

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 58

30 de junho de 2014

ISSN 1068-2341

As muitas invenções da EJA

Sandra Regina Sales

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

Citação: Sales, S. R. & Paiva, J. (2014). As muitas invenções da EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (58). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Resumo: Usando os processos de *modelagem de pessoas* de Ian Hacking recontamos as *invenções* da educação popular e da EJA pela perspectiva de compreender quem é e como se formaram os sistemas de classificação dos sujeitos. Em um segundo momento, estabelecemos um diálogo crítico entre a noção de *modelagem* com os *aprendizados* do tempo presente, identificados nos trabalhos que compõem o segundo Dossiê de EJA na EPAA, destacando os movimentos de investigação que os pesquisadores-autores desenvolveram; as epistemologias; as metodologias de conhecimento utilizadas no campo da EJA, sintetizando o que as pesquisas revelam sobre as muitas *invenções* dos sujeitos da EJA. Em última instância, queremos destacar os *aprendizados*, e o que ainda teríamos que *aprender* para que os pesquisadores da EJA possam intervir efetivamente nos múltiplos contextos brasileiros e latino-americanos no sentido da transformação social.

Palavras-chave: *modelagem* de pessoas; sujeitos da EJA; processos de investigação; *aprendizados*.

The many inventions of the EJA

Summary: Using the processes of making up people of Ian Hacking, we recount the inventions of popular education and Adult and Youth Education (EJA from the Portuguese) from the perspective

of understanding who they are and how the systems of classification of subjects and subjectivities were generated. In a second step, we establish a critical dialogue between the notion of making up people with the lessons identified in the articles that make up the second special issue of EJA in EPAA, highlighting the systems of inquiry developed by the researchers-authors, their epistemologies, the methodologies of knowledge open in the field of EJA, and synthesizing what research has revealed about the many inventions of the subjects of EJA. Ultimately, we want to highlight what we, as researchers in EJA, have learnt, and what we still need to learn to effectively intervene in the multiple Latin American and Brazilian contexts towards the goal of social transformation.

Keywords: making people; subject of EJA; research processes; learning.

Las muchas invenciones de la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen: Usando la noción de los procesos de *modelación de personas* de Ian Hacking relatamos las *invenciones* de los modelos educativos de educación popular y de educación de jóvenes y adultos (EJA) desde la perspectiva de la comprensión de quiénes son y cómo se formaron los sistemas de clasificación de los sujetos que participarían en esos modelos. En un segundo momento, establecemos un diálogo crítico entre la noción de modelado con los aprendizajes de nuestro tiempo, identificados en las obras que componen el segundo número especial sobre EJA en EPAA, destacando los movimientos de la investigación que los investigadores-autores desarrollaron, sus orientaciones epistemológicas, las metodologías de conocimiento usadas en el campo de la EJA, la síntesis de lo que revela la investigación acerca de las muchas *invenciones* de sujetos de EJA. En última instancia, queremos destacar lo *aprendido*, y lo que queda por *aprender* para que los investigadores de EJA puede intervenir eficazmente en los múltiples contextos latinoamericanos y brasileños para la transformación social.

Palabras clave: el modelado de las personas; educación; procesos de investigación; aprendizajes.

As Luzes e as Sombras da EJA

Ah! professora, você tem que me desculpar mas eu tive que fechar todas as turmas de EJA, tem muita insegurança... E, além do mais, essa meninada não quer nada com o estudo. A EJA não tem futuro! Pra que gastar dinheiro e esforço nessas pessoas! É uma perda de tempo.

Para os que trabalhamos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), lidar com o preconceito desse tipo de afirmações é recorrente, mas nem por ser habitual deixa de incomodar. De fato, o preconceito tem uma longa história como fica evidente na conhecida e ofensiva fala resgatada no trabalho de Di Pierro & Galvão:

O analfabeto é como um microcephalo, de visão psíquica estreitada, porque, embora veja claro a enorme massa das noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria. Muitos só saem da indiferença mulsumana para entrar nos espasmos do banditismo (Couto, 1923 *apud* Rocha, 1995, p. 80 *apud* Galvão & Di Pierro, 2007, p. 41)

Esse desconforto também aparece em reuniões acadêmicas nas quais os colegas comentam sobre a situação da EJA como a Cinderela (Schugurensky & Meyers, 2001) da pesquisa educativa e

também em vários dos artigos do dossiê I¹ que organizamos para *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* e em outras publicações científicas (Galvão & Di Pierro, 2007). Mas nem tudo é pessimismo pedagógico no campo.

De 59 a 64, um período de luzes é um dos subtítulos de artigo de Haddad e Di Pierro intitulado *Escolarização de jovens e adultos*. Bastante lido e citado desde sua publicação em 2000, o trabalho apresenta uma visão panorâmica da EJA no Brasil. O subtítulo chama a atenção por seu otimismo pedagógico e pela diferença com os anteriores que apenas faziam referência a períodos históricos como *Colônia e Império* ou *Período de Vargas*. De onde vem esse otimismo pedagógico? Pensamos em duas possibilidades.

Muito provavelmente as mobilizações populares antes do golpe militar, a revolução Cubana, os movimentos nacionalistas e de esquerda em outras partes da América Latina, bem como as lutas nacionalistas e anticolonialistas na África, na Ásia e outros fenômenos similares contribuíram para que estes e outros autores² caracterizassem o período de maneira positiva. O curioso desse otimismo, é que a situação dos milhões de moradores de zonas rurais, indígenas, trabalhadores pobres, analfabetos e migrantes, ou seja, a população que tradicionalmente se considera como usuária da EJA, não justificaria essa perspectiva iluminista.

Outra possibilidade é pensar que a perspectiva otimista se relaciona com um sentimento de agência transformadora entre os educadores do campo popular e não em referência às pessoas que hoje denominamos como sujeitos da EJA. Não criticamos a perspectiva de Haddad e Di Pierro, só queremos chamar a atenção a uma tendência que percebemos na área de EJA ou uma certa ambivalência sobre se o “campo” de estudos avança quando os “estudantes/sujeitos” estão em melhores condições ou quando os “educadores/sujeitos” se autopercebem como agentes de mudança.

Os exemplos citados mostram algumas tensões e complexidades envolvidas quando se quer definir o sujeito da EJA e a necessidade de seguir pensando em quem é e como se formou esse sujeito. Em *Modelando pessoas*, Ian Hacking (em inglês *Making Up People*, 1999) descreve esses processos com diversas populações. Mais do que simplesmente classificar ou nomear pessoas, Hacking está interessado em saber como os nomes interagem com os nomeados, bem como os mecanismos desse dinâmico processo, que segundo ele são dez: 1) contar; 2) quantificar; 3) criar normas; 4) estabelecer relações; 5) medicalizar; 6) biologizar; 7) genetizar; 8) tornar normal; 9) burocratizar; e 10) reclamar identidade. Ainda segundo o autor, os sete primeiros mecanismos se destinam ao descobrimento do sujeito, o oitavo é um mecanismo da prática ou da ação, o nono de administração e o décimo consiste na resistência do sujeito, que se reconhece como tal.

Nesse artigo, nos inspiramos no processo de *modelagem de pessoas* de Hacking para refletir sobre a constituição dos sujeitos da EJA ao longo de sua história, estabelecendo um diálogo crítico com os aprendizados do tempo presente que identificamos nos trabalhos que compõem este segundo Dossiê de EJA e, sobretudo, para contribuir e pensar o futuro da EJA no Brasil.

Modelando o Sujeito da EJA

¹ O Dossiê, publicado em setembro de 2013, é composto por nove artigos (números 69 a 77) que podem ser acessados em <http://epaa.asu.edu/ojs/issue/view/21>.

² Outros pesquisadores do campo da EJA como Fávero (2001), Brandão (1984) e Bezerra (1984) não apenas compartilham essa visão, como foram protagonistas desse período, ajudando a construir os movimentos de educação e cultura popular do referido período de luzes da EJA.

Contando e quantificando a EJA

Os 10 países com mais analfabetos respondem por 72% do total mundial. Além disso, a taxa de analfabetismo caiu apenas 1% entre 2000 e 2011.

Essas foram algumas das preocupantes conclusões do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, lançado nessa quarta-feira pela Unesco. Atualmente, o mundo tem 743 milhões de adultos iletrados. 2 entre 3 são mulheres (Dearo, 2014).

Contar as pessoas e quantificar os grupos de uma categoria de pessoas são mecanismos básicos muito utilizados em nossas sociedades no processo de *modelar pessoas* e, claramente, precisa do reconhecimento de que existe um momento quando esse tipo de pessoa tem uma existência “real” mas não reconhecida como sujeito social. A inexistência do sujeito da EJA tal como concebida na atualidade é notada quando se estabelece a parcela da população a ser contada nas estatísticas como *alfabetizada ou analfabeta* nos três primeiros censos realizados no país em 1872, ainda no Império, em 1890 e 1900, já na República. O levantamento feito naquele momento tomava a informação sobre alfabetização de toda a população a partir de zero ano de idade (Ferraro & Kreidlow, 2004, p. 197). Para ter um indicador possível de estabelecer comparações entre todos os censos demográficos realizados no país, Ferraro & Kreidlow (2004, p. 197) tem lançado mão de artifício “que consiste em subtrair, tanto da população total como da população analfabeta, o contingente de pessoas de 0 a 4 anos. Isto permite obter uma estimativa do analfabetismo para a população de 5 anos ou mais”.³

Nos primeiros censos realizados no país, pode-se afirmar que a educação não teve muito espaço, talvez como reflexo do que ocorria na sociedade em geral. Na verdade, segundo Ferraro & Kreidlow (2004, p. 180) a única informação contida nos referidos censos era “Sabe ler e escrever?”. Aparentemente, não havia até então parâmetros que definissem o que é “ler e escrever”, ficando o informante livre para responder.

Em 1950 o censo demográfico, por orientação da UNESCO estabeleceu o seguinte: “Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome” (Ferraro, 2002).

Essa formulação se manteve nos dois últimos censos com pequenas variações. Em 2000 foi acrescentado que a pessoa que “aprendeu a ler e escrever, *mas esqueceu*, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas” (IBGE, 2000 *apud* Ferraro, 2002 *grifo nosso*). Em 2010, introduziram-se duas mudanças para definir o alfabetizado e o analfabeto: a primeira, foi a menção aos “cinco anos ou mais de idade” e, a segunda, uma qualificação do *esquecimento* mencionado em 2000, ou seja, esqueceu o que aprendeu por “ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou” (IBGE, 2011). Esta, provavelmente, em referência ao fato de que o sujeito da EJA teve passagens pela escola em algum momento de sua vida e também pode ter frequentado campanhas, projetos e programas de alfabetização, sem contudo ter-se apropriado da leitura e da escrita a ponto de conseguir ler e escrever um bilhete simples.

Na década de 1970 a UNESCO sugeriu a adoção do conceito *analfabetismo funcional* para definir o fenômeno de pessoas que mesmo escolarizadas não conseguem fazer uso social da leitura e

³ Ferraro e Kreidlow ressaltam que os países da América Latina têm preferido trabalhar com a taxa de 10 anos ou mais. A UNESCO por sua vez, “por enfatizar o problema do analfabetismo de jovens e adultos, tem preferido taxas para as pessoas de 15 anos ou mais” (Ferraro & Kreidlow, 2004, p. 180-181).

da escrita em suas atividades cotidianas.⁴ Na perspectiva da UNESCO, são considerados analfabetos funcionais os jovens e adultos com menos de quatro anos de estudo, já que esse seria um período considerado adequado para a consolidação da leitura e da escrita.

Surge, assim, outro importante indicador de contagem e quantificação do sujeito da EJA, que são os anos de estudo concluídos com aprovação. Mesmo considerado imperfeito, dados os desníveis e desigualdades verificadas no sistema de ensino do país, este indicador acaba por complexificar e ampliar a medida censitária que considera alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever um bilhete simples.

Normatizando a EJA

Analfabeto: ignorante, estúpido, boçal, bronco; antônimos: culto e polido (F. Fernandes [1957], Dicionário de Antônimos e Sinônimos *apud* Ferraro, 2002).

Significado de Analfabeto: adj. e s.m. Que não sabe ler nem escrever. P. ext. Muito ignorante (<http://www.dicio.com.br/analfabeto/> acesso em 17/06/2014).

O trabalho de Hacking mostra que a ideia do “Normal e o Patológico” na medicina se desenvolveu pouco depois de 1800 e que essa dicotomia tem sido muito relevante na construção dos diferentes sujeitos sociais. O que é considerado *a norma* no que diz respeito à trajetória escolar no Brasil atual? O fluxo *normal* e denominado correntemente como *regular* no processo de escolarização prevê a entrada da criança na escola aos seis anos de idade⁵ e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aos 14 e 17 anos respectivamente. Isto pressupõe ter a frequência mínima exigida de 75% do total de horas letivas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9394/96) para o ano e um aproveitamento positivo, ou seja, uma trajetória sem retenções ou reprovações dentro dos tempos de estudo estabelecidos, seja um semestre ou um ano letivo.

Tal aproveitamento baseia-se em mecanismos de avaliação estabelecidos pelos sistemas de ensino cujos resultados, em última instância, são consolidados em nota ou conceitos, tendo para a aprovação que alcançar a média previamente estabelecida. Para os que não conseguem, por algum motivo, alcançar a média, estão previstos mecanismos de recuperação paralela ou ao final do período de ensino ou ainda, dependência de um determinado número de disciplinas que podem ser cursadas no ano seguinte juntamente com o ano escolar subsequente.

O sujeito contado e quantificado como EJA desviou-se dessa *norma*, apresenta trajetórias escolares descontínuas, ou seja, marcadas por categorias criadas para quantificá-los e classificá-los, tais como a do IBGE (2012) “abandono escolar precoce”; e outras que sinalizam a EJA desde o que falta, tais como desistências, evasões, reprovações, embora mais recentemente se incorpore a possibilidade de entrar novamente na *norma do excluído*, porque pode retornar ao sistema escolar de EJA. Apresenta, por isso, defasagem idade/série para usar uma categoria do censo que significa “proporção de pessoas frequentando uma determinada série escolar com idade superior àquela pedagogicamente recomendada para a referida série” (IBGE, 2011). Este sujeito, segundo outra formulação do IBGE (2012) ficou para trás ou sofreu um “atraso escolar proveniente dos níveis

⁴ Pesquisadores como Tfouni (1995), Soares (2004) e Stromquist (2001) trabalham com diferentes perspectivas do conceito de *letramento*, mas parecem coincidir na ideia de que este significa o uso social da leitura e da escrita. Outras, como Ribeiro (1999) trabalham com o termo *alfabetismo* com o mesmo sentido.

⁵ Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que amplia a obrigatoriedade da educação básica para a faixa de 4 a 17 anos de idade, a ser implementada até 2016.

educacionais anteriores”, o que resulta conseqüentemente em um atraso na sua trajetória “normal.”⁶

Correlações na EJA

“O analfabetismo tem endereço. Sabemos onde está localizado e em que tipo de população ele está localizado. É uma população mais velha, um estoque de pessoas que ainda não se alfabetizaram. A maioria está no Nordeste. O que a gente pode entender é que, a médio e longo prazo, conforme esse estoque for diminuindo e a população mais jovem for crescendo, a tendência é que esse índice caia”, afirmou a gerente da PNAD, Maria Lúcia Vieira. (Andrade, 2013).

Em conexão com os mecanismos de contagem, quantificação e normatização surge a forte tendência a estabelecer relações entre dinâmicas ou situações que aparecem simultaneamente, e que muitas vezes aparentam “explicar” as causas de um determinado problema. De maneira geral, na busca de compreensão de um fenômeno como a EJA, é comum a confusão entre correlação e causalidade.

Como é sabido, historicamente o sujeito da EJA, entendido como sendo pobre analfabeto morador de áreas rurais, passou a ser visto também em sua condição de morador urbano e das periferias, como membro da classe trabalhadora e, mais recentemente em suas múltiplas identidades étnico-raciais, de gênero e no que tange às necessidades especiais, entre outras (Di Pierro, 2005; Paiva & Sales, 2013). Certamente a pobreza, a discriminação de gênero, étnico-racial e as necessidades especiais são dinâmicas associadas ao analfabetismo e aos problemas de evasão e repetência associados à EJA. O que nós queremos chamar a atenção usando o esquema de Hacking, é que o problema aparece quando se confunde a presença de dois fenômenos relacionados, e se usa a presença de um para explicar a presença de um outro.

Em muitos casos, com boas intenções, as pessoas tendem a generalizar e se surpreendem ao encontrar afrodescendentes com doutorado ou mulheres brancas analfabetas, já que historicamente era mais comum encontrar afrodescendentes analfabetos e mulheres brancas com altas taxas de conclusão da escolaridade. A existência dessas relações é muitas vezes confundida com as causas do fenômeno. A confusão entre correlação e causalidade no campo da EJA tem, muitas vezes como consequência, generalizações que resultam na figura de um sujeito idealizado sem conexão com a realidade concreta das pessoas que poderiam participar dos sistemas educativos. Essas idealizações, embora sejam às vezes bem intencionadas impedem a busca de soluções realistas e apropriadas.

A medicalização, a biologização e genetização da EJA

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (Freire, 2001, p. 15)

Paulo Freire na citação acima traduz as tendências à medicalização, biologização e genetização que aparecem interligadas nos discursos produzidos no Brasil sobre o analfabetismo e,

⁶ É importante ressaltar que na formulação da própria LDBEN n. 9394/96 no Artigo 37 estes sujeitos encontram-se “fora da idade própria para aprender”.

consequentemente, sobre os sujeitos da EJA. Assim, dificuldades de aprendizagem resultam de problemas clínicos de saúde provocados pelo próprio sujeito ou por seu grupo social, mas podem também ser “herdados”.

No caso específico dos sujeitos da EJA esses discursos clínicos trazem consequências, entre as quais uma das principais é que os sujeitos ou os grupos aos quais pertencem são individualizados e responsabilizados por serem analfabetos ou por não terem frequentado a escola, isentando-se toda e qualquer responsabilidade social.

Outra consequência dessa perspectiva clínica do sujeito da EJA que gostaríamos de destacar é a desvalorização social desses sujeitos, associados a toda sorte de preconceitos e estigmas (Galvão & Di Pierro, 2007). À medida que tais preconceitos são difundidos na sociedade, também são incorporados pelos próprios sujeitos que acabam por reproduzir a ideia de que têm dificuldades para aprender e que são culpados pelo próprio fracasso escolar.

Identificamos também uma consequência relacionada com a solução para a questão do analfabetismo e da baixa escolaridade. As ações articuladas para o enfrentamento do problema são de curta duração nos moldes das campanhas, e baseadas no paradigma da suplência como reposição do tempo perdido e, por isso, apartadas dos sujeitos encarnados (Di Pierro, 2005; Paiva, 2006).

Há ainda consequências do ponto de vista político, já que a participação política dos sujeitos da EJA tem sido limitada como, por exemplo, a negação sistemática do voto dos analfabetos, dada sua “incapacidade” de discernimento e escolha (Ferraro, 2002). Até os dias de hoje percebe-se tal limitação, porque os analfabetos conquistaram o direito de votar, mas não podem ser votados.

Normalizando a EJA

O chefe de família tem interesses muitas vezes complicados a dirigir e a lei o reconhece capaz; tem grandes deveres morais a cumprir, deveres de proteção à mulher, deveres de autoridade e de educação para com os filhos e a lei reconhece o analfabeto de o desempenhar; e entretanto, é a esse mesmo homem que a lei política nega o discernimento necessário para crer o que melhor o convier e quer-se agora negar-lhe o discernimento para a escolha de um candidato em quem mais confie. O analfabeto ante a lei criminal é apto para conhecê-la, ter vontade de indispensável conhecimento para proceder de uma ou de outra forma e a lei política há de privá-lo até do senso comum para votar em quem lhe pareça melhor? Só não tem inteligência para exercer um simples direito político? (Saldanha Marinho *apud* Rodrigues, 1965, p. 143-144 *apud* Galvão & Di Pierro, 2007, p. 38).

De acordo com a perspectiva de Hacking, aproximar os “desviantes” o máximo possível do “normal” é um outro mecanismo importante nos processos de *modelagem de pessoas*. No caso da EJA, a normalização pode ser expressa na construção de um discurso positivo sobre os sujeitos. Estes, mesmo analfabetos ou com baixa escolaridade, têm conhecimentos, têm capacidade de aprender, assumem responsabilidades e realizam de forma plenamente satisfatória inúmeras tarefas ao longo de suas vidas.

Ao contrário dos mecanismos anteriores, os altos índices de analfabetismo ou a falta de escolarização dos sujeitos não são provocados pela doença, incapacidade ou preguiça, nem são uma herança herdada de seus pais ou familiares. São fruto da falta de políticas públicas capazes não apenas de alfabetizar, mas de garantir a educação escolar da população em todas as faixas etárias.

Assim, a sociedade por engendrar múltiplas formas de desigualdade e por não distribuir igualmente a riqueza e os bens produzidos é que é a grande causadora do analfabetismo e dos problemas de escolarização existentes. Desta forma, os sujeitos da EJA deixam de ser vistos como o empecilho ao desenvolvimento da sociedade e passam a revelar o atraso dessa sociedade, que concentra riqueza, poder e conhecimento entre poucos.

Burocratizando a EJA

Outro importante mecanismo para a *modelagem de pessoas*, segundo Hacking, é a estruturação de um aparato burocrático para atendê-las em necessidades que foram previamente contadas, quantificadas, normatizadas, correlacionadas, clinalizadas e normalizadas.⁷ Uma das formas de operacionalizar tal burocracia é a aprovação de um conjunto de leis que assegurem direitos aos sujeitos sociais. Na EJA, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a LDBEN n. 9394/96 e o Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação como marcos básicos que asseguram o direito público subjetivo à educação para todos, independente da idade; que reconhecem saberes e ritmos dos sujeitos; e que buscam superar o paradigma da suplência.

Sabemos, entretanto, que o aparato legal, embora necessário e relevante, não é suficiente para fazer valer o direito à educação. Faz-se necessária, entre outros aspectos, a estruturação de um sistema de ensino para materializar o direito desses sujeitos à educação e, sobretudo, o provimento de financiamento próprio para fazê-lo funcionar.

No Brasil, nos anos de 1990, o Estado brasileiro descumpriu as determinações legais de prover financiamento para a EJA ao excluí-la do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com a justificativa de que os sujeitos não estavam devidamente contados e quantificados. Após substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e com sua progressiva institucionalização, pode-se dizer que o país deu um importante passo para a garantia do direito à EJA.

Certamente, o processo de *burocratização* da EJA traz inúmeras tensões, uma das quais a de conciliar princípios da chamada educação que se articulou no *período das luzes* — ao qual nos referimos anteriormente — e a estruturação da EJA por dentro do sistema escolar que, como sabemos, possui dinâmicas próprias de funcionamento (Arroyo, 2001). Em suma, há um certo temor de que os princípios da educação popular se percam ou se diluam em meio aos processos de escolarização.

Percebemos que o mecanismo de *burocratização* da EJA apresenta problemas para sua realização, entre os quais está a desvalorização social dos sujeitos, que apesar dos argumentos contrários ainda é muito presente na sociedade brasileira.

Resistindo na EJA?

No caso do governo federal, desde 2005 as políticas de alfabetização e ensino fundamental são coordenadas por uma Diretoria de Educação de Jovens e Adultos (Deja), subordinada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação, e acompanhadas pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), órgão consultivo formado por representantes de outras secretarias do MEC, dos governos subnacionais e da sociedade civil. (UNESCO, 2008)

O último estágio na configuração dos sujeitos no esquema de Hacking é o momento de resistência, que ocorre quando os sujeitos reconhecem que os mecanismos de contagem, quantificação, normatização, correlação, clínica, normalização e burocratização têm efeitos sobre sua identidade e passam a lutar para reclamar essa identidade em um processo que pode ou não resultar na conquista de direitos. Esse mecanismo no Brasil contemporâneo é observável na configuração de movimentos negros; de mulheres; de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), entre outros que

⁷ Note-se que, para o autor, a burocracia tem um sentido positivo e não pressupõe a noção presente no senso comum de procedimentos desnecessários que ocorrem de forma lenta e ineficiente.

expressam e afirmam a diversidade da população brasileira. Os processos de resistência não se desenvolvem sem um reconhecimento das falhas e ao mesmo tempo das potencialidades dos mecanismos de criação dos sujeitos.

Interpretando as contribuições deste dossiê e da literatura sobre EJA no Brasil e na América Latina, nos parece que o mecanismo de resistência hackiano não está em um momento de expansão ou de consolidação em relação à criação dos sujeitos da EJA, ou acontece muito timidamente.⁸ Nossa observação não implica um olhar pessimista sobre a população da EJA, porque temos muitas evidências de participação ativa em lutas e mobilizações desses sujeitos em prol da garantia do direito à educação de seus filhos ou da luta por escola para os seus filhos ou, ainda, em inúmeros conflitos que se ancoram em alguma das múltiplas dinâmicas correlacionadas, como na luta pelo trabalho, pelo emprego, por moradia, pela terra, pela sexualidade e outras.

Se as nossas reflexões não são pessimistas, seriam então otimistas? Não estamos com um olhar nostálgico sobre a força que tinham as expressões dos intelectuais e educadores comprometidos com as ideias de transformação social identificados com o *período das luzes*. Em todo caso, reivindicamos o princípio gramsciano do pessimismo da razão e otimismo do espírito; as noções de esperança crítica freireana (Fischman & Sales, 2010); o trabalho incansável dos e das educadoras agrupados nos fóruns EJA espalhados por todo o país (Paiva, Dantas, 2014); e a vontade de pesquisar fazendo novas perguntas, mergulhando no que nos é familiar com olhares diferentes não só para entender, mas também para transformar a educação no Brasil. Ainda há muito o que fazer, muito o que pesquisar e muito a discutir neste campo, mas não podemos fazer avanços significativos repetindo as perguntas do passado e sem procurar categorias de interpretação que deem conta dos fenômenos contemporâneos que caracterizam a EJA.

O que Aprendemos com as Pesquisas do Dossiê

Diante da discussão até aqui realizada, e na certeza de que a noção de que é possível *modelar pessoas* trava legítima interlocução com concepções freireanas caras à EJA, como a perspectiva de *humanização de sujeitos*, chegamos a um patamar especialmente significativo, que a promoção do Dossiê possibilitou.

Há muitas e variadas maneiras de realizar levantamentos e revisões de literatura nos espaços acadêmicos. Os pesquisadores, habituados a esses procedimentos em pesquisas, orientam-se pelos aportes conhecidos que fertilizam o campo da EJA e por meio deles encontram sendas e novos percursos a trilhar e *achados* a descobrir. Nós quisemos inovar, com estes dossiês.

Ao lançar a temática inicial *Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?*, fomentamos um amplo desejo em muitos pesquisadores de, “mordendo a isca” que a pergunta título lançou, contribuir para uma nova forma de levantamento — atender ao chamado, escrevendo artigos que atualizaram o conhecimento sobre investigações recentes no campo. A intensidade e a consistência da produção induziram à necessidade, inclusive, de negociarmos dois Dossiês, e não apenas um, como previamente pensado, para dar conta de fazer escoar esse *novo* no campo da EJA.

A iniciativa, então, fez com que emergissem conhecimentos, como fruto de múltiplas formas de investigar, e muitos *aprendizados* sobre o que tem sido a pesquisa no campo da EJA deram-se a conhecer para nós, editoras, e para muitos leitores de vários continentes.

⁸Paiva e Dantas (2014) tematizam o movimento social que os Fóruns de EJA representaram em defesa do direito à educação de jovens e adultos desde 1996 no Brasil, nos quais a presença de estudantes de EJA, mesmo tímida, foi uma pequena conquista de participação, um exercício do direito a eles devido.

Tornou-se possível, assim, afirmar, como um *primeiro aprendizado*, que o campo da EJA é robusto e heterogêneo, diante da resposta de pesquisadores à chamada desses Dossiês, o que revelou investigações densas, de largo espectro temático e abordagens epistemológicas e teóricas variadas.

Apesar da quantidade e da qualidade das produções, sabemos que os dois Dossiês não encerram a totalidade do que se vem fazendo no Brasil e nos demais países americanos (do Sul e do Norte), principais interessados e leitores deste periódico. Aos pesquisadores desses países poderiam agregar-se outros, com os quais o diálogo no campo da EJA tem-se alargado e aprofundado, como o caso de portugueses e profissionais de países africanos, cujas relações Sul-Sul se estreitaram nos últimos anos. Mas especialmente reconhecer que há um referencial fortemente ancorado em epistemologias forjadas nas culturas dos povos das Américas, principalmente, que vão produzindo inflexões significativas nos modos de pensar a realidade e a diversidade do público da educação de jovens e adultos e, essencialmente, o *direito à educação*, de conquista recente em muitos países, não necessariamente conquistado “de uma vez por todas”, no dizer de Bobbio (2004). Em tempos de avanços do capital sobre a redução de direitos sociais, há que estar alerta para não perder mais este.

A potência da noção de descolonialidade do conhecimento proposta por estudiosos e a ruptura das visões hegemônicas que perduraram com a modernidade no conjunto de saberes científicos que conformou a academia na América do Sul, na América do Norte e África, já há alguns anos, fizeram com que novas formas de pensar a resistência à opressão e à autoridade colonial passassem à condição de referente para os defensores de novos paradigmas da ciência. Aliaram-se a esses como sustentáculos de modos de compreender e apreender o mundo na contemporaneidade. Quijano (2014); Dussel (2013); Assman (2007); Mignolo (2013); Domingues (2005); Santos (2010, 2002), a partir de Portugal, entre muitos outros, vêm alterando as bases instituídas pela ciência, e colocando em seu lugar novas bases — não apenas mais adequadas ao nosso viver histórico, mas sintonizadas com a contemporaneidade de um mundo mais que diverso na expressão de seus sujeitos: plural e singular, heterogeneizado, reinventando-se a cada dia. Este um *segundo aprendizado*.

Nesse caminho, segundo Mejía (2014), dá-se forma a um paradigma latino-americano em que as especificidades que o forjam demonstram a identidade, a história, os contextos e as lutas que têm como eixos metodológicos o saber dialogar, o confronto de saberes e a negociação cultural que ultrapassa a perspectiva relativista da multiculturalidade para assumir-se intercultural. Para o autor, há que se continuar construindo e atualizando conhecimentos e saberes a partir de perspectivas do Sul, acompanhando mudanças da contemporaneidade, o que demarca transformações nos padrões civilizatórios e a inevitável e indispensável adaptação do capital aos novos elementos que essas mudanças põem em jogo.

A complexidade que cerca as investigações que vêm sendo produzidas também demonstra que os pesquisadores não rejeitam metodologias de estudo de base estatística, e têm feito uso de bases de dados (outrora inexistentes ou pouco confiáveis), porque estas, na contemporaneidade, permitem confiabilidade metodológica capaz de favorecer a interpretação da realidade. Este um *terceiro aprendizado* que o dossiê provocou.

A oposição entre metodologias quantitativas e qualitativas parece não fazer mais sentido nesse campo de pesquisas, cujas exigências relativas a dados de macrocontextos se agregam inexoravelmente a outros de nível micro. Pelo contrário, metodologias quali e quantitativas tendem a estabelecer um novo lugar para as pesquisas nesse campo, tornando dados locais cada vez mais significativos, porque referenciados e conectados à percepção global.

Aos dados quantitativos, no entanto, não se descarta enredá-los a perspectivas de interpretação crítica, o que significa dizer que conhecimentos produzidos a partir desses dados, além de poderem representar universos mais amplos dos fenômenos investigados, conectam-se a

múltiplas variáveis e relações possibilitadas por eles, favorecendo a compreensão e complexificando a natureza da interpretação.

Trançando redes com políticas públicas de educação para a juventude no Brasil, pesquisas quali-quantitativas têm sido possíveis, porque subsidiadas com recursos públicos, governamentais. Essas políticas partem do entendimento de que não basta propor programas e projetos, sem que sejam avaliados com sustentação teórica e estatística desde a implantação, e possibilitam assim, produzir sobre elas próprias, conhecimentos, teorizações e interpretações que traduzem fenômenos e acontecimentos nos contextos em que se dão. O tratamento quali-quantitativo dispensado a quem são os educadores envolvidos nesses programas, sua formação, características, concepções pedagógicas vêm sendo objeto de estudo e denotam o quanto os achados mais apurados do que aqueles historicamente vinculados à EJA se afastam dos clichês e de idealizações sobre a formação docente, trazendo surpresa a pesquisadores — elemento tão requerido por qualquer pesquisa.

Mesmo reconhecido este como um *aprendizado* de interesse ao campo de estudos da EJA, *pari passu* deve-se reconhecer — um *quarto aprendizado* — que os estudos de situações particulares — os estudos de caso — mantêm-se prevalentemente entre pesquisadores, o que exige questionar, em muitas situações, os financiamentos oferecidos pelas agências e os alcances possíveis que elas possibilitam, nos critérios estabelecidos nos editais. Bem se sabe que investigações de larga abrangência, com campo empírico ampliado, só são possíveis realizar quando há financiamento que permita o fomento à pesquisa e a participação em equipe de pesquisadores com bolsas, pelas condições de trabalho muitas vezes precarizadas dos interessados que, desejando vivenciar a experiência científica, não podem, entretanto, abandonar empregos/postos de trabalho.

Agências no Brasil têm fomentado, nos últimos anos, bolsas específicas para professores de redes públicas e, com isso, contribuem para percepções mais cuidadosas das escolas, pelo olhar ressignificado de seus profissionais. Do mesmo modo, estimulam pesquisas que contribuem para melhor compreender a dinâmica das ofertas públicas, das práticas pedagógicas, das necessárias correções nas políticas públicas. Essas pesquisas têm expandido metodologias que passam a ganhar espaço nas redes de pesquisadores, criando vínculos entre saberes da academia e os da escola básica. Uma delas, a *colaborativa* surge como alternativa bem vinda à relação entre universidades / pesquisadores com sistemas públicos, contribuindo para a formação continuada docente e para a ampliação da rede de investigadores de diferentes contextos, questões e realidades.

Um *quinto aprendizado* que o dossiê aportou pode ser assim traduzido: que no universo da EJA e de suas formas constituintes, a denominada *evasão escolar* está em cheque, para admitir novas compreensões dos sentidos positivos que o percurso de jovens e adultos na escola é capaz de criar para muitos, fazendo-o pela forma de *permanência*. Entender os movimentos dos que ficam e por que ficam parece deslocar um olhar estático que acompanha o insucesso de políticas há tantos anos, para impor um modo processual e dinâmico de apreender significados e sentidos dos que buscam a escola, tardiamente. E, especialmente, que o trabalho, como categoria central de vida dos sujeitos jovens e adultos, ao reassumir a centralidade nos currículos, põe à tona saberes constitutivos de propostas cujo significado e sentidos contribuem para a permanência na escola, mas especialmente para a emancipação humana.

Como *sexto aprendizado*, ressignifica-se a educação popular na sociedade contemporânea latino-americana, rompendo a separação entre educação formal, não formal e informal, e (re)construindo a educação popular como uma aposta para toda a sociedade em diferentes espaços, nas esferas micro, média e macro de poder. Uma educação que se faz não com os sentidos nostálgicos dos anos 1950-1960, mas com a clara compreensão de que a escola pública popular é requerimento de sociedades, cuja experiência democrática, ainda incipiente, desenvolve-se para sujeitos culturais. À educação cabe, então, ancorada em modos de vida e saberes que não mais

podem estar restritos aos grupos a que pertencem, enlaçar-se complexamente, reinventando-se, à diversidade de expressões da variedade de sujeitos no mundo.

Como a educação popular e a EJA andaram sempre em disputa conceitual, oferecem-nos ainda um *sétimo aprendizado*: o de que as tensões entre elas permanecem presentes, pelas marcas propositivas em programas e projetos, nem sempre alcançadas nas realizações. Entretanto, muitos aspectos que constituíram a primeira (a EP) estão preservados e se mantêm como horizontes na EJA, o que obriga a rever (falsas) separações entre finalidades de uma e outra, para assumir um intenso e mais profícuo diálogo entre educadores e pesquisadores de um e outro campo.

O que ainda Precisamos Aprender

Nossas perguntas sobre *o que há de novo na EJA* não estão, como se poderia pensar, respondidas em definitivo, porque vinculadas à provisoriedade com que construímos as respostas, diante da mutante realidade, e das incertezas do conhecimento. Aproximamo-nos de muitas compreensões e fizemos, por meio delas, o esforço de síntese que nos permitiu identificar *sete aprendizados* que, à semelhança de Morin (2000) definindo *os sete saberes necessários à educação do futuro*, mais nos desafiam do que nos tornam confiantes do que fomos capazes de aprender. Fazer ciência, produzir conhecimento científico, para nós, não resulta apenas de observação, mas da possibilidade de modelarmos a realidade em que vivemos. Para Ian Hacking (2009, p. 468), referindo-se à mensagem de sua obra *Representing and Intervening*, “grande parte da ciência é experimentação, transformação do mundo e construção de instrumentos para modificar o mundo: intervir, e não apenas teorizar, ou representar.”

Dessa maneira, o desafio intelectual de dialogar com pesquisadores de diferentes procedências, origens, inserções epistemológicas e metodológicas, cujas observações e intervenções criam mundos modificados pela pesquisa, também faz de nós, permanentemente, sujeitos em formação, aprendentes, cujo devir se (re)constrói sempre. Nossa experiência histórica compartilhada tem conseguido ensinar-nos lições que conformam uma identidade autônoma, genuína — porque enraizada em nossas ancestralidades, desigualdades, sofrimentos, esperanças e utopias.

Pensar a EJA como campo de múltiplas exigências de aprendizagens, portanto, faz parte dessa experiência que carregamos e que contém a maioria de nossas populações em condições desiguais às que vivemos: como mulheres, como homens, como mães, pais, pesquisadores, trabalhadores, intelectuais, professores, educadores. Nosso compromisso com sujeitos jovens e adultos encarnados diante de nós pelos processos de pesquisar desafia-nos a refazer o sentido ético do que vimos fazendo, e encontrar novos *ethos* na pesquisa que deem conta da possibilidade de transformação social — sonho e desejo de muitos de nós. Do pessimismo ao otimismo que lança luzes sobre as perspectivas contemporâneas na EJA, há muito a investigar, criticar, interpretar, compreender. Como Hacking (2009, p. 469-470), pensamos que “as teorias precisam ser constantemente remodeladas para combinar com os fenômenos que nós descobrimos” e que “é hora [...] de reconhecer a ciência pelo que ela é: um emaranhado de pensamento e ação, teoria e experimento”.

Com que perguntas novas, então, partiremos para a ação, mobilizados pelo presente que se expande diante de nós e dos sujeitos jovens e adultos?

Referências

- Andrade, H. de. Taxa de analfabetismo para de cair no Brasil após 15 anos, diz Pnad. *Uol Educação*. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm> (acesso em 17/06/2014).
- Assmann, H. (2007). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- 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. Abril.
- Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brandão, C. R. & Bezerra, A. (orgs.) (1984). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1988). *Constituição Brasileira*. Brasília: Governo Federal.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília, 20 dez. 1996.
- Brasil (1996). *Lei n. 9.424*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília, 24 dez. 1996.
- Brasil (2007). *Lei n. 11.494*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 20 jun. 2007.
- Brasil (2000). *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.
- Brasil (2009). *Emenda Constitucional n. 59*. 11 de novembro de 2009.
- Brasil (2011). *Censo Demográfico 2010*. Resultados Preliminares do Universo. Conceitos e Definições. Rio de Janeiro: IBGE.
- Brasil (2012). *Síntese de indicadores sociais*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Dearo, G. (2014). Os 10 países com mais analfabetos no mundo. *Revista Exame*. <http://exame.abril.com.br/mundo/album-de-fotos/os-10-paises-com-mais-analfabetos-no-mundo> (acesso em 17/06/2014).
- 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, 1115-1139, Especial, Out.
- Domingues, I. (org.) (2005). *Conhecimento e transdisciplinaridade II*. Aspectos metodológicos. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Dicionário *on line* de Português. <http://www.dicio.com.br/analfabeto/> (acesso em 17/06/2014).
- Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In: Lander, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires.
- Fávero, O. (2001). *Cultura popular educação popular; memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Fávero, O. (2014). *Educação popular*. <http://forumeja.org.br/edupopular> (acesso em 21/06/2014).
- Ferraro, A. R. (2002). Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, 21-47, dez.
- Ferraro, A. R. & Kreidlow, D. (2004). Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*. 29 (2), 179-200. jul./dez.
- Fischman, G. E. & Sales, S. R. (2010). Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 43 jan./abr.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Galvão, A. M. de O. & Di Pierro, M. C. (2007). *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez.
- Hacking, I. (1999). Making up people. *The science studies reader*, 18, 590-598.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Mass. Harvard University Press.

- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. maio/jun./jul./ago., 108-130.
- Kennedy, P. & Cayley, D. (2009). Entrevista com Ian Hacking. Trad. e apres. Caliman, L. V.; Almeida, R. G. de. *Psicologia & Sociedade*, 21 (3), 465-470.
- Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*; vol. 22, n. 57.
- Mignolo, W. (2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação. *IHU on line*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 431, Ano XIII, 4 nov.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- 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 [10 de Junho de 2014] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1456>
- Paiva, J. (2006). Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez.
- Paiva, J. & Dantas, A. C. de L. (2014). Apprentissages dans la lutte sociale: le cas du Forum EJA au Brésil. *Revue Education Permanente*, França, vol. 199, série 2014/2, 99-115. ISSN 0339-7513.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.
- Ribeiro, V. M. (1999). *Alfabetismo e Atitudes*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Santos, B. de S. & Meneses, M. P. (orgs.) (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [En ligne], 63, out., 237-280.
- Soares, M. B. (2004) Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. jan./fev./mar./abr., n. 25, 5-17.
- Schugrensky, D. & Myers, J. P. (2001). Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s. *Journal of Education Policy*, 16 (6) 527-546. DOI:10.1080/02680930110087807
- Stromquist, N. P. (2001). Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, jul./dez., v. 27, n. 2, 301-320.
- Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO.

Sobre as autoras e editoras Convidadas do dossiê da EJA II

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

Sandra Regina Sales 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.

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

Jane Paiva 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 inicia o desenvolvimento da pesquisa *De memória em memória: tecendo histórias da educação de jovens e adultos*; 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, de livros e capítulos de livros no campo da EJA.

DOSSIÊ EJA II**arquivos analíticos de políticas educativas**

Volume 22 Número 58

30 de junho de 2014

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.

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