



Education Policy Analysis Archives/Archivos
Analíticos de Políticas Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Pinheiro, Diógenes; Gil Esteves, Luiz Carlos; Farah Neto, Miguel
Educadores Do ProJovem Urbano: Quem São Esses Novos Atores Da EJA?
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-30
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898084>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 67

30 de junho de 2014

ISSN 1068-2341

Educadores Do ProJovem Urbano: Quem São Esses Novos Atores Da EJA?

Diógenes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Luiz Carlos Gil Esteves

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro



Miguel Farah Neto

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Pinheiro, D., Esteves, L. C. G. & Farah Neto, M. (2014). Educadores do ProJovem Urbano: Quem são esses novos atores da EJA? *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(67). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n67.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Resumo: Iniciativa voltada aos jovens brasileiros mais conhecida pela população, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano foi instituído em 2005, em caráter emergencial e experimental, como uma das ações implantadas pelo governo federal para a conformação de uma Política Nacional de Juventude. Em 2012, após sete anos sob gestão da Secretaria Nacional de Juventude, passou à coordenação do Ministério da Educação, incorporando-se à área da educação de jovens e adultos. Nesse contexto, torna-se fundamental conhecer os educadores que, até então, nele atuaram: quem são? Que

diferenças existem entre eles e os demais docentes? Quais as proximidades e os afastamentos em relação a outras experiências? Buscando responder a tais questões, este estudo tem por base dados coletados em 2009, em 11 estados, com uma amostra de 419 educadores. Dentre seus achados, destaca-se o fato de, em sua quase totalidade (97,8%), possuírem ensino superior. Além disso, 64,9% cursaram alguma pós-graduação. Considerando que 74,9% lecionam há menos de 10 anos, tem-se um quadro docente qualitativamente mais apurado que aquele historicamente vinculado a essa modalidade educacional. Para tanto, as condições de implantação do Programa, quanto à seleção e à preparação dos professores, podem representar diferencial significativo. Saber mais sobre esses sujeitos constitui caminho para o entendimento de importantes aspectos da empreitada desenvolvida pelo governo quando da criação do ProJovem, podendo oferecer subsídios para a qualificação e/ou redefinição do Programa, hoje uma das principais políticas públicas de EJA do país.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Políticas públicas; ProJovem Urbano; Educadores.

Educators of Urban ProJovem: Who are these young actors of youth and adult education?

Abstract: The National Youth Inclusion Program -Urban- established in 2005 as an emergency and experimental action, among those implemented by the federal government for the setting up of a National Youth Policy, is the best-known initiative aimed at young Brazilians by the population. In 2012, after seven years under the management of the National Youth Secretariat, it had its coordination transferred to the Ministry of Education, being incorporated by the area of youth and adult education. In this context, it is important to know the educators who, until then, acted on it: who are they? What differences are there between them and the other teachers? What are close and far in relation to other experiences? Seeking to answer these questions, this study is based on data collected in 2009 in 11 states, with a sample of 419 educators. Among its findings, it highlights the fact that almost all of them (97.8 %) have higher education. In addition, 64.9 % attended some post graduation. Whereas 74.9% teach for less than 10 years, it appears that these teachers have higher education than most professionals traditionally linked to this educational modality. To this end, the conditions of implementation of the Program, on the selection and preparation of teachers, may represent a significant achievement. Learning more about these actors is the way to understand important aspects of the work developed by the government when setting ProJovem and may provide insights to the qualification and / or redefinition of the Program, now a major public EJA policy in Brazil.

Keywords: Education of youth and adults; Public policies; Urban ProJovem; Educators.

Educadores del ProJovem Urbano: ¿quiénes son estos jóvenes actores de la educación de jóvenes y adultos?

Resumen: Iniciativa destinada a los jóvenes brasileños más conocida por la población, el Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes - ProJovem Urbano se estableció en 2005, en carácter experimental y de emergencia, como una de las acciones implementadas por el gobierno federal para la creación de una Política Nacional de la Juventud. En 2012, después de siete años bajo la gestión de la Secretaría Nacional de la Juventud, pasó a la coordinación del Ministerio de Educación, incorporándose al ámbito de la educación de jóvenes y adultos. En este contexto, es importante conocer los educadores que, hasta

entonces, actuaban en ella: ¿quiénes son? ¿Qué diferencias hay entre ellos y los otros profesores? ¿Cuáles son las proximidades y las distancias que hay en relación con otras experiencias? Tratando de responder a estas preguntas, este estudio se basa en datos recogidos en 2009 en 11 estados, con una muestra de 419 educadores. Entre sus conclusiones, destaca el hecho de que casi todos (97,8 %) tienen la educación superior. Además, el 64,9 % asistió a algún posgrado. Teniendo en cuenta que el 74,9 % enseñan hace menos que 10 años, se dispone de un cuadro de profesionales más cualificado que aquel históricamente vinculado a esta modalidad educativa. Con este fin, las condiciones de ejecución del programa, en la selección y preparación de los docentes, pueden representar diferenciador significativo. Conocer más acerca de estos sujetos es la manera de entender los aspectos importantes de la labor desarrollada por el gobierno al establecer ProJovem y puede dar una idea a la calificación y / o redefinición del programa, hoy día una de las políticas públicas de educación de jóvenes y adultos más importantes del país.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos; Políticas públicas; ProJovem Urbano; Educadores.

Introdução

Quando instigados a responder à chamada de artigos para este dossiê, imediatamente o nome do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem Urbano se impôs, no campo das políticas públicas educacionais emanadas pelo governo federal, como de abordagem obrigatória. Isto porque, no âmbito institucional, ele certamente constitui a mais nova aposta do governo federal no campo da educação de jovens e adultos - EJA, sobretudo ao se considerar que, desde o início de 2012, após sete anos sob a gestão da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ, ligada à Presidência da República, o Programa passou à coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação - MEC, incorporando-se, assim, ao rol de serviços oferecidos pelo Órgão¹.

Tal ação da esfera pública assume importância ainda maior quando se atenta para duas situações: a primeira diz respeito ao fato de o Programa ser apontado, em pesquisa de opinião sobre juventudes realizada em seis países da América Latina (IBASE, 2010)², como a iniciativa governamental voltada para os jovens brasileiros mais (re)conhecida pelo conjunto da população; a segunda baseia-se em dados da realidade, traduzidos pelas diversas situações de exclusão que o contingente populacional jovem vivencia hoje, sobretudo aquelas de natureza escolar – no Brasil, 14,8% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estão fora da escola e 32,8% dos jovens de 18 a 24 anos (aproximadamente 1/3 desse contingente populacional) deixaram os estudos sem ao menos concluir

¹ Conquanto a passagem do Programa para o MEC tenha ocorrido apenas em 2012, quando o ProJovem passa a ser oficialmente integrado à oferta de Educação de Jovens e Adultos daquele Ministério, artigo publicado em 2009 já apontava as relações intrínsecas entre ele e a EJA, identificando para ambos os mesmos desafios (Andrade, Esteves e Oliveira, 2009).

² Pesquisa “Juventude e integração sul-americana: diálogos para a construção de uma democracia regional”. Coordenada pelo Ibase/Polis/IDRC, baseia-se em um amplo levantamento quantitativo que ouviu aproximadamente 14 mil jovens e adultos da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai sobre a condição juvenil. No Brasil, o universo da amostra abarcou 3500 entrevistados com mais de 18 anos de idade, com especial ênfase no segmento jovem entre 18 e 29 anos.

a educação básica (IBGE, 2010), números estes que explicam o fato de a escolaridade média da população brasileira com idade até 25 anos ser de apenas 5,8 anos (Galdo e Batista, 2010)³.

Concebido para fazer frente a esse estado de coisas, o Projovem foi instituído, em 2005, em caráter emergencial e experimental, como um dos principais eixos do conjunto de ações adotadas pelo governo federal para a conformação de uma Política Nacional de Juventude, tais como a criação da Secretaria Nacional de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude.

Em 2008, após amplo processo de avaliação, conjugado a recomendações advindas de diversas ações de acompanhamento, o Programa foi reorganizado e se expandiu, passando a se denominar Projovem Urbano. Permaneceu, no entanto, com o mesmo objetivo de *eleva o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã* (Projovem, 2008).

Tal reformulação representou, basicamente, uma repaginada nos seguintes eixos: ampliação da faixa etária de atendimento, que, de 18 a 24, foi estendida até os 29 anos; aumento do período do curso de 12 para 18 meses⁴; entrada de estudantes com carteira de trabalho assinada; atendimento a jovens alfabetizados que não concluíram o ensino fundamental. Além disso, prossegue hoje com a oferta de uma bolsa (ou ajuda de custo) de R\$ 100,00 por mês para cada aluno, condicionada à presença mínima de 75% nas atividades presenciais e à entrega de trabalhos pedagógicos, sendo financiado por recursos públicos repassados pela União para capitais e municípios de regiões metropolitanas, sendo estas últimas as esferas responsáveis por sua execução.

Dentre as principais inovações incorporadas ao Projovem Urbano em sua recente passagem para o MEC, destaca-se a ampliação de sua base territorial de atendimento para municípios com mais de 100 mil habitantes (anteriormente contemplava apenas aqueles com população acima de 200 mil), bem como - e sobretudo - a criação de salas de acolhimento para crianças de até 8 anos, medida esta que constitui, sem dúvida, uma experiência pioneira no campo da oferta governamental de serviços educacionais para esse público. Isto porque, e como já é de amplo conhecimento, a falta de apoio vivenciada por jovens que têm filhos, no que diz respeito à guarda destes durante o tempo em que se dispõem a estudar, é um dos principais motivos que levam esse segmento ao abandono/expulsão escolar, haja vista a dificuldade dos sistemas de ensino em concebê-los - para além de estudantes - na condição de mães e pais, ainda que jovens.

De acordo com o seu Projeto Pedagógico Integrado - PPI, o Projovem tem como principais características: (1) reconhecer o jovem como sujeito de direitos; (2) levar em conta a singularidade da condição juvenil, suas necessidades, seus desejos frente à sua condição socioeconômica e cultural; (3) viabilizar sua participação ativa no processo de aprendizagem em que está envolvido. Assim, busca superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre a preparação do cidadão para o futuro e a participação do jovem cidadão no presente (SNJ, 2009).

O Programa propõe estratégias capazes de reconduzir os jovens para os sistemas educacionais, criando e validando múltiplas formas e espaços de aprendizagem, de modo a ampliar o

³ As consequências de tais indicadores são bastante visíveis. No mundo do trabalho, por exemplo, observa-se que, sem a formação necessária, os jovens acabam por não se qualificar ou por se qualificar profissionalmente apenas de modo precário, sendo empurrados, na maior parte das vezes e na contramão de um contexto de crescimento do emprego formal (BRASIL, 2013), para o subemprego, sobretudo na faixa entre 18 e 20 anos (MTE, 2011).

⁴ A carga horária total do Projovem Urbano é de 2000 horas, 1560 presenciais e 440 não-presenciais, a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos (78 semanas). Divide-se em: 1092 horas de formação básica (escolarização); 390 de qualificação profissional; 78 horas de participação cidadã e 440 horas não-presenciais.

acesso aos sistemas de ensino e aumentar a probabilidade de permanência neles. A base da proposta é promover uma articulação efetiva entre suas três grandes dimensões/componentes curriculares, quais sejam:

- 1) Formação Básica - visa garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.
- 2) Qualificação Profissional – etapa inicial que deve possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.
- 3) Participação Cidadã – busca garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários.

Como fica evidente, dar conta de uma proposta pedagógica de tal monta é um enorme desafio, tanto para a coordenação nacional do Programa quanto para seus gestores, equipes das coordenações estaduais e municipais e, de maneira muito especial, seus professores. Por essa razão, decorridos alguns anos da sua implementação, e num contexto em que a ação passa a integrar a oferta regular da EJA no MEC, torna-se fundamental indagar: quem são os educadores que atuam no ProJovem Urbano? Que diferenças básicas existem entre eles e os demais docentes? Quais as proximidades e os afastamentos em relação a outras experiências docentes no Brasil?

Um ponto de partida reside no processo de seleção e formação de docentes adotado pelo Programa, um de seus pontos fortes. Conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2/2005, homologado no Diário Oficial da União de 02/05/2005, foram estabelecidos como critérios para a seleção de professores-orientadores do ProJovem a competência em uma área específica do currículo (formação docente, em nível de graduação, em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Qualificação para o Trabalho e Ação Comunitária) e a disponibilidade de tempo mínimo de 30 horas semanais. Ainda de acordo com o referido Parecer, a preparação específica desses professores foi definida com uma carga inicial de 160 horas e uma ação continuada regular com duração de três horas semanais de estudo (Brasil, 2005).

Vale lembrar que algumas produções abordam tanto os avanços e recuos no desenvolvimento das ações ao longo do processo de implementação do ProJovem, conforme se assinala brevemente em item posterior, quanto o perfil de um dos seus principais atores, os estudantes⁵. No entanto, no que diz respeito a seus educadores, pouco se encontra na literatura disponível, lacuna esta que assume maior significado quando se atenta ao fato de caber a esses profissionais a responsabilidade de dar vida e tornar realidade o conjunto de proposições formuladas neste singular projeto político-pedagógico. Isto porque são eles os sujeitos que estão mais próximos dos jovens atendidos, ouvindo cotidianamente suas demandas, necessidades, desejos e críticas.

Diversos estudos, oriundos de múltiplas áreas - dentre elas a sociologia -, assinalam a importância de se conhecer o perfil dos atores envolvidos em ações que se desenrolam, em tempo e espaço específicos, nas variadas instâncias da vida social, aí incluídos aqueles sujeitos que constituem os beneficiários diretos e/ou indiretos das políticas públicas. Entretanto, na busca de referencial que desse amparo à opção por aprofundar a análise acerca do perfil dos educadores que atuam no ProJovem Urbano como estratégia para melhor desvelar a ação, não se logrou êxito, até onde foi possível verificar, no sentido de encontrar estudos capazes de subsidiar, efetivamente, o intento.

⁵ Ver, dentre outros: Andrade, Esteves e Oliveira (2009); Andrade, Esteves e Rodrigues (2009; 2010); Esteves (2011); ProJovem (2009) e Feitosa (2012).

Diante de tal lacuna, foi que se recorreu às reflexões contidas no texto clássico de Nogueira e Nogueira (2002) acerca das contribuições de Pierre Bourdieu à educação. Neste, ao serem discutidos os dilemas e as limitações enfrentados pelas análises subjetivistas e objetivistas da realidade, sinaliza-se a importância de levar em conta a “posição” ocupada pelos sujeitos-alvo, no que diz respeito à ação das estruturas sociais em seu comportamento individual. Isto porque ela, ao contrário do que preconiza o objetivismo, age preponderantemente de dentro para fora, e não no sentido oposto. Por esse raciocínio,

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados (Nogueira E Nogueira, 2002, p. 20).

Ainda que na análise anterior o foco esteja mais voltado para o modo como determinada ideologia se reproduz - em um movimento dialético de dentro para fora, que ora influencia, ora é influenciado por ela -, isto não inviabiliza ampliar o alcance desse processo. Assim, pode-se dizer que compreender mais acuradamente algumas das posições ocupadas pelos indivíduos no desenvolvimento de uma determinada ação pode, e muito, concorrer para o melhor entendimento da própria forma como eles nela irão atuar, movimento este que, em última instância, ressignifica a ação ora posta em marcha, num processo moto-contínuo.

Ancorados em tais contribuições, afirmamos que identificar as posições dos professores do Projovem Urbano, por meio do conhecimento de seu perfil, pode constituir caminho promissor no sentido de revelar elementos estratégicos para o desenvolvimento e o reordenamento das ações. Tal empreitada assume maior relevância quando se leva em conta que se trata de iniciativa governamental inovadora, de grande extensão e alcance na área da educação de jovens, cujos resultados podem colaborar para reverter o quadro de descomprometimento do Estado Brasileiro em relação à EJA e, assim, contribuir para a superação da trajetória histórica de tal modalidade como um mero acúmulo de experiências, inscrevendo-a definitivamente no campo das políticas públicas⁶.

Um breve olhar sobre o processo de implementação do Projovem

Ainda que não seja objeto deste artigo discutir a implementação do Programa ao longo de sua existência, vale destacar que, tendo em vista o considerável período de tempo decorrido desde sua primeira versão, em 2005, bem como o interesse despertado pela ação na sociedade brasileira, diversas e importantes contribuições nesse sentido podem ser verificadas. Por este motivo, considerando a limitação de espaço, faremos uma rápida revisão do assunto, tomando por base os resultados de alguns estudos recentemente realizados.

⁶ Numa análise a respeito do direito à educação no Brasil, Paiva (2005), embora reconheça a importância do papel indutor do Estado “no fazer das políticas” (p. 451) e a efetiva legitimação da EJA na esfera do direito, conquistada, sobretudo, por meio de lutas históricas, travadas pelos movimentos populares organizados, adverte que a trajetória dessa modalidade, no país, “foi construída como uma história de *experiências*, porque, de modo geral, não conseguiu produzir enraizamentos nos sistemas públicos” (p. 452).

Teixeira (2011) analisa, em dissertação de mestrado, que vivências de boas práticas pedagógicas desenvolvidas no ProJovem, no âmbito da cidade de Cachoeirinha, no Estado do Rio Grande do Sul, proporcionam a reinserção tanto dos educandos quanto dos educadores envolvidos. Interessante destacar que a opção por investigar o chamado “reposicionamento” de ambos os sujeitos se dá pelo fato de que, se para os primeiros o Programa emerge numa perspectiva de inclusão social, conforme disposto em seu Projeto Pedagógico Integrado – PPI, para os segundos, pelo ineditismo da experiência, exige destes o estabelecimento de novas práticas pedagógicas, capazes de fazer frente à proposta inovadora do Programa. Ao destacar, no corpo do trabalho, e no que pesem as limitações e entraves detectados, diversas situações consideradas positivas, ressalta que os educadores do núcleo pesquisado “estabeleceram um processo de reflexão crítica, demonstrando em suas práticas a alegria de serem educadores e de estarem trabalhando no programa” (p. 89).

Em outro estudo, Santos (2011) averigua se ocorreram mudanças na vida dos estudantes egressos do Programa, em São Luís do Maranhão, no que diz respeito à participação social e à atuação destes em suas comunidades, pressupostos-base do ProJovem. Ainda que constate a existência de diversos elementos relacionados ao Programa que dificultam a concretização das metas propostas, a autora detectou mudanças em suas percepções quanto à “importância de mobilizações e reivindicações para a transformação da realidade existente nas comunidades” (p. 9).

Outra dissertação, defendida por Cantanhêde, em 2011, analisa, também em São Luís do Maranhão, percepções acerca da proposta curricular integrada do ProJovem, a partir da ótica de seus educadores. Ainda que constate que ela é incorporada por aqueles, percebe que os mesmos não demonstram interesse em recontextualizá-la no espaço escolar, problematizando-o. No entanto, ressalta que “esse currículo integrado desfruta de uma credibilidade, sendo concebido pela maioria dos entrevistados como aquele capaz de promover a inserção social dos jovens nas dimensões a que se propõe” (p. 8).

Por seu lado, Silveira, Gomes, Carvalho e Lordelo (2012), em estudo em que investigam as mudanças trazidas pela participação no Programa, percebidas pelos estudantes em sua relação com a vida escolar e o mundo do trabalho, em Salvador, Bahia, afirmam, com base em seus achados, que o ProJovem efetivamente propiciou transformações na vida de seus beneficiários, mais visíveis no campo da escolarização do que no do trabalho; para além, possibilitou também mudanças na relação destes consigo mesmos. Alertam, entretanto, que tais alterações “ainda são insuficientes para promover uma melhoria significativa na condição de vida dessas pessoas e da sociedade em geral” (p. 108).

Em artigo em que analisam o perfil dos estudantes do ProJovem Urbano de todo o Brasil, bem como suas expectativas em relação ao Programa, Andrade, Esteves e Oliveira (2009) observam que, se o interesse destes ao se inscreverem é a qualificação para o trabalho, uma vez inseridos, parece que a maior contribuição com que a ação lhes acena é a possibilidade de prosseguirem os estudos, situação que pode ser explicada por duas razões: por um lado, sua insatisfação quanto à possibilidade de obterem formação adequada para o trabalho; por outro, a boa atuação dos docentes, que, muitas vezes, agem como verdadeiros incentivadores da retomada de sua vida escolar. Outro fator relevante em relação ao Programa, entre outros, seria o fato de ele, ainda segundo os estudantes, contribuir para a elevação de sua autoestima, dado este que não pode ser minimizado, tendo em vista os sérios efeitos negativos que marcam indelevelmente as trajetórias dos que deixaram - ou foram expulsos - do sistema formal de ensino, durante sua passagem pela escola.

A precariedade da formação profissional oferecida pelo ProJovem também foi uma das conclusões do estudo realizado por Barros (2011), que teve por objetivo analisar os significados da educação profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do Programa na cidade do Rio de Janeiro. Assim, do mesmo modo como o verificado por Andrade, Esteves e Oliveira (2009) em nível nacional, para os entrevistados, o ProJovem se apresenta muito mais como uma

possibilidade de conclusão do ensino fundamental do que de efetiva qualificação profissional, o que evidencia um descompasso entre aquilo que é proposto e o efetivamente levado a cabo.

Monteiro (2011), em trabalho de dissertação, examina a concepção de cidadania presente no Programa, bem como a definição de tal conceito pelos alunos do município de Itaboraí, Rio de Janeiro, com o intuito de verificar sua confluência ou não, com o discurso oficial. Conclui que a proposta de formação para a cidadania presente no Projovem Urbano parece estar mais relacionada à prática da civilidade, elemento este que, embora faça parte da formação cidadã, não deve ser confundido com ela. Reconhece, no entanto, que, de fato, o Projovem enseja ações que auxiliam o alcance dessa meta, na medida em que, ao promover o exercício da civilidade, desvela caminhos potencialmente capazes de promover a prática cidadã entre seus participantes.

Por fim, Badaró, em tese de doutorado defendida em 2013, investiga como o Projovem Urbano está executando suas ações de forma compartilhada com os entes da federação, setores do governo e com o controle da população, indagando se a ação tem conseguido transpor os obstáculos historicamente impostos aos processos de gestão compartilhada entre as diferentes esferas de governo. Para tanto, centra seu foco de análise na experiência do município de Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro. Conclui que, embora o Programa naquela cidade venha conseguindo índices satisfatórios de concluintes que conseguem elevar o seu grau de escolaridade, tal desempenho não pode ser atribuído a um processo de gestão compartilhada entre os níveis de governo, à intersetorialidade e ao controle social. Para a autora, tal sucesso pode ser mais bem explicado pela “adequação da proposta pedagógica à clientela, a capacidade técnica dos profissionais que atuam no Programa, a formação continuada que prepara e acompanha esses educadores, o material didático de qualidade e em número suficiente e o repasse dos recursos pactuados” (p. 213)

Como sinalizado anteriormente, embora não seja objeto específico deste artigo analisar a implementação do Projovem em qualquer uma das modalidades por ele assumidas ao longo de sua existência, considera-se que as breves contribuições aqui elencadas contribuem para lançar alguma luz sobre parte dos limites e possibilidades atribuídos à ação em seu processo de adequação e confronto com a realidade e os sujeitos aos quais se destina, quais sejam: a significativa parcela da população jovem brasileira que, por razões diversas, não concluiu o ensino fundamental na chamada “idade própria”. Feito isto, passa-se, agora, à apresentação da metodologia e dos dados que fundamentam o presente estudo.

Considerações sobre a amostra e o universo investigados

Este estudo baseia-se na análise de parte dos dados coletados no processo de aplicação dos instrumentos relativos ao Survey 2 – 1ª entrada⁷, realizado em julho de 2009, em 11 estados brasileiros, a partir de uma amostra de educadores do Programa, obtida por metodologia estratificada, que levou em conta o número de alunos por região. O espaço amostral foi delineado pela Coordenação de Operacionalização da Avaliação do Projovem Urbano (COAP/UFPR), aplicando-se os instrumentos a 419 professores, oriundos de 25 municípios, distribuídos em 11 estados das 5 regiões do Brasil⁸.

⁷ O termo *Survey 2* diz respeito ao processo de aplicação de instrumento predominantemente quantitativo aos alunos e educadores que atuam no Programa; referimo-nos à 1ª entrada pelo fato de este processo de pesquisa abarcar as primeiras turmas abertas após a reformulação do mesmo, que deu origem ao Projovem Urbano.

⁸ Colaborou na sistematização preliminar dos dados referenciados neste estudo a assistente de pesquisa Maria Emilia Barrios Rodrigues.

Observa-se, no gráfico 1, que cerca de 1/3 desses professores é da região Nordeste (33,9%), número este que inverte a situação geral, que aloca a maior parte dos docentes brasileiros na região Sudeste (INEP, 2009): no ProJovem, estes estão na segunda colocação (28,1%), seguidos pelos da Norte (16,3%), do Centro-Oeste (15,6%) e, por fim, do Sul (6,0%).

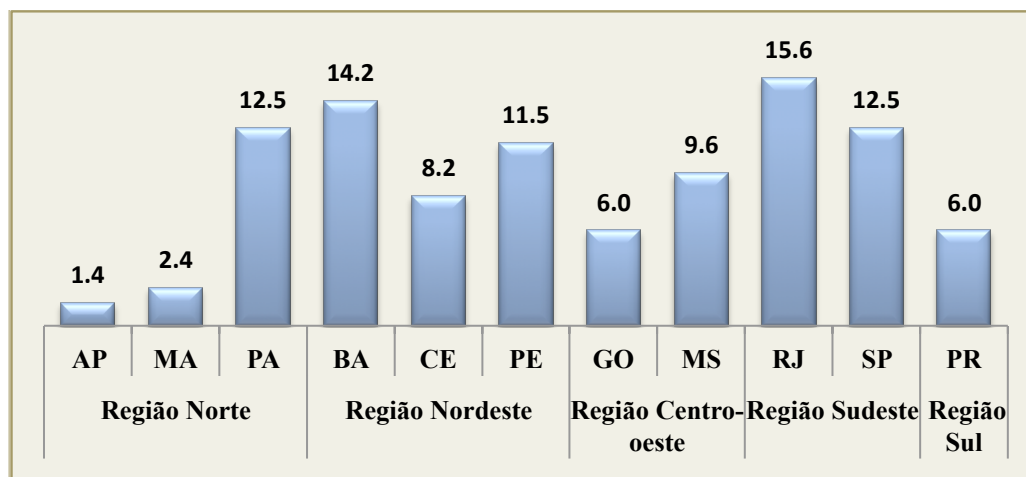


Gráfico 1. Amostra de educadores segundo estado/região (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

A quase totalidade dos docentes (99,3%) ministra apenas um componente curricular. Deste percentual, conforme atesta a desagregação no gráfico 2, 18,4% lecionam língua portuguesa; 16,3%, matemática; 15,6%, língua estrangeira; 15,3%, ciências humanas; 14,4%, ciências da natureza; 13,9%, qualificação para o trabalho e 6,2%, ação comunitária.

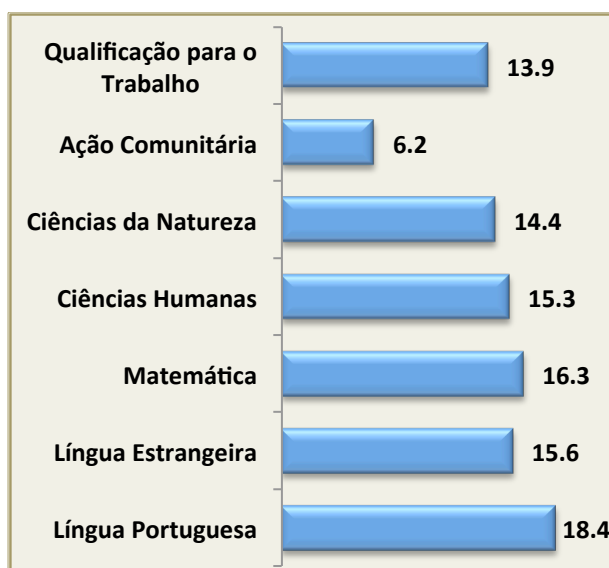


Gráfico 1. Amostra de educadores segundo componente curricular que ministram (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Um dado importante diz respeito à distribuição de profissionais segundo a dimensão curricular em que estão inseridos. Como bem demonstra o gráfico 3, a grande maioria dos entrevistados (80,1%) é de educadores da formação básica, seguidos dos de qualificação profissional

(13,6%) e dos de participação cidadã (6,2%). Tornou-se, assim, fundamental a desagregação dos dados gerais por dimensão curricular, procedimento este também realizado em outras etapas deste estudo, no sentido de conhecer mais a fundo os diferentes sujeitos inseridos numa mesma categoria (educadores do ProJovem), já que a predominância quantitativa de profissionais oriundos da formação básica poderia, em muitos casos, mascarar as informações gerais, ao tratar de forma igual diferentes situações de inserção no Programa.

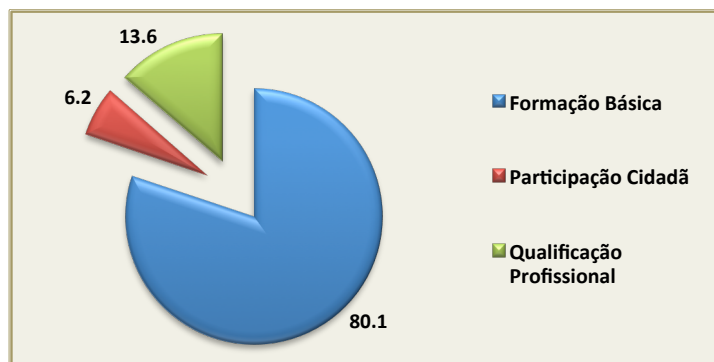


Gráfico 2. Amostra de educadores segundo dimensão curricular (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

O gráfico 4 dá a distribuição do total de 80,1% dos professores inseridos na dimensão curricular relacionada à formação básica por componente do currículo. A partir dele, observa-se a maior concentração de docentes ministrando conteúdos de língua portuguesa (23%) e matemática (20,3%).

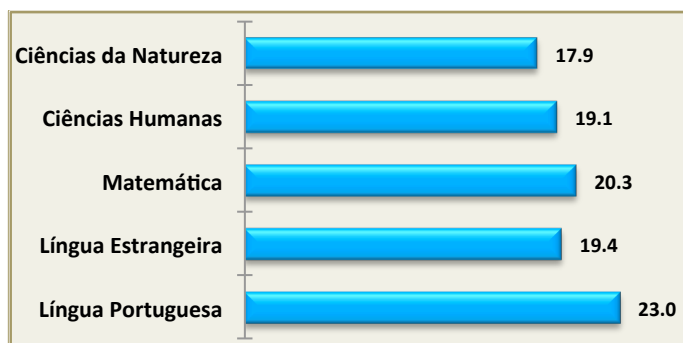


Gráfico 3. Amostra de educadores da formação básica segundo componente curricular que ministram (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Feitos estes esclarecimentos metodológicos preliminares, nos itens subsequentes são apresentados os cruzamentos e análises realizados.

Quem são os educadores do Projovem Urbano

Cotejando informações disponíveis sobre a profissão docente no Brasil com os resultados do questionário aplicado para os professores do ProJovem Urbano, logramos uma primeira aproximação de seu perfil, no que diz respeito a sexo, idade, raça e etnia declarados, cujos resultados apresentamos a seguir.

Sexo

Os dados gerais sobre a profissão docente no Brasil revelam que esta é uma carreira ainda majoritariamente ocupada por mulheres (83,1%)⁹, com reduzida presença masculina (16,9%). No entanto, tal distribuição entre os sexos varia conforme os níveis de ensino, ou seja, na educação infantil as mulheres são a maioria absoluta (98%), enquanto no ensino fundamental sua participação cai um pouco, mas ainda é hegemônica (88,3%); a presença masculina só começa a ser mais relevante no ensino médio, mas, mesmo assim, as mulheres ainda mantêm a dianteira, com 67%, contra 33% de professores do sexo masculino (UNESCO, 2009).

Os dados do Censo Escolar do Professor de 2007 (INEP, 2009) mostram a seguinte divisão para os anos finais do ensino fundamental: 25,6% dos docentes são do sexo masculino e 74,4% do sexo feminino. A EJA, por sua vez, apresenta percentuais semelhantes: 26,3% de homens e 73,7% de mulheres. Embora o quadro de docentes do ProJovem Urbano seja, conforme demonstra o gráfico 5, majoritariamente feminino, com mais de 2/3 da amostra (68,8%), o perfil dos docentes se aproxima mais daquele dos professores do ensino médio, com a participação masculina em 31,2%.

Vale lembrar que a maior presença feminina também se estende ao quadro discente, uma vez que cerca de 2/3 dos estudantes do Programa são mulheres. Portanto, e conforme apontam os dados de outros programas educacionais no país, a questão de gênero deve sempre estar fortemente referenciada na agenda do ProJovem Urbano.

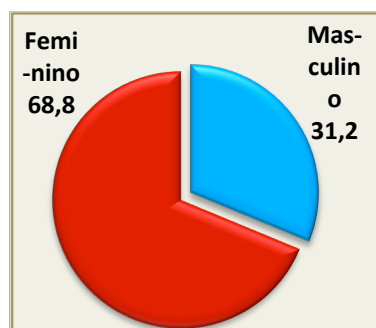


Gráfico 4. Educadores do ProJovem Urbano segundo sexo (%)
Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Uma observação relevante, a partir da estratificação dos dados do Programa realizada por sexo (gráfico 6), dá conta da concentração mais significativa de docentes do sexo feminino na região Nordeste, com 33,9%, seguida da Sudeste (25,8%). Vale destacar que é expressiva a representatividade do público feminino no Rio de Janeiro, que apresenta o maior percentual isolado de mulheres. Já entre os homens, ocorre um empate entre as regiões Nordeste e Sudeste, que apresentam o mesmo índice (32,8%). O alto percentual do público masculino na região Sudeste se deve a uma grande concentração nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com, respectivamente, 18% e 14,8% dos entrevistados.

⁹ A esse respeito, Batista e Codo (*apud* Ribeiro e Viana, 2006) ressaltam que “[...] são as profissões que demandam cuidar as primeiras a receber o fluxo das mulheres. Educar, mesmo que profissionalmente, também é sinônimo [de] feminino” (p. 114).

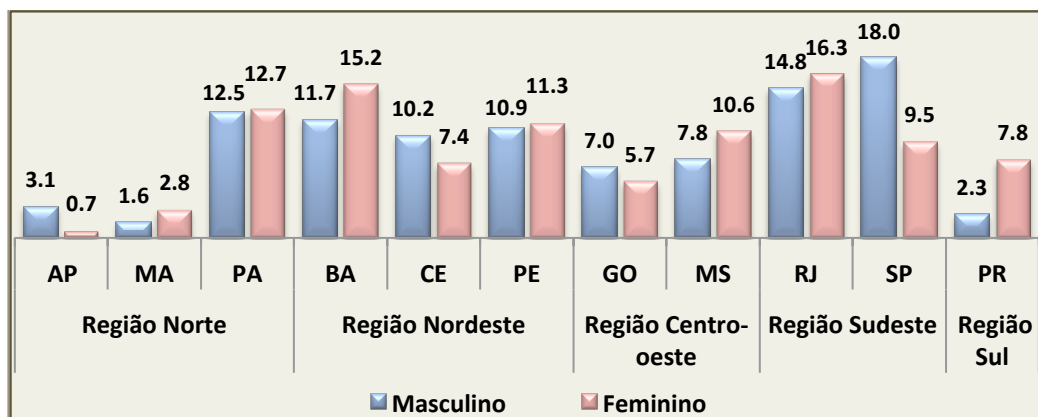


Gráfico 6. Educadores segundo estado/região, por sexo (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

A estratificação por dimensão curricular mostra a predominância de mulheres em todas as áreas, com especial destaque na de participação cidadã, em torno de 85%. Ainda que, no geral, estejam em proporção menor do que as mulheres, é na dimensão relativa à qualificação profissional que os homens têm maior presença, ultrapassando o percentual de 45% (gráfico 7).

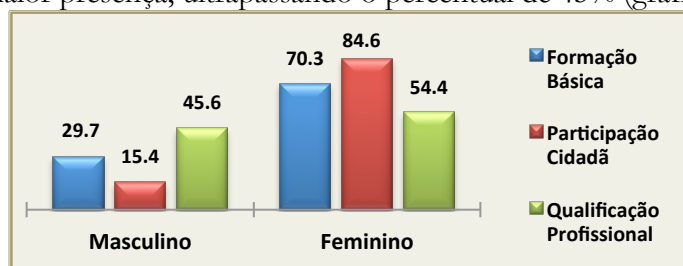


Gráfico 7. Educadores segundo sexo, por dimensão curricular (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Idade

Quanto à faixa etária dos docentes do Projovem Urbano, segundo os dados do gráfico 8, temos que a idade modal, ou seja, a mais recorrente, é a de 30 anos, com 12,1% das respostas. Ao analisarmos as faixas etárias, observa-se que a de maior concentração está na situada entre 30 e 39 anos (40,1%), seguida pela de 20 e 29 anos (26,8%).

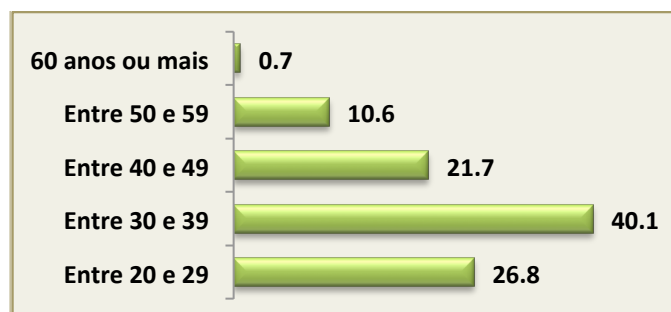


Gráfico 8. Educadores do Projovem Urbano segundo faixa etária (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Como aponta o gráfico 9, no geral, os homens respondem pelas parcelas mais jovens dos docentes do Programa, ao passo que as mulheres predominam nos estratos mais maduros.

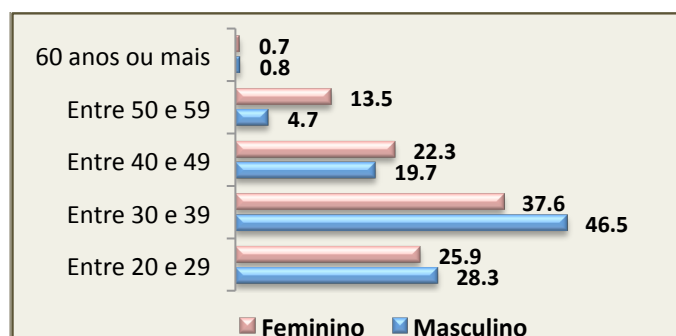


Gráfico 9. Educadores segundo faixa etária, por sexo (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

O Censo Escolar do Professor de 2007 (INEP, 2009) apresenta a seguinte distribuição, por faixa etária, dos docentes dos anos finais do ensino fundamental e da EJA (tabela 1):

Tabela 1.

Professores do ensino fundamental - anos finais e da educação de jovens e adultos segundo faixa etária (%)

Docentes	Até 24 anos	De 25 a 32	De 33 a 40	De 41 a 50	+ de 50
Ensino fundamental - anos finais	5,3	25,6	27,0	29,7	12,4
Educação de jovens e adultos	5,7	23,2	25,7	31,0	14,4

Fonte: Censo Escolar Professor, 2007 (Inep, 2009).

Tanto no ensino fundamental quanto na EJA há predomínio de docentes com menos de 40 anos. Essa situação é a mesma verificada no ProJovem Urbano, que, como vimos, tem a maior concentração de docentes com 39 anos ou menos. Portanto, a inserção de docentes mais jovens pode indicar a abertura, pelo Programa, de uma nova faixa de mercado para educadores que ainda não estão nas outras modalidades da educação regular.

Quando se observa, na representação gráfica 10, a estratificação por dimensão curricular, o quadro não se altera substancialmente. Entretanto, é expressiva a concentração de docentes na faixa entre 20 e 29 anos, segmento este que mais se aproxima da idade dos discentes do Programa (18 a 29 anos), dados que podem explicar, em parte, a forte identificação observada entre tais atores no cotidiano das ações.

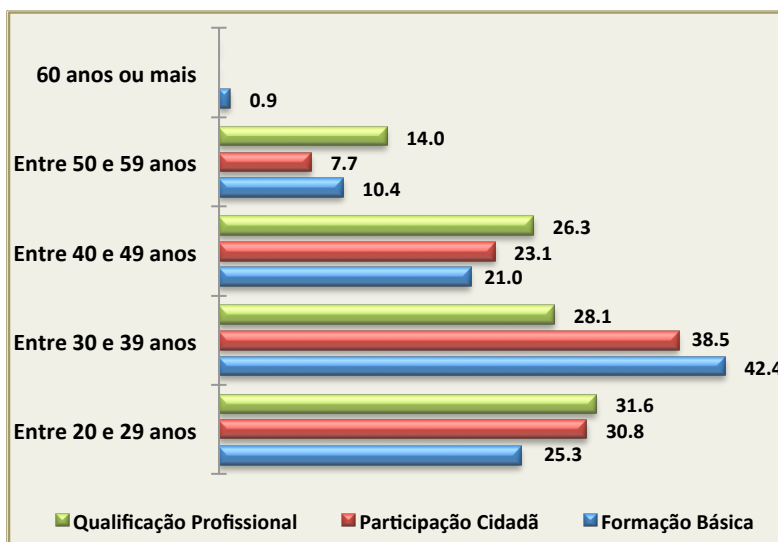


Gráfico 10. Educadores do ProJovem Urbano segundo faixa etária, por dimensão curricular (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Raça/etnia

Ainda que, segundo o gráfico 11, 41,8% dos entrevistados se considerem brancos, quando somados os percentuais dos que se declaram pardos (36,3%) e pretos (17,3%), temos 53,6% dos docentes do ProJovem Urbano compondo o grupo de negros¹⁰. Novamente, é interessante observar que tais dados mostram uma relativa correlação com a situação dos discentes, que, nas três entradas de Survey de alunos, também se declaram majoritariamente pretos e pardos, com percentuais de 72,9%, 68,4% e 59%, respectivamente.

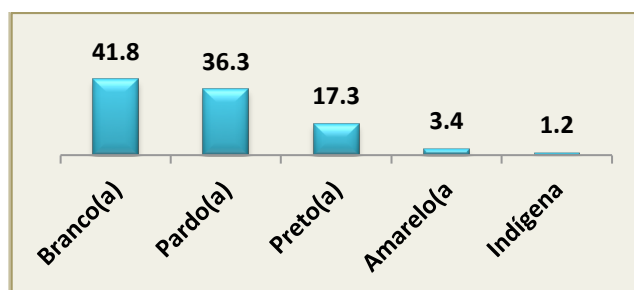


Gráfico 11. Educadores do ProJovem Urbano segundo raça/etnia (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Embora o Censo Escolar docente de 2007 (INEP, 2009) apresente um índice muito elevado de educadores que não declaram sua raça (em torno de 50%), os resultados nos anos finais do ensino fundamental apontam uma sensível diferença em relação à situação dos docentes do ProJovem Urbano, já que são apenas 15,7% de negros (pretos e pardos) e 32,5% de brancos. A distribuição se mantém, também, na EJA, com 17,4% de negros (pretos e pardos) e 31,4% de brancos.

¹⁰ Ainda que alvo de muitas controvérsias, que não são objeto deste estudo, a composição aqui realizada, a exemplo de muitos outros trabalhos que adotam o mesmo referencial, fundamenta-se no argumento do pesquisador do IBGE, José Luis Petruccelli, que justifica tal agrupamento com base no fato de os pretos e pardos viverem, no Brasil, em condições bastante similares, mas ainda bem inferiores daquelas vivenciadas pelos brancos, no que diz respeito aos considerados bons indicadores de qualidade de vida (MIKEWIS e ANDERSON, 2013).

A estratificação por dimensão curricular (gráfico 12) aponta que o maior número de brancos (55,4%) se encontra na qualificação profissional, sendo esta componente curricular a responsável pela elevação do nível geral de docentes brancos no Programa.

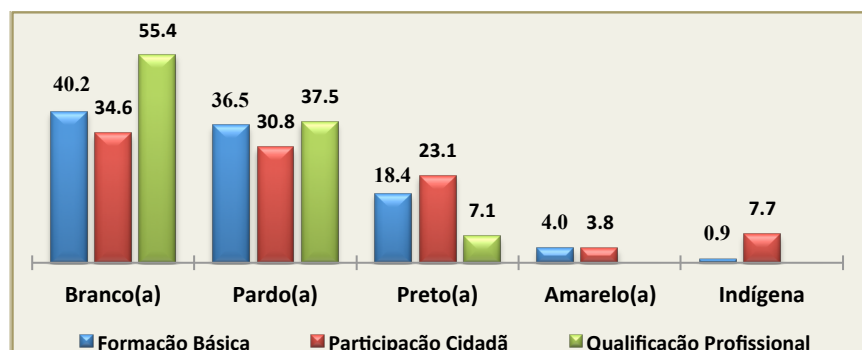


Gráfico 12. Educadores do ProJovem Urbano segundo raça/etnia, por componente curricular (%)
Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Ainda que tais dados mereçam uma comparação com outras fontes em que as abstenções não sejam tão altas, de qualquer modo apontam uma inversão em relação a outras modalidades da educação regular, uma vez que indicam uma presença majoritária de negros (54%) na condição de docentes do ProJovem Urbano.

Principais Características dos Professores do ProJovem Urbano

- **Sexo:** 69% dos educadores são do sexo feminino.
- **Idade:** 40% estão na faixa de 30 a 39 anos.
- **Raça/etnia:** 53,6% são agrupados como negros (pretos e pardos).

Percursos acadêmicos dos docentes do ProJovem Urbano

Considerados o sexo, a idade e a raça declarados pelos docentes, quisemos conhecer as especificidades em suas trajetórias acadêmicas. De início, é importante atentar ao nível de escolaridade e ao curso superior realizado. Além disso, consideramos relevante analisar outros detalhes, tais como: forma de obtenção do diploma (presencial, semipresencial ou a distância), tempo decorrido desde o término da graduação, tipo de instituição cursada, pós-graduação (realizada ou em curso) e modalidade do curso de maior titulação completada.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, as informações obtidas no gráfico 13 revelam que 97,8% dos docentes possuem ensino superior e apenas 2,2% possuem o ensino médio.

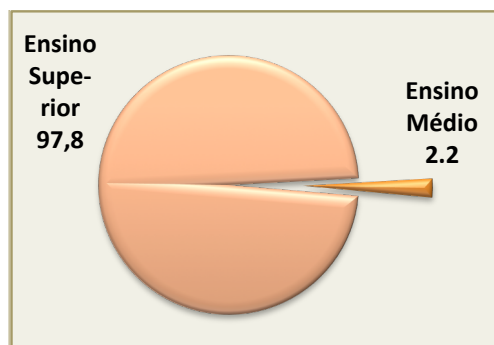


Gráfico 13. Educadores segundo nível de escolaridade (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Notou-se também uma diferença, embora pouco expressiva, no nível de escolaridade dos educadores do Programa, com as mulheres (98,9%) apresentando ligeira vantagem no que diz respeito à obtenção do ensino superior, conforme o gráfico 14.

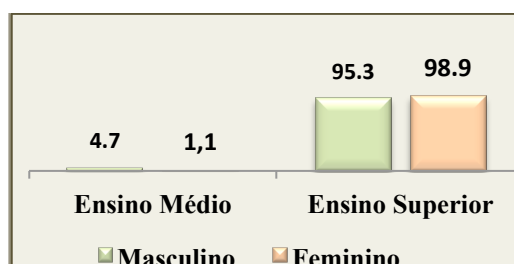


Gráfico 14. Educadores segundo nível de escolaridade, por sexo (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Os dados relativos à escolaridade dos docentes que atuam no ProJovem Urbano são importantes, uma vez que, ao serem comparados com o Censo Escolar do Professor de 2007 (INEP, 2009), evidenciam, no Programa, uma situação bem mais favorável de escolaridade do que a observada na formação geral dos docentes no país. Isto porque $\frac{1}{4}$ dos professores brasileiros possuem apenas o ensino médio e/ou ensino fundamental, conforme se visualiza na tabela 2. Este é um dado que deve ser obrigatoriamente observado em avaliações posteriores do ProJovem, uma vez que, como fica evidenciado, uma de suas fortes características é a de ser ministrado por docentes, em sua quase totalidade, com formação superior.

Tabela 2.

Professores do ensino fundamental - anos finais e da educação de jovens e adultos segundo escolaridade (%)

Docentes	Escolaridade		
	E. Fundamental	E. Médio	E. Superior
Ensino fundamental - anos finais ¹¹	0,5	20,8	78,7
Educação de jovens e adultos	0,8	23,2	76,0

Fonte: Censo Escolar Professor, 2007 (INEP, 2009).

A desagregação por dimensão curricular revela que o percentual de educadores que não possuem ensino superior está exclusivamente concentrado na qualificação profissional (gráfico 15).

¹¹ Ensino Médio Normal/Magistério: Inclui os professores do Magistério Específico Indígena.

Na formação básica e na participação cidadã todos os docentes possuem nível superior, já que este é um requisito obrigatório nessas duas áreas.

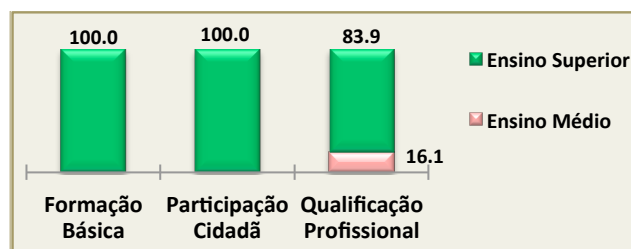


Gráfico 15. Educadores segundo dimensão curricular, por nível de escolaridade (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Entre os Educadores do Projovem Urbano que têm ensino superior, observa-se, com base no gráfico 16, que a maior concentração é a dos que possuem formação em Letras, já que tais docentes podem ministrar dois componentes curriculares no Programa: língua portuguesa e língua estrangeira. Destaca-se, em seguida, o alto percentual de respostas do item “Outros” (19,2%), em que não foi possível discriminar os cursos, por não haver espaço para isso no instrumento aplicado; após, aparecem os docentes formados em áreas relativas às ciências da natureza (16,3%), ciências humanas (15%) e matemática (14,3%).

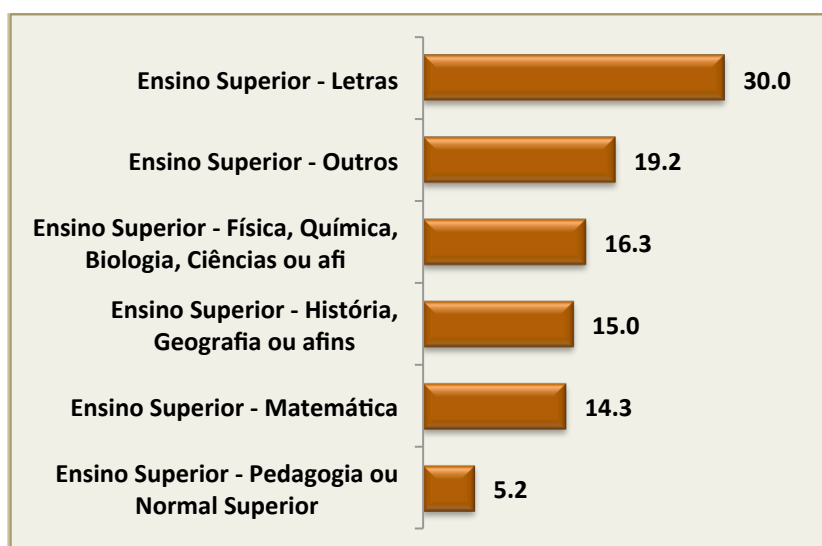


Gráfico 16. Educadores segundo formação no ensino superior (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Como observado anteriormente, o item “Outros” concentra um alto percentual de registro. O gráfico 17 mostra que, desagregados os dados por dimensão curricular, esses sujeitos são professores das dimensões curriculares de qualificação profissional e participação cidadã, que devem ser preferencialmente formados nas áreas de Administração, Informática / Computação, Belas Artes / Artes Plásticas / Educação Artística, Psicologia, Comunicação Social, Ciências Sociais/Sociologia e Filosofia. Destaca-se que a atuação de professores formados em Pedagogia e/ou Normal Superior (5,2%) está majoritariamente vinculada à dimensão curricular da qualificação profissional (12,8%).

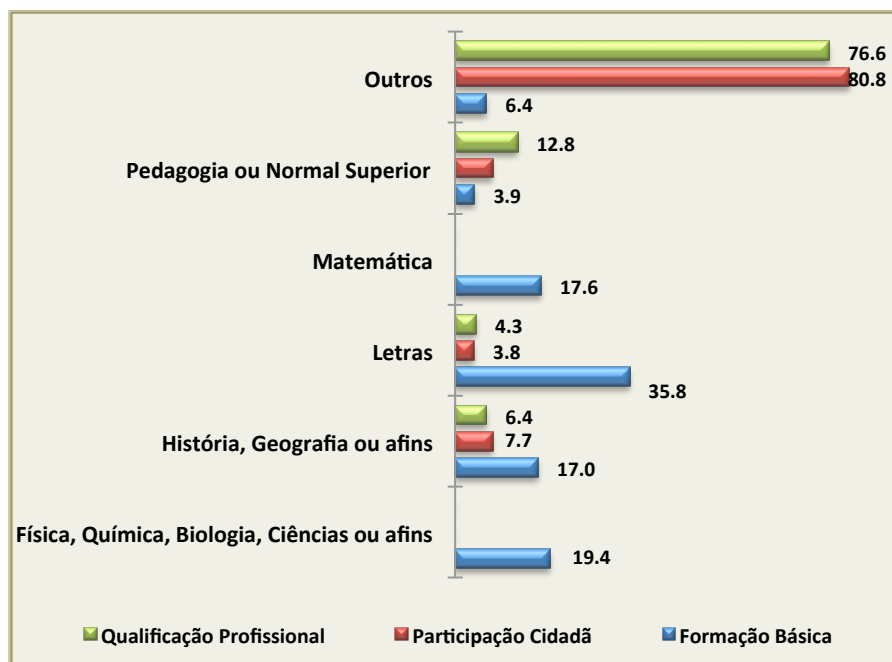


Gráfico 17. Educadores com formação no ensino superior, por dimensão curricular (%)
Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Quando se atenta à questão da formação acadêmica segundo o sexo, percebe-se, no gráfico 18, que a graduação superior cursada pelas mulheres está situada, preponderantemente, nas áreas humanas, com destaque para o curso de Letras.

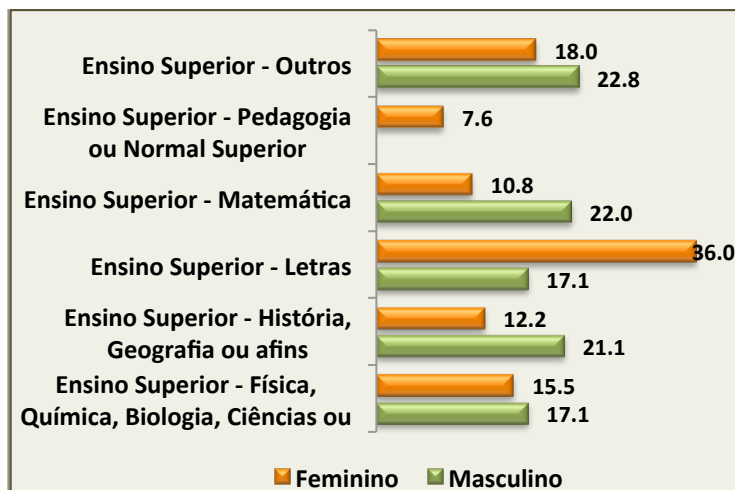


Gráfico 18. Educadores segundo formação no ensino superior, por sexo (%)
Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Os dados também reafirmam uma característica historicamente observada entre os sexos, qual seja, a de uma concentração maior de mulheres atuando nas áreas humanas ou de assistência. Por esse caminho, percebe-se que, dentre as mulheres, os componentes curriculares predominantes são língua portuguesa, língua estrangeira e ação comunitária (gráfico 19).

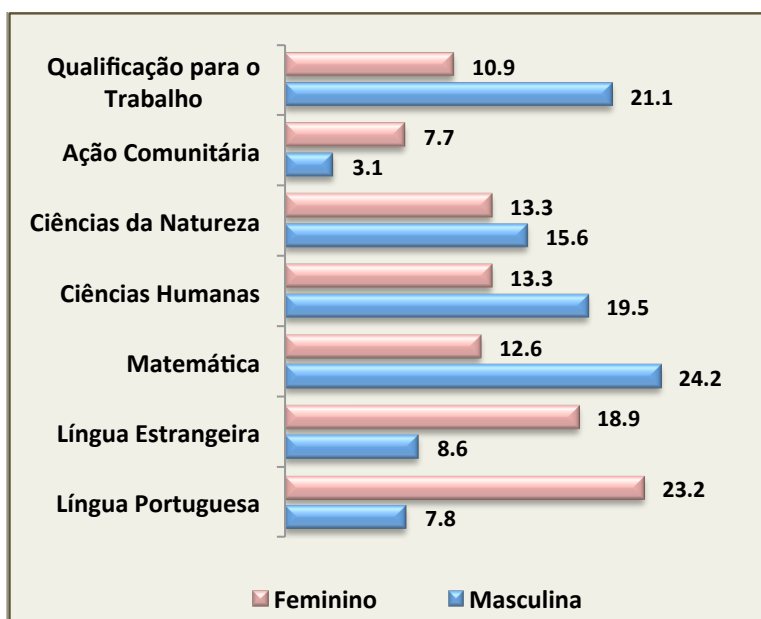


Gráfico 19. Educadores segundo componente curricular que ministram, por sexo (%)
 Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Quanto à modalidade da graduação cursada, a representação gráfica 20 assinala que 98,5% dos docentes se formaram pelo sistema presencial, 0,7% em sistema semipresencial e 0,7% a distância. Em que pese o fato de as modalidades “a distância” e “semipresencial” serem estratégias de formação em nível superior ainda relativamente recentes - o que pode justificar o baixo percentual observado -, percebe-se que elas praticamente inexistem na trajetória destes docentes, que, embora tenham idades diversas e vivam em regiões bastante desiguais em termos de oportunidades educacionais, formam-se predominantemente em cursos presenciais.

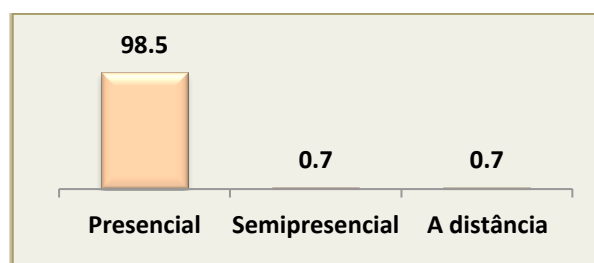


Gráfico 20. Educadores segundo modalidade do ensino superior (%)
 Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Um dado muito importante salta aos olhos quando se visualiza o tempo de formação desses educadores no ensino superior (gráfico 21): cerca da metade deles possui diploma nesse nível há pouco, já que 13,8% o têm há menos de 2 anos e 36,8% entre 2 a 5 anos. Levando-se em conta que 24,3% se formaram de 6 a 9 anos, temos o percentual expressivo de 3/4 com menos de 10 anos de carreira, ou seja, com formação relativamente recente. Por outro lado, acumulando mais experiência, observamos 18% dos docentes com 10 a 20 anos e 7,3% com mais de 20 anos de formados.

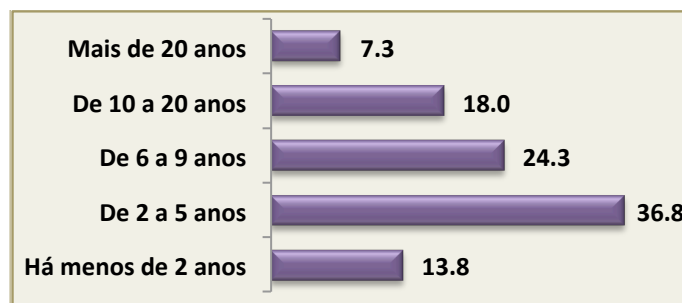


Gráfico 21. Educadores segundo tempo em que estão formados (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Reafirmando o visto anteriormente, a faixa de maior concentração por dimensão curricular é a que possui de 2 a 5 anos de formação, com destaque para os docentes que atuam na formação básica (38,1%). Também notável é o percentual daqueles com menos de 2 anos envolvidos na qualificação profissional (25,6%), que, nesta faixa, mais do que dobra os números das demais dimensões. Interessante também é observar que entre aqueles com mais de 20 anos de formação tal dimensão alcança os números mais expressivos (11,6%), ao passo que entre os formados entre 10 e 20 anos sobressai a participação cidadã (gráfico 22).

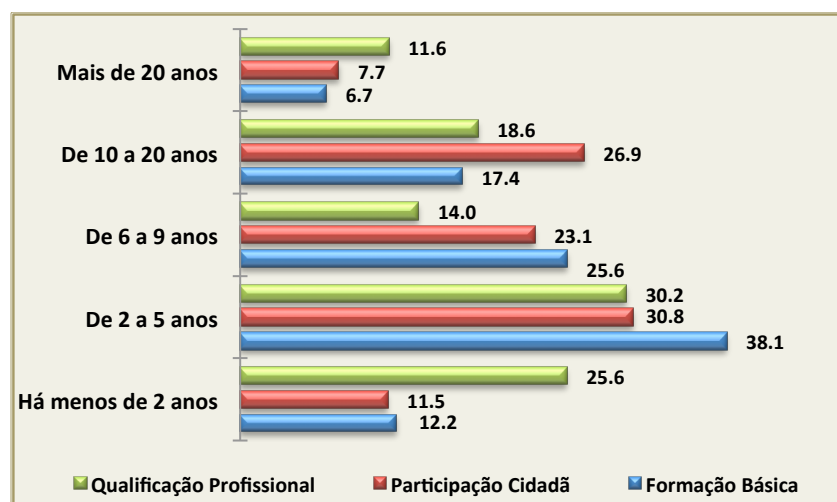


Gráfico 22. Educadores segundo tempo em que estão formados, por dimensão curricular (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

É necessário indagar, então, em que tipo de instituições de educação superior estes educadores fizeram seus cursos presenciais. Segundo dados do INEP (2008), das 2252 Instituições de ensino superior no Brasil - IES, 90% são privadas e apenas 10% públicas, sendo, dessas últimas, 4,1% Federais, 3,6% Estaduais e 2,7% Municipais. Os índices encontrados no ProJovem Urbano são coerentes com essa realidade nacional e mostram, na representação gráfica 23, que a maioria dos docentes do Programa se formou em estabelecimentos da rede privada (61,3%), sendo que 51,2% em instituições localizadas na capital e 10,1% no interior. Mesmo assim, é significativo o percentual dos que se formaram em IES públicas (38,7%), sendo que, destes, 19,5% em universidades estaduais e 19,2% em universidades federais.

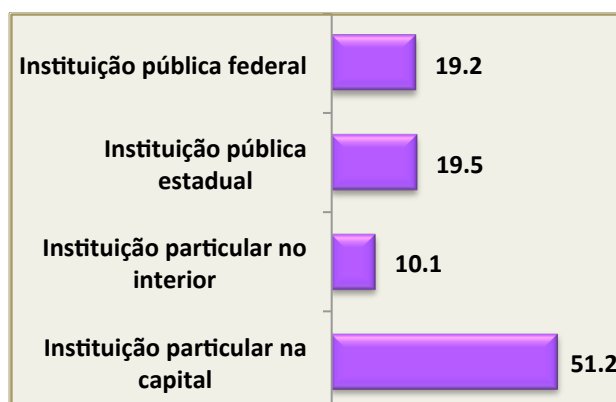


Gráfico 23. Educadores segundo instituição em que cursaram o ensino superior (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Além disso, há que se destacar, também, o elevado percentual de docentes que possuem algum tipo de pós-graduação: 64,9%, contra apenas 35,1% que não fizeram tal curso (gráfico 24).

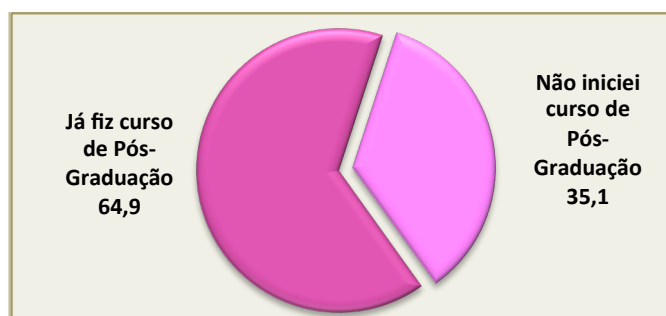


Gráfico 24. Educadores segundo curso de pós-graduação (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Por meio da representação gráfica 25, que desagrega os dados anteriores por dimensão curricular, observam-se índices bastante próximos entre os atuantes na formação básica e na participação cidadã, uma vez que aproximadamente 2/3 dos docentes dessas dimensões já fizeram cursos de pós-graduação. O percentual dos que não fizeram esses cursos cresce na qualificação profissional, dimensão esta que, como já visto, agrega todos aqueles que possuem formação apenas no nível médio.

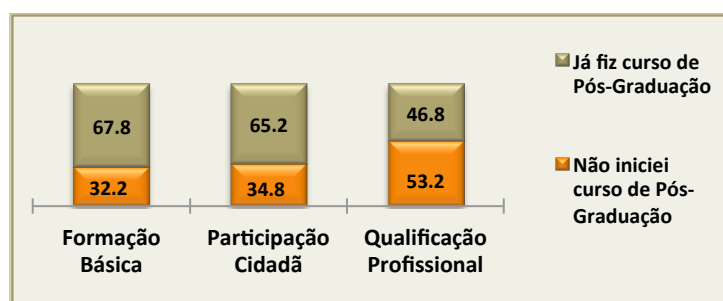


Gráfico 25. Educadores segundo curso de pós-graduação, por dimensão curricular (%)

Fonte: Projovem Urbano, 2009.

Conforme sinaliza o gráfico 26, dos 64,9% que possuem cursos de pós-graduação, 94,1% têm especialização do tipo *lato sensu* (360 horas) e 5,9% possuem certificação em nível de mestrado ou doutorado (*stricto sensu*).

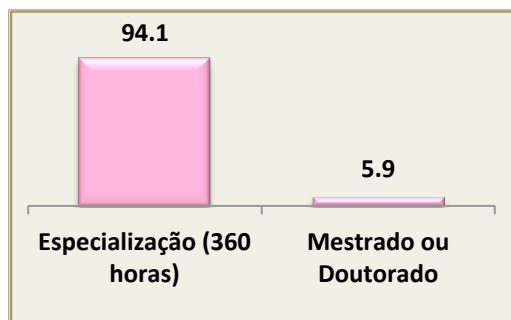


Gráfico 25. Educadores segundo tipo de curso de pós-graduação (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Os estratos dos números anteriores mostram, segundo o gráfico 27, uma relativa equivalência entre os percentuais dos que fizeram algum tipo de pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), segundo a dimensão curricular.

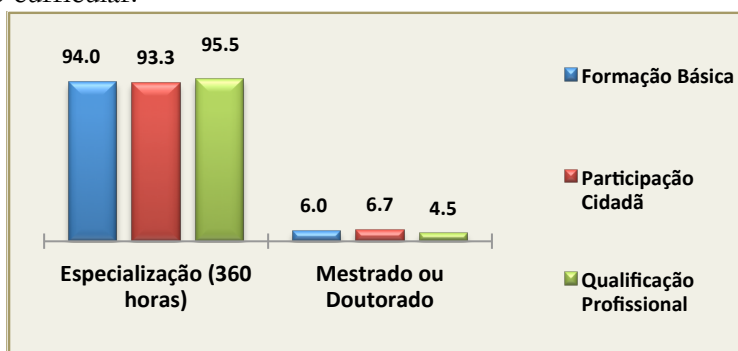


Gráfico 27. Educadores segundo tipo de curso de pós-graduação, por dimensão curricular (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Com o intuito de verificar a experiência profissional dos educadores do Programa, foi perguntado há quanto tempo estes estão em sala de aula. Como mostra o gráfico 28, bem mais da metade dos docentes (cerca de 70%) leciona há um tempo considerável, sendo que 32,2% entre 5 e 9 anos, 17,4% entre 10 e 14 anos e 9,4% entre 15 e 19 anos.

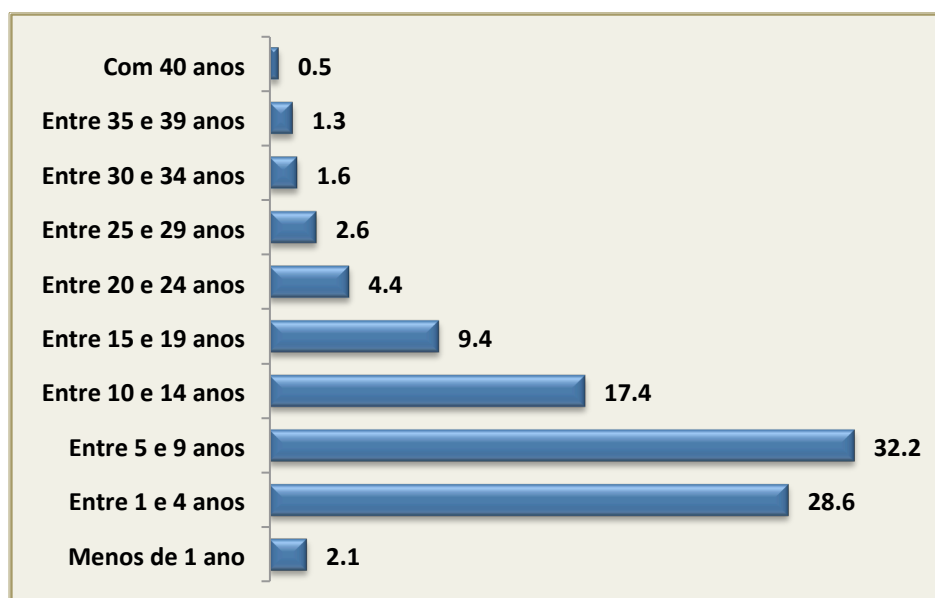


Gráfico 28. Educadores do ProJovem Urbano segundo tempo de magistério (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Quando tais números são desagregados por dimensão curricular, tem-se uma relativa mudança em relação ao quadro geral. Assim, vê-se, no gráfico 29, que os educadores da qualificação profissional e da participação cidadã, embora numericamente inferiores aos da formação básica, conforme explicitado nas considerações metodológicas deste estudo, elevam substancialmente o percentual, tanto da faixa entre 1 e 4 anos de experiência no magistério quanto da faixa de menos de 1 ano, demonstrando que os mais experientes são, preponderantemente, os professores da formação básica.

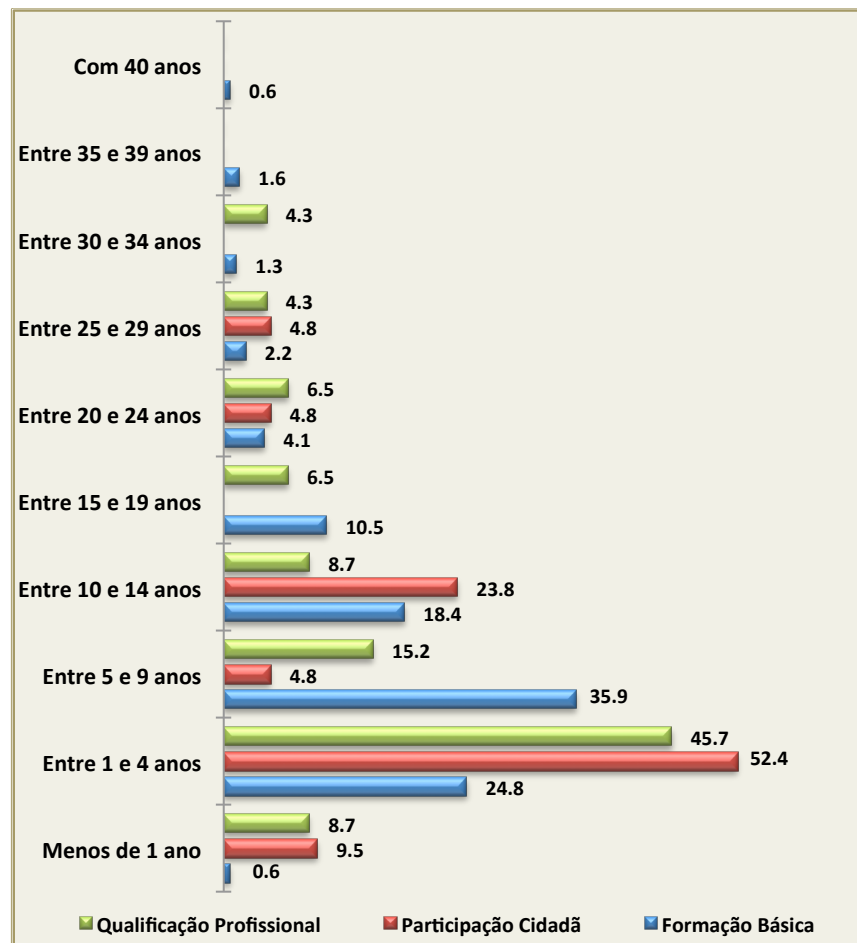


Gráfico 29. Educadores do ProJovem Urbano segundo tempo de magistério, por dimensão curricular (%)

Fonte: ProJovem Urbano, 2009.

Ao analisarmos, de maneira global, as trajetórias dos educadores do ProJovem Urbano, destacam-se dois elementos. O primeiro deles refere-se à sua maior escolaridade, quando comparada com o quadro mais geral da carreira docente no país, uma vez que, como já vimos, 97,8% dos professores do Programa têm educação superior, ao passo que para os que estão no ensino fundamental regular esse índice cai para 78,7% e se mantém praticamente no mesmo patamar entre os docentes que atuam na EJA: 76%.

O segundo elemento a destacar é a diversidade dessa formação, quando se observam o quadro de profissões, o perfil das universidades que cursaram e o tempo de formados. Por esta linha, podemos dizer que a boa formação e a diversidade são elementos recorrentes nas trajetórias acadêmicas dos educadores do ProJovem Urbano.

Principais Características da Trajetória Acadêmica dos Professores do ProJovem Urbano

- **Nível de escolaridade:** 97,8% dos docentes possuem ensino superior;
- **Formação acadêmica:** 30% são formados em Letras;
- **Modalidade da graduação:** 98,5% possuem formação acadêmica no sistema presencial;
- **Tempo de formação no ensino superior:** 36,8% têm entre 2 e 5 anos;
- **Carreira docente:** 74,9% dos docentes lecionam há menos de 10 anos;
- **Instituição superior:** 61,3% se graduaram em instituições particulares;
- **Curso de pós-graduação:** 64,9% cursaram algum tipo de pós-graduação; destes 94,1% já fizeram especialização *lato sensu* (360 horas).

Considerações finais

Como já sublinhado, o ProJovem Urbano é hoje identificado e reconhecido, tanto pela população quanto por diferentes esferas governamentais, como uma das principais ações adotadas no país especificamente voltadas para a juventude. Considerando-se que, desde 2012, o Programa passou a integrar as alternativas de educação de jovens e adultos oferecidas pelo MEC à sociedade, e em que pese o fato de a ele ser original e oficialmente atribuído o caráter de “ação emergencial e experimental”, não é exagero afirmar, com base no exposto, que estamos diante de uma proposta no campo da EJA abrangente e inovadora em seus marcos conceituais, cujos desdobramentos podem concorrer para sedimentar a noção da educação como direito de cidadania - dimensão esta, como também já pontuado, bastante presente em sua proposta curricular. Potencialmente capaz, portanto, de romper com a dificuldade real e histórica apontada por Machado (2009) nessa seara, qual seja, a de “colocar educação de jovens e adultos como direito na pauta dos próprios jovens e adultos que já passaram pela escola e não veem mais sentido em retornar” (p. 34).

Ainda que, como bem assinala Dayrell (2007), ser jovem ultrapasse - e muito! - os limites físicos e simbólicos da escola, é através dessa instituição que, também segundo o autor, os jovens podem ter acesso a “[...] recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a sua própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino” (p. 1126). Nesse sentido é que se inscreve a importância de ações como a aqui em pauta, que têm na reinserção dos jovens no processo de escolarização um de seus principais alvos.

Pelo escopo que abarcam, pode-se também dizer que os dados aqui contidos são peças-chave para se conhecer, com maior acuidade, algumas das principais características e peculiaridades que, em última instância, condicionam as posições ocupadas, na estrutura social, por aqueles que são, ao lado dos jovens alunos, os sujeitos centrais do ProJovem Urbano, quer sejam, os seus educadores em nível nacional. Ainda que, em alguns casos, demandem um maior aprofundamento sistemático - por meio, sobretudo, de uma coleta complementar de informações de cunho mais qualitativo, que viabilize a compreensão de alguns aspectos importantes, os quais, emergentes de alguns dos dados da realidade desenhada, permanecem como pontos de interrogação e desafios para estudos posteriores -, tais indicadores, em si

mesmos, constituem importantes insumos, no sentido de delinearem um retrato preliminar desses atores fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, somente a partir de dados da realidade - aí incluídos os seus perfis - é que se poderá lograr êxito na construção de propostas eficientes, capazes de torná-los - eles próprios - profissionais que pautem sua atuação na “escuta”. Transformando-os, portanto, para além de professores, na acepção mais tradicional que esse termo carrega ao longo da história, em “interlocutores [dos jovens] diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida” (Dayrell, 2007, p. 1125).

Assim, saber mais sobre tais sujeitos parece ser caminho bastante promissor, no sentido de um melhor entendimento acerca de importantes aspectos da grande e vultosa empreitada posta em marcha pelo governo federal quando da criação do ProJovem. Tal conhecimento, por seu turno, pode gerar subsídios que se mostrem efetivamente capazes de contribuir para a qualificação e/ou redefinição de um Programa que representa, hoje, e de fato, uma das principais apostas governamentais no âmbito das políticas públicas de EJA.

Referências

- Almeida, V. M. M. (1992). Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. *Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG*, n. 12, p. 61-66.
- Andrade, E.R; Esteves, L.C.G.; Rodrigues, M.E.B. (2009) *Perfil dos alunos do ProJovem Urbano: Um estudo a partir do Survey 1 - 1ª entrada*. Rio de Janeiro, s/d, meio magnético. (Não disponível para consulta).
- Andrade, E.R; Esteves, L.C.G.; Rodrigues, M.E.B. (2010). Alunos do ProJovem Urbano: Análise dos dados do *Survey 1 - 2ª entrada*. Rio de Janeiro, 2010, s/d, meio magnético. (Não disponível para consulta).
- Andrade, E. R.; Esteves, L.C.G.; Oliveira, E.C. (2009) Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep: Brasília, v. 22, n. 82. P. 73-89. Nov.
- Barros, D. S. (2011) *Os significados da educação profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do ProJovem Urbano*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Serviço Social da PUC-RJ. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Badaró, L.S. (2013) *Gestão compartilhada entre os níveis de governo, intersetorialidade e controle social: reflexões a partir do ProJovem Urbano de Campos dos Goytacazes*. Tese (Doutorado). Escola de Serviço Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social. Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Brasil. (2013) Brasil gerou 1,3 milhão de empregos formais em 2012. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2013/01/25/brasil-gerou-1-3-milhao-empregos-formais-em-2012>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.
- Brasil. (2013) MEC. CNE. Parecer CNE/CEB nº 2/2005, aprovado em 16 de março de 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.
- 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.
- Cantanhêde, R.M.P. (2011) *Currículo Integrado do ProJovem Urbano: Do discurso oficial às percepções dos educadores do Programa*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. São Luis.
- Dayrell, J. (2007) A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out.

- Esteves, L.C.G.; Pinheiro, D.; Farah Neto, M. (2013) Sujeitos do ProJovem: perfil, trajetórias e expectativas de seus alunos. Trabalho apresentado na 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped. Natal: 2011. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT03/GT03-1108%20int.pdf>. Acesso em 17 de fevereiro de 2013.
- Feitosa, S.C.S. (2012) *Das grades às matrizes curriculares participativas na EJA: os sujeitos na formulação da mandala curricular*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Galdo, R. e Batista, H.G. (2010) País tem pior taxa de evasão do Mercosul. *O Globo*. Caderno O País, p. 20. 18/09/2010.
- IBASE (2010) *Livro das Juventudes Sul-americanas*. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas. Rio de Janeiro: Ibase, 2010.
- INEP (2009) *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep.
- INEP (2008). *Resumo Técnico - Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares)*. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em 22 de outubro de 2013.
- Machado, M.M. (2009) A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep: Brasília, v. 22, n. 82. P. 17-39. Nov./2009.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar*. O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Mikewis, D.; Anderson, J. (2013) *Negro, preto ou pardo?* Disponível em <http://racabrasil.uol.com.br/Edicoes/92/artigo12147-2.asp>. Acesso em 22 de outubro de 2013.
- Monteiro, M.A. (2011) *A Participação Cidadã no ProJovem Urbano: Elementos para um debate sobre cidadania e civilidade*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- MTE (2013) Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-do-sistema-publico-de-emprego-trabalho-e-renda.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.
- Nogueira, C.M.M.; Nogueira, M. A. (2002) A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Abril.
- Paiva, J. (2005) *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- ProJovem. *Para Quem (Público-Alvo)*. Disponível em <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=13>. Acessado em 05/03/11.
- ProJovem Urbano (2009). *Survey 2 – 1ª entrada*. Coordenação de Operacionalização da Avaliação do ProJovem Urbano (COAP) da Universidade Federal do Paraná/UFPR, 2009.
- Ribeiro, H.M.F.e Viana, M.J.B. (2006) Um perfil sociológico do aluno atual do curso de pedagogia da FaE/UFMG. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, V. 43, p. 11-135, jun.
- Santos, M.B.S. (2011) *O ProJovem e a Ação Comunitária: Uma Análise da participação dos egressos na comunidade*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. São Luis,.
- Silveira, O.M.C. e Gomes, A.C.P.G.; Carvalho, L. T.; Lordelo, J. A. C. (2012) O ProJovem por seus beneficiários: a percepção de mudança na relação com a escolarização formal e o mundo do

- trabalho. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Lordelo, J.A.C.; Dazzani, M.V.M. (Organizadores). Salvador : EDUFBA.
- SNJ (2009) Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano. *Secretaria Nacional de Juventude*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens. ProJovem Urbano.
- Teixeira, A.C.S. (2011) *Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do ProJovem Urbano*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- UNESCO (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (coord.) – Brasília: UNESCO, 294 p.
- Vaz, R. MEC: Salário médio do professor é de R\$ 1.527,00. *Educação e Comportamento*. 16/10/2009. Disponível em <http://www.rota83.com/mec-salario-medio-do-professor-e-de-r-152700.html>. Acessado em 27/09/2010.

Sobre os Autores

Diógenes Pinheiro

Afiliação: Professor Adjunto da Escola de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

diogenesunirio@hotmail.com

O autor é Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP) e tem experiência em pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em educação popular e movimentos sociais, políticas públicas de juventude. Coordena programas de extensão em comunidades populares e sobre ações afirmativas no ensino superior. Desde 2011, é Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UNIRIO e, desde 2013, coordenador da área temática de educação da regional sudeste do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX).

Luiz Carlos Gil Esteves

Afiliação: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

luizesteves@yahoo.com.br

O autor é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem experiência na área da Educação, com ênfase em Sociologia, atuando em pesquisa e avaliação de políticas públicas de juventude, programas governamentais, educação básica e financiamento da educação. Atualmente, entre outras atividades, participa, em ação conjunta da Unirio e da UFBA com a Secretaria Nacional de Juventude, do processo de implantação do Programa Estação Juventude.

Miguel Farah Neto

Afiliação: Técnico em Assuntos Educacionais da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

mfn13@terra.com.br

O autor é Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e tem em experiência em pesquisa e avaliação na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Políticas Públicas de Juventude, entre outras. Atualmente, desenvolve trabalhos de formação de formadores e gestores do Projovem Urbano, em ação conjunta da Unirio com o Ministério da Educação/SECADI. Participa, ainda, em ação conjunta da Unirio e da UFBA com a Secretaria Nacional de Juventude, do processo de implantação do Programa Estação Juventude.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

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

sandrasales@ufrj.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de*

Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

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

janepaiva@terra.com.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CRMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II

arquivos analíticos de políticas educativas

Volumen 22 Número 67 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/EPAAAAPE> 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

António 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 Joaquín 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

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquín 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