

arquivos analíticos de políticas educativas

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



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 59

30 de Junho de 2014

ISSN 1068-2341

Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos

Marcia Soares de Alvarenga

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores
– Rio de Janeiro/RJ
Brasil

Citação: Alvarenga, M. S. (2014). Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(59). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n59.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Linguagens e Experiência em Educação de Jovens e Adultos

Resumo: O alargamento de horizontes da produção do conhecimento nas ciências sociais e humanas tem provocado muitos deslocamentos sobre a linguagem tanto como fonte quanto forma de comunicação de pesquisas. No campo da Educação de Jovens e Adultos, a esfera da linguagem verbal tem sido predominante como fonte de pesquisa, sobretudo no que diz respeito à dualidade entre oralidade e escrita que tensiona processos e aprendizagens na alfabetização e ensino da língua. Com base em atividades realizadas junto a estudantes jovens e adultos em escola pública de periferia urbana, no estado do Rio de Janeiro, interrogamos e analisamos possibilidades recíprocas entre linguagem verbal e linguagem imagética mobilizadas pelas *experiências* de jovens e adultos na produção de sentidos e aprendizagens em contexto escolar.

Palavras-chave: linguagens; experiência; educação de jovens e adultos

Languages and Experience in Education of Youth and Adults

Languages and experiences in Youth and Adult Education

Abstract: The expanding horizons of knowledge production in the social and human sciences have caused many shifts on language as a source and as a form of communication of scientific research. In the field of Education for Youth and Adults, the area of oral language has been dominant as a source of research, particularly with respect to the duality between orality and literacy and learning processes in literacy and language. Based on the activities carried out with young people and adult learners in public school in the urban periphery, in the state of Rio de Janeiro, we interrogate and analyze the possibilities of exchange between oral language and language dual images mobilized by the experiences of youth and adults in the production of meaning and learning in the school context.

Keywords: education of youngsters and adults; languages; experience

Lenguajes y experiencias en la Educación de Jóvenes y Adultos

Resumen: La ampliación de horizontes de producción de conocimiento en las ciencias sociales y humanas ha causado muchos desplazamientos sobre el lenguaje tan como fuente tan como forma de comunicación de investigación científica. En el ámbito de la Educación para los Jóvenes y para los Adultos, la esfera del lenguaje oral ha sido predominante como una fuente de investigación, en particular con respecto a la dualidad entre oralidad y escritura que mueve procesos y aprendizaje en la alfabetización y la enseñanza de idiomas. Basándose en las actividades llevado a cabo con estudiantes jóvenes y adultos en la escuela pública de la periferia urbana, en el estado de Rio de Janeiro, nosotros interrogamos y analizamos las posibilidades de intercambio entre el lenguaje oral y el lenguaje de las imágenes movilizadas por las experiencias de los jóvenes y adultos en la producción de sentido y el aprendizaje en el contexto escolar.

Palabras-clave: languages; experiencias; educación de jóvenes y adultos

Introdução

Já nos é possível afirmar que no Brasil, tanto governos quanto sociedade dispõem de um “inventário”¹ criado e recriado sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujo acervo de sua história pretérita e do tempo presente não é exclusivo do ambiente acadêmico, mas, também, daqueles e daquelas que nas escolas e em outros espaços educativos produzem, compõem e recompõem a fortuna política, epistemológica e pedagógica da EJA como produção histórico-social.

Os estados da arte, como parte deste inventário, e até aqui sistematizados (Haddad, 1987; 2000) se dedicaram a desenhar a cartografia teórico-epistemológica e metodológica da EJA, expondo dificuldades e potencialidades sobre os muitos modos com que pesquisas foram realizadas, bem como tendências de procedimentos que temos recorrido para a exposição dos resultados alcançados, com vistas a promover aberturas para os debates em torno destes.

As rugosidades destes modos e procedimentos inscrevem a EJA em um campo de conhecimento relativamente recente e em construção eivado por confluências de diferentes abordagens e fontes diversas compondo um relevo polissêmico que se para muitos oferece um maior interesse, para outros constitui a sua debilidade (Beltrán e Montané, 2011).

¹ Tomamos de empréstimo o sentido desta palavra em Gramsci (1991, p. 12) quando propõe que todo o início de uma elaboração crítica exige um “conheça-te a ti mesmo”. Trazemos para a EJA esta perspectiva, a partir do que outros nos legaram e deixaram marcas que beneficiam este inventário.

A natureza polissêmica da EJA parece-nos bastante auspiciosa no sentido de que, no próprio campo das ciências humanas e sociais, a equação binária “sujeito-objeto” tem sido informada por matizes inovadores que, até então, foram encobertos pelo racionalismo positivista.

Miramos, assim, por horizontes de estudos e pesquisas que, recorrendo e hibridizando diferentes linguagens, problematizam encontros e desencontros dos sujeitos da EJA (professores, pesquisadores, estudantes jovens e adultos) com as suas condições de existência, aventurando-nos na tradução de seus “sonhos diurnos” (Bloch, 2005), perscrutando os “inéditos viáveis” (Freire, 1992) para leitura das contradições da realidade no sentido de transformá-la.

A linguagem têm se dado como ponte no diálogo com estes sujeitos, não como abstração humana, mas como realidade pela qual percorrem as concepções de mundo.

Por esta exposição inicial, temos no propósito deste artigo discutir relações de reciprocidades entre “linguagens e experiência” de jovens e adultos, sendo possível realizar uma abordagem qualitativa das análises dada a nossa inserção empírica, nos anos de 2011 e 2012, em uma escola pública de periferia urbana, localizada em município de leste fluminense do estado do Rio de Janeiro. Faz-se necessário esclarecer que o material enunciativo, ou seja, textos verbais orais e escritos produzidos por estudantes jovens e adultos constituem recortes específicos sobre os quais realizamos nossas análises a partir do referencial teórico-metodológico que compreende a inseparabilidade entre linguagem em todas as atividades da vida humana.

Na tentativa de dar conta do objetivo proposto, na primeira seção do artigo, apoiadas, principalmente, em referências teórico-epistemológicas de E. P. Thompson (2002), e Mikhail Bakhtin (1992; 2000), analisamos a linguagem verbal, em sua forma escrita, criada por jovens e adultos do contexto da pesquisa informado, na perspectiva de que possam ser superadas as dicotomias entre oralidade e escrita na alfabetização de jovens e adultos.

No sentido de enfatizar a reciprocidade entre linguagens e experiências, na segunda seção, discutimos brevemente, as contribuições do uso de linguagens imagéticas, seja a fotografia e a linguagem fílmica na temática da educação de jovens e adultos introduzidas, ao nosso ver e pioneiramente no Brasil, pela matriz político-pedagógica de Paulo Freire, nos projetos de alfabetização e educação popular nos primeiros anos da década de 1960. Discutimos, a partir deste legado, a dupla função da linguagem visual tanto em sua função como *fontes* de pesquisa, no diálogo entre passado e presente, quanto como recurso que mobiliza o dizer da *experiência* de jovens e adultos em suas aprendizagens.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais que apontam a necessidade da mediação do professor na relação entre linguagens e experiências; relação esta que serve como terreno de acolhimento e respeito das experiências dos estudantes, reconhecendo ser, o professor, um sujeito que participa das relações mútuas de aprendizagens com jovens e adultos.

Esta mediação, para além de seus objetivos didático-pedagógicos, evidencia a necessidade de que as políticas públicas, dirigidas a jovens e adultos, devem se fundamentar no conhecimento sobre estas experiências fruto que são das relações que estes sujeitos têm com o mundo, seus modos de ver e compreendê-lo. Sendo a linguagem a expressividade de todo ato humano, as experiências de jovens e adultos informam práticas sociais pelas quais são inscritas suas formas de conhecer e se relacionar com os outros e com a realidade social.

Linguagens e Experiência nas aprendizagens de jovens e adultos

O problema de saber como descer do mundo dos pensamentos para o mundo real transforma-se em problema de saber como descer da linguagem para a vida. Karl Marx (1998).

Em que pese a irredutível questão do direito à educação de jovens e adultos em todos os níveis da educação, coerentes com nossas preocupações de que o direito à palavra em suas diferentes manifestações oral e escrita é igualmente um direito inalienável, entendemos que processos de apreensão da linguagem escrita continuam a se destacar e manter interesse investigativo no campo da Educação de Jovens e Adultos.

No percurso das reflexões que faremos neste artigo, propomos um encontro entre as contribuições de Thompson (2002) e Mikhail Bakhtin (1992, 2000) ao percorremos suas abordagens com vistas a tensionar a relação dialética entre linguagens e experiência. Dialética esta à qual recorreremos para compreender reciprocidades entre linguagem verbal e linguagem imagética, mobilizadas pelas experiências de jovens e adultos em contexto escolar.

Em nosso encontro com estes autores, iniciamos nosso diálogo com Thompson ao nos remeter a compreender sentidos da “experiência” na educação de adultos, argumentando, inicialmente, que

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes. (...). O que é diferente acerca do estudante adulto é sua experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes de maneira mais radicalmente, todo o processo educacional. (Thompson, 2002, p. 13).

O autor recobre a relação entre experiência e educação, voltando-se ao estudo desenvolvido por Raymond Williams (*apud* Thompson, *idem*, p.14) ao recuperar que a crise da cultura na sociedade inglesa do século XIX, de certo modo emerge a partir “do problema da relação entre experiência e linguagem “letradas” e “populares”, e de, outro como uma relação difícil entre sentimento intenso e consciência intelectual”. Apoiado em vastas fontes documentais e na literatura inspirada na crise cultural provocada pela irrupção de uma sociedade industrial capitalista em superação a uma sociedade aristocrática, Thompson chama atenção para o fato de que a relação entre classe social, cultura popular e educação foram estabelecidas no período da Revolução Francesa, no final do século XVIII, levando ao século seguinte sérias conseqüências pedagógicas e sociais.

Parte destas conseqüências é atribuída a grande parcela de educadores oriunda da classe média que não conseguia realizar a distinção do trabalho educacional do controle social, impondo frequentemente “uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como se expressava em seus dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais” (p. 36).

Em estudo em que abordamos a problemática e definição da linguagem e sua relação com a educação de jovens e adultos trazemos o apoio de Bakhtin, cujas contribuições irrigam, de maneira original e criativa, o conceito de ideologia para compreendermos a relação entre experiência e linguagem na educação de jovens e adultos (Alvarenga, 2010).

Por ser produzida histórica e socialmente a linguagem é a forma criada pelos homens onde estes e os sentidos se constituem dialeticamente. Desse modo, ela se constrói como instância que serve de horizonte ao plano vivido e ou imaginado por homens e mulheres, cada qual com sua história e inventário de saberes. Por isso mesmo, ela não pode deixar de ser pensada como o espaço onde se efetiva o processo de sedimentação de “sentidos”² dominantes, mas, também, como espaço por onde se infiltram e circulam os sentidos dominados.

² Sentido para Bakhtin significa resposta a alguma questão. Os sentidos são produzidos pela compreensão a alguma pergunta, aquilo que não respondemos é porque não faz sentido para nós.

Se na concepção de Marx (1998) a linguagem vem a ser a própria consciência do homem em que ela somente passa a existir na nossa relação com os outros e com tudo que nos cerca, a seu modo Bakhtin irá particularizar a relação eu – outro na produção da linguagem, entretanto não deixará de desenvolvê-la em termos de uma concepção materialista:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (...), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (2000, p. 378).

Aprendemos com Bakhtin que a palavra não pertence unicamente a um sujeito, ela não é um produto individual, tampouco é expressão de uma só voz, já que não existe um sujeito fundador e senhor do sentido da palavra. Nós sempre partilhamos com outros as memórias das palavras e as vozes que as enunciam. Nesta perspectiva, este autor nos afirma que o “centro organizador de toda enunciação”, é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social e experiência que envolve os sujeitos e a palavra, sendo que o seu “centro organizador” está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

Estas formulações presidem a noção de objeto de sentido no e do enunciado³. Ou seja, o sentido do enunciado está necessariamente relacionado à realidade imediata, às experiências que envolvem os homens em suas relações. Assim,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua, em que o enunciado, como unidade real de uma comunicação verbal a partir de um sujeito de um discurso-fala se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. (Bakhtin, idem, p, 292).

Esta formulação é orientada pela noção de “polifonia” criada por Bakhtin e nos sugere que a expressividade de uma palavra manifesta não só a relação com e sobre o objeto falado, mas, também, a própria relação do sujeito-falante com as palavras do seu interlocutor.

A posição deste autor é a de que enunciado não é discurso, mas unidade viva da comunicação verbal que é formada por elos que encadeiam um diálogo compondo a ideologia do cotidiano. Para explicar esta noção, o autor nos afirma ser a vida cotidiana, as experiências de vida de homens e mulheres, fluída pelas palavras. Desse modo, os enunciados produzidos pelos sujeitos, nas mais diversas esferas sociais, são constituídos por esta ideologia. Ela mantém relação permanentemente com as chamadas ideologias dominantes, tais como a ciência, as artes, a religião, a filosofia, a educação, a política, etc. As atividades humanas se realizam e se manifestam, em todas as esferas sociais, com o uso da língua da ideologia do cotidiano assumindo as mais variadas formas.

Essa variedade, contudo, não significa que deixemos de produzir tipos de enunciados já sedimentados pelo uso repetido que se tornaram padronizados e legitimados na sociedade. Na corrente comunicativa, os enunciados são designados como “gêneros do discurso orais (e escritos)” que podem ser diferenciados em gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos)”.

Nas teorizações bakhtinianas, são os gêneros de discurso que dão materialidade à interação verbal entre as pessoas e, ao mesmo, tempo, são portadores de memórias ativas de enunciados anteriores e dos que a estes precederão, povoando, não só a história da língua, mas a história dos modos pelos quais as relações sociais e as forças sociais se constroem e se contrapõem, mutuamente.

³ O autor explica o significado desta noção ao nos dizer que a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um sujeito. Os enunciados se constituem em *unidades reais* da comunicação. Assim, a enunciação é formada pelo encadeamento dessas unidades que correspondem aos elos na cadeia da comunicação verbal.

Esta perspectiva é bastante relevante ao considerarmos a discussão em torno das aprendizagens de leitura e escrita de jovens e adultos que não deixam de ser encompassadas pela linguagem e experiência. Podemos nos ancorar uma vez mais nas contribuições de Thompson e Bakhtin no enlace entre estas duas categorias. Com este último, aprofundamos a questão dos gêneros do discurso o qual endereçamos à questão da alfabetização de jovens e adultos, ao concordarmos que

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc. , o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso (...). (Bakhtin, 2000, p. 286).

A definição de gêneros do discurso é elaborada pelo autor como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana, ressonando a riqueza e variedade dos gêneros do discurso, dada a inesgotável e variada atividade e comunicação da vida humana. Vale dizer, que a atividade humana seu agir, sentir e pensar está em relação dialética com a linguagem.

Na abordagem sobre a problemática e definição dos gêneros de discurso, Bakhtin enfatiza que a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos. Por serem os enunciados concretos e únicos, estes refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma destas esferas, não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, conforme assinala o autor, mas, sobretudo, por sua construção composicional.

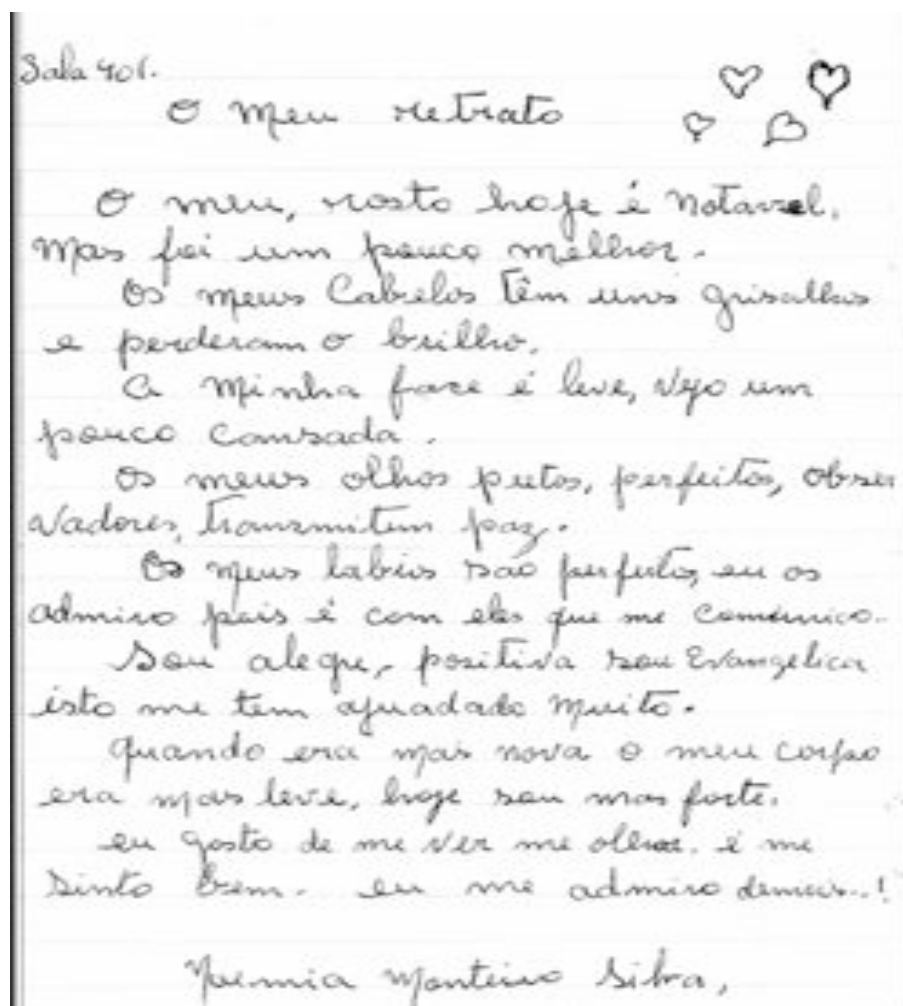
Em nosso contexto de pesquisa, ao problematizarmos, junto às professores sobre as dificuldades de acesso a textos escritos considerados como “adequados para a alfabetização de jovens e adultos”, expressamos o nosso interesse em compreender como os enunciados dos estudantes poderiam contribuir para o ensino e aprendizagem da língua escrita, sendo estes enunciados expressão de suas experiências e visões de mundo. Sobre este movimento de pesquisa, trazemos alguns excertos de textos escritos por jovens e adultos de turmas de alfabetização. Tendo como proposta os temas *Conto de Minha Vida* e *O meu retrato*, nos excertos a seguir, mantivemos a orientação teórico-epistemológica de que o ensino da língua, em sua forma escrita, não pode ser dissociado de sua forma enunciativa na comunicação verbal viva.

oi

Conto de Minha Vida.

Em alguns anos atrás eu morava no interior costumava colocar minhas filhas para dormir, e eu colocava a esteira do lado de fora e ficava sentada pensando na vida, olhando para o céu, vendo as estrelas brilhar, e vi uma estrela cadente e fiz três pedidos, educar minhas filhas, e superar todos os problemas, e voltar a acreditar no amor! Hoje consegui realizar todos, e sou muito feliz.

Sandra Sílvia Pereira da Silva



Ao narrarem sua infância e vida adulta, os estudantes buscam escrever suas lutas, suas histórias de vida. Seus textos expressam conteúdo temático, estilo e construção composicional que, no dizer bakhtiniano, “fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado” (p.280). Com efeito, não se limitam a modificar a expressividade e ressonância de uma forma (oral) para outra (escrita), mas no movimento desta “fusão”, modificam e recriam o próprio gênero do discurso com as marcas de suas histórias, tangenciado pelo poético vivencial.

Em um contexto escolar, jovens e adultos participam de uma comunidade comunicativa, são locutores de um “intuito discursivo” de um “querer-dizer”. O intuito como elemento subjetivo do enunciado determina, como explica Bakhtin, o todo do enunciado, suas fronteiras e os seus limites. Escolhemos e passamos de uma fronteira de comunicação verbal em função de uma necessidade temática, de um objeto de sentido a partir de nossas vivências e relacionamentos entre estas e o objeto de sentido.

Os textos de jovens e adultos nos provocam a cotejá-los como sentidos do vivido e de projetos a viver. Na verdade, nos convidam a compreender suas experiências de vidas, a partir de textos, escritos ou orais, pois, como sublinha Bakhtin, o ser humano não pode ser compreendido fora do texto, pois todo ato humano é um texto em potencial e deve ser entendido no contexto dialógico de seu tempo e espaço.

A dialética da linguagem se confronta com as orientações da lingüística formal, pois esta ao tratar a palavra viva como se fosse algo acabado e isolado das situações e experiências sociais humanas, nada mais faz que cortar todos os fios que ligam a palavra ao contexto histórico de sua produção e, portanto, de suas múltiplas significações construídas pelos sujeitos encarnados.

Para a consciência dos indivíduos que fazem parte de uma mesma comunidade dialógica, as palavras jamais são ou se apresentam como signos contidos em formas normativas. Na realidade, comenta Bakhtin,

Não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (1992, p. 95).

Quando analisamos os textos dos estudantes, observamos a dialética da linguagem em seus modos de ver, sentir e compreender a realidade e, através de palavras, reinventam a linguagem em seu diálogo com a própria vida. Neste aspecto, voltamo-nos, uma vez mais, a Thompson ao nos lembrar que na contemporaneidade a cultura letrada não está mais isolada em relação à cultura do povo “à maneira antiga de diferença de classes, mas não obstante está isolada dentro de suas próprias paredes de auto-estima e orgulho espiritual” (idem, p.43).

Ao cotejarmos os textos de jovens e adultos, compreendemos que a escolarização para estes sujeitos, especialmente em etapa de alfabetização, não pode prescindir das experiências que eles trazem para o contexto escolar, oportunizando aprendizagens mútuas que a relação vivida neste contexto possibilita. Nesse sentido, procuramos enfatizar que jovens e adultos, ao criarem seus enunciados, nos oferecem sentidos outros para a crítica à vida que o trabalho da escrita pode produzir, pois respondem às perguntas que afetam às suas expectativas e experiências de vida, isto é, textos que produzem sentidos para si próprios e para outros que com eles participam da relação dialógica.

Ainda com o apoio dos materiais enunciativos de jovens e adultos, reavivamos o objetivo principal deste artigo ao revisitarmos experiências de projetos de educação popular dos primeiros anos da década de 1960 que, de forma original e inspiradas na pedagogia freireana, buscaram realizar reciprocidades entre linguagens e experiência na educação de jovens e adultos. Ao fazermos um breve traçado histórico de algumas destas experiências, inserimos, também, notícias de pesquisas de caráter acadêmico que têm recorrido a outros suportes para a produção de pesquisa em educação na contemporaneidade, em especial a fotografia.

Entre o passado e o presente, a dialeticidade entre linguagens e experiência na educação de jovens e adultos

Assumimos, neste artigo, uma certa ousadia ao afirmarmos que os próprios escritos de Paulo Freire são pródigos em passagens de um gênero do discurso para outro, recriando o próprio gênero, mantendo o todo do sentido, seu conteúdo temático da “educação como prática da liberdade”. Assim, podemos ler nas linhas escritas por Freire enunciados do discurso político tangenciados pelo discurso estético-poético como bem reconhece e evidencia um outro poeta, Thiago de Mello (2010, p. 320):

Só um poeta manero como Paulo, no verso e na prosa, pode dar a palavras, mais que usadas, cansados verbetes de dicionários, significações novas, iluminadoras de consciências e de caminhos. Algumas chegam a ser perturbadoras, depois de reinventadas.

Sendo inovadora e rigorosa tanto em termos epistemológicos quanto metodológicos, a obra de Paulo Freire traz em suas palavras *reinventadas* modos de compreender as perspectivas do *oprimido*⁴, seus saberes, suas culturas, suas vozes, seus sonhos, suas esperanças, desafiando os olhares, discursos e práticas dominadoras e autoritárias que reificam homens e mulheres, jovens e adultos trabalhadores como objetos mudos e subalternizados, destituídos de conhecimentos, destituídos de experiência de humanidade.

Chamamos atenção para a ideia que Freire nos lega sobre sentido da *experiência* de jovens e adultos em sua inseparável relação com a realidade. Como uma das categorias centrais do pensamento freireano, a palavra “experiência” remete a perspectiva antropológica cultural que antagoniza com a concepção da “educação bancária” de um assujeitamento e passividade diante as contradições e iniquidades sociais. Ou seja, não há como realizar a *práxis* de uma educação para a liberdade, sem que educadores e educandos problematizem o mundo a partir de seus contextos de vida.

É Freire, entre nós educadores brasileiros, quem provoca a trabalhar e dialogar com as linguagens dos oprimidos, seus saberes e modos de aprender. Pelo olhar e linguagem freireanas, podemos escutar e entrever que um dos principais desafios postos aos pesquisadores e educadores tem sido o de reinventar os sentidos da linguagem, “percebendo a solidariedade entre a linguagem – pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão”. (Freire, 1981, p. 24).

Parece-nos que esta necessidade apontada por Freire merece ser problematizada e abre um campo a ser mais explorado na Educação de Jovens e Adultos que considere os sentidos da linguagem como processo da vida social que em suas diversas “formas de expressão” reivindica e trabalha pela transformação da realidade.

Neste sentido, chamamos atenção para o fato de que o volume de pesquisas da EJA tem sido apoiadas no levantamento e/ou produção de fontes com base na linguagem verbal, em sua forma escrita. É nossa intenção, interrogar sobre as possibilidades de dilatar o trabalho com outras fontes, em especial, a linguagem imagética em reciprocidades com a linguagem verbal na educação de jovens e adultos.

No campo da EJA, revisitando o seu legado histórico, encontramos pistas materiais pelas quais vislumbramos que a linguagem humana extravasa o verbal. É, sobretudo, em Freire que estas pistas se oferecem bastantes evidentes em sua abordagem político-metodológica. Para ele, não apenas escutamos e pronunciamos o mundo em diálogo com um *outro*, mas, no diálogo com o outro vemos e lemos o mundo. Para Freire (1997, p 11),

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

Esta é uma das mais citadas passagens dos escritos de Freire por expressar uma radicalidade ao defender a alfabetização como ato político e como prática da liberdade agenciada por diversos recursos que mobilizam ações culturais com jovens e adultos não alfabetizados. Ao realizar os *círculos de cultura*⁵ sobre os temas geradores para o trabalho de decodificação e, em posterior trabalho de

⁴ Os sentidos da palavra “oprimido” recobre a monumental obra de Paulo Freire, mas é especialmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) que este autor frequentemente reitera que oprimidos são aqueles que, enquanto indivíduo e enquanto classe vivem sob a dominação de uma outra classe. Freire recorre as teses marxianas para fundamentar as relações sociais de dominação entre a burguesia e o proletariado.

⁵ Círculos de cultura é uma proposta metodológica imbricada pelo político. Nos círculos a palavra circula entre os participantes que trazem as suas experiências e práticas sociais em torno de um tema

codificação dos temas gerados, Freire propõe o uso de *canais visuais*, como fotografias, filmes, slides, etc, e *canais tácteis, auditivos* (entrevistas) em usos separados e/ou simultâneos na discussão/problematização, entre educadores e educandos, sobre as temáticas levantadas pelos participantes que animavam os “círculos de cultura”.

Neste momento, evocamos a preciosa contribuição de Osmar Fávero⁶ (2007) que no curso de sua história de intelectual militante tem se dedicado às análises que envolvem a produção de materiais didáticos para jovens e adultos, tendo ele próprio participado e colaborado em equipe com Freire e de outros movimentos sociais na elaboração de materiais didáticos nos anos de 1960.

Lembramos, aqui, a contribuição do Movimento de Cultura Popular (MCP) que no auge das experiências radicais, ao enlaçar educação e cultura popular, produziu materiais que articulavam linguagem verbal e linguagem visual, como “O livro de leitura de Adultos” (Godoy e Coelho, 1962) que no ano de 2012 completara 50 anos de sua criação.



Fotografia extraída da Lição 17 – Tema Gerador: Alagados. Fonte: Godoy e Coelho – Livro de Leituras para Adultos – Movimento de Cultura Popular. Recife:Gráfica Editora do Recife, 1962⁷.

Em que pese o contexto político, histórico e social de sua elaboração, este livro mantém, no nosso entendimento, a originalidade pioneira de entrecruzar linguagens visuais (fotografias, gravuras) e literárias servindo de âncora à estética política e cultural que fundamenta a metodologia antropológica cultural de alfabetização criada por Paulo Freire.

Mais recentemente, ou melhor, ao menos nos últimos vinte anos pesquisadores sociais, em especial no campo da educação, têm buscado produzir conhecimento recorrendo a fontes diversas que não estejam comprimidas pelo suporte escritural. Podemos citar como exemplo os trabalhos de Ciavatta e Alves (2004) que em respectivas coordenações de grupos de pesquisas, e em solidariedade

problematizador, mediada por um animador do diálogo. Ver, também, a concepção de Círculo de Cultura em Brandão (1997).

⁶ Mesmo diante de condições políticas adversas impostas pela ditadura militar (1964-1985), Osmar Fávero foi o principal responsável pelo resgate, guarda e preservação física de materiais produzidos naquele período pela equipe de Paulo Freire.

⁷A íntegra dos originais desta obra pode ser acessada pelo site <http://forumeja.org.br/book/export/html/171>

acadêmica, se propuseram a interrogar “o uso das imagens fotográficas na vida cotidiana e no mundo acadêmico ao propor a leitura de imagens na pesquisa social”⁸.

Também fazemos referência às pesquisas produzidas pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação⁹ que no percurso de quase duas décadas de existência têm como objetivo constituir núcleos de memórias e imagens das escolas públicas da cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro. Em nosso trabalho neste Núcleo, temos mobilizado comunidades escolares a pesquisarem fontes escritas, imagéticas e sonoras, não somente como fontes em si e para si, mas lançando um olhar pelo qual tratamos, sistematizamos e analisamos estas fontes, buscando compreender sentidos que expressam as particularidades dos contextos investigados e as leituras possíveis sobre as experiências dos sujeitos que os animam.

Em nossas discussões no *Núcleo Vozes da Educação*, compreendemos que as fontes documentais não se reduzem a sua forma de representação escrita. Como reflete Nacif (2008), estas fontes tributam à pesquisa função social e estimulam as práticas de preservação da memória que se manifestam sob várias formas de materialização, cujos registros funcionam como “validação simbólica” dos elementos que engendram a formação das identidades individuais e coletivas de uma comunidade.

Queiroz (1994) contribui para este debate ao enfatizar que “o uso de meios modernos, como a fotografia, a fita cinematográfica, o vídeo veio aumentar o âmbito e os aspectos dos dados colhidos” (p.110) e Franco (1999) reflete que as fontes documentais escritas e iconográficas, em especial a fotografia, pertencem a um “conjunto de processos onde a ciência, técnica e estão imbricadas na criação de um mundo de possibilidades no domínio da imagem”. Para esta autora, o alcance educativo dos processos ligados à imagem carece de ser compreendido “em toda sua extensão e poder” (p. 22), diferentemente de seus efeitos através dos estudos de comunicação e crítica de arte.

Conforme anunciamos nas notas introdutórias deste artigo, abordamos, recortes específicos a partir de nossa inserção na escola lócus junto a jovens e adultos. Com estes sujeitos, promovemos círculos de debate com vistas a atualizar a memória e a história da escola a fim de contextualizá-la historicamente.¹⁰ Ressaltamos que os acervos fotográficos de professores que atuaram na escola desde a sua fundação, em 1970, tem contribuído para recuperarmos a história e memória da EJA na cidade, estimulando os seus usos para o trabalho pedagógico na educação de jovens e adultos.

⁸ A exposição e discussão de alguns dos resultados destas pesquisas encontram-se no livro organizado pelas autoras Maria Ciavatta e Nilda Alves (Orgs.), *A Leitura de imagens na pesquisa social – História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez, 2004

⁹ Ver no site www.grupovozes.com.br pesquisas e dinâmicas cotidianas dos trabalhos realizados pelo Núcleo Vozes da Educação.

¹⁰ Recuperamos junto à comunidade escolar fontes documentais com vistas a compor o acervo escrito e imagético da escola. e a partir de Gincanas Culturais Sua Memória Vale uma História As Gincanas tem se constituído em uma estratégia metodológica para reconstituir a escola como um lugar de memória. Sobre a realização de sua dinâmica, acesse www.grupovozes.com.br



Fotografia: Desfile cívico no município de São Gonçalo, RJ/ 1970. Memória do MOBRAL. Jovens portam placa que representa a presença deste Programa na cidade¹¹.

A rigor, afirmamos que não importam somente os objetos em si, sejam eles, documentos, fotografias, notificações, solicitações por escrito, registros filmicos sobre os quais trabalhamos, mas, o olhar que lançamos sobre estas fontes.

Com o objetivo de discutir e realizar o exercício de mutualidade entre experiência dos estudantes e as linguagens verbal e visual, em relação à linguagem visual filmica, consideramos suas potencialidades para abordagem de temas como objetos de sentido para jovens e adultos no enlace com as práticas sociais vividas. Trazemos como recorte a temática “Trabalho” e seus desdobramentos de sentidos na obra filmica clássica “Tempos Modernos”¹², de Charlie Chaplin.

Lembramos aos estudantes que se tratava de um filme sem linguagem sonora verbal, o que nós chamamos de um clássico do cinema mudo. Os argumentos e diálogos entre as personagens são apresentados em breves legendas anunciativas e alusivas ao contexto das cenas. Para a turma composta por jovens e adultos trabalhadores, situamos o filme no contexto dos anos de 1930; abordamos sobre os acontecimentos e a crise econômica do capitalismo que afetaram, à época, a vida de milhões de trabalhadores no mundo.

O início da discussão se deu a partir da indagação sobre quem trabalhava e se o filme fazia sentido nos dias atuais. A discussão foi imediatamente aberta por uma jovem estudante trabalhadora ao afirmar

Eu era assim, trabalhava todo dia em pé numa fábrica de sandálias de plástico para ganhar cinquenta reais por semana (jovem estudante, 18 anos)

Pedimos para que compartilhasse conosco sua experiência na fábrica. Ela relatou trabalhar durante fins de semana, ter a folga incerta e ter a saúde prejudicada pela repetição dos movimentos que a atividade exige. Por este motivo havia pedido demissão, percebendo o salário como injusto e intencionando uma melhor colocação no mercado de trabalho ela retornou a escola.

¹¹ Fonte: Acervo Núcleo de Memória da Escola Municipal Presidente Castello Branco. Foto autorizada para publicação neste artigo em 02 de fevereiro de 2012.

¹² “Tempos Modernos”, de Charlie Chaplin. Distribuidora: Continental Home Video.

A partir de seu relato, a discussão com e entre os estudantes envolveu várias questões e problemas sobre as condições e as relações de trabalho na sociedade industrial capitalista: a condição operária, o trabalho fragmentado e repetitivo que não permite a criação e o pensar do trabalhador, a apropriação da riqueza pelo patrão e a negação do acesso ao produto produzido pelo trabalhador, o controle e a vigilância da produção, mas, também, a solidariedade entre os próprios trabalhadores.

Ao nos voltarmos à problemática da relação dialética que enlaça linguagens e experiências na Educação de Jovens e Adultos, vemos ser possível dar continuidade aos encaminhamentos feitos por Bakhtin, sobre a modificação e recriação de um gênero do discurso que se realiza conforme as esferas de comunicação se complexificam, modificando, também, formas e modos pelos quais estabelecemos nossa relação com o mundo, de ver a realidade de diferentes modos e sensibilidades. Na esteira deste autor, Junior e Ferreira (2011, p, 4) analisam que “novos gêneros surgem para atender novas demandas sociais de interação verbal, requerendo outros suportes como as novas tecnologias”.

A despeito da ampliação das esferas de comunicação e que vêm a ser incrementadas pela velocidade tecnológica e suas virtualidades, os estudos de Martin Barbero e Germán Rey (2001) nos provocam a refletir sobre a tradição da cultura oral no continente latino americano e suas relações com a cultura visual tradição esta que fortemente veiculam as experiências e visões de mundo de jovens e adultos que não tiveram acesso à linguagem escrita pela via escolar. Para os autores, necessitamos pensar a profunda compenetração – a cumplicidade a complexidade de relações – que hoje se produz na América Latina entre a oralidade, que perdura como experiência cultural primária das maiorias, e a visualidade tecnológica, essa forma de “oralidade secundária”¹³ tecida e organizada pelas gramáticas tecnoperceptiva do rádio e do cinema, do vídeo e da televisão. (p. 48).

Essas possibilidades de desvelamentos contidos nos suportes de linguagem visual podem trazer ressonâncias que, na expressão de Martins (2007), nos convidam “a repensar a cultura e a sociedade naquilo que lhes é próprio: a riqueza da diversidade em que o humano se dá a ver de muitos modos” (p.9). Nesta perspectiva, democratizar o direito à palavra é ampliar a sua polissemia, e contribuir para que políticas públicas de educação de jovens e adultos venham acolher outras tradições de linguagens, em consonância às características locais das comunidades nas quais estas políticas são realizadas.

À guisa de conclusão

Muitos pesquisadores que se inscrevem no campo da educação de jovens e adultos têm desafiado e se contrastado com a lógica reducionista de produção de conhecimento em que a linguagem verbal escrita domina o móvel de sua difusão. Disposições são revigoradas para ressignificar a dimensão do sujeito de conhecimento na realidade histórico-social, dialogando com as vozes que a produzem e que dela emergem, buscando compreender as visões de mundo dos sujeitos que a interrogam. Nesse sentido, os pesquisadores sociais encontram-se cada vez mais empenhados a se emanciparem do paradigma “monológico” positivista e produzirem pesquisas de forma “dialógica” (Bakhtin, 2000, Freire, 1987) por acreditarmos que o sujeito não é objeto mudo, possui histórias, frustrações, contradições, paixões que são expressas por diferentes formas de linguagens.

Ancorada, principalmente, nas contribuições de Thompson, Bakhtin e Paulo Freire, argumentamos que estes autores nos legaram de maneira original e criativa, os conceitos de

¹³ As aspas são dos autores em referência ao conceito de Walter Ong (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de La palabra*. Mexico: FCE.

linguagem como ideologia e sentidos da *experiência* como elo que ressignifica a leitura do mundo e da palavra, expressão de práticas sociais. Com estes autores, em especial, buscamos analisar possibilidades recíprocas entre linguagem verbal e linguagem visual mobilizadas pelas experiências de jovens e adultos na produção de sentidos e aprendizagens em contexto escolar. Entendemos, pois, que é no diálogo entre palavras e imagens que o sujeito atribui sentidos a suas experiências na relação consigo e com o mundo, formulando e construindo formas pessoais e coletivas de saberes, de intervenções estéticas, culturais e políticas que dão sentido à sua vida cotidiana.

Ao longo do artigo, acentuamos que os textos de sentidos de jovens e adultos, recortados para análise, são pontes pelas quais circulam as suas experiências e que potencializam o seu (re)encontro com o direito à educação.

Foi, sobretudo, sobre a dialética entre linguagem e experiência que nos lançamos às questões que desafiam a sensibilidade ético-política da educação de jovens e adultos, renovando o sentido de nossa produção acadêmica e estudos militantes, ao (re)descobrimos as potencialidades de outras fontes, outras linguagens que contribuem para reafirmarmos o direito à educação. Com efeito, nos interrogamos, sobre até que ponto as oportunidades abertas pela democratização do acesso à escola resultou em avanços para aproximar as experiências de jovens e adultos e o direito à educação? O que sabemos sobre suas experiências como móveis à radicalidade deste direito?

Talvez possamos responder a estas e outras questões se continuarmos dando consequência ao enfrentamento das contradições que precarizam o direito de aprendermos mutuamente. Uma das formas de se lutar contra esta precarização é aproximar linguagens e experiências trazidas por jovens e adultos para o campo educativo como prática social. Também é preciso avançar nas políticas públicas, criando condições de escolarização para que as experiências de jovens e adultos constituam uma das principais fontes de mediação para aprendizagens que atendam as suas diversas motivações no (re)encontro com a escola.

Referências Bibliográficas

- Alvarenga, M.S. (2010). *Sentidos da cidadania – Políticas de Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Bakhtin, M. (2000). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbero, M. E Rey, G. (2001). *Os exercícios do ver*. São Paulo: ED. SENAC.
- Beltrán, J. e Montané, A. (2011). Educación de personas adultas para La vinculación social. In: Teodoro, A. & Jezine, E. (Orgs.). *Movimentos Sociais e Educação de Adultos na Ibero América*. Brasília: Liber Livros.
- Bloch, E. (2005). *Princípio Esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ 2005.
- Brandão, C. R. (1987). *Que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- Ciavatta, M.; N. A. (Orgs.). (2004). *A Leitura de imagens na pesquisa social – História, Comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Fávero, O. (2007). Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos. In. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, A. *Concepção Dialética da História*. (1991). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Franco, M. C. (1999). O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica. In Boletim do NEDDATE. Niterói: UFF.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1981). *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, J. M. L. e Coelho, N. P. G. (1962). *Livro de Leituras para Adultos – Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife.
- Haddad, S. (Coord). (2000). *A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa.
- Haddad, S. (1987). *Ensino Supletivo no Brasil*: o estado da arte. Brasília : Inep, Reduc.
- Junior, O. B. O. e Ferreira, E. M. (2011). Redes sociais e gêneros discursivos: aspectos definidores da produção escrita no ciberespaço. *Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. São Cristóvão, Sergipe.
- Martins, J. S. Eckert, C.; Caiuby Novaes, S. (Orgs.) (2007). *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc.
- Marx, K. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mello, T. (2010) Poesia. Verbete. In: Streck; D. Redin, E. Zitzkost; J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nacif, L. (2008). Lugares da Memória da educação e da escola no Brasil In: Alvarenga, M. S; Araújo, M.; Bragança, I; e Velloso, L. (Orgs.). *Vozes da Educação: Memórias, Histórias e Formação de Professores*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- Ong, W. (1997). Oralidad y escritura. *Tecnologias de La palabra*. Mexico: FCE.
- Queiroz, M. I. P. (1994). História, História Oral e arquivos na visão de uma socióloga. In Moraes, M. (Org.) *História Oral*. Rio de Janeiro: Diadorim Editora Ltda.
- Thompson, E. P. (2002). *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sobre a Autora

Marcia Soares de Alvarenga

professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores/UERJ.

msalvarenga@uol.com.br

A autora é graduada em Pedagogia (UERJ) e bacharel em Direito (UFF). Doutora em Educação (UFRJ). Realizou estudos de Pós-Doutorado na UFMG, sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury e na Universidade de Évora (Portugal), sob a supervisão do Prof. Dr. Bravo Nico. É membro do grupo de pesquisa Vozes da Educação: História e Memória das escolas no qual participa com pesquisa que discute a relação entre poder local e políticas educacionais. Participa do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Anped. É Procientista da UERJ com bolsa de produtividade Faperj/UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos trabalhadores, poder local, direito à educação e movimentos sociais.

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* (CReMEJA). 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 59 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 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