

## arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 21 Número 69

23 de Setembro, 2013

ISSN 1068-2341

### Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?

*Jane Paiva*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

&

*Sandra Regina Sales*

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Paiva, J. & Sales, S. R. (2013). Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(69). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456> Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

**Resumo:** O artigo intenta compor-se a partir do conjunto de questões provocadoras do dossiê e dos modos como os pesquisadores a elas responderam, tratando-as com base em investigações e estudos por eles empreendidos. Estabelecem-se reflexões sobre aprendizagem de jovens e adultos como tema candente, diante da complexidade das exigências contemporâneas e da aceleração do tempo, que transformam o significado de aprender e os modos como a diversidade de sujeitos adultos e jovens aprende nas práticas sociais, o que inclui a condição de trabalhadores em permanente formação para um novo tempo. Revelam-se vivências de *tempoespaços* diversos, inundados por identidades, linguagens e imagens conformadoras de modos de ver a realidade, em movimento de constituição e atribuição de sentidos e compreensão de um mundo. Trançam-se, dessa forma, contatos, formam-se redes, disseminam-se ideias e instituem-se vínculos, alargando o diálogo entre pesquisadores de três continentes.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social.

**Contexts, questions, and answers: What is new in youth and adult education?**

**Abstract:** This article discusses a set of provocative questions emerging from the articles received for this special issue on youth and adult education, and how researchers have been answering them. These are reflections on the meaning of learning of youth and adults in the face of the complexity of contemporary demands, which transformed traditional meanings of learning as well as the ways a diversity of young and adult subjects learn in social practices, including the condition of workers in permanent formation. The analysis shows experiences of diverse *time-spaces*, identities, languages, and ways of seeing reality towards the constitution and attribution of senses and understandings of *a world*. In these diverse experiences contacts are interweaved, nets are formed, ideas are spread and bonds are created in the dialogue among researchers working in the field of youth and adult education in three continents.

**Key-words:** Youth and Adult Education; learning in the 21<sup>st</sup> century; diversity of learning subjects; learning as social practice.

**Contextos, preguntas, respuestas: ¿Qué es novedoso en la educación de personas jóvenes y adultas?**

**Resumen:** Este artículo analiza un conjunto de cuestiones que emergen de los artículos que conforman este número especial y los modos cómo los investigadores las abordaron en sus investigaciones y estudios. Las autoras presentan reflexiones sobre aprendizaje de jóvenes y adultos cómo tema candente, frente la complejidad y de las exigencias contemporáneas y de la aceleración del tiempo, que transforman el significado de aprender y los modos cómo la diversidad de sujetos adultos y jóvenes aprende en las prácticas sociales, lo que incluye la condición de trabajadores en permanente formación. Se revelan vivencias de *tiempoespacios* diversos, inundados por identidades, lenguajes e imágenes conformadoras de modos de ver la realidad, y de asignar sentidos para comprender *un mundo*. De esta manera se forman contactos, se producen redes, se diseminan ideas y se establecen diálogos entre investigadores del área de educación de jóvenes y adultos en tres continentes.

**Palabras-clave:** Educación de personas jóvenes y adultas; aprendizajes en el siglo 21; diversidad de sujetos que aprenden; aprender cómo práctica social.

## Aprendizagem no século XXI

*Aprendizagem* parece ser palavra chave no mundo contemporâneo e tema candente diante da complexidade das exigências que se põem diante de sujeitos jovens e adultos. A velocidade como as transformações se operam na realidade, a partir de inovações que invadem o cotidiano, indicando a riqueza da produção de conhecimentos em todas as áreas e de todas as ordens desafia a compreensão dos que nasceram e foram formados em um mundo dado, quase pronto, cujos conteúdos faziam crer que era só um — e apenas um — *o mundo*.

Apesar das formulações teóricas que desde os anos 1920/1930 do século XX sacudiram o paradigma da ciência clássica, inaugurando a perspectiva da física quântica e das energias que definiam a materialidade dos objetos, quase 100 anos depois ainda navegamos e nos embatemos entre modelos explicativos do tal mundo dado e *possibilidades* de compreender que cada um de nós cria *um mundo* (Capra, 1996). “*Possibilidades* (grifo nosso) que apenas alguns atores são capazes de exercer e que são exercidas apenas em certos lugares. [...] [e que se realizam num] tempo empírico

que flui da existência de possibilidades concretas, que permite uma história já feita ou uma história por fazer” (Santos, M., 1999, p. 15).

Fomos sendo enlaçados pela aceleração do tempo e a restrição do espaço, cada dia mais definido nas sociedades capitalistas como resultantes inexoráveis de um modelo produtivo praticamente sem volta. Santos, M. (1999) contribui para a compreensão deste tempo empírico, sempre fugaz, associado ao espaço em que se realizam a existência e os saberes que nele se produzem, o que exige da atividade científica trabalhar com pedaços de tempo que invariavelmente conectam o acontecer local — e suas produções — e o acontecer global, de modo que estas produções possam se realizar (no sentido de existir na realidade) nesse *tempoespaço* presente, cujo futuro é também, e sempre, realizável.

Esse movimento de aprender *do* mundo e *com* o mundo, em *tempoespaço* definido — o que se faz pela experiência social —, implica compreender que: “A datação do mundo faz com que tenhamos sempre que estar revendo conceitos. Mas a própria palavra conceito é uma palavra que depende da época, da aceitação da ideia de que o mundo é datado.” (Santos, M., 1986, p. 26).

Que sentidos, então, atribuir a *aprender* em *um mundo* nunca dado, mas produzido continuamente? O que significa aprender, então, para sujeitos adultos? Aprendem os adultos de um jeito diferente dos jovens? O que vem mudando nesse *conceito*, ao longo do tempo — e de sua datação —, e como a mudança atravessa práticas formais e não formais de aprendizado, sejam feitas nas instituições escolares, sejam feitas em espaços sociais, sejam produto de ações que educam nas sociedades, em *tempoespaço* sempre renovado?

As perguntas não param aí. O trabalho de investigadores do campo das ciências humanas e sociais sobre processos que educam nessas sociedades contemporâneas se inicia com algumas dessas perguntas e evolui para um sem número de outras que põem à prova os achados científicos, as conclusões provisórias que se vão constituindo a cada nova pergunta formulada.

Quem são esses sujeitos adultos que continuam a aprender, a se educar e a se formar no fazer cotidiano da vida? Que marcas trazem dos tempos idos e vividos, em que outros processos de aprendizagem se realizaram, e que interseccionam o presente a que buscam se adaptar, reatando conhecimentos, refazendo-os, ressignificando-os?

Quem são os sujeitos jovens — os múltiplos jovens que inundam a vida com seus refazimentos do mundo, suas redescobertas e reinstalações de culturas a cada tempo, a cada espaço, local e globalmente?

Jovens e adultos, integrantes da população economicamente ativa, revivem e reavivam um mundo do trabalho que a vertiginosidade do avanço do capital altera, desfaz, refaz, recria, tanto redefinindo postos de trabalho e ofícios; como modos e meios de desempenho das atividades; assim como discutindo direitos do trabalho conquistados historicamente, fruto de “novos” contratos sociais cujos interesses do capital põem em questão o seu significado para os trabalhadores.

Como aprendem a ser trabalhadores desse novo tempo? Que interesses buscam esses sujeitos nos processos vivenciados em programas de educação de jovens e adultos e fora deles?

Outros sujeitos emergem nessa longa fase da vida “adulta” — idosos, cuja presença no mundo se faz mais longa, resultante dos avanços da ciência em relação à saúde, quanto às condições que a busca de bem estar social tem oferecido às populações. A longevidade tem desafiado as políticas públicas, porque se coloca como um novo tempo de vida, que não pode mais ser confundido com o ócio, com o nada fazer, mas com a necessidade de se sintonizar com as mudanças, de preservar patrimônios imemoriais, de aprender com a proximidade de distintas gerações.

O que se observa, nesse século, é que o sentido de aprendizagem deixa de ser uma construção estática, fechada, para assumir uma dinamicidade incalculável, tais são as formas de aprender, os interesses dos aprendentes, os modos como se ensina/educa em sociedade, desvelando

o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria. As relações entre os sujeitos são relações de troca, de intercâmbio, de interseção, produzindo saberes resultantes da mescla de culturas, saberes e conhecimentos formais, não formais e informais que se põem em jogo, e ressignificando o sentido de aprender. Pode-se, então, afirmar que mais do que nunca, nos tempos presentes, aprende-se na prática social, pelas formas como homens e mulheres ocupam e se projetam no mundo, agindo sobre ele e transformando-o, para si e para produzir o que se vem conhecendo como “complexidade do mundo” — não *do mundo*, em sentido único, mas de *um mundo*, particular, singular, e de cada sujeito cognoscente que sobre ele atua, com suas aprendizagens, formas de conhecer, de intervir e de interpretá-lo. Diferentemente de tempos outros, na contemporaneidade são as interações sociais, em suas diversas formas de aproximar os sujeitos, tanto nos planos físicos quanto nos virtuais que aceleram o *tempoespaço* e recriam os modos de conhecer (que lugar ocupam as imagens nesses novos modos?), inaugurando/reconhecendo a prática social como *locus* de aprendizagem.

Essas constatações são, entretanto, novas hipóteses de trabalho que fazem o pano de fundo que motivou este dossiê. Caberia, portanto, ainda, interrogar: que linguagens inundam os mundos desses sujeitos, que significados as imagens adquirem em suas vidas, de que modo novas formas de comunicação são apropriadas por eles e constituem sentidos e dispositivos de compreensão do mundo? São essas formas alienadoras da participação social, da prática e da vivência política dos sujeitos, ou inauguram novas maneiras de trançar contatos, formar redes, disseminar ideias e instituir vínculos?

Por fim, uma última questão cabe enunciar: com todos esses reconhecidos processos de aprendizagem na contemporaneidade, como as políticas públicas expressam as necessidades de aprendizagem formal de jovens e adultos — sejam na escolarização, sejam na formação mais ampla —, diante da concorrência desses inúmeros espaços de aprendizagem?

### **Diversidade de sujeitos que aprendem**

A compreensão de que a EJA, no Brasil, é uma modalidade de ensino com demandas particulares e que atende uma população que, além de historicamente excluída, é marcada pela diversidade e cruzada por múltiplas tensões, amplia-se na sociedade brasileira. Di Pierro (2005) chega mesmo a identificar um processo de “redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil”, que tem despertado a atenção e desencadeado a realização de estudos sobre juventude, gênero, especificidades do campo e, com menor intensidade, sobre a condição étnico-racial, sobre as necessidades educacionais especiais e sobre identidades e práticas religiosas.

Esta pode ser considerada uma novidade no campo da EJA, pois a ideia de cidadania e inclusão homogeneizante dos sujeitos tem uma longa tradição (Di Pierro, 2005) tanto no discurso dos pesquisadores como nos cursos de formação na área. Na verdade, os sistemas escolares modernos se construíram com base em uma noção de cidadania derivada do movimento iluminista (Anderson, 1991; Biesta, 2007, 2011; Dussel, 2009) e sobre o protótipo de nação como uma família extensa. Essa noção de família extensa, ou de inclusão homogeneizante, inclui a todos aqueles que são iguais (por laços de “familiaridade”, linguagem, cultura, história, religião etc.).

Na EJA brasileira, tal homogeneidade vem sendo traduzida de várias formas. Uma tendência identificada é que os sujeitos da EJA são entendidos como “não crianças”, definição que varia de acordo com o contexto social (Oliveira, 1999). Essa noção, no Brasil, resultou, inclusive, em acirrados debates entre educadores, gestores públicos e legisladores quanto à necessidade de estabelecimento de idade mínima para ingresso em cursos de EJA, bem como para a realização de exames (Brasil, 2010; Paiva, 1997).

Mas também a compreensão de que a educação é um direito humano que se estende ao longo da vida ocupa lugar em documentos fora do âmbito do Ministério da Educação, como no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2003), da Secretaria Especial de Direitos Humanos: “[...] a Educação Básica, como um primeiro momento do processo educativo ao longo de toda a vida, é um direito social inalienável da pessoa humana e dos grupos socioculturais”. Por esta formulação, pode-se observar que jovens e adultos são especificamente incluídos nas ações desse Plano, como titulares da educação básica à qual têm direito ao longo de toda a vida.

Assim a EJA, lentamente, amplia o espaço legal que deveria ter sido assegurado desde a Constituição Federal de 1988 conquistando, consequentemente, meios e recursos que possibilitassem a consecução de finalidades, metas e objetivos.

A exclusão da escola constitui, ao lado da idade, uma marca na configuração dos sujeitos da EJA (Di Pierro, Jóia, & Ribeiro, 2001; Oliveira, 1999). Assim, os analfabetos e aqueles com poucos anos de escolarização são identificados, por muitos autores do campo, como o público prioritário da EJA, com o qual a sociedade tem uma dívida histórica. De fato, nessa perspectiva, a condição de “não crianças” e a questão da exclusão escolar se juntam na configuração dos sujeitos da EJA.

Entretanto, o pertencimento aos extratos mais empobrecidos da sociedade parece ser uma marca forte na constituição da identidade dos sujeitos da EJA, ou seja, os sujeitos da EJA são os excluídos da sociedade. Arroyo (2001, p. 12), com base no legado da EJA produzido no final dos anos de 1950 e início dos anos 1960 no âmbito dos movimentos de Educação Popular afirma que “A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizontes”.

Di Pierro (2005) destaca que a identidade dos sujeitos da EJA tem sido construída com base em dois aspectos: [...] por um lado, o estigma que recai sobre os analfabetos em sociedades letradas e por outro, uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou imigrantes rurais e trabalhadores com pouca qualificação.” (p. 1120)

A noção da “cidadania” derivada do protótipo da família extensa tem um potencial emocional muito importante, embora apresente limitações em relação às questões de “diversidade” e para responder a demandas resultantes dos fenômenos econômicos, socioculturais e legais da globalização. No campo pedagógico e especificamente na EJA essa noção de cidadania continua sendo de grande importância e articula boa parte dos programas curriculares, embora venha sendo analisada em suas limitações (Moses, 2007; Fischman & Haas, 2012), porque gerou uma educação que em nome da igualdade exclui simultaneamente a muitas pessoas pelas diferenças de raça, etnia, gênero, faixa etária, necessidades especiais etc.

Assim, a tendência à “relativa homogeneização” dos sujeitos da EJA vem sendo desafiada mais recentemente. Ao afirmar que “a identidade dos sujeitos não foi construída com base em características psicológicas, cognitivas, de gênero, de faixa etária ou outras,” Di Pierro (2005, p. 1120) destaca um fenômeno recente identificado como “A descoberta da diversidade” que reconhece:

[...] emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem terra), ao lado da difusão do pensamento de autores orientados ao interculturalismo e/ou vinculados ao “paradigma da identidade”, [o que] favoreceu o reconhecimento da diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos (Di Pierro, 2005, p. 1121).

Esse debate começa a ganhar espaço no campo da EJA, sendo incorporado ao *Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos* (VI CONFINTEA)<sup>1</sup>. Fruto de um acúmulo de discussão feita inicialmente a partir de metodologia e regimento apresentados pelo Ministério da Educação, desenvolvidos em reuniões de âmbito estadual sob a coordenação de Fóruns de EJA<sup>2</sup>, seguidas por encontros regionais com a presença de delegados indicados nessas primeiras reuniões e, por último, em encontro nacional de delegados que referendaram o referido *Documento*, observa-se que este não abandona o pertencimento de classe social do sujeito da EJA, mas agrega as dinâmicas culturais aos aspectos econômicos, afirmando a heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos:

A EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnico-racial, de gênero, geracionais; de aspectos culturais e regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação de liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas – entendida, portanto, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômicos e culturais. (Brasil, 2008, p. 13).

Mas também no mesmo *Documento* pode-se ler a preocupação que se tem com esse atributo valorativo da diversidade, pelo reconhecimento de que “7. A desigualdade tem sido a marca da diversidade em nosso país” (Brasil, 2008, p. 14), o que atesta nossa frágil capacidade de assumir os diferentes, optando por traduzir essas diferenças em mais desigualdade. E o *Documento* segue a crítica, apontando o papel do Estado nesse contexto — *espaçotempo* histórico:

A diversidade transformada em desigualdade tem assumido um duro papel para a cidadania em toda a história brasileira. Considerada a sociedade de classes, hierárquica e autoritária que constituiu a nação, há exigência de políticas de Estado para superar a desigualdade engendrada pelo sistema capitalista.” (Brasil, 2008, p. 14).

No esteio dos sujeitos da diversidade, alguns grupos têm conquistado lugar de visibilidade e assumido identidades sociais singulares: sujeitos do campo, internos penitenciários, quilombolas, surdos, entre outros, arregimentaram força e obtiveram políticas e programas específicos a eles destinados, no conjunto heterogêneo que potencialmente demanda a EJA. Nesses conjuntos, mulheres presas e negras, por exemplo, passam a ter visível a problemática que as acompanha durante o tempo de privação de liberdade, que inclui a segregação pelo fato de delinquirem, sendo mulheres e mães, e de pesar sobre suas costas a questão racial, fundadora de outras desigualdades entre os pobres e mais desiguais no país. Essas mulheres, em grande parte, sofrem ainda pelo afastamento da escola, o que confere a elas um grau insuficiente de escolaridade para prover a luta pela sobrevivência, após o cumprimento da pena. Que aprendizagens estão estas mulheres dispostas a assumir durante o tempo de privação de liberdade? Como conferir prioridade a processos formais de aprendizagem diante de tantas exigências de que são tributárias, pela condição feminina, quando em privação de liberdade?

No caso dos deficientes, uma forte inflexão tem demonstrado a presença forte desses sujeitos em classes de EJA. Historicamente sabe-se que muitos desses sujeitos estiveram apartados na escola – e de aprendizagens escolares — mais pelas condições quase inexistentes de acessibilidade e de materiais adequados aos diversos tipos de deficiências do que por incapacidade de fazê-las. Mas um movimento sutil parece estar retornando a um tempo de patologização do fracasso escolar, rotulando qualquer fracasso como deficiência, razão e justificação para excluir esses sujeitos da

---

<sup>1</sup> A VI CONFINTEA, promovida pela UNESCO foi realizada na cidade de Belém, no estado do Pará em 2009. Ver Haddad (2009).

<sup>2</sup> Sobre os Fóruns ver <http://www.forumeja.org.br/>. Acesso em 29 de maio de 2013.

escola e enviá-los a classes de EJA, onde são acolhidos sem discriminação, mas frequentemente sem que recebam atenções indispensáveis requeridas, quando se tratam, efetivamente de deficientes. Poder-se-ia, então, indagar: deficientes são também sujeitos da EJA? De que modo podem encontrar na EJA espaços de aprendizagem? Como lidar com a multiplicidade de rotulações que vêm sendo a eles dispensadas, sem que os diagnósticos possam se confirmar? Que ferramentas vêm contribuindo para viabilizar aprendizagens desses sujeitos?

## **Estudos e concepções do campo da educação de jovens e adultos**

Animadas pelo contexto em que tantas perguntas surgiam, as editoras do presente dossiê pensaram em como ocupar um lugar de trânsito para a discussão de muitas dessas questões que vêm sendo objeto de pesquisas e estudos de pesquisadores no Brasil, na América Latina e em outras partes do mundo, pondo em diálogo concepções, conceitos, modos de investigação e achados. Mesmo sabendo que os estudos ora são insuficientes diante dos desafios que se complexificam cotidianamente; ora são mais amplos e pouco influenciam as políticas governamentais, há que destacar a produção crescente dos pesquisadores, o que exige canais de disseminação e intercâmbio entre todos esses.

A resposta às questões levantadas na ementa do dossiê veio sendo oferecida por um conjunto robusto de estudos e pesquisas, o que mostra a vitalidade de muitos investigadores, no sentido de compreender e interpretar a realidade e a complexidade das aprendizagens no século XXI. A proposta do dossiê esperava trabalhos baseados em estudos e pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento e que apresentassem novas possibilidades de compreender processos de aprendizagem formalizados, não formalizados, não intencionais e dispositivos que dotam os sujeitos de ferramentas de participação social e política, todas elas áreas ressignificadas nos cenários sociais em mudança.

Em resposta ao convite feito por meio de nossas próprias redes de contato e também da Revista e que, certamente foram se replicando para tantas outras, o conjunto de 24 artigos enviados reforçou nossa crença no vigor do campo e das pesquisas que vêm sendo realizadas. Se se considerar que esses artigos foram escritos individualmente, em oito casos, os demais 16 em coautoria (dez por dois autores, cinco por três e um por quatro autores), observa-se que a rede em conexão é bem mais ampla do que inicialmente poderia parecer. Os artigos recebidos, então, envolveram 47 autores, dos quais 39 do Brasil, ou seja, a maioria; três de Portugal; dois do México; um da Espanha; um da França; e um a Colômbia, demonstrando a abrangência dos espaços em que se situam os pesquisadores e a diversidade de nações em que o campo se configura.

Uma análise sobre o conjunto dos 24 artigos revelou que a maioria (17) resulta de processos de investigação, enquanto sete se configuram como ensaios. Os autores, em maioria, não apresentam os percursos metodológicos trilhados em detalhes, mas é possível perceber algumas tendências: dois artigos são fruto de pesquisa documental e um de pesquisa bibliográfica; em dois trabalhos os autores afirmaram ter realizado observações sistemáticas; em quatro trabalhos dados quantitativos revelam o peso estatístico dos achados; em dois a pesquisa foi realizada por meio de entrevistas (a forma *semiestruturada* aparece em um dos casos); em um trabalho privilegiou-se a história oral; em um encontramos referência à pesquisa-ação; em outro se desenvolveram atividades junto a estudantes; três mesclaram dois ou mais procedimentos como análise documental, entrevistas, estatísticas, observações e diários de campo.

Quanto ao tamanho das amostras utilizadas nos diversos estudos, apenas um dos trabalhos faz referência ao fato de ser um estudo nacional, em uma das fases da pesquisa. Nas demais investigações, estas cobrem grupos maiores ou menores de estados, de municípios, de escolas, de espaços não escolares, de salas de aula, de professores e alunos para analisar políticas educacionais; e

perspectivas de professores, de coordenadores, de gestores, de alunos (e de alunas negras ou aprisionadas, que frequentavam classes de alfabetização, de ensino fundamental, de ensino médio, de ensino superior, de pós-graduação [*stricto e lato sensu*] e práticas de sala de aula).

Além da análise sobre os percursos metodológicos percorridos pelos autores, mapeamos as temáticas trabalhadas nos textos aprovados, que, cabe ressaltar, de modo geral, articulam mais de uma temática. Observe-se a riqueza do conjunto obtido no quadro 1.

Ao lado da leitura dos artigos buscando identificar as temáticas, prestamos especial atenção ao conjunto de palavras-chave apresentado pelos autores. Assim, há artigos que lançam um olhar sobre as políticas públicas, políticas educacionais e programas de governo (PROEJA e ProJovem) sob a perspectiva da compreensão e da avaliação de programas e políticas de EJA. Há também trabalhos sobre cotidiano escolar e sobre práticas educativas em diferentes espaços, bem como sobre as experiências dos sujeitos em sala de aula ou no trabalho. O legado da Educação Popular também esteve presente nos artigos, tanto sob a forma de atualização dos conceitos, quanto no diálogo de sua pedagogia com a prática educativa em espaços escolares e em outros espaços. A diversidade dos sujeitos, tal como vem sendo tratada no campo da EJA, também foi contemplada: há trabalhos sobre gênero, raça e etnia, faixa etária (jovens e idosos), educação de pessoas deficientes (deficiência intelectual com necessidades especiais de aprendizagem) e com restrição e privação de liberdade. Recebemos, ainda, um conjunto de artigos preocupados com um também variado conjunto de questões: aprendizagem ao longo da vida, estratégias de ensino-aprendizagem, justiça cognitiva, emancipação social, alteridade, qualidade de ensino, direito à educação, letramento e alfabetização de adultos, diferentes linguagens, ensino de matemática, tecnologias, currículo, complexidade, educação permanente e formação de adultos, socioconstrutivismo, evasão, desistência, abandono e permanência na escola.

Os 17 aprovados para publicação exigiram dois volumes para o dossiê de EJA. Nesse primeiro, serão publicados artigos que abordam a formação de adultos na Espanha, Portugal e França e a diversidade dos sujeitos em suas interseções entre faixa etária e tecnologias; a deficiência intelectual, o letramento de jovens e tecnologias; mulheres negras, o letramento e a alfabetização; mulheres privadas de liberdade. Além disso, inicia-se o debate sobre as tensões entre evasão, desistência, abandono e permanência na escola, que se acentua no segundo volume, dando sequência a um conjunto que faz jus à história da América Latina, e nela, especialmente, o Brasil.

Nossa América e o Brasil do final dos anos 1950 e início de 1960 tiveram lugar proeminente no cenário da educação de adultos, marcadamente pela ação da sociedade civil com o viés da emancipação das gentes, e da consolidação de uma cidadania que se contrapunha à história do Estado brasileiro em relação à maior parte da população. O lugar da pobreza, da miséria, do analfabetismo marcados como determinantes do atraso econômico e social do país foi posto à prova com iniciativas que se faziam com as gentes, demonstrando que aprender é direito de todos e que todos são capazes de fazê-lo, onde quer que estejam, onde quer que vivam, a que classe social pertençam.

Paulo Freire foi a personagem, entre outras, que simbolizou a luta da educação popular, cuja trajetória é brutalmente interrompida pelo regime militar que silencia a sociedade no Brasil e em muitos países da latinoamérica. No exílio, sua ação-reflexão se estende a países da África e seu legado se espalha pelo mundo, atribuindo sentidos à educação de adultos e ampliando os contextos em que esses sentidos se gestam, pelos aprendizados que incorporam diferentes realidades, diferentes culturas e modos de produzir *mundos* antes desconhecidos do centro epistemológico da modernidade. Enquanto isso, o obscurantismo instalado tentava ocultar dos brasileiros essa forma de pensar antes experienciada, e que, segundo a lógica da ditadura, desestabilizava o regime servil aos interesses ideológicos dos países capitalistas que sustentavam a onda sinistra que dominava todo o continente da América do Sul.

## Quadro1.

## Descrição dos artigos aceitos no dossiê

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Escola /nível do sistema / outros espaços</b>	<b>Enfoque / abrangência</b>	<b>Aporte teórico metodológico / técnicas coleta de dados</b>
1) Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira	ensaio	Escola para jovens e adultos em contextos de privação de liberdade	escola	Políticas públicas / Brasil	Percurso histórico das formulações mais recentes sobre educação em espaços de privação de liberdade
2) Evasão na EJA – histórias de abandono? Usos e táticas de praticantes na autogestão da vida	ensaio	Evasão, desistência, abandono – descontinuidade garantida pelo direito de “usar a escola a seu favor”	escola	Perspectivas de alunos / local	Origem em estudo de caso em escola de EJA, expandindo narrativas temáticas, à luz da concepção de “justiça cognitiva” (Santos)
3) Mulheres de meios populares e a construção de modos de participação nas culturas do escrito (Minas Gerais, Brasil, século XX)	pesquisa	Mulheres negras e cultura escrita	escola, família, espaços da cidade	Perspectiva de mulheres negras / comunidade	História oral – 33 mulheres negras
4) Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual	pesquisa	Práticas de letramento mediadas por TICs para jovens com deficiência intelectual	escola	Desenvolvimento de recursos para acessibilidade cognitiva / escola	Pesquisa-ação. Sujeitos: dois professores e sete alunos
5) O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA	pesquisa	Especificidades da EJA em projetos	projetos de extensão /pesquisa realizados por universidades e em parceria com entidades	Educadores e coordenadores / Brasil	Levantamento nacional em instituições de ensino superior brasileiras (banco de dados do INEP e ANPED). Etapa qualitativa: visitas a locais de funcionamento de projetos e entrevistas com estudantes atuais e egressos, educadores e coordenadores
6) Trajetórias e vivências escolares de mulheres em situação de privação de liberdade	pesquisa	Escola para mulheres em privação de liberdade	escola em presídio	Alunas presas e pedagoga / local	Teoria da relação com o saber Entrevista com 5 alunas e 1 pedagoga
7) Educadores do Projovem Urbano: quem são esses novos atores da EJA?	pesquisa	Perfil de educadores do Programa Projovem Urbano	programa federal realizado por fora do sistema	Caracterização de educadores / Brasil	Survey em 11 estados brasileiros, amostra estatística de 419 educadores
8) Jugar a la escuela con pantalla y teclado	pesquisa	Situações educativas mediadas por tecnologia em salas de EJA	fora da escola	Prática de professores e resposta de alunos / local	Perspectiva etnográfica Duas sessões em dois espaços que oferecem cursos de computação

## Quadro1.

## Descrição dos artigos aceitos no dossiê

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Temáticas</b>	<b>Escola / nível do sistema / outros espaços</b>	<b>Enfoque / abrangência</b>	<b>Aporte teórico metodológico / técnicas coleta de dados</b>
9) A permanência escolar na educação de jovens de adultos: uma escrita nascente a propósito da qualidade na educação no Brasil?	pesquisa	Concepção de permanência escolar na EJA	escola	Tratar a concepção de permanência escolar em oposição a evasão / Brasil	Pesquisa bibliográfica
10) Linguagens e experiência em Educação de Jovens e Adultos	pesquisa	Relação entre linguagem verbal e linguagem imagética	escola	Desenvolvimento de atividades com alunos / local	Intervenção pedagógica por meio de atividades realizadas junto a estudantes
11) Pesquisa colaborativa: a (per)feição de uma nova pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e a implicação dos sujeitos	pesquisa	Exploração da concepção metodológica de pesquisa colaborativa	escola / universidade	Desenvolvimento do trabalho pedagógico de uma professora / local	Pesquisa colaborativa entre pesquisadores e professora da educação básica
12) Aproximações entre ofertas de educação de jovens e adultos com foco na juventude: perfis e espaços	pesquisa	Comparação entre programas para jovens: Projovem Urbano e oferta regular de EJA	escolas e programa	Alunos, docentes escolas / Brasil	Análise de dados a partir do sistema de monitoramento e avaliação do PJU e do Censo Escolar realizado pelo INEP
13) Europeização das Políticas de Educação de Adultos: reflexões teóricas a partir dos casos de Espanha e Portugal	pesquisa	Políticas prioritárias para a Educação e Formação de Adultos: em destaque Portugal e Espanha	Nação e região	Documentos definidores de políticas europeias / Europa	Pesquisa de tipo empírico-documental. Técnica de análise de conteúdo combinada com análise crítica do discurso Portugal, Espanha e Europa
14) Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola	pesquisa	Permanência escolar e encantamento	escola	Perspectivas de alunos / local	Entrevista com 93 alunos
15) Trabalho, educação e emancipação humana: a afirmação da EJA como direito	pesquisa	Experiência de estudantes-trabalhadores e configuração de práticas educativas emancipatórias: afirmação da EJA como direito?	trabalho e escola	Documentos legais e perspectivas de alunos sobre trabalho e escola / local	Análise documental sobre legislação brasileira e de documentos de programas e projetos de EJA Entrevistas individuais semiestruturadas, observação participante e registro em diário de campo
16) La Educación Popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo	ensaio	Trajetória histórica da educação popular na América do Sul	Pedagogia da EP na escola e na sociedade	História, América do Sul Novos cenários e reelaboração da pedagogia da educação popular / regional AL	Percurso histórico crítico das concepções
17) Uma abordagem multirreferencial da formação em sua complexidade	ensaio	Perspectivas históricas e políticas sobre concepções de formação de adultos	Formação, educação e educação permanente em sistemas governamentais	Políticas públicas e concepções teóricas / França	Percurso histórico crítico das concepções

Nos anos que se seguiram à II Guerra, entretanto, os acordos para a restauração de uma Europa arrasada incluíam a educação de adultos como forma de adaptar os cidadãos a um mundo que se refazia, em que os conhecimentos haviam avançado em progressão geométrica por força de necessidades específicas do conflito e que, conseqüentemente, exigia novas aprendizagens, (re)novados sujeitos aprendentes. Os sentidos dos acordos internacionais incluíam a cultura de paz ao campo da educação de adultos e buscavam fazer com que a educação contribuísse para a reinstauração de direitos e maior igualdade de gênero.

Timidamente os acordos firmados com a Unesco pouco influenciaram as políticas dos chamados países subdesenvolvidos/em desenvolvimento, cujos déficits de educação para a maioria da população alcançavam altas taxas, que as instituições vinculadas à Organização das Nações Unidas recomendavam priorizar, sem entretanto assumirem qualquer parceria efetiva com o conjunto de nações. Havia mais o que fazer na Europa, prioridade absoluta para manter o equilíbrio ideológico-hegemônico do mundo, na disputa entre Estados Unidos da América e, então, União Soviética.

A nós, povos do chamado Terceiro Mundo, sobravam os esforços de resistência que conseguíamos engendrar, à custa de heroicos cidadãos cujo sonho e luta contribuíram para mudar o panorama das nações e os regimes totalitários, e de duração que se estendia por mais de duas décadas.

Passado o tempo de trevas, os desenhos das nações vão lentamente se refazendo, e o lugar da educação de adultos volta a circunstanciar projetos de desenvolvimento, não mais apenas em função do “homem educado que produz”, mas como *direito humano*, que desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1949 se enunciara.

Entre nós, brasileiros, o direito à educação para todos chegou tarde: apenas a Constituição de 1988, promulgada durante o primeiro governo democrático na transição da ditadura para a democracia, preceitua que a educação é direito de todos independente da idade. Embora assim enunciado, dificilmente se ultrapassa o atraso histórico da alfabetização e do saber ler e escrever de todos os brasileiros, em curto tempo. Mais: o direito constitucional de 1988 previa, para todos, o ensino fundamental, e mais recentemente o direito à escolarização se estendeu até os 17 anos, o que tem significado um novo desafio para as esferas públicas, que devem oferecer toda a educação básica, dos 4 aos 17 anos, o que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A consecução desse direito ainda anda em larga defasagem especialmente entre jovens e adultos que não se escolarizaram na infância, como devido, pelas interdições do modelo político adotado de pouca prioridade às classes populares. Na contemporaneidade que anima este dossiê, são cerca de 45 milhões de jovens e adultos sem ensino fundamental (e entre eles os que não sabem ler e escrever), e 100 milhões que não completaram o ensino médio.

De que modo, portanto, equilibrar uma educação de jovens e adultos que vai bem além da escolarização para se debruçar no reconhecimento de todas as formas de aprendizagem e valorizá-las em novas políticas públicas? Que indícios as políticas têm revelado de se inclinarem a fazer diferente uma EJA que não se restrinja à alfabetização — forma simplificada e apropriada pelas populações como benção e outorga de mandatários políticos?

A ordem do campo passa a definir, então, uma inversão necessária às políticas, tomando os sujeitos humanos como centrais na definição dos *quefazeres* governamentais. Esse lugar que sempre foi o centro da educação popular, por vias outras acaba retornando às políticas governamentais, por não ser mais possível pensar o universal, sem dar conta do local, do regional, dos grupos humanos, dos grupos etários, dos interesses variados.

Um legado da história da educação popular se fazia, assim, presente na história contemporânea da educação de adultos, que recentemente assumiu entre nós os sujeitos jovens — sempre existentes pela ausência da escola básica para todos, na latinoamérica. Modificam-se as

práticas políticas, modificam-se as prioridades, modificam-se os sentidos, sem que, no entanto, se dê conta de superar o atraso histórico da educação das populações do continente. As ofertas abundam, mas ainda são, todas, em sua forma e conteúdo, insuficientes para garantir o direito das gentes à educação básica, e já nos vemos diante de desafios mais complexos: manter sistematicamente a opção política pela aprendizagem ao longo da vida, forma e conteúdo da aventura e da experiência do aprender não apenas na infância, mas essencial e continuamente ao longo da existência.

### **Como as políticas respondem aos sujeitos da diversidade e às concepções?**

A diversidade leva, invariavelmente, à mudança de concepções no campo. De que forma essas concepções envolvem outros sujeitos? Que lugar cada diferente ocupa na perspectiva de inclusão? Deficientes, idosos, mulheres, negros, presos — todos, em processos de aprendizagem, mediados ou não por tecnologias que, nos últimos tempos, têm demonstrado um poder superior de mobilização dos sujeitos em direção ao domínio de novas linguagens — vêm surpreendendo pesquisadores e professores, pela potência com que empregam dispositivos tecnológicos, em desafio às velhas práticas e processos instituídos nas formas convencionais de educação: instalam-se, assim, os sentidos do aprender por toda a vida.

O olhar de duas pesquisadoras brasileiras que se exercitaram na ampliação do entendimento do que há de novo para a educação de jovens e adultos, nas Américas, atraiu, inclusive, pesquisadores europeus. Estes, para os quais as concepções do campo, antes, voltavam-se à formação de trabalhadores, e que passam, agora, a se ocupar de novos desafios revelados pelas crises do capital (a ruptura de condições consolidadas no Estado de bem estar social) e pelas migrações recorrentes que inundaram de novos trabalhadores, em busca de emprego, as nações supostamente mais atraentes.

A experiência europeia em Portugal e Espanha, e o que vem sendo formulado na França dialogam, no dossiê, com o percurso singular da educação popular nas formas como suas lições construíram a história da educação de jovens e adultos entre nós. Do mesmo modo, balizam apropriações de concepções exercitadas em nossa América, cujas marcas inscrevem nossa diversidade e “artes de fazer” (Certeau, 1994) nas políticas, nas lutas, nas subjetividades de sujeitos jovens e adultos em continuados processos de aprendizagem. Aprender na luta, nas relações de dominação entre as nações, no mundo, faz parte do conteúdo que tem ensinado as populações a resistirem, recriando seus modos de viver, suas culturas, *um mundo*.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996, regulamentou o direito de todos à educação, e no caso de jovens e adultos, entretanto, as políticas dela decorrentes restringiram-se à escolarização, cujos déficits ainda são bastante contundentes entre nós. São 12,9 milhões de brasileiros não alfabetizados (com taxa de 8,6%), mas, considerada a extensão recente do direito à educação básica (que se estende ao ensino médio), um total de cerca de 101 milhões de pessoas não a têm concluída, para um total de população de 190 milhões.

A disputa nas políticas pela prioridade ao atendimento a jovens e adultos, diante dos demais níveis de ensino; assim como na oferta ao imenso contingente de sujeitos jovens e adultos diante da diversidade que os constitui enfrenta críticas que se debatem entre o exercício do direito para todos, sem atribuir a uns mais valor que a outros, e entre a universalização de propostas x políticas focais que excluiriam sujeitos pela não universalidade do atendimento. Entretanto, compartilhando das concepções da proposição governamental, entende-se que a defesa de políticas como as que vêm sendo constituídas fundamenta-se na ideia de que ampliar o acesso e o direito implica considerar a diversidade dos sujeitos — suas especificidades e singularidades, sem que isso represente focalizar políticas, abandonando a perspectiva da universalização, já que entendemos como Paixão (2006, 132) que “ambas as agendas são coirmãs, complementando-se antes que se opondo”.

Mesmo reconhecendo que se recolocam os sujeitos no centro do debate, em propostas de políticas públicas, com características que constroem identidades e subjetividades, observa-se nossa tibieza quando tratamos a diversidade em nossas pesquisas. Quase só conseguimos ver gênero, raça/etnia, faixa etária, o ser jovem etc. como uma espécie de pano de fundo que pode dar novo elemento constituidor ao objeto pesquisado. Mas aprofundamos pouco o quê, e o em quê e o como as relações sociais marcadas por gênero, raça/etnia, por idades, pelas culturas juvenis produzem de novos conhecimentos nos processos de investigação, para que ajudem a consolidar um campo efervescente, em que disputas pelo direito e por prioridades políticas se mantêm acesas. Essas diferenças que passam, muitas vezes, a constituir elementos condicionantes para produzir novas desigualdades, que em políticas de escolarização se traduzem pelo fracasso, pelo não aprender, pela expulsão da escola, são, como marcas da diversidade, quem sabe o que de mais novo existe na educação de jovens e adultos, por expressarem a riqueza cultural e social de toda uma população.

## Referências

- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. rev. ed., New York: Verso.
- Arroyo, M. (2001). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 11.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2007). Education and the Democratic Person: towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, v. 109, n. 3, p. 740-769.
- Brasil. (2010). *Ministério da Educação*. Parecer CNE/CEB n. 6.
- Brasil. (2008). *Ministério da Educação*. Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA. Brasília.
- Brasil, Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil Brasília*, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 de jan. 2009.
- Capra, F.. (1996). *A teia da vida*. São Paulo: Pensamento-Cultrix.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Di Pierro, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial.
- Di Pierro, M. C.; Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55.
- Dussel, I. (2009). A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v. 137.
- Fischman, G. E. & Haas, E. (2012). Beyond “idealized” citizenship education: embodied cognition, metaphors and democracy. *Review of Research in Education (RRE)*, Vol. 36: Education, Democracy and the Public Good, p. 190-217.
- Haddad, S. (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, p. 355-369.
- Moses, M. (2007). The media as educators, educational research, and autonomous deliberation. *Peabody Journal of Education*, 82 (1), p. 150-165.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12.
- Paixão, M. (2006). *Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro, DP&A; LPP/UERJ.

- Paiva, J. (1997). Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: Alves, N. & Villardi, R. (orgs.). *Múltiplas Leituras da Nova LDB*. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark: Dunya, p. 85-107.
- Santos, M. (1986). O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. *Cadernos IPPUR*. UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano 1, n. 1. jan.-abr. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR. p. 15-26.
- Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. [En ligne], n. 63, mis en ligne le 01 October 2012, généré le 16 July 2013. URL: <http://rccs.revues.org/1285> ; DOI : 10.4000/rccs.1285.

## Sobre as Autoras e Editoras Convidadas

### 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](mailto:janepaiva@terra.com.br)

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 (CREMEJA)*. Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

### 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](mailto:sandrasales@ufrj.br)

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 transformação: 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 coorganizadora 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.

## DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 21 Número 69

23 de Setembro, 2013

ISSN 1068-2341



O Copyright é 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](mailto: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

**Jaekyung 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

**Marco 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

**María 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