Políticas Públicas

O campo das políticas públicas para a EJA apresentou, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, algumas conquistas; sendo a garantia da *educação como direito* de todos, independentemente da idade, e como dever do Estado seu maior avanço legal desde então. Desta forma, a EJA ganha reconhecimento nas políticas públicas educacionais brasileiras (Soares, 2001), consequentemente, seus alunos têm maior *acesso* a escolarização no âmbito dessa modalidade de ensino.

²⁰ Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: Di Pierro, 2006.

No entanto, este reconhecimento não se dá de maneira satisfatória, já que até hoje a Educação de Jovens e Adultos ainda se encontra em posição menor nas políticas de educação já que “por se tratar de uma modalidade de ensino, a EJA recebe menos recurso para o seu financiamento” (Giovanetti, Soares & Pedroso, 2013). A própria legislação educacional, após a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, ratifica isso quando exige obrigatoriedade somente na faixa etária que vai dos 4 aos 17 anos, deixando deste modo, todas as outras idades de fora da obrigatoriedade de atendimento e por conseguinte, da obrigatoriedade de oferta de vagas pelo Estado. Apesar disso, segundo Soares (2001), a partir de 88 houve, de fato, “uma expansão significativa e uma institucionalização das redes públicas de ensino quanto ao atendimento aos jovens e adultos que se encontravam sem acesso à educação” (p. 203).

Muitas instâncias de atendimento; como ONGs, movimentos sociais, igrejas, associações e universidades; se propõem a suprir esta ausência do estado para com a Educação de Jovens e Adultos, os Projetos estudados nesta pesquisa são um exemplo disso. Dessa maneira, estamos caminhando para um grande desafio que está se instaurando no campo da Educação de Jovens e Adultos:

Sua origem está mais ligada a tendências emancipatórias tanto no ideário quanto na estruturação (os Círculos de Cultura, organizados por Paulo Freire na década de 1960, são um exemplo emblemático). Entretanto, ao se transformar em uma política pública, que tem em seu cerne um processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regrada e normatizada. (Eiterer & Reis, 2009, p. 186).

Haddad (2007) também reflete sobre esta tensão muito própria deste momento onde está se instaurando uma nova forma de fazer EJA e entende que “o desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio da EJA passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e achados” (p. 17). Neste sentido, para uma nova configuração da EJA condizente à sua realidade, sugerimos que ela não abandone sua história, suas raízes e suas especificidades e que saiba distinguir os pontos positivos e negativos da normatização que uma possível escolarização possa lhe assegurar.

Como avanços no âmbito dos movimentos sociais da EJA, temos a realização de conferências internacionais (CONFINTEAs), nacionais (ENEJAs), e de fóruns brasileiros de Educação de Jovens e Adultos com o intuito de discutir e lutar pela garantia do direito ao atendimento das especificidades da EJA no campo das políticas públicas. Figura ainda como conquista no campo das políticas públicas para a EJA, a inclusão desta “entre as demais contempladas no FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2006), nos subsídios ao *transporte e à alimentação escolar*, e no PNL A (Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos)” (Giovanetti *et al*, 2013) (grifos nossos).

Temos, neste momento, alguns desafios no campo das políticas públicas para esta modalidade da educação: romper com a lógica da educação compensatória, pensamento ainda vigente na prática dos dias atuais; garantir aos jovens, adultos e idosos o direito a uma educação ao longo da vida, questão presente no Marco de Ação de Belém (VI CONFINTEA, 2009); reconhecer, através de concursos públicos para professor, uma formação docente específica para atuar com os educandos da EJA a fim de valorizar as peculiaridades desta modalidade de ensino. Além disso, também se torna um grande desafio para uma proposta curricular específica da Educação de Jovens e Adultos os resquícios de práticas pedagógicas baseadas nos moldes de uma educação infantilizada.

Dado a descontinuidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação de Jovens e Adultos nas esferas municipal, estadual e federal, a EJA têm tido interrupções de atendimento à população. Estes projetos atravessaram esse período com uma certa continuidade e permanecem até hoje porque são experiências de referência para pensar o fazer na EJA, e porque atentam para suas

peculiaridades. Dessa maneira, a especificidade da política pública no âmbito da Educação de Jovens e Adultos é que ela esteja atenta àqueles aspectos próprios da EJA citados anteriormente.

Considerações Finais

O que tentamos fazer neste artigo foi evidenciar as especificidades da Educação de Jovens e Adultos para explicitar a necessidade de se ter um modelo pedagógico voltado a esta modalidade de ensino. Para tanto, propusemos uma análise mais aprofundada de três projetos de extensão universitária do Brasil. Estes projetos foram escolhidos seguindo vários critérios, dentre eles: a identificação de iniciativas em diferentes regiões do país; o tempo de existência do projeto, sua tradição, história e impacto na comunidade; espaços que tiveram a experiência de produção de material didático próprio e a existência de sistematizações como dissertações, teses e artigos relatando e discutindo essas experiências. Escolhemos o Projeto Escola Zé Peão, na região Nordeste; o Projeto Paranoá, na região Centro-Oeste e o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, na região Sudeste.

Resolvemos buscar nos projetos o que de específico eles tem de EJA seja pela maneira como reconhecem os sujeitos; como levam em conta suas histórias; como valorizam seus saberes e conhecimentos; como é importante partir de suas realidades, produzir material apropriado a essas realidades, ter estrutura que acolha os sujeitos, construir um currículo que facilite a retomada de seus estudos e preparar educadores para 'dar conta' dos desafios que os sujeitos da EJA carregam. Após realizarmos as visitas, as entrevistas e analisar os dados coletados nas três instituições previstas, foram surgindo as categorias que resultaram no que denominamos ser as *especificidades da EJA* e nos deparamos com um rico material que nos revelou estarmos frente a experiências significativas para o campo da EJA.

Chegamos a seis aspectos que consideramos como elementos essenciais na construção de uma proposta que seja específica para a Educação de Jovens e Adultos e os denominamos como as *especificidades da EJA*. Estas especificidades são: o *legado da Educação Popular*, que valoriza e reconhece o saber do aluno através de uma postura dialógica de escuta, que defende a educação libertadora e emancipatória tendo em vista que ela é um direito de todos; a *diversidade dos sujeitos* educandos da EJA, que são jovens, adultos e idosos oprimidos, trabalhadores, vindos das camadas populares com diversas trajetórias e realidades; a *proposta curricular* da EJA, que exige uma didática e avaliação diferenciadas através de um currículo emancipatório que se preocupe com as estratégias de acolhimento de seus alunos, com um espaço físico adequado às suas necessidades e proponha atividades extra classe; os *recursos didáticos*, que não devem se limitar somente ao tradicional, mas também ter opções de espaços de entretenimento, salas ambientes, laboratórios, livros, revistas, jornais, vídeos e almanaques que estejam de acordo com a realidade dos educandos da EJA; a *formação de educadores*, que para além da inicial e da continuada precisa ser específica, bem como, ser acompanhada de um trabalho em equipe e de uma postura docente adequada; e finalmente as *políticas públicas*, que possam garantir o acesso aos educandos que não se escolarizaram em idade própria tendo como pressuposto que a educação é direito público subjetivo de todos e dever do Estado, tendo em vista o financiamento e as políticas complementares de alimentação, transporte e material didático para a EJA.

Concluimos que essas especificidades, presentes nos projetos, influenciam de maneira positiva o aprendizado, a permanência, o sucesso escolar e a melhora da autoestima dos educandos atendidos por estes projetos. Ressaltamos ainda a vitalidade dos projetos estudados, pois, dado a descontinuidade das políticas públicas brasileiras voltadas para a EJA estes projetos permanecem até

hoje porque são experiências de referência para pensar o fazer na EJA, e porque atentam para suas peculiaridades.

Referências

- Aguiar, A.; Leitão, C. (2001). Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Arroyo, M. G. (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? *Revej@* - Revista de Educação de Jovens e Adultos, V. 1.
- Arroyo, M. G. (2006). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L. J. G. et al. (Org.) (2006). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Estudos em EJA)
- Arroyo, M. G. (2006). Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. J. G. (Org.) (2006). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- Barreto, V. (1994). Historiando, confabulando e poetizando. São Paulo: Vereda, MEB.
- Bezerra, A.; Loureiro, L.; Maldonado, S. (2001). Álbum cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, São Paulo: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Brandão, C. R. (2002). A educação Popular 40 anos depois. In: Brandão, C. R. (2002). A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), de 20 de dezembro de 1996. Brasília.
- Carvalho, C. F. de. (2004). A Educação de Jovens e Adultos e a Universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Di Pierro, M. C. (2006). Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: Soares, L. J. G. (2006). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- Eiterer, C. L.; Reis, S. M. A. O. (2009). Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. In: Soares, L. J. G.; Silva, I. de O. e. (Org.) (2009). Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (2011). Educação e mudança (34ª ed. rev. e atual.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Citado por Paludo, C. (2010). Educação Popular. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Org.) (2010). Dicionário Paulo Freire (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (42ª reimpressão). São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)

- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. Citado por Paludo, C. (2010). *Educação Popular*. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Org.) (2010). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fonseca, M. da C. F. R. (2001). *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do Ensino Fundamental*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Garcia, P. (2001). *Uma experiência de formação de leitores, com camadas populares, através de rodas de leitura*. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Giovanetti, M. A. (2006). *A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular*. In: Soares, L. J. G.; Giovanetti, M. A.; Gomes, N. L. (Orgs.) (2006). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos* (2ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Giovanetti, M. A.; Soares, L. J. G.; Pedroso, A. P. F. (2013). *Educação de Jovens e Adultos*. In: Duarte, Adriana M. C.; Duarte, Marisa R. T. (2013). *Termos da legislação brasileira* (2ª ed.). Belo Horizonte: Editora UFMG. No prelo.
- Haddad, S. (2007). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA*. São Paulo: Global.
- Ireland, T. D. (2000). *A construção de um processo de formação para educadores-alfabetizadores: reflexões em torno de uma experiência no nordeste brasileiro*. *La Piragua - Revista Latino Americana de Educación Y Política*. N. 17.
- Ireland, T. D. (2005). *Uma prática educativa com operários em construção*. In: *Construção Coletiva: Contribuições para à Educação de Jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.
- Ireland, T. D.; Araújo, M.J.N.M.; Silva, V.P. da; Silva, K. C. da; Carlos, E. J.; Freire, B. M. J. et al. (1998). *Texto Prêmio Educação para a qualidade do trabalho: Projeto Escola Zé Peão*. João Pessoa: UFPB/SINTRICOM. Recuperado em 14/01/13 de <<http://www.sintricomjp.com.br/downloads/PREMIO-1998.pdf>>.
- Ireland, V. E. J. da C.; Oliveira, M. de L. B. de. (1996). *Aprendendo com o trabalho*. Livro de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Mati, E. S. (2008). *Trajetórias de educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos: experiências e significados*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Oliveira, M. de L. B. de. (1996). *Benedito: um homem da construção*. Livro de leitura para jovens e adultos trabalhadores. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Oliveira, M. K. de. (2001). *Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem*. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Paiva, J. (2001). *Teleducação, televisão e desenvolvimento da leitura*. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Paludo, C. (2010). *Educação Popular*. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitkoski, J. J. (Org.) (2010). *Dicionário Paulo Freire* (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pedroso, A. P. F.; Macedo, J. G.; Faúndez, M. R. (2011). *Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios*. In: Soares, L. J. G. (2011). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Reis, R. H. dos. (2000). *A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil.
- Ribeiro, V. M. (1999). *A formação de educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como campo pedagógico*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 68, dez.

- Santos, G. L. dos. (2001). Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um programa de Educação de Jovens e Adultos de camadas populares. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
- Sanz, L. A. (2001). A transdisciplinaridade pervertida: uma crônica sobre as relações entre a educação e os meios de comunicação. In: Ribeiro, V. M. (Org.) (2001). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Saul, A. M. (2008). Currículo. In: Streck, D. R.; Redin, E.; Zitzkoski, J. J. (Org.) (2008). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. da. (2000). Teoria cultural e educação – vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. J. G.; Soares, Rafaela C. e S. (2012). As especificidades nas propostas de Educação de Jovens e Adultos. Recuperado em 14/01/13 de <http://prezi.com/5vvpn-6i1t9bk/as-especificidades-nas-propostas-de-educacao-de-jovens-e-adultos/>.
- Soares, L. J. G. (Org.) (2011) Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. J. G. Vieira, M. C. (2009). Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, L. J. G.; Silva, I. de O. e. (Orgs.) (2009). Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. J. G. (2007). A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. In: Gracindo, R. V. (2007). Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Líber Livro.
- Soares, L. J. G. (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: Ribeiro, V. M. (2001). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Ação Educativa. (Coleção Leituras no Brasil)
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. Citado por Soares, L. J. G. (2011). As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista. V. 27, N. 02, ago. 2011. FaE/UFMG. Belo Horizonte.
- Vóvio, C. (2001). Viver e aprender: livros 1, 2, 3 e 4. Brasília: Ação Educativa, MEC.
- Vóvio, C. (2010). Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. J. G. et al. (2010). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção didática e prática de ensino)

Sobre o Autor/a

Leôncio J. G. Soares

UFMG/Brasil

“leonciosoares@uol.com.br”

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Realizou pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense em 2006, com bolsa do CNPq e na Northern Illinois University, em Illinois, Estados Unidos da América, com bolsa da CAPES em 2012-2013. É professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa e publica na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a alfabetização de jovens e adultos e a história da educação.

Rafaela C. e S. Soares

UFMG/Brasil

“rafaelasoares@outlook.com”

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, atuou como bolsista no Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID EJA Alfabetização em 2013 e atua, desde 2010, como membro de equipe de pesquisa da UFMG na área da Educação de Jovens e Adultos.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPED), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a

Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CRMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 66

30 de Junho de 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California),
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquin Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marcos Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia