

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



## Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

# **Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”**

**Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires**

**25 y 26 de octubre de 2016**

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina

Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela

Programa Educación, Economía y Trabajo

Programa Sociología de la Educación



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,  
Piso 400, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.  
Correo electrónico: [jornadasjovenesyadulto.speet@filo.uba.ar](mailto:jornadasjovenesyadulto.speet@filo.uba.ar)

### Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**



**FILO:UBA**

Facultad de Filosofía y Letras



**Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación**

## **Grupo de Trabajo Procesos de Enseñanza y Aprendizaje**

**Coordinadora: Marcela Kurlat (IICE/UBA)**

**Comentarista: María del Carmen Lorenzatti (UNC)**

**Relatora: Silvina Cruciani (IICE/UBA)**



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,  
Pilar 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.  
Correo electrónico: [jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar](mailto:jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar)

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

## Índice de ponencias presentadas

*Entre la escuela y la familia: relaciones en torno al conocimiento escolar en la educación de jóvenes y adultos.*

**4**

Arrieta, Rocío (Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades- Conicet, UNC)

*O Sesc e seus processos formativos para alfabetizadores de jovens e adultos: princípios em práticas.*

**11**

Souza Almeida, Rosilene (Serviço Social do Comércio)

*(Des) encuentros en torno a la lectura de literatura en un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos.*

**20**

Blaustein Kappelmacher, Ana Lea (UBA-Conicet)

*A avaliação na educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas.* Carvalho Martins, Mayara y Bonifácio de Araújo, Regina Magna (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)

**29**

*Docentes que trabajan en EDJA: tensiones en torno a la enseñanza de la matemática.*

**37**

Gerez Cuevas, Nicolás (FAMAF-UNC)

*Prácticas de Literacidad Digital en Sujetos Jóvenes y Adultos: La Particularidad de un Cyber en la Ciudad de Alta Gracia.*

**46**

Jair, Tamara Belén (Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba)

*Materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos: o PNLD EJA.*

**53**

Raidalva Nery Barreto, Maria (Universidade do Estado da Bahia- UNEB); de Souza Santos, Pedro (Universidade de São Paulo- USP)

*Reflexiones sobre la implementación de procesos educativos en la modalidad EPJA en la Escuela de Sordos e Hipoacúsicos de la Ciudad de Corrientes.* González, Pablo Emilio y Tiranti, Sonia (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos EPJA Corrientes)

**61**

*Uma abordagem psicanalítica dos aspectos cognitivo e intelectual dos processos de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos.*

**68**

Rodrigues de Souza , Sérgio; Czapinsky, Patrícia , Rodrigues de Araújo, Liliane , Rosalino Pereira, Cleidemar (Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana (CU))

*Educação de Jovens e Adultos: um desafio da práxis pedagógica nas escolas brasileiras.*

**75**

Pereira, Cleidimar Rosalino (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona – Cuba)

*Aportaciones del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos para pensar las prácticas educativas con adultos mayores.*

**80**

Vera Calle, Alejandra (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Conicet. Universidad Nacional de Córdoba)

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

### **Entre la escuela y la familia: relaciones en torno al conocimiento escolar en la educación de jóvenes y adultos.**

**Autora:** Rocío Arrieta (Centro de Investigaciones Facultad de Filosofía y Humanidades- Conicet, UNC)

**Contacto:** [recioaz@hotmail.com](mailto:recioaz@hotmail.com) / [recioarrieta09@gmail.com](mailto:recioarrieta09@gmail.com)

En este trabajo se presentan parte de los avances realizados en el marco del proyecto de investigación de Doctorado en Ciencias de la Educación, titulado: “Los usos sociales del conocimiento escolar en Jóvenes y Adultos de la ciudad de Córdoba”, que tiene como objetivo analizar, desde una perspectiva socio antropológica, los usos del conocimiento escolar que realizan jóvenes y adultos, alumnos de escuelas de Nivel Primario y Medio. Atendiendo a este objetivo, realizamos observaciones en un Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA) y en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de la ciudad de Córdoba.

En esta ponencia, recuperamos los aportes de la perspectiva de la Antropología Latinoamericana (Rockwell, 1995; 2009; Edwards, 1995; Achilli, 2011 entre otros) que nos permiten entender al conocimiento escolar en su existencia social y no como un atributo individual de docentes y alumnos. Es decir un conocimiento que se expresa y materializa en distintas prácticas sociales. En este sentido nos preguntamos ¿en qué prácticas sociales se expresa y con quién se comparte el conocimiento escolar? A partir del análisis de los registros de campo reconocemos que la familia tiene un lugar fundamental como mediadora del uso del conocimiento escolar en distintas situaciones de la vida cotidianas de los estudiantes jóvenes y adultos.

Para organizar este trabajo, recuperamos en primer lugar los aportes teóricos desde los que abordamos los interrogantes planteados, en segundo lugar presentamos la escuela, el grupos de estudiantes con los que trabajamos y la ayuda de los vínculos familiares para permanecer en el espacio escolar para luego, analizar las prácticas sociales vinculadas a la concreción de trámites burocráticos en las que se expresa el conocimiento escolar y los propósitos y significaciones compartidos familiarmente. Finalmente, y a modo de cierre, esbozo algunas reflexiones finales.

#### **Escuela, sujetos y conocimientos. Algunos aportes teóricos.**

Existen múltiples formas de entender la escuela, tanto como diversas ideas en torno a la relación que los sujetos establecen con la misma y más específicamente, con los conocimientos que allí circulan. Entendemos que esta relación se vincula en principio con el modo de analizar los procesos sociales –transmisión, reproducción, apropiación, resistencia, etc. – que allí tienen lugar así como con las significaciones dadas a los mismos.

Estas maneras de entender la relación de la escuela con los sujetos y el conocimiento abarcan desde las perspectivas asociadas a la Sociología funcionalista hasta las teorías de la reproducción. Para las primeras, la escuela cumple la función de

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

transmitir “cultura” y quienes “fracasan” en su trayecto escolar son aquellos que no han podido internalizar estos valores debido a una socialización primaria deficiente, sin poner en discusión dimensiones políticas, sociales ni económicas que permitan explicar el “éxito” o “fracaso” escolar. Desde perspectivas antropológicas como el relativismo cultural, las teorías de la desescolarización y teorías sociológicas como la de la reproducción, se esgrimieron fuertes críticas a este modo de entender la relación de la escuela con los sujetos. Los trabajos publicados por Bourdieu en los años 60, por ejemplo, vienen a señalar que la relativa continuidad entre la cultura escolar y las disposiciones de las clases dominantes asegura la reproducción de su patrimonio cultural e impide la apropiación de la misma por parte de las clases dominadas (Rockwell, 1997).

Si bien en las teorías de la reproducción se pone al descubierto el papel de la escuela como legitimadora de la racionalidad capitalista y reproductora de la división social del trabajo es posible, sin embargo, señalar algunas limitaciones en esta corriente teórica. Por un lado, la racionalidad del poder dominante aparece como la instancia última y definitiva de la realidad, por lo que la escuela tiende a presentarse como estática y sistemática; por otro, los sujetos sociales están sujetos a sobredeterminaciones sin considerarse su papel activo o inventivo. Atendiendo a estas limitaciones de los análisis crítico-reproductivistas, creemos necesario recuperar aquellos estudios que, al interior de la perspectiva crítica, pretenden un análisis problematizador y dinámico de las relaciones de la escuela con el conocimiento y con los sujetos. Nos referimos en particular a los estudios de la Antropología Latinoamericana .

Desde esta perspectiva Ezpeleta y Rockwell (1985) sostienen que la escuela es proceso y producto de una construcción social e histórica que involucra a diversos sujetos sociales, los cuales, a partir de sus posiciones políticas, sociales, ideológicas y educativas, desarrollan acciones tendientes a definir el modo en que se desarrolla el proceso educativo. De este modo la escuela deja de ser pensada como una institución que solamente se reproduce a sí misma y al sistema de relaciones sociales del cual forma parte de manera casi inmutable, puesto que en ella pueden tener lugar diversos procesos sociales y culturales: la apropiación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural (Rockwell, 2005). Procesos sociales que subyacen en la cotidianidad escolar y ponen en tensión las trayectorias, los conocimientos y los distintos modos que los sujetos tienen de vivenciar la escuela. En este trabajo, nos centramos particularmente en el análisis de los procesos de apropiación, que ofrecen herramientas para problematizar las acciones de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles— en este caso de los conocimientos que la escuela ofrece— y analizar los usos sociales y las transformaciones que los sujetos hacen de los mismos en sus prácticas cotidianas. Es decir que toma relevancia lo que los sujetos “hacen” con la escuela (Czarny, 2008).

Desde este marco de referencia, el conocimiento escolar se concibe como una forma particular de construcción social del conocimiento que se expresa y objetiva en distintas relaciones y prácticas sociales (Edwards, 1995). Por su parte, Rockwell (1985) sostiene que el conocimiento escolar, tiene al menos tres niveles de concretud: la

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

definición en las políticas curriculares, las formas concretas que adopta a través de la enseñanza de los maestros y las objetivaciones y usos que los estudiantes hagan del mismo. Entendemos la noción de práctica no como conductas fijas y estáticas que tienden a ocultar cuestiones de poder y cambio social, sino como una actividad social contextualizada. Actuar implica entonces saber qué hacer y saber cómo hacerlo y por qué. Teniendo en cuenta, la naturaleza contextualizada de las prácticas sociales, es necesario reconocer el uso del conocimiento escolar tanto en contextos sociales amplios, como en situaciones específicas y construir una visión relacional del mismo.

### **“La que te ‘jedi’ no quería venir. Así que me fui a buscarla”. La escuela entre hermanos**

A partir de este posicionamiento teórico, optamos por la perspectiva etnográfica para aproximarnos a la problemática planteada. Atendiendo a ello –y tal como lo explicitamos al comienzo del trabajo– desarrollamos trabajo de campo en dos escuelas de la modalidad. Para esta ponencia nos centraremos en el análisis de registros etnográficos realizados durante los años 2015 y 2016 en un Centro Educativo de Jóvenes y Adultos (CEJA) de nivel primario de la ciudad de Córdoba y en otros espacios sociales donde acompañamos a los estudiantes. Durante el año 2015, desarrolle un trabajo de campo intensivo por lo que asistí a la escuela una o dos veces por semana; desarrollé observaciones de clase como de otras actividades escolares en donde el grupo de estudiantes participó -actos escolares, talleres, etc- además observé otros momentos en la escuela como el ingreso al centro educativo, las esperas en el aula o pasillo hasta comenzar la clase. Durante este período construí un vínculo amistoso con el grupo, a veces me solicitaron ayuda en la tarea, me mostraron sus carpetas, y me invitaron a participar de los momentos de la merienda al finalizar la clase etc. Esta cercanía me posibilitó poder acompañar a algunos estudiantes del grupo a otros espacios fuera de la escuela: a la mutual a hacer trámites, al hospital, al dispensario y al centro vecinal del barrio, a la feria del libro, etc.

El grupo de estudiantes que observamos está conformado por dos hombres y ocho mujeres que asisten regularmente a la institución; sus edades oscilan entre los 18 y 55 años. Todos tienen actualmente trabajos informales, y las mujeres son madres de familias numerosas y viven con sus parejas. Del total del grupo siete de ellos comparten alguna filiación familiar –los dos hombres del grupo son hermanos, de las mujeres hay dos grupos de hermanas: Lorena y Marta y por otro lado: Alicia, Corina y Eda . Lo que supone algunas formas de vivir la escolaridad que involucra distintos vínculos familiares y que comprende en principio un “compartir” la escuela de adultos. Entendemos por familia “al conjunto de relaciones sociales que, basadas en el parentesco y/o en el principio de residencia común se construyen cotidianamente para la producción y reproducción de variadas funciones tendientes a las satisfacciones de necesidades materiales y simbólicas” (Achilli, 227:2010). Entendemos que para este grupo de estudiantes tanto la permanencia y sostentimiento de la escolaridad, así como las significaciones dadas a los conocimientos escolares están atravesados por relaciones familiares.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Este sostenimiento en la permanencia, se patentiza en palabras de Eda en las que aludiendo a su hermana nos dice, “seño vio....la que te ‘jedi’ (señala a Alicia, la hermana que se sienta al lado). No quería venir. Así que me fui a buscarla (...). Nó, nó vamos a la escuela, sino te quedas acá en la cama” (Registro de clase 14 de agosto 2015). Este apoyo es fundamental para sostener la escolaridad en momentos de dificultades personales, así como en los períodos en que la peligrosidad del barrio se agudiza. Esta ayuda mutua entre hermanos, es posible verla también a la hora de traer materiales requeridos para la clase: compran juntos útiles escolares –hojas, carpetas, lápices–, así como los elementos que se requieren para las clases de plástica y educación física (bolas de telgopor, cartulinas, botellas con arena, entre otros). Además se organizan para preparar y/o traer juntos alguna comida para conmemorar fechas especiales en la escuela –día del estudiante, día del maestro, cumpleaños, entre otros– o para vender las artesanías hechas en la escuela y/o armar rifas para recaudar fondos y garantizar la posibilidad de continuar en la escuela. Esta multiplicidad de acciones que involucrar vínculos familiares permite garantizar la permanencia y sostenimiento escolar en el marco de las difíciles condiciones de vida de los estudiantes.

Estas relaciones median además el trabajo con el conocimiento en el aula. En este sentido, la docente organiza actividades para ser trabajados entre hermanos/as. Así, por ejemplo, para “repasar los sustantivos y adjetivos” la maestra le solicita al grupo que se sienten juntos los familiares y les pide que “describan los parecidos” familiares, por lo que evocan parecidos entre ellos y con otros familiares: padres, madres, etc. Sin embargo, las mediaciones en relación al conocimiento, no solo se reducen a cumplir con consignas que da la maestra, sino también a la ayuda y a las valoraciones que tiene para la familia la apropiación de ciertos conocimientos, particularmente a la posibilidad de “aprender a leer y escribir”.

En numerosas ocasiones el grupo da cuenta de estas valoraciones positivas asignadas a lectura y escritura, lo que se traduce en el estímulo y ayuda de esposo e hijos para que se apropien de este saber. Silvia, una de las estudiantes del grupo, da cuenta del impulso de su marido y su hija para que ella aprenda a leer y escribir. Silvia nos cuenta que su marido le dice “pero vos te tenés que concentrar y es que a mi me gusta la charla (...). Yo me sé las letras, pero no las puedo poner juntar. Y mi marido me dice, pero si vos sabes el abecedario ya esta....si sabes las letras, solo le tenes que poner atención, es importante” (Registro 2 de julio de 2015). Silvia además cuenta que su hija la ayuda a hacer los deberes, “así aprendo a leer bien....y eia’ me dice que cuando sepa leer voy a poder mandar mensajes en el celular y gastar menor” (Registro 2 de julio de 2015). A Eda su hija (que va al secundario), también la ayuda con las tareas escolares y comparte con ella los libros que le dan en su escuela para que “practique leer”. A su vez, estos libros Eda los lleva a la clase para que todo el grupo pueda usarlos.

En estas líneas podemos reconocer que se comparte no solo el estar en la escuela, sino que los vínculos con el conocimiento escolar están mediados, entre otras cosas, por sentidos y significaciones dados por los otros de la familia: hermanos, parejas, hijos, etc.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

### **La escritura escolar, un conocimiento que se comparte.**

La lectura y la escritura se constituyen en un conocimiento valorado tanto familiarmente como por el grupo de estudiantes que asiste al CEJA. Esta valoración no solo se entiende en el marco del contexto escolar dónde la escritura es un conocimiento clave para la permanencia y acceso a otros saberes, sino porque es un conocimiento requerido y valorado socialmente, estigmatizando a aquellos que no se han apropiado del mismo. Retomamos aquí, la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Street, 2005, Kalman 2004, Lorenzatti, 2011; Zavala 2002, entre otros) que entienden a la escritura como una práctica social situada en un tiempo y contexto determinados y enmarcada en relaciones sociales y de poder. En tanto práctica, la escritura supone actividades, acciones, usos y propósitos particulares.

Para este grupo de estudiantes saber leer y escribir se vincula principalmente a la posibilidad de cumplir las demandas requeridas en distintas instituciones públicas, vinculadas a la burocracia estatal como a los ámbitos de salud. En numerosas ocasiones quienes asisten al CEJA, son quienes hacen –o acompañan a hacer– los trámites a sus familiares que no saben leer y escribir. De este modo, José uno de los estudiantes que está aprendiendo a escribir, tiene como actividad en la escuela “escribir su nombre completo”, una vez que finaliza con esta actividad. Le solicita a la docente que le escriba el nombre de su hermano en un “cartoncito para poder practicarlo”. José aclara que necesita “practicar” el nombre de su hermano, porque tiene que acompañarlo a retirar su Documento Nacional de Identidad actualizado para poder votar y “por ay me piden escribir algo” (Registro Julio 2015). José es el único de los tres hermanos que aprendió a leer y escribir. Su hermano comenzó la escuela pero los horarios de su trabajo de albañil no le permitieron continuar.

Esto supone, una organización familiar que depende, en parte, de quien va a la escuela y sabe leer y escribir. Recuperamos el caso de Eda que vive con su marido y su hija adolescente, y sostiene que es ella la que se encarga de hacer trámites en la casa, en tanto “él (por su marido) no sabe leer....entonces siempre que hay que hacer estas cosas de papeles las hago yo o lo acompañó yo...siempre, siempre, él no va solo” (Registro acompañamiento 26 de Noviembre de 2015). No es casual que la tarea de “hacer trámites” sea cumplida por Eda, en tanto es una tarea que implican una multiplicidad de acciones que involucran la lectura y la escritura.

Acompañamos a Eda a hacer uno de los trámites para su marido: confirmar y autorizar análisis en la Obra Social de la Construcción. Para hacer este trámite Eda fue a la mutual con varias órdenes puestas en una bolsa de naylon, cuando fue su turno, seleccionó las que el secretario le iba solicitando, escribió su número de documento y su nombre y apellido y firmó un bono de pago por las recetas, luego pidió un papel y anotó la dirección de la clínica dónde la derivaron para hacerse algunos de los estudios que autorizaron. El secretario finalmente le indica que debe volver en diez días hábiles para retirar el resto de las órdenes. Eda hace algunos cálculos mentales, y cuenta con la mano y en voz baja qué día debe volver y me lo dice. En varias ocasiones veo que Eda hace el mismo cálculo para dar cuenta del día en que debe cumplir alguna obligación o

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

desarrollar alguna actividad de ella o de su marido. Para recordarlo Eda me dice “cuando llego a mi casa lo anoto en un papel y los pego en la heladera y así me voy fijando y me acuerdo yo anoto el día y no me olvido, porque me lo pongo en la heladera...siempre hago así yo con los papelitos...siempre (...) Los pongo todos juntos ahí” (Registro acompañamiento 26 de noviembre de 2015). Yo insisto para que Eda utilice el calendario y le pregunto si le gustaría una agenda para anotar, y contesta que no, que ella “anota en papelitos” y que es el modo que ella encuentra para organizarse en su casa.

Además de estas prácticas vinculadas a tramitar con asuntos burocráticos y estatales que exigen y demandan la escritura, hay otras prácticas vinculadas al cuidado del otro que suponen el manejo del código escrito. Así, Corina (hermana de Eda y estudiante del CEJA), me cuenta que ella o Eda son quienes cuidan a los familiares enfermos “porque sabemos leer, entonces siempre nos avisan, porque así te dan lo que hay que toma y leer las recetas y todo eso que te da la doctora (...) porque si no podes hacer cualquier cosa y es peligroso” (Registro charla informal en la escuela 5 de Julio de 2016).

En las situaciones descriptas es posible advertir cómo el conocimiento de la lectura y escritura se pone en juego con distintos usos y propósitos en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana por donde los estudiantes transitan (vinculados principalmente a instituciones públicas). Queremos señalar además, que el uso de este conocimiento implica no solo cumplir con demandas institucionales, sino con la ayuda de un “otro” vinculado por relaciones familiares, esta ayuda supone desde la concreción de un trámite hasta el cuidado de alguien enfermo. Esto significa además una organización familiar particular de acuerdo a quienes se han apropiado de este saber e influye en las “relaciones sociales” que se construyen al interior del ámbito familiar. Es decir, que la lectura y escritura, atraviesa las “relaciones domésticas” en las que “adquieren relevancia desde las inserciones laborales de sus miembros, el peso de tales inserciones en las condiciones generales de la familia, la división del trabajo doméstico, la distribución del poder y/o autoridad intrafamiliar, hasta el conjunto de valores y significaciones que construyen los sujetos que hacen a la vida doméstica”. (Achilli, 227:2010)

## Algunas reflexiones finales.

A partir del análisis de los fragmentos de “charlas informales”, de los registros de observaciones aquí expuestos y de la perspectiva teórica desarrollada nos propusimos reconocer qué hacen los estudiantes jóvenes y adultos con los recursos culturales que son apropiados en el ámbito escolar. El acercamiento a sus prácticas cotidianas nos permitió reconocer, al decir de Heller (1997), cómo “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas los sujetos aprender a ante todo a “usar” las cosas”. En este sentido, reconocer los procesos de apropiación en el ámbito escolar, nos permitió entender el carácter activo e inventivo de los sujetos ante aquello que se impone, sin desconocer las condiciones concretas de posibilidad en la que se desarrollan sus prácticas.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

De este modo, pudimos reconocer cómo el conocimiento es “objetivado en las relaciones y prácticas cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir” (Edwards 1995:146) y advertir el carácter eminentemente social del conocimiento escolar en general y de la escritura en particular, asumiendo las múltiples dimensiones que contiene en tanto es un conocimiento construido socialmente.

En este estudio, este conocimiento se construye a partir de las múltiples relaciones sociales que constituyen las prácticas de los estudiantes es decir, no solo por lo que la escuela ofrece y transmite, sino por las valoraciones y significados construidos en sus vínculos familiares. Finalmente, queremos señalar la trascendencia que tiene para los estudiantes la posibilidad de compartir con un “otro”, que se contraponen a los discursos muchas veces sedimentados en el ámbito escolar, que suponen solamente un conocimiento para el “progreso” individual. En este sentido es posible advertir, parafreaseando a Rockwell (1985) cómo la presencia de las clases subalternas en la escuela, posibilita la rearticulación de conocimientos desde concepciones sociales distintas a la estatal.

## Bibliografía

- Achilli, E (2010) Escuela, Familia y Desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Laborde editor. Argentina.
- Czarny, G (2008) Pasar por la Escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México. Universidad Pedagógico Nacional. México.
- Edwards, V (1995) “Las formas del conocimiento en el aula” en Rockwell y otros (comp) La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1985) "Escuelas y clases subalternas". En Rockwell, Elsie (comp.) Educación y clases populares en América Latina. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Estudios Avanzado del i.p.n. México
- Heller, A. (1997) Sociología de la vida cotidiana. Península. Barcelona.
- Kalman J (2004) Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic. Siglo XXI. México.
- Lorenzatti, M.C (2011) (comp) Procesos de literacidad y acceso a la educación básica de jóvenes y adultos. Vaca Narvaja Editor. Córdoba. ISBN 9875301061
- Rockwell, E (1995) “De Huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela” en Rockwell E (Coord) La Escuela Cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1997) “La dinámica cultural en la escuela.” En Alvarez, A.: Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación. Infancia y Aprendizaje. Madrid
- \_\_\_\_\_ (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Pomares. España.
- \_\_\_\_\_ (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Argentina. Paidos Educador
- Street, B. (1993) Cross-Cultural Approaches to Literacy. Cambridge University Press. New York.
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.

## Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

### “O Sesc e seus processos formativos para alfabetizadores de jovens e adultos: princípios em práticas”

**Autora:** Rosilene Souza Almeida<sup>1</sup> (Serviço Social do Comércio<sup>2</sup>)

**Contacto:** [ralmeida@sesc.com.br](mailto:ralmeida@sesc.com.br), ralmeida@sesc.com.br

#### Introdução

Este Projeto de Formação de Professores tem como propósito oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas escolas do Sesc, em diferentes regiões brasileiras. Envolve a produção de cadernos de estudo e de materiais didáticos e audiovisuais voltados para o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas.

Para a produção destes materiais, contamos com alguns Centros Educacionais nos quais projetos didáticos especialmente criados para esta ação, foram desenvolvidos e registrados em vídeo e, posteriormente, editados, compondo sugestões para a criação de propostas pedagógicas voltadas à apropriação do sistema alfabetico do português do Brasil, leitura e compreensão, produção textual e reflexão linguística. A cada um desses eixos corresponde um conjunto de materiais para estudo e reflexão dos profissionais da educação, que traz fundamentos teóricos para o ensino, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

São quatro Módulos formados por um caderno de estudos, um audiovisual e um projeto didático:

Módulo 1 — Apropriação do sistema alfabetico do português do Brasil por jovens e adultos.,

Módulo 2 — Leitura e compreensão: a formação leitora de jovens e adultos.

Módulo 3 — Produção textual: reflexões sobre a língua em uso.

Módulo 4 — Articulação entre teoria e prática na alfabetização e letramento: instrumentos do trabalho.

Os cadernos trazem fundamentos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestre em Educação, assessora técnica na instituição Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, na coordenação nacional do Sesc Ler, projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos presente em 69 municípios do Brasil

<sup>2</sup> Instituição sem fins lucrativos criada em 1946 e mantida pelos empresários do comércio, de bens, de serviços e turismo que visa o bem estar e a qualidade de vida dos comerciários e seus dependentes, por meio da oferta de ações de cunho socioeducativo nos campos da Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Os audiovisuais documentam o desenvolvimento e a aplicação de um projeto didático em algumas turmas de alfabetização de jovens e adultos. As cenas gravadas complementam, ilustram e concretizam as noções, os conceitos e as orientações tratadas nos cadernos de estudo que acompanham cada um dos módulos trazem os projetos didáticos específicos para cada temática. As práticas dos professores no desenvolvimento dos projetos definidos para cada uma das dimensões do processo de alfabetização aparecem na forma de aulas e deixam explícito que foi necessário: produzir planejamentos gerais e específicos; rotinas diárias das aulas e como as atividades configuram-se em cada momento; organização do ambiente físico, por meio de disposição das carteiras, fixação de cartazes, montando lugares para livros, etc; , definir tempos específicos e adequados para exposições do docente para os alunos; para tirar dúvidas, fazer intervenções individuais e coletivas; para o desenvolvimento de atividades individuais, em duplas, em grupo e no coletivo.

Os projetos didáticos são propostas especialmente criadas para esses conjuntos e têm como principal propósito servir de referência para a produção dos audiovisuais e para a criação de novos projetos e sequências didáticas destinados à EJA. São materiais que fortalecem a capacidade de proposição dos professores.

Além dos autores, colaboraram com esta produção a equipe do Sesc Ler; pesquisadores e especialistas que leram, comentaram e emitiram pareceres sobre cada um dos conjuntos; e coordenadores, orientadores pedagógicos, professores e estudantes de algumas unidades do Sesc Ler, que dialogaram conosco, elaboraram propostas e desenvolveram os projetos didáticos.

A intenção é de colaborar para que professores alfabetizadores compreendam diversas práticas de leitura, discutam as capacidades e estratégias que envolvem o ato de ler e percebam a importância de tornar consciente para o educando o papel do contexto, do objetivo e das especificidades de determinado gênero do discurso na construção dos sentidos de um texto.

O caderno de estudo do Módulo 2 — Leitura e compreensão: a formação leitora de jovens e adultos, que será focado nesse artigo, organiza-se em quatro partes. A primeira, intitulada “Leitura e compreensão”, aborda as especificidades do processo de aquisição da leitura. O objetivo principal é discutir o significado de ler, mostrar que decodificar por si só não é suficiente para efetivar esse processo e apresentar diversas práticas de leitura, evidenciando a importância de articular o material didático aos interesses e às necessidades de pessoas jovens e adultas. Este capítulo apresenta ainda o resultado de algumas pesquisas que ajudam a compreender a situação da leitura no Brasil contemporâneo.

A segunda parte, intitulada “Orientações didáticas e reflexões sobre atitudes do professor alfabetizador”, traz uma importante reflexão sobre atitudes do professor que colaboram para a aprendizagem efetiva da leitura. Essas atitudes envolvem desde um olhar diferenciado para os saberes dos estudantes, da ação intencional do professor de

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

contextualizar as propostas pedagógicas, até a adoção de uma postura curiosa diante do que os estudantes produzem.

A terceira parte, por sua vez, intitulada “Algumas modalidades de organização do ensino para formar leitores”, trata de questões específicas do processo de leitura, evidenciando, de um lado, as estratégias que o professor pode usar e, de outro, como se dá a leitura em atividades permanentes do dia a dia escolar. Aborda também o papel dos projetos didáticos. O principal objetivo deste capítulo é mostrar ao professor alfabetizador quais tipos de atividades podem ser desenvolvidas para que o aluno possa se tornar um leitor autônomo. Traz, portanto, um conjunto de orientações e discussões que contribuem para a elaboração de sequências de atividades diferenciadas.

Por fim, na quarta parte, cujo título é “Estudar para formar: sugestões de leituras para o professor da EJA”, há uma lista de obras sobre leitura que podem interessar o professor alfabetizador.

A perspectiva adotada rompe com a concepção clássica de formação continuada muitas vezes concebida como um meio de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas. É entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação de jovens e adultos.

São esquemas teóricos e práticos que subjazem à ação docente, fortalecendo a atuação do professor. Portanto, a formação profissional – e as transformações com ela pretendidas depende de um processo interativo e dinâmico que não se constrói por acumulação. Requer a oportunidade de novos e diferenciados espaços de socialização que possibilitem a renovação de experiências, capazes de proporcionar a (re)significação dos conceitos e a revisão das práticas.

O formato de registro das experiências em vídeo teve por base os Referenciais para Formação de Professores (2002), em que se reconhece a possibilidade do uso das novas tecnologias para viabilizar a discussão da prática docente, proporcionando o intercâmbio de idéias, modelos e outras ações que apresentaram resultados positivos. Dentre as múltiplas formas de registro e de abordagem da experiência pedagógica, assinala-se:

[...] um vídeo amador, por exemplo, pode "captar" aspectos da intervenção do professor e da tomada de decisão em situações contextualizadas que muito enriquecem a reflexão sobre a prática, apresentando não só alternativas viáveis, mas também experiências para serem discutidas, questionadas, para se pensar sobre as diferentes formas de agir de diferentes professores em diferentes contextos. (MEC/SEF, 2002:109)

A observação em vídeo do desenrolar de cada aula e a discussão atenta sobre o desempenho do aluno, do professor, do material didático, e, principalmente, a interação

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

entre eles, fazem com que o vídeo se torne uma verdadeira atividade de metacognição, criando oportunidades de tomada de consciência por parte do professor.

### O Projeto Floresta Faz a Diferença

O Projeto aborda a relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza, especialmente na região de Rondônia, um dos novos estados brasileiros nos quais se espalha a floresta Amazônica. O futuro do planeta — e, em menor escala, o de todos os brasileiros — depende em grande medida da compreensão das relações entre ambiente e sociedade e da busca de novos modos de vida que os preservem.

As propostas do projeto visam tematizar a problemática do desmatamento e suas consequências, bem como demonstrar que há ações voltadas à conscientização deste problema e à busca de alternativas das quais todos podem participar, especialmente os estudantes do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena (RO).

Apesar de abranger práticas de produção de textos orais e escritos e fomentar a análise sobre a modalidade escrita da língua, o principal objeto de ensino focalizado pelo projeto diz respeito à leitura e à compreensão. O ato de ler torna-se significativo quando ancorado em propostas que permitem apreender novos conhecimentos e novas informações, que se articulam a rede de saberes que os estudantes trazem. Além disso, espera-se que os estudantes participem de diferentes práticas de leituras que implicam diversas finalidades, textos, comportamentos, estratégias, recursos e formas de ação. Os vários gêneros do discurso selecionados, bem como as práticas de leitura a eles relacionadas, abordam o tema central deste projeto, servindo para que os estudantes reflitam sobre questões relacionadas a sua comunidade e ao estado onde vivem.

Na mesma medida em que se tornar usuário autônomo e reflexivo da linguagem escrita é uma meta desejada para todos, o cenário educacional brasileiro nos mostra que alcançá-la é algo ainda distante para milhões de jovens e adultos que não puderam se escolarizar ou que passaram pela escola sem desenvolver as capacidades e os conhecimentos necessários para praticarem a leitura e a escrita. Como indica Dionísio (2000, p. 35), “ler é sempre participar de um ato social e, por isso, a incapacidade de ler constitui um fator de exclusão social, (...) por um lado, estamos impedidos de participar nesse ato social e, por outro, não podemos aceder a outros modos de ver o mundo”.

A seleção do tema “Meio Ambiente” foi feita a partir do interesse da equipe de educadores e estudantes do Centro Educacional do Sesc Ler de Vilhena, com os quais mantivemos contato antes da elaboração do material. A partir daí, realizamos uma pesquisa sobre as problemáticas que afetam a Amazônia brasileira e, em especial, aquelas que atingem a região onde a escola se localiza. Para além dos textos, que visam informar e agregar novos conhecimentos sobre o meio ambiente, organizou-se uma coletânea que abrange gêneros literários, jornalísticos e artísticos, alguns multimodais<sup>3</sup>,

<sup>3</sup> São gêneros que reúnem múltiplas linguagens, além da verbal, para tratar do tema e produzir sentidos. Exemplos disso são os videoclipes e hipertextos, entre outros.

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

como videoclipes, e mapas, entre outros. A riqueza do tema permitiu a seleção de variados gêneros de discurso.

A variedade de gêneros e as práticas de leitura que esperamos que os estudantes vivenciem visam não só a aprendizagem da leitura, mas também a ampliação de repertórios e do patrimônio de saberes que esses estudantes construíram em suas trajetórias de vida. Também permitem o desenvolvimento de disposições favoráveis e de capacidades que envolvem o ato de ler, a formação leitora e a possibilidade de tirar proveito de bens da cultura escrita.

Além da leitura, elaboramos ainda propostas que implicam falar, escutar e escrever, e o estudo de conteúdos de outras áreas do conhecimento como Geografia, História, Sociologia, Biologia e Meio Ambiente. A fim de engajá-los em uma ação social, tomamos a campanha *Floresta Faz a Diferença* como fio condutor do Projeto. Nossa intenção é mostrar aos estudantes que a organização da sociedade em torno de uma problemática pode levar à mudança de questões que nos afetam. A campanha foi criada em 7 de junho de 2011, pelo Comitê Brasil em Defesa das Florestas e do Desenvolvimento Sustentável, reunindo 200 organizações da sociedade civil brasileira que se opunham ao código de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, e visava influenciar a população e o governo a rever e vetar o Código Florestal Brasileiro (PCL 30/2011).

O produto final do projeto, de caráter social, implicou a mobilização dos estudantes em torno de uma campanha educativa local para disseminar as noções e conhecimentos que adquiriram sobre a conservação do planeta e da floresta Amazônica e sobre as consequências do desmatamento para as populações que vivem no estado de Rondônia e, em especial, em Vilhena. Os estudantes criaram cartazes e organizaram uma exposição para a comunidade. Na abertura da exposição, sugeriu-se que planejassem performances artísticas, que declamassem poemas e cantassem músicas que aprenderam durante o projeto.

### O audiovisual

O Audiovisual “Práticas de Leitura e Formação de Leitores” documenta o desenvolvimento e aplicação do Projeto didático *Floresta Faz a Diferença*, pelo Centro do Sesc Ler de Vilhena, Rondônia, em setembro de 2012. A aplicação desta proposta, durante uma semana de aula, teve como objetivo fornecer exemplos e modelos de situações didáticas voltadas ao ensino da leitura e compreensão e à ampliação do repertório dos estudantes em práticas de leitura. A proposta foi de indicar caminhos para articular ambos os processos às motivações, aos interesses e às necessidades de aprendizagem de pessoas que buscam se escolarizar tardivamente.

A singularidade e o conjunto de experiências vivenciadas por estudantes jovens e adultos e da professora durante a aplicação desse Projeto encontra-se organizado em

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

quatro episódios. Os episódios são apresentados por Claudia Lemos Vóvio, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e as cenas e situações de aprendizagem são comentadas pela coordenadora e professora do Centro do Sesc Ler de Vilhena (RO), Ariadne Colatto Vianna e Fabiana de Cássia Gonçalves, respectivamente, e por uma especialista convidada, Roxane Rojo, professora do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (SP). Também contou-se com depoimentos dos estudantes desse Centro sobre o processo de escolarização e o aprendizado da leitura.

O primeiro episódio, “Projetos didáticos: ler para mobilização” retrata o momento inicial do desenvolvimento do Projeto *Floresta Faz a Diferença*. As cenas apresentam o modo como os estudantes são sensibilizados sobre o tema do projeto e convidados a se mobilizarem para o percurso a ser trilhado por todos. É a partir da leitura de videoclipes de duas campanhas educativas e da reflexão sobre a temática focalizada por esses audiovisuais que são convidados a conhecer os problemas ambientais do local onde vivem e a produzir uma campanha educativa em torno da preservação do meio ambiente. Nas cenas, retrata-se a mediação feita pela professora para conduzir essa leitura e reflexão, por meio de estratégias diversificadas e criativas.

O segundo episódio, “Práticas de leitura literária: ler para fruição”, tem como foco situações didáticas nas quais os gêneros literários são fundamentais na interação entre estudantes e a professora. A professora coloca-se como mediadora entre textos e leitores, conduzindo-os na experimentação de estratégias de leitura, na atribuição de sentidos aos textos compartilhados e na apreciação estética desses discursos, que implica afetos e imaginação.

Por sua vez, no episódio três, “Práticas de leitura de estudo: ler para aprender”, o foco recai sobre sequências de atividades em torno de gêneros variados (notícias, texto didático-expositivo, charges, mapas, gráficos e tabelas) diretamente relacionadas ao tema do projeto e que propiciam a descoberta de informações e conhecimentos. Os estudantes são convidados a experimentarem estratégias que colaboram para a apropriação de novos conhecimentos e a reflexão sobre problemas que afetam o local onde vivem e todo o país.

Por fim, no quarto episódio, “Práticas de leitura e produção textual: ler para escrever”, é abordada a finalização do projeto e de seu produto: os cartazes para campanha educativa elaborada pelos estudantes. Nas cenas iniciais, os estudantes desafiados a estudar o gênero cartaz e a depreender sua função social, o esquema textual que lhe é típico, os efeitos de sentido advindos de recursos da linguagem verbal e não verbal, entre outros aspectos. Na sequência, são conduzidos a planejar, produzir, monitorar e revisar seus próprios textos. Por fim, evidencia-se a apreciação coletiva dos cartazes pelos estudantes e professora e a satisfação de todos diante do produto final.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

## Recomendações

Este é um conjunto de materiais de estudo com potencial de subsidiar reuniões de formação docente e de planejamento entre professores e demais profissionais da EJA. Recomenda-se que, sempre que possível, sua utilização seja feita por grupos que atuem em uma mesma instituição, centro ou escola, e que haja um responsável pelo planejamento e coordenação dos encontros. Assim, o uso e o estudo desses materiais tornam-se ricas oportunidades de formação contínua para os professores, de experimentação de práticas pedagógicas e de reflexão coletiva sobre tais experiências.

Nesse sentido, a equipe de gestão de escolas, de programas ou de projetos de EJA (coordenação pedagógica, orientação, direção, equipes técnicas, entre outros) tem papel fundamental: o de planejar e propiciar reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão e à proposição coletiva de práticas pedagógicas. Essa equipe responsabiliza-se pela formação docente, anima e colabora para que os professores possam planejar, estudar, pesquisar, propor, desenvolver e avaliar projetos, atividades e aprendizagens realizadas pelos estudantes, de maneira democrática e colaborativa.

Como sugestão para os responsáveis pela formação docente, indica-se alguns procedimentos importantes, que podem ser realizados antes de se engajar os professores em qualquer proposta de formação:

- Levantar com os professores e demais integrantes dúvidas, interesses e necessidades relativas ao tema deste caderno: o ensino da leitura e a formação como leitor.
- Conhecer e apropriar-se dos conteúdos deste caderno, vídeo e projeto didático antes de promover reuniões ou elaborar propostas de formação.
- Prever um número de reuniões adequado tanto para o levantamento feito junto ao grupo como para os temas e assuntos tratados em cada capítulo do caderno, episódio de vídeo e proposta do projeto.
- Estabelecer coletivamente metas a serem atingidas por todos durante o estudo deste conjunto, organizando pautas e objetivos para cada reunião ou encontro de formação.
- Prever materiais, espaço adequado e recursos necessários para que as reuniões de formação ocorram e todos tenham acesso aos cadernos, vídeos e projetos, bem como aos materiais complementares.
- Organizar e disponibilizar livros, artigos e materiais didáticos para pesquisa e aprofundamento de estudo dos professores.
- Estabelecer coletivamente uma rotina de estudo, troca e reflexão, na qual todos possam expor seus conhecimentos, dúvidas, práticas exitosas desenvolvidas, respeitando a individualidade e o processo de formação profissional de todos os envolvidos.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

- Estabelecer colaborativamente um contrato de estudo e reflexão com o grupo, compartilhando tarefas e responsabilidades e potencializando as qualidades e vivências de cada integrante do grupo.

Como qualquer material de estudo, este conjunto demanda algumas ações importantes que, mesmo em situações de trabalho coletivo, precisam ser realizadas por cada integrante. É fundamental que as leituras indicadas para cada reunião sejam feitas por todos e que cada um tenha registros de suas descobertas, questões, comentários e destaques. Estas são matérias-primas para que, em grupo, todos possam avançar, ampliar repertórios, aprimorar-se como profissionais, trocando conhecimentos e compreensões.

Sendo a escola a principal instituição social responsável pela democratização de oportunidades para a formação leitora, temos como desafio: ensinar a ler e dar continuidade ao aprendizado da leitura em todas as etapas da escolarização, concebendo a leitura como objeto de ensino não só do período de alfabetização, mas por toda a vida escolar e extraescolar e, à ampliação de repertórios dos estudantes em práticas de leitura, ao acesso a acervos variados e de qualidade e à formação de leitores.

Nesta perspectiva, podemos empreender um processo de alfabetização tomado como prática social, que ganha sentido nas vidas das pessoas se as aprendizagens relacionadas responderem tanto às demandas culturais específicas, relacionadas às necessidades e aos interesses dos sujeitos, como àquelas mais amplas. Implica, desse modo, a apropriação de diversos saberes, tais como saber como os textos funcionam numa dada situação comunicativa (Kleiman, 2007, p. 13).

Por isso, a relevância da formação continuada dos professores alfabetizadores, compreendendo que a ação alfabetizadora, em qualquer instância, caracteriza-se pelo uso de um ou mais métodos para ensinar a ler e a escrever, combinados a formas de conceber os sujeitos, os objetos de ensino, a organização e progressão das aprendizagens, bem como o que se espera como resultado desse processo.

## Referências Bibliográficas

- Brasil, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: *Referenciais para formação de professores*. MEC/SEF, Brasília, 2002.
- Cafiero, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E de O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 85-106.
- Dionisio, M. de L. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- Kleiman, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras 2001.
- Kleiman A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Rio Grande do Sul, vol. 53, dez., 2007. p. 3-28.
- Rojo, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

- Rojo, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: Rangel, E de O.; Rojo, R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 85-106.

- Vovio, Claudia L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores jovens e adultos*. Tese [Doutorado] Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2007.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

### **(Des) encuentros en torno a la lectura de literatura en un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos**

**Autora:** Ana Lea Blaustein Kappelmacher (UBA-Conicet)

**Contacto:** anablaustein@yahoo.com.ar

En el presente trabajo, propongo algunas líneas de reflexión en torno a mis registros de la experiencia de lectura de una novela en el tercer año de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos situado en el partido de Vicente López<sup>4</sup>.

Desde una perspectiva sociocultural de la lectura que recupera los aportes de diversas disciplinas<sup>5</sup>, algunas de las cuales sustentan los denominados NEL -nuevos estudios de literacidad-, y desnaturaliza la concepción de dicha práctica como una serie de competencias universales, analizo las actividades y dinámicas de trabajo propuestas en clase, así como las tensiones y los grados de apropiación evidenciados en su resolución. Planteo, en consecuencia, ciertos interrogantes acerca de los diferentes modos de leer conjugados en el aula. Por otra parte, observo la manifestación de cierta distancia lingüística y cultural (Heredia y Bixió, 1991) entre los sujetos involucrados en el proceso de lectura. Finalmente, esbozo algunos ejes de análisis de las prácticas lectoras de los estudiantes a partir de una serie de entrevistas en profundidad.

El Bachillerato Popular<sup>6</sup> observado, enmarcado en una organización territorial, funciona desde 2009 en un barrio de Vicente López. Este asentamiento informal reúne a más de 10.000 habitantes, en gran proporción, procedentes del noreste argentino y de Paraguay, dentro de sólo 6 manzanas.

Desde su creación, la escuela funcionó sin reconocimiento oficial ni financiamiento por parte del Estado o de entidades privadas. Después de años de negociaciones con funcionarios y planes de lucha, en noviembre de 2015, dentro del período en que realice las observaciones, se conquista su oficialización como extensión de otro Bachillerato Popular reconocido anteriormente como CENS (Centro Educativo

<sup>4</sup> Me baso en un trabajo de observación, participación y registro desde un enfoque etnográfico, que incluyó la asistencia a clases, la realización de entrevistas y la socialización en otras instancias de la vida escolar (asambleas, jornadas, charlas informales). Este se enmarca en un proyecto doctoral de investigación sobre prácticas de lectura en clases de Lengua y Literatura del nivel medio de Educación de Jóvenes y Adultos.

<sup>5</sup> La sociología y la antropología de la lectura, la etnografía, distintas ramas de la lingüística, la psicología y la filosofía.

<sup>6</sup> Los Bachilleratos Populares son escuelas medias para jóvenes y adultos que surgieron en Argentina a partir del año 2004, en organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social en torno a la crisis de 2001. Ante la ausencia de políticas públicas que garantizaran la educación de los sectores populares y el descontento con las perspectivas y prácticas pedagógicas predominantes, los colectivos mencionados comenzaron a impulsar estas escuelas con un propósito dual: la construcción de poder popular en los territorios, mediante la praxis de la Educación Popular y la organización auto-gestiva y, en simultáneo, la interpellación al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

de Nivel Secundario para jóvenes y adultos). Su funcionamiento se caracteriza por un fuerte anclaje territorial, con la aspiración de vincular su propuesta pedagógica con las problemáticas del barrio y la inserción sociocultural de los y las estudiantes. Esta articulación se construye de manera participativa, otorgando centralidad a prácticas asamblearias y ensayando mecanismos de involucramiento activo de los estudiantes en la construcción de sus itinerarios educativos. “*Se estudia por lo que se vive y así se arma la clase, no por los libros. Las clases las armás vos con el profesor*”, comenta una estudiante entrevistada. “...el eje temático de las violencias sí salió de cosas que les preocupaban a los chicos a principios de año”<sup>7</sup>, plantea la profesora de Lecto-escritura. Las estudiantes y el único estudiante (uno de dos, con asistencia muy intermitente, en un curso de cerca de quince mujeres) entrevistados identifican positivamente la singularidad del bachillerato, frente a otras instituciones por las que transitaron previamente. Coincidieron en destacar la empatía y la contención brindadas por los docentes: “...acá siempre me sentí acompañada. Con las otras escuelas, no me sentía así. Sentí como un apoyo... como una familia para mí”. Por otro lado, señalan la versatilidad de los profesores para hacer accesibles los contenidos: “Pero acá la profesora te explica y te explica de otra manera”, “Se aprende de otra manera porque, o sea, te están evaluando con lo que vos conocés”.

Durante mis visitas al bachillerato, las alusiones a situaciones de violencia cotidiana, fundamentalmente, de género y de clase, se filtraron tanto dentro del aula como en conversaciones informales: violencia obstétrica; aparición de un feto de varios meses en un volquete del barrio; deficiencias y maltratos en el sistema de salud; robos; represión de una movilización durante el Encuentro Nacional de Mujeres de Mar del Plata.

El plan de estudios de la escuela en cuestión se organiza en áreas. La de Comunicación se divide en un primer segmento denominado Lecto-escritura y en uno posterior correspondiente a talleres (de revista, audiovisual y de radio) con una modalidad electiva y rotativa. Aunque se procura que los docentes trabajen en parejas pedagógicas, durante el ciclo de clases observado, sólo hay una profesora al frente del curso.

## Literatura. ¿Y después?

En una de mis primeras visitas, las docentes del área me explican que dividen el trabajo de lectura, al menos, conceptualmente, en actividades de “comprensión”, “análisis” y “creatividad”. Como apunto más arriba, el eje de la violencia que se propusieron abordar a lo largo del año, había surgido de un sondeo de los intereses de los propios estudiantes. Así, en la primera mitad del año, trabajaron con documentos normativos y campañas de difusión sobre violencia institucional. En el segundo cuatrimestre, eligen leer, los tres cursos, aunque cada uno por separado y con un esquema de trabajo diferente, la misma novela, *Ladrilleros*, de la autora argentina Selva Almada. Se trata de un libro contemporáneo (se publicó en 2013) que sitúa su acción en

<sup>7</sup> Cito en cursiva los fragmentos de registros de clase y de entrevistas.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

el Chaco. La actividad final que se propone la profesora de tercer año consiste en la producción de una reseña literaria acerca del libro leído. Si bien, en alguna de las primeras clases, leen colectivamente un fragmento de la novela, el resto de la lectura se lleva a cabo de manera autónoma, por parte de cada estudiante, fuera de clase. La docente explica que hacerlo en el aula no dejaría tiempo suficiente para el trabajo posterior sobre el texto. Este primer aspecto del abordaje de la novela requiere atención, dado que son pocas las estudiantes que, efectivamente, siguen la lectura y participan regularmente en las actividades planteadas en clase: “*¿Alguna avanzó en la lectura hasta el final?*”. *Sólo un par asienten*. Tal situación es interpretada, tanto por la docente como por las compañeras que sí leen, como una evidencia de la falta de interés o de compromiso de los no lectores: “*Se lo están perdiendo ellos. La novela es interesante. Es enriquecedor leer con otros*”, “*...es medio como una desilusión esto de que, viste, no se enganchen. Y hay otros que sí, que, realmente, tienen ganas de aprender*”, comenta la docente. “*Siempre pasa lo mismo. A vos te mandan a hacer deberes, no los hace la mayoría y te tenés que atrasar*”, explica una estudiante. Esta caracterización, a la que se suman quejas por la “falta de respeto”, la discontinuidad y la interferencia de las clases atribuidas a los mismos compañeros, se ve complejizada por la asociación de dicho comportamiento con la voluntad exclusiva de cobrar el plan PROGRESAR<sup>8</sup>. La problemática se aborda en una asamblea que presencio, en la que un grupo de docentes intenta revertir o complejizar la representación dominante de las estudiantes.

Las actividades propuestas para trabajar la novela, antes de la elaboración de la reseña, involucran la aproximación a diversos contenidos lingüísticos y literarios: según lo va indicando la profesora, la estructura de la narración, los recursos expresivos, los personajes, la secuencia de acciones, el narrador, el tiempo verbal, los elementos del esquema de la comunicación, el vocabulario, el espacio en el que transcurre la historia. La organización del trabajo se ciñe explícitamente a la división entre comprensión, análisis y creatividad antes mencionada. Así, hay algunas consignas de escritura creativa: “*... tienen que elegir un personaje, contar su historia en primera persona*”, “*Escribir un diálogo de, mínimo, tres páginas, a partir de la frase “Parece un carayá, mirá todo el pelo que tiene” [extraída de la novela] (...) Acá, se van de la historia, inventan, crean*”.

Otras preguntas y consignas de la profesora habilitan también la recuperación del argumento de la novela y el intercambio acerca de interpretaciones algo divergentes. De este modo, se llevan a cabo algunas discusiones sobre los personajes, la motivación de sus acciones, los temas que atraviesan el texto: la violencia, el machismo, el lugar de la mujer.

---

<sup>8</sup> El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR), implementado por la Ansés (Administración Nacional de la Seguridad Social) a inicios de 2014, es una prestación mensual no contributiva destinada a jóvenes de entre 18 y 24 años que deseen iniciar o finalizar sus estudios, continuar una educación superior y/o realizar experiencias de formación y capacitación laboral.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Sin embargo, la mayor parte del trabajo se orienta a la reproducción de lo que la docente identifica como la labor del crítico literario. De hecho, se apela a la asunción de su rol: “*Bueno, ese es el tema principal para nosotros, críticos literarios. En nuestro trabajo final, que es la reseña, vamos a ordenar todo el panorama y vamos a dar nuestra opinión*”. En este sentido, la profesora solicita la ejecución de una serie de tareas determinadas:

- El llenado de cuadros: de diferencias y similitudes entre los dos personajes principales, en un caso; de organización de algunos párrafos extraídos del texto por la docente, según la secuencia cronológica en la que se desarrollan los hechos relatados en la novela, en otro.
- La identificación de un conjunto de recursos expresivos (figuras retóricas) atribuidos al lenguaje literario como medio de expresión separado del habla ordinaria.
- La redacción de títulos que resuman el contenido de cada capítulo: “*El título es un extracto principal del tema del capítulo*”, “*No tiene que haber verbos conjugados*”.
- La identificación de los elementos del esquema de la comunicación involucrados en enunciados que integran distintos diálogos del texto.
- La determinación del tema de la novela: “*Y ahora estamos trabajando con el tema de la narración. Se expresa en una oración unimembre con sustantivo abstracto*”.

Las tareas mencionadas requieren la realización de operaciones de síntesis, abstracción, categorización, nominalización y generalización, típicamente asociadas a la redacción y el pensamiento académicos. En este sentido, se pueden asimilar al universo de lo que Bruner (1998) define como pensamiento paradigmático. El autor plantea que existen, en efecto, dos modos distintivos y complementarios de organizar la experiencia y construir realidad: el pensamiento paradigmático y el narrativo. La primera modalidad, asociada a la lógica y la matemática, se ocupa de causas generales. Persigue la verificación empírica, apela a un lenguaje regido por el requisito de no contradicción y se orienta a trascender lo particular. La modalidad narrativa se refiere, en cambio, a intenciones y acciones humanas. Trata de experiencias singulares situadas en tiempo y espacio, presentando los panoramas simultáneos de la acción y la conciencia. También difieren sus criterios de validación.

Las estudiantes encuentran dificultades para redactar los títulos y el tema siguiendo las pautas que solicita la docente, probablemente, porque no tienen muy claras las nociones gramaticales implicadas en su resolución, aunque proponen opciones pertinentes, en clave dialógica o narrativa: “*Se está muriendo*”, sugiere un grupo de estudiantes para el capítulo que les tocó titular. “*Hay una oración. No puede haber un verbo conjugado. Pueden poner ‘La agonía de Fulano’*”, responde la profesora. “*Bueno, entonces, ‘La agonía de Fulano’*”. (...) Dos estudiantes arriesgan para otro capítulo: “*Papá, ¿estás ahí?*”. “*No*” (negativa de la docente). “*¿Estás ahí?*” (segundo intento de las estudiantes). “*No*”. “*¿Estás?*”. Risas. “*Sigue teniendo un verbo*”. “*Papá, ahí*”. “*Pido*”, se rinden las dos chicas.

Si bien, como afirman Street y Street (2004), las prácticas de literacidad son múltiples y contradictorias, y sus usos y significados se hallan inmersos en los valores y

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

prácticas de comunidades específicas, la variedad escolarizada del vínculo con la palabra escrita se abstraio de su inscripción concreta y se naturalizó como la consecuencia de cualidades intrínsecas del medio utilizado, ocultando su carácter convencional. La misma docente matiza la división tajante entre oralidad y escritura: “*Hace una década o más, se usan el correo y el chat, se corre un poco la cultura escrita, más parecida a lo oral*”. Las exigencias que plantea parecen atribuirse, más bien, a las tareas y competencias asociadas a la lectura en el ámbito académico.

Algunas de las actividades propuestas tienden a la identificación, clasificación o aplicación descontextualizada de los contenidos, generando cierta fragmentación. “*Si ustedes piensan qué sentido tiene este análisis, piensen en las confusiones y malentendidos que hay en las conversaciones*”, comenta la profesora cuando solicita identificar los cinco elementos del esquema de la comunicación clásico (Jakobson, 1988), intervenientes en segmentos de diálogos extraídos de la novela. Sin embargo, en los ejemplos trabajados, no se problematizan tales elementos, que se exhiben, por el contrario, unidimensionales y homogéneos. El ejercicio en cuestión apela, por consiguiente, a una forma de conocimiento como operación, desprovisto de significado situacional (Edwards, 1995).

Street y Street (2004) identifican cierta equiparación de la organización de los textos y de la escritura a la organización del tiempo y espacio cultural. Así, en las clases observadas, se producen continuamente un desglose y una acumulación de tareas que dividen los distintos encuentros en fases compartimentadas, por momentos, algo desconectadas, generando preguntas en las estudiantes. “*Y pasamos a otra cosa*” (...) “*No, ahora, olvidense de eso*” (...) “*Pasando a otra cosa, ya está con el cuadro*”. “*¿Ya está?*”. “*Sí, después, pueden seguir buscando otros aspectos*” (...) “*¡Cuántas tareas!*” (...) “*¿Por qué salta de uno a otro? ¿Por qué no terminamos primero con una cosa y después la otra?*”. “*Para no dormirnos*”, contesta la prof. El oficio de lector competente y de crítico literario se asimila, así, a la ejecución de una serie de operaciones determinadas. Su enseñanza parece, entonces, destinada a la adquisición de competencias educativas que asegurarán futuros logros académicos. Tal subordinación de la lectura literaria a propósitos externos se vincula con lo que Street y Street denominan pedagogización de la literacidad, en este caso, específicamente, de la literatura, que no parece bastar como objeto de enseñanza justificado por sí solo. Por otro lado, subyace cierta concepción didáctica de lo que constituye una clase dinámica y productiva.

### A mí me pasó

Este abordaje se cruza, por momentos, con la emergencia de la experiencia personal de las estudiantes en relación con la novela, así como de su implicación afectiva: “*Es refuerte el cuento*”, observa una chica. “*No me gusta. Me trae muchos recuerdos*”.

En una entrevista posterior, la profesora admite la posibilidad de involucramiento afectivo con los textos literarios. No obstante, si bien acepta la

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

divergencia de valoraciones sobre la novela, supedita la legitimación de la lectura a la ejecución de las operaciones mencionadas: “*Vamos del análisis a la teoría literaria. Esto incluye la subjetividad. Como dijo ella, ‘Me pareció horrible’. Pero tienen que poder fundamentarlo (resumen, estructura, manejo del tiempo, del espacio), mostrar que saben de lo que hablan*”.

De la misma forma, el trabajo de identificación de recursos expresivos (o figuras retóricas) que propone la docente, circunscribiéndolos al lenguaje literario, es reinterpretado en términos experienciales por parte de las estudiantes: “*A ver, veamos ahora un ejemplo de comparación*”. “*¿De comparación de qué?*”, preguntan algunas, atendiendo al uso habitual del lenguaje, ligado a fines contextualizados. “*No importa, un ejemplo cualquiera*”. Ante la indicación, por parte de la profesora, de buscar en la novela algunos de los recursos expuestos (metáfora, comparación, paralelismo, imágenes, personificación, anáfora), otra compañera presente elige un fragmento largo del texto que describe una escena de sexo. No explicita qué recurso cree haber encontrado pero lo lee en voz alta y concluye: “*Todo esto, yo me lo imaginé*”. “*Sí, ya veo*”, señala la profe, un poco burlona, por el contenido subido de tono. “*Vos tenías ganas de contar eso*”. “*¿Es una imagen auditiva? ¿Visual...? ¿No te imaginás el brazo?*”. “*Seee*”, contesta la mujer.

Bruner (1998) observa que un tipo de análisis literario rara vez tenido en cuenta se vincula con los modos en los que los textos afectan a los lectores y se propone indagar al respecto arriesgando una definición de dicho campo como “psicología de la literatura”. Plantea, así, que no se cuenta con una descripción satisfactoria del proceso de lectura e ingreso en el texto. También Larrosa (2003) aborda la lectura como un fenómeno de experiencia, más afín al acontecimiento que al concepto. De este modo, la distingue del conocimiento formalizado, universal y abstracto, propio de la ciencia, la tecnología y la pedagogía modernas. Le atribuye, por el contrario, un carácter finito, subjetivo, singular. El autor cuestiona, en consecuencia, cierta tendencia de la pedagogía a controlar la experiencia de la lectura, caracterizada por la incertidumbre, para convertirla en experimento. Por su parte, Bombini (2001) rescata prácticas concretas de enseñanza escolar de la literatura, que, durante el siglo XX en Argentina, se aproximan a la lectura como experiencia estético-cultural. Tal concepción no conduce a abandonar toda perspectiva de intervención didáctica a fin de construir conocimiento sobre y a través de la lectura. El mismo Bruner (1998) traza algunos ejes posibles para profundizar el análisis de los textos literarios en su especificidad: el desencadenamiento de presuposiciones (la creación de significados implícitos), la subjetivización (la descripción de la realidad a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia) y la perspectiva múltiple.

## Muchas lenguas, la lengua

Asimismo, la identidad sociocultural de las lectoras entra en juego a la hora de abordar cuestiones ligadas al vocabulario de la novela y la localización de la historia que relata. En este sentido, se pone de manifiesto cierta distancia lingüística y cultural presente en el aula.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

La profesora consulta sobre algunas palabras o expresiones contenidas en la novela, desde su perspectiva, eventualmente, desconocidas. La primera de ellas, *jeder*, incluida en el *Cancionero popular de Corrientes* de Pérez Bugallo (1998) pero popularizada también en el habla porteña y bonaerense través de la cumbia, con sus variantes asociadas con *g* (*gede, gediento/a*)<sup>9</sup>. “Sí, es de barrio”, contestan varias estudiantes. Luego, pregunta por *chaque*, también incluida en el glosario mencionado. “Cuidado”, dice una chica. “Chaque el tiro”, leen. “Sí, cuidado, guarda”, explican. Les pregunto si conocían la palabra y me dicen que sí. Ante la indagación acerca de la posible locación de la historia, un par contesta, a pesar de que la novela está plagada de vocabulario típico del noreste argentino, que podría tratarse de cualquier barrio. Frente a esta percepción que se repite en la clase siguiente, la docente propone buscar pistas de la ubicación espacial de los hechos narrados. Por la mención del algodón y los taninos, una estudiante indica: “Para mí, es en el Chaco”. “Para mí, es Santa Ana, en Misiones”, opina otra. “También habla de Resistencia el libro”, aporta una compañera. La docente destaca el leísmo propio del habla de los protagonistas de la novela. “En un montón de lugares hablan así”, le contestan. “Sí, en Paraguay”, dice una. “Mi mamá es de Chaco y allá hablan así. También dicen “chaque””. El hecho de que, inicialmente, las estudiantes pasen por alto las referencias geográficas y sitúen la historia en cualquier barrio puede vincularse con la familiaridad que reconocen en la variedad lingüística de los personajes. De este modo, la diversidad de lecturas e interpretaciones no sólo se ve librada a la individualidad del lector sino que responde también a cierto arraigo sociocultural, como sostiene Chartier (1999) cuando propone dotar de contenido sociohistórico el concepto hermenéutico de apropiación, lejos de considerarlo universal, invariable o abstracto.

Algunos intercambios evidencian también ciertas tensiones vinculadas a la misma distancia cultural: “Entonces, primero, ponemos un numerito romano, ¿les parece? Bah, romano o lo que quieran”, propone la profesora. “Yo no soy romana. Somos negros de la villa”, contesta una estudiante. “Bueno, se comparten los números romanos, es gratis”.

### De lectores y lecturas

Si bien su análisis excede los límites de este trabajo, en líneas generales, las entrevistas en profundidad efectuadas a seis estudiantes del bachillerato<sup>10</sup> permiten explorar sus prácticas lectoras desde una perspectiva diacrónica, dando cuenta de la configuración, siguiendo a Bahloul (2002), de escenarios variables de lectura, que conjugan aspectos de su biografía familiar, socio-profesional y educativa, así como de ciertas representaciones sobre el libro y la lectura generadas a través de diversas modalidades de socialización. En este sentido, si bien algunos estudiantes provienen de hogares desprovistos de libros y no recuerdan escenas de lectura o relatos orales en su infancia, se identifican, a través de las entrevistas mencionadas, períodos de cierto

<sup>9</sup> <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/no/12-649-2003-04-13.html>

<sup>10</sup> Se trata de cinco mujeres y un varón, de entre 19 y 30 años. Una chica y el chico, ambos, de asistencia y participación esporádica, eligen ser entrevistados conjuntamente. Las otras entrevistas son individuales.

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

incremento de la lectura, vinculados con etapas de inserción escolar; encuentros con agentes (por ejemplo, referentes afectivos) y ámbitos de socialización de la lectura en circunstancias particulares de la biografía; apoyo familiar, incluso, por parte de parientes no/poco escolarizados; necesidades asociadas al embarazo y la maternidad. Una de las entrevistas da cuenta, por el contrario, de una merma de la lectura motivada por el alejamiento de un ámbito familiar que la estimulaba, por imperativos laborales y por la conformación de un nuevo hogar.

Otras de las razones esgrimidas por los estudiantes como un obstáculo para leer son las condiciones habitacionales (ausencia de un espacio adecuado, convivencia de familias numerosas en una misma vivienda); la falta de tiempo; la inseguridad de los viajes en tren; “no me gusta”; “me cansa la vista”.

Entre los diversos valores que los estudiantes, incluso, aquellos que afirman no leer o leer poco, asocian discursivamente a la lectura, destaca la posibilidad de implicarse y generar aprendizajes a partir de historias que se perciben afines. Esta función experiencial es identificada por Bahloul como un sentido atribuido con frecuencia a la lectura por parte de “poco lectores”. En efecto, la elección autónoma de lecturas (Eisner, 2015) por parte de los estudiantes remite a esta perspectiva: “*A mí siempre me gustaron las cosas que pasen, o sea, una historia real*”. Otros mencionan su afición a la psicología y para-psicología o a la política. Algunas publicaciones son fuente de consulta sobre necesidades prácticas.

Las miradas acerca de la novela leída en clase varían entre el escándalo, la ponderación de aspectos positivos y negativos, y la aceptación, también por parte de dos estudiantes identificados entre sus compañeras por la falta de lectura/“compromiso”, que sólo leyeron el fragmento del libro compartido en clase (*La clase que nos pareció tan chistoso (...) Por las palabras que usaba. Porque hablan... como nosotros. (...) para mí, estaba bueno*).

Las entrevistas confeccionadas manifiestan la diversidad de recorridos que constituyen las prácticas lectoras de estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos, así como diferentes factores que pueden atravesar estas trayectorias, ni lineales ni irreversibles.

### Consideraciones finales

Las reflexiones desplegadas a lo largo del trabajo interpelan acerca del lugar de la literatura en experiencias educativas del nivel medio de Jóvenes y Adultos que persiguen un horizonte emancipador. Se impone, entonces, la necesidad de: analizar la vinculación de los objetivos planteados en torno a su abordaje, con la propuesta didáctica implementada; desnaturalizar los saberes y competencias involucrados en las prácticas de lectura, jerarquizarlos y habilitar su entrenamiento; evaluar la medida en que se configuran sólo determinadas lecturas legítimas y el fundamento de dicha configuración. Tales esfuerzos se orientan al desarrollo de estrategias de construcción colectiva de conocimiento situado desde y sobre la literatura, en el encuentro de

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

distintos lenguajes, sentidos, valores y sensibilidades. De este modo, cobra vigencia la indagación sobre los campos disciplinares que proveen encuadres teóricos pertinentes, necesariamente, atentos a las dimensiones histórica, política y sociocultural, para reflexionar acerca de los procesos de lectura.

Finalmente, la consideración de las entrevistas a estudiantes invita a complejizar la mirada sobre sus prácticas de lectura, a fin de evitar interpretaciones deterministas basadas en la reproducción de asimetrías en el acceso al capital simbólico y cultural validado. Recuperando a Bahloul, se vuelve fundamental explorar la densidad de usos sociales de la lectura, el modo en que los lectores la capitalizan en su vida afectiva, política o laboral.

### Bibliografía:

- Bahloul, J. (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Bombini, G. (2001), “La literatura en la escuela”, en Alvarado, M., *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso Manantial, Buenos Aires.
- Bruner, J. (1998), *Realidad mental y mundos posibles*, Gedisa, Barcelona.
- Chartier, R. et al. (1999), *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Edwards, V. (1995) "Las formas del conocimiento en el aula", en Rockwell, E. Comp. *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Eisner, L. (2015), “Prácticas de literacidad dentro y fuera de la Escuela Media de adultos. Un estudio de caso”, ponencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, mimeo.
- Heredia, L. D. y Bixiò, B. (1991), *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Jakobson, R. (1988), Lingüística y poética, Cátedra, Madrid.
- Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Pérez Bugallo, R. (1998), *Cancionero popular de Corrientes*, Ediciones del Sol, Buenos Aires.
- Street, J. y Street, B. (2004), “La escolarización de la literacidad”, en ZAVALA, V., M. NIÑO-MURCIA y P. AMES (editoras). *Escritura y sociedad*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, Lima.

## Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

### A avaliação na educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas

**Autoras:** Carvalho Martins, Mayara y Bonifácio de Araújo, Regina Magna (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)

**Contacto:** [mayarinhacmartins@yahoo.com.br](mailto:mayarinhacmartins@yahoo.com.br), regina.magna@hotmail.com

#### Introdução

Nos últimos anos, houve no âmbito educacional, um crescimento de discussões sobre diferentes aportes e temáticas. Essa intensificação aponta para a necessidade de um mapeamento que aborde um panorama das pesquisas educacionais e, com isto, os trabalhos do tipo Estado da Arte tem sido recorrentes no meio acadêmico. As pesquisas focadas nas produções científicas que tem como intuito evidenciar esse mapeamento são chamadas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, de acordo com sua abrangência, assim como afirma Romanowski e Ens (2006, p. 39-40):

[...] para realizar um “estado da arte” (...) não basta apenas estudar os resumos de dissertações e tese, são necessários estudos sobre as produções e congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos na área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

As autoras ainda enfatizam a importância deste tipo de estudo, visto que ele permite perceber e analisar o campo das pesquisas educacionais, bem como indicar o seu impacto na sociedade. É importante destacar, que alguns autores não fazem distinção entre “estado da arte” e “estado do conhecimento”, assim como Teixeira (2006, p.60), que define o “Estado da arte” como: “(...) *Um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sobre determinado tema, em um período de tempo específico e consequentemente, sua sistematização e análise.*” Essa análise contribui para uma visão macro do que já foi produzido na área e uma organização que auxilia e orienta o pesquisador a visualizar os avanços e lacunas ainda presentes no campo da pesquisa. Este trabalho tem como intuito fazer uma análise da produção acadêmica no que se refere à Avaliação Educacional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de compreender como se dá a produção do conhecimento desta temática, a fim de identificar as contribuições e lacunas existentes. Segundo Romanowski e Ens (2006), o levantamento e revisão do conhecimento sobre a temática é de suma importância para iniciar uma análise qualitativa das produções em uma determinada área de conhecimento.

Este estudo faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo investigar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores da EJA em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública dos municípios que compõem a Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais. Sendo assim, o primeiro passo dessa pesquisa consiste em um levantamento do tipo Estado do Conhecimento, objetivando fazer um registro e posteriormente uma discussão do levantamento da produção acadêmica sobre a temática. Para isso, iniciou-se uma coleta de dados a partir do banco

## Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES<sup>11</sup>, utilizando o campo de busca básica, no qual foram inseridos os seguintes descritores: Avaliação EJA. É importante destacar, que atualmente, o site do Banco de Teses e Dissertações da Capes está passando por uma manutenção, com o intuito de identificar registros que estejam incompletos, sendo assim, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Portanto, há a possibilidade de existirem mais trabalhos que apontem a temática sobre a Avaliação na EJA, anteriores a este período e, ainda, aqueles posteriores a 2012 e que ainda não foram registrados. Também foi feita, uma busca por trabalhos aprovados no Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultas da ANPED<sup>2</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), GT18, referentes ao período compreendido entre 2008 e 2013 (31º a 36º reuniões anuais). Além disso, três grandes Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais foram consultados: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG, a fim de colaborar com as investigações. O próximo passo do estudo do conhecimento foi a leitura dos resumos selecionados e posteriormente a sua análise. É importante salientar que há uma grande preocupação neste tipo de estudo com o formato de apresentação dos resumos, pois alguns trazem informações incompletas ou confusas, assim como afirma Teixeira (2006, p.61). “*Quando em um ou mais resumos faltam alguns dados, e se eles constituem aspectos significativos para a construção de uma pesquisa, esses estudos sobre “Estado da Arte”, ou “do Conhecimento” ficam bastante prejudicado*”.

### A avaliação na educação de jovens e adultos

Estudar o contexto da avaliação da aprendizagem pressupõe elucidar as suas questões políticas e metodológicas. Segundo Hoffman (2007), nas últimas décadas as discussões sobre a avaliação têm sido muito centradas no seu papel político devido às críticas sob o controle que a avaliação tem, deixando de lado questões pedagógicas que são de suma importância. A autora ainda evidencia a complexidade e instabilidade que o tema “Avaliação Educacional” carrega, portanto é nessa incerteza que a avaliação se constrói, pois a avaliação é uma ação mediadora, que necessita do diálogo e da interação, dessa forma, não há uma explicação que defina a avaliação, mas, diferentes maneiras de pensar sobre diferentes práticas avaliativas no meio educacional que se conflituam. A avaliação é um desafio concreto com que a educação se depara, em especial na escola básica, portanto é importante desvendar os seus limites e possibilidades, aproximando-a de uma educação crítica e reflexiva sendo então promotora de igualdade social. Atualmente não podemos mais argumentar sobre a falta

---

11 É uma [agência de fomento à pesquisa brasileira](#) que atua na expansão e consolidação da pós-graduação [stricto sensu](#) ([mestrado](#) e [doutorado](#)) em todos os estados do país. 2- A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação [stricto sensu](#) em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

de referenciais teóricos sobre essa temática, pois há uma gama de reflexões e propostas, porém a avaliação nos remete a uma série de reflexões, assim como cita Salinas (2004, p.10),

“O fato é que apesar de tudo, apesar das nossas aprendizagens como estudantes sobre a avaliação, apesar de nossa formação como profissionais do ensino e apesar de avaliarmos desde o primeiro dia que entramos em uma sala de aula como professores, qualquer um que se dedique ao ensino pode reconhecer que a avaliação é uma das facetas da profissão que apresenta mais complicações e, portanto, que gera mais dúvidas.”

Nesse sentido, há um grande espaço entre as concepções e discussões teóricas sobre avaliação e a prática dentro da sala de aula. Mais especificamente, para a discussão que propomos acerca da avaliação nas turmas da EJA, as pesquisas encontradas são em pequeno número evidenciando a situação ainda marginal vivida por esta modalidade nos meios acadêmicos. . Este fato ressalta a necessidade de ampliar os estudos e investigações nesse campo, de modo que a partir da articulação entre a concepção de avaliação e EJA poderemos acrescentar ao campo, em alguma medida, reflexões e contribuições. Entende-se que há uma necessidade de se ampliar as discussões e reflexões sobre a avaliação na EJA e assim contribuir para a melhoria das práticas exercidas pelos docentes, que são essenciais e específicas dessa modalidade de ensino. Ter na escola uma forma de mensurar e indicar o fracasso ou sucesso escolar do aluno é uma questão séria a ser discutida, pois na maioria das vezes, essa prática não leva em consideração a individualidade dos sujeitos, que passam por parâmetros avaliativos excluientes. Segundo Hoffman (2007), é preciso questionar os princípios que fundamentam tais práticas avaliativas, que estão cada vez mais estreitas e padronizadas e que acabam por afastar da escola aqueles que não se encaixam ou se distanciam dos padrões pré-determinados por elas.

Por outro lado, se os professores utilizarem a avaliação adequadamente, terão um recurso imprescindível para a sua prática pedagógica, que possibilitará o acompanhamento permanente e contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, fica evidente que todo educador deve ter consciência e comprometimento sobre o educando. A sua visão sobre o processo avaliativo como uma prática quantitativa e de constatação sobre o que o aluno fez é arriscada, ao passo em que na avaliação educacional deve-se levar em consideração a relação entre quem avalia e quem é avaliado, a singularidade do sujeito, bem como a sua trajetória escolar.

“Buscar uma avaliação em novas perspectivas significa adora também uma pedagogia diferenciada, para que os professores não vivenciem a contradição entre a avaliação que gostariam de fazer e a que poderão realmente fazer. É necessário que o professor tenha consciência das contradições, imprecisões e injustiças do sistema educacional e saiba que para praticar uma avaliação em uma nova perspectiva é preciso que saiba levar em conta o conflito, é preciso correr riscos e contrariar interesses (Vasconcellos, 2002, p. 55).”

As práticas avaliativas só mudarão nas escolas por meio do compromisso com a realidade social do educador com a realidade que enfrenta. . Para Hoffman, questionar os processos existentes é o primeiro passo a ser tomado.

## Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

“Estar efetivamente interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente é um princípio político-social que não é levado a serio para as maiorias populacionais. Esse princípio tem suma importância na medida em que visa a democratização do saber. E sabemos que o saber é fundamental, politicamente, como tem demonstrada a história da sociedade (Luckesi, 1995, p.124).”

Dentro dessa perspectiva de educação voltada para a transformação da sociedade, deve-se buscar um processo que vise uma prática avaliativa mais justa e participativa. Portanto a avaliação deve ser utilizada como um instrumento permanente na prática educativa, buscando a permanência do aluno na escola bem como a qualidade da sua aprendizagem e não um instrumento de classificação e quantificação.

### Os resultados da pesquisa:

Para o rastreamento no banco de teses da capes, foi utilizada a seguinte palavra chave: Avaliação EJA. Foram identificados, quarenta e dois (42) registros com a palavra chave, e dessas produções sobre a EJA, apenas cinco (5) trabalhos tem aproximação com a temática da avaliação como descrito na tabela abaixo.

	TÍTULO	Nível	Ano	Instituição	Estado
1	EXPERIENCIANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).	Mestrado	2011	UFES- Federal	ES
2	ENTRE O CONCEBER E O FAZER: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROEJA.	Mestrado	2011	UFPB- Federal	PB
3	TRABALHO, AMBIENTE E SAÚDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA À ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.	Mestrado	2011	IFRJ- Nilópolis	RJ
4	REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CONVENCIONAIS E INTEGRATIVOS DAS TDIC PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO PROEJA.	Mestrado	2011	CEFET	MG
5	O GERENCIAMENTO DE CATEGORIAS DE PERTENCIMENTO NO TRABALHO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE EJA.	Mestrado	2012	UFRGS	RS

(Fonte: Tabela elaborada pelas autoras)

Complementando a análise dos resumos das pesquisas mostradas acima, faz-se necessário uma breve abordagem sobre cada uma delas, com o intuito de perceber a que passo andam as pesquisas em relação a esta temática e posteriormente fazer uma análise da aproximação ou não destas com a investigação que propomos fazer. O primeiro resumo do trabalho analisado, cujo título é *Experienciando a avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, apresenta como objetivo compreender como a avaliação é experienciada e vivenciada na EJA. A investigação tem como premissa a abordagem qualitativa e faz uso do estudo de caso como instrumento de pesquisa. Feita a análise dos depoimentos e observações identifica três unidades de significados da avaliação. A avaliação vista como classificação, a avaliação

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

como prática de dominação e a relação da avaliação com o processo de ensino e aprendizagem. O segundo trabalho, “*Entre o conceber e o fazer: representações sociais da avaliação da aprendizagem no PROEJA*” analisa, quais os sentidos que os docentes do PROEJA atribuem a avaliação, considerando como suas representações sociais influenciam na sua prática pedagógica. Tem como instrumento de coleta de dados o grupo focal e traz um resultado pertinente às discussões sobre a avaliação, no que diz respeito ao conhecimento docente da concepção crítica e inclusiva da avaliação, porém comprova o distanciamento da teoria e prática, visto que na sua atuação há presença de elementos que seguem uma perspectiva da avaliação tradicional.

No trabalho seguinte, “*Trabalho, ambiente e saúde na Educação de Jovens e Adultos: Uma experiência formativa à alfabetização científica*”, o autor investiga em que medida os alunos da EJA se aproximam dos conhecimentos relacionados a trabalho, ambiente e saúde na perspectiva da alfabetização científica, usando o questionário como instrumento de coleta de dados. Como resultado, a pesquisa apresentou que os alunos possuem estes conhecimentos relevantes, porém de uma forma limitada, ao passo em que manifestaram pouca criticidade e participação frente à resolução de problemas da sua realidade. A pesquisa “*Reflexões sobre a avaliação e seleção de materiais didáticos convencionais e intergrativos das TDIC para ensino de língua inglesa no PROEJA*”, analisa os processos de avaliação e seleção de materiais didáticos para o ensino do Inglês no PROEJA, a partir da abordagem qualitativa, e trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo. Apresenta na análise dos dados, os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem dessas turmas e embora o professor não faça uso das TDIC em sala com os alunos, recorre a elas para a elaboração de atividades. E por fim, “*O gerenciamento de categorias de pertencimento no trabalho de avaliação pedagógica na fala-em-interação de sala de aula da EJA*”, trata de uma pesquisa com o intuito de averiguar como os participantes da fala-em-interação da EJA se orientam para o trabalho gerenciamento de categorias de pertencimento institucionais (professor, aluno). Os dados do estudo consistem em 50 min de registros áudio visuais gerados no início do ano letivo de uma turma da EJA. Estes registros evidenciaram o entendimento do professor sobre o ato avaliativo e a sua resistência em avaliar formalmente.

Portanto, podemos evidenciar, que dentre os trabalhos identificados, os 5 (cinco) são dissertações de mestrado e a maioria destas investigações se dão na região sudeste do Brasil. Em relação ao *lócus* destas, verificou-se que 3 (três) dissertações foram realizadas em Instituição Federal, uma (1) em Instituto Federal e uma (1) em Centro Federal de Educação Tecnológica. A análise dessas produções apresenta uma grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa, ainda que de caráter preliminar, visto que ela se dá por meio dos títulos e resumos, entretanto, possibilitam traçar algumas considerações sobre como vem se constituindo o campo das pesquisas na Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à avaliação. Dos resumos analisados, o trabalho “*Experienciando a avaliação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*”, é o que mais se aproxima da nossa pesquisa, visto que tem como foco a ação docente e a sua relação com a avaliação dentro dessa modalidade de ensino. As outras pesquisam se distanciam um pouco da investigação, pelo fato de terem como objetivo perceber a avaliação a partir de outras perspectivas, ou seja, enquanto propomos aprofundar sobre as práticas

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

avaliativas desenvolvidas pelos docentes, os demais trabalhos se atentam a questões relacionadas às representações sociais na avaliação, a apropriação do conhecimento pelo aluno por meio da avaliação e as categorias de pertencimento institucionais. O trabalho que mais se distanciou da temática abordada, apesar de fazer pontuações pertinentes à avaliação na EJA, trata da investigação da avaliação e de materiais didáticos para o ensino da língua inglesa, por apresentar uma discussão mais relacionada aos fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Podemos perceber a discussão sobre diferentes perspectivas acerca da avaliação na EJA e apontar a necessidade de se discutir e investigar cada vez mais esta temática, buscando práticas avaliativas que contribuam para o desenvolvimento do sujeito jovem, adulto ou idoso, como um ser social.

Passaremos agora a apresentar um levantamento no Grupo de Trabalho 18 da ANPED, sobre educação de adultos. No período de 2008 a 2013 foram identificados 87 produções sobre a Educação de Jovens e Adultos, apresentados no GT18. Dentre eles, não foi encontrado nenhum trabalho com a temática Avaliação na EJA, confirmando a pouca produção relacionada ao tema. Vale ressaltar que esta escassez aponta para a relevância dos estudos nesta área ao desvelar poucas investigações sobre o assunto, considerando esta temática de extrema importância, por ser uma prática educativa presente e relevante no cotidiano escolar. Visando dar continuidade às investigações e contribuir para esse mapeamento, foram selecionadas três universidades de grande porte do estado de Minas Gerais<sup>12</sup>, para complementar a busca por essas pesquisas. Foram escolhidas duas universidades federais, Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG e Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF e uma universidade privada, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC-MG. Para isso, foi feita a pesquisa das produções discentes - teses e dissertações, no site dos programas de Pós-graduação em Educação de cada instituição.

O levantamento feito na biblioteca digital da Universidade Federal de Minas Gerais, utilizando o campo de busca do Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual foram inseridos os seguintes descritores: Avaliação EJA, foi possível encontrar 167 resultados, do ano de 1988 ao ano de 2014. Dentre as dissertações, apenas uma aborda a temática pesquisada, cujo título é: *A complexidade da avaliação formativa na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores*. (2004). A partir da leitura do resumo, observa-se que o estudo apresentou como objetivo analisar a avaliação formativa na EJA e como campo de pesquisa um projeto de EJA em uma escola pública de Belo Horizonte. O estudo evidenciou a riqueza da bagagem de conhecimentos que os alunos trazem do ambiente de trabalho e apontou a importância desses conhecimentos serem incorporados à proposta da escola. Sendo assim, a avaliação seria uma forma de legitimar e valorizar os sujeitos e seus conhecimentos, como sujeitos sócio-culturais-políticos. No site da Universidade Federal de Juiz de Fora, foram encontradas dissertações do ano de 1997 ao ano de 2014, separadas anualmente. Contudo, o mapeamento foi feito do ano de

---

<sup>12</sup> O Estado de Minas Gerais foi escolhido, por se tratar do Estado em que a presente pesquisa está sendo desenvolvida.

### **Jornadas**

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

2008 a 2014, totalizando em 154 dissertações. Dentre elas, nenhuma dissertação abordou a temática da avaliação na EJA.

A consulta feita no programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais foi realizada nas duas linhas de pesquisa: Sociologia e História da profissão docente e da Educação Escolar e Educação Escolar e Profissão Docente, totalizando 200 dissertações do ano de 1999 a abril de 2015. Assim como na pesquisa anterior, nenhum trabalho apresentou a temática em questão. A análise dos trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no GT 18 da ANPEd e em três Universidades de Minas Gerais permitiu verificar a escassez de trabalhos abordando a Avaliação na EJA. Portanto, discutir sobre essa temática é extremamente relevante nos dias atuais, em que se busca construir uma consciência da ação política que a avaliação carrega, como ponto de partida e de chegada do processo de educativo, em que se leve em consideração o sujeito aprendiz, tornando-se um instrumento de avanço e transformação social.

### **Considerações Finais**

A educação brasileira enfrenta diversos problemas, estes, formam uma cadeia de elementos, que devem ser percebidos na sua complexidade. Dessa forma, fazer uma reflexão sobre a educação enquanto ciência, bem como perceber a exigência de ter novos olhares para os problemas que ela atinge, para dessa maneira conseguir refletir sobre as reais possibilidades de mudanças, torna-se relevante. A avaliação é um problema concreto com que os professores se deparam na escola, é preciso desvendar os seus limites e aproximar-a de uma educação crítica, construtiva e promotora de uma igualdade social. Para isso, faz-se necessário rever a sua concepção, pois apesar da avaliação ser um instrumento essencial, ela tem se limitado simplesmente a mera verificação. As pesquisas neste sentido tornam-se essenciais na busca de um processo avaliativos de educação que desvincule-se do caráter classificatório, em busca de transformar a realidade e construir ações que amenizem as desigualdades sofridas ao longo do tempo pela Educação de Jovens e Adultos. A partir da análise feita dos trabalhos publicados, constata-se a escassez de pesquisas que discutem a avaliação na Educação de Jovens e Adultos. O banco de tese da capes se configurou como o que mais apresentou trabalhos que se aproximaram dessa temática, com o número de 5 trabalhos entre os anos de 2011 e 2012 e posteriormente a Universidade Federal de Minas Gerais com 1 trabalho. As outras fontes de pesquisa deste trabalho não tiveram nenhuma publicação sobre o tema nos últimos anos, contexto este que retrata o olhar pouco comprometido da academia para essa modalidade de ensino. .

### **Referências Bibliográficas:**

- Brasil. MEC/CAPES. Banco de Teses e dissertações da Capes. Disponível em:  
<http://bancodeteses.capes.gov.br> Acesso em: 03/05/2014.
- Hoffman, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- Hoffman, Jussara Maria Lerch. *Pontos e Contrapontos, do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 10<sup>a</sup> ed, 2007.

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

- Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar:estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.
- Romanowski, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, eptiembr diciembre, 2006, pp. 37-50, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Teixeira, C. R. O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Curricular (1975-2000). Cadernos de Pós-Graduação: educação, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.
- Vasconcellos, Maura Maria Morita. **Avaliação e Ética.** Avaliação da Aprendizagem. P. 1-57. Londrina. Ed. UEL, 2002.

**Docentes que trabajan en EDJA: tensiones en torno a la enseñanza de la matemática**

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

**Autor:** Gerez Cuevas, Nicolás<sup>13</sup> (FAMAF-UNC)

**Contacto:** gerez@famaf.unc.edu.ar

### Presentación de la investigación

En esta comunicación se presentarán avances de una investigación actualmente en curso, enmarcada en un proyecto de Tesis Doctoral<sup>14</sup>, centrada en la actividad de sujetos docentes cuyo trabajo se desenvuelve en espacios educativos de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos. El desarrollo de estudios en torno a la temática de la construcción de conocimientos en el involucramiento en eventos de numeracidad o de uso de matemáticas en instituciones laborales o domésticas posibilita anticipar la complejidad de la construcción de saberes matemáticos en los ámbitos de EDJA por parte de estudiantes con un bagaje de conocimientos provenientes de otros ámbitos. Un punto de partida para nuestra investigación es el reconocimiento en el campo de la educación matemática en EDJA de la escasez de estudios sobre procesos didácticos escolares con sujetos adultos. Particularmente, en relación al sujeto docente se puede considerar aún vigente lo planteado por Ávila (1999, p. s/n) en cuanto a que aún “...resulta fundamental conocer al promotor del aprendizaje matemático formal [en EDJA], analizar sus saberes, sus creencias y su participación real en el proceso así como las condiciones y posibilidades de una formación conveniente para el desarrollo de su labor”.

Particularmente, en nuestra investigación abordamos la actividad de enseñanza desde una perspectiva que reconoce la complejidad de esta tarea, en el marco de las condiciones y regulaciones del trabajo docente en los contextos institucionales en que se desarrolla, y en relación a aspectos específicos a los objetos matemáticos estudiados en estos ámbitos escolares. Además, dando continuidad a investigaciones anteriores (Gerez Cuevas, 2013) elegimos como referentes a maestros o maestras que transitan los primeros años de trabajo docente en la modalidad<sup>15</sup>. De este modo, nuestro objetivo es estudiar el modo en que se articulan *conocimientos docentes, prácticas de enseñanza de saberes matemáticos y condiciones de las prácticas docentes*, en el trabajo de maestros/as con *trayectorias cortas* en la modalidad de EDJA, en distintos contextos institucionales. Para abordar este objetivo hemos desarrollado una estrategia de indagación que articula entrevistas semi-estructuradas con observaciones de clases, sobre el trabajo docente de tres maestras que se desempeñan en la modalidad.

### Perspectiva teórico-metodológica

---

<sup>13</sup> Becario de CONICET

<sup>14</sup> El proyecto de tesis se titula “*Conocimientos docentes sobre la enseñanza de la matemática en la iniciación profesional en el nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos*”, es dirigido por la Dra. Dilma Fregona y co-dirigido por la Dra. Fernanda Delprato, y fue admitido en febrero de 2014 en el Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC).

<sup>15</sup> Esto no implica que sean lo que se conoce habitualmente como *docentes noveles* (Alliaud, 2004) ya que gran parte de los docentes que se inician profesionalmente en EDJA cuentan con una trayectoria consolidada en el trabajo docente con niños y niñas.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

En relación a la perspectiva teórico-metodológica, nos parece sugerente la incorporación al análisis de las prácticas de enseñanza de Edelstein (2011) de la noción de multirreferencialidad desarrollada por Ardoino. Este autor advierte la necesidad de múltiples competencias para la gestión de estas prácticas, por lo que su análisis sólo puede realizarse a partir del reconocimiento de su complejidad (Ardoino, 1993). Así el análisis multirreferencial “*...se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique una reducción de unos en otros.*” (Edelstein, 2011, p. 95)

El objeto de estudio es abordado desde una perspectiva que articula aportes del campo socio-antropológico, sobre la formación docente provenientes de la didáctica general y de la educación matemática. Estos aportes teóricos se articulan en la coincidencia sobre la inscripción de la práctica docente en una situación de trabajo organizada institucionalmente, lo que posibilita el tratamiento de la cuestión de la enseñanza desde un abordaje como sistema institucional en lugar de enfocarlo como un proceso interactivo o cara a cara (Feldman, 2002 citado en Terigi, 2012). Esta perspectiva supone que el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que se desempeña en un gran sistema, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo. Esto permite destacar que forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente el hecho de que, ignorando su dimensión institucional, la enseñanza es concebida como problema “doméstico”, es decir como problema que los profesores deben resolver por sí mismos, en desmedro de su consideración como un problema principal de la política educativa (Terigi, 2004).

En nuestro estudio un nivel de abordaje del objeto es propiciado por los aportes de la etnografía educativa latinoamericana. A partir de éstos, los docentes son comprendidos “*...como sujetos, es decir como personas que organizan su propia vida y trabajo dentro de las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela*” (Rockwell & Mercado, 1989). Así, su actividad es concebida como *trabajo docente* enmarcada en una institución escolar que la construye y posibilita, y atravesada por el conflicto entre el control y la autonomía de este quehacer. Por ello, se concibe a la enseñanza como parte de la práctica docente, reconociendo que existen múltiples determinantes institucionales y contextuales que operan sobre ella, la marcan y someten a tensiones y contradicciones (Edelstein, 2002).

A su vez, en el propio ejercicio del trabajo docente, y a partir de la relación entre las biografías particulares y la historia social e institucional, se construye un conocimiento integrado a la práctica, que se objetiva en la actividad cotidiana: el *saber docente* (Rockwell, 2009). Esto es una conformación plural que integra distintos saberes con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones (Tardif, 2004).

En estudios sobre clases habituales en didáctica de la matemática algunos determinantes son tematizados a partir del reconocimiento de la práctica docente como ejercicio de un oficio. Los investigadores reconocen así que el docente debe conciliar

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

objetivos atados a los aprendizajes de los alumnos con restricciones y fines expresados en relación al oficio docente (Robert, 2001). Particularmente tomamos la categoría *dificultades del oficio* proveniente de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 2010) que nos permite un modo de abordaje teórico de la enseñanza desde una perspectiva institucional que apunta al reconocimiento de nudos problemáticos de la articulación entre saber de la transmisión y práctica docente, en el marco de condiciones específicas de trabajo docente. Lo fundamental de la categoría es que el autor propone, como regla general para la investigación didáctica, interpretar las dificultades que se puedan observar en las prácticas de cualquier profesor, de un modo no individual sino como un “...revelador de una dificultad del oficio”<sup>16</sup> (Chevallard, 2011, p. 6). De un modo próximo a lo planteado anteriormente por Terigi, Chevallard cuestiona que gran parte de las dificultades del oficio son resueltas de un modo individual, sin acompañamiento de instancias más globales: “*La cultura tradicional del oficio hace creer que ellos mismos deben responder, sin otro socorro que su 'inventiva', su 'talento', etc., a las cuestiones que el ejercicio del oficio les hace encontrar.*” (Ibíd., p. 6)

Presentaremos a continuación algunos avances en torno al reconocimiento de la conformación de saberes docentes a partir del cual una de las docentes que forma parte de nuestro referente empírico interpreta los desafíos que supone la enseñanza en estos escenarios laborales, en relación a algunos aspectos de su trayectoria de formación y profesional.

### **El inicio laboral de Daniela en nuevas condiciones para la enseñanza**

Daniela desarrolló su formación inicial en un Instituto de Formación Docente de orientación católica, en la ciudad de Córdoba. Este recorrido fue emprendido hace unos 25 años aproximadamente, antes de la reforma curricular propiciada durante la Transformación Educativa llevada a cabo bajo las regulaciones de la Ley Federal de Educación. En esta institución regía una formación docente inicial que estipulaba un cursado de 2 años y medio. Este ámbito de formación era altamente valorado por la maestra, quien expresaba haberse apropiado de saberes relevantes en dicho espacio.

Daniela tiene un largo recorrido de trabajo docente en la escuela infantil. Se inició laboralmente antes de egresar del instituto de formación docente, ya que desarrollaba una adscripción en una escuela pequeña perteneciente a una comunidad evangélica en el sur de la ciudad de Córdoba. Luego de esta experiencia trabajó durante cinco años con una doble inserción laboral, en esa institución en la que se inició y en una escuela pública en la misma zona sur de la ciudad. Al momento de realizarse el trabajo de campo, seguía trabajando en esta última escuela luego de 23 años de actuación laboral.

Un año antes de que iniciáramos el trabajo de campo debido a necesidades económicas Daniela tomó un cargo en un CENPA (Centro Educativo de Nivel Primario

<sup>16</sup> Traducción nuestra.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

de Adultos)<sup>17</sup> de turno vespertino, manteniendo el trabajo con niños durante las mañanas. Esta institución está enclavada en un barrio de la periferia de la ciudad de Córdoba donde habita una comunidad importante de migrantes que sostiene una alta demanda efectiva de escolarización en este centro educativo<sup>18</sup>. En tal sentido, la matrícula de esta escuela es alta en relación al promedio de las instituciones de la modalidad, y por ello cuenta con varios docentes que atienden al grupo de estudiantes. Esto les permite dividir el trabajo de enseñanza por ciclos, armando grupos diferentes para Alfabetización, 1º ciclo (etapas 19 1 y 2) y 2º ciclo (etapas 3 y 4). Particularmente Daniela atendía al primer grupo durante la realización del trabajo de campo.

Analizamos el modo en que Daniela construía sentido a esta experiencia de trabajo en la modalidad, interpretando lo que emergía como desafíos para la enseñanza a partir de sus saberes docentes. Como reconocíamos anteriormente, existen orígenes diversos de este conocimiento profesional ya que, como plantea Tardif (2004), “*el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente.*” Destacamos en este artículo algunos aspectos de los conformados fundamentalmente en su trayectoria en la educación infantil, lo que este autor nomina como *saberes experienciales*. Los saberes experienciales se vinculan con la formación que es producto del hecho de afrontar diversos condicionantes y situaciones en el ejercicio de la práctica docente (*ibídем*). Tal capacidad es generadora de certezas particulares, de las que la más importante consiste en la confirmación por el docente de su propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la práctica de la profesión. Así, los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas a su contexto de trabajo en la escuela, de manera que facilitan su integración.

En relación a los saberes de los que se ha apropiado y ha construido en su larga trayectoria de trabajo docente, Daniela expresaba una alta valoración de ellos. Provista de estos saberes, la maestra buscaba enfrentar los desafíos que emergían de la modalidad como nuevo contexto institucional de trabajo docente. Su desempeño parecía haberla confirmado como una maestra con dominio de su oficio, ya que

17 Los CENPA forman parte junto a otras instituciones, como las Escuelas Nocturnas, de la oferta provincial primaria de EDJA caracterizada por su *heterogeneidad organizacional* (Lorenzatti, 2005). Estos Centros son de origen nacional, surgen en el año 1965 durante el gobierno del Dr. Illia como Campaña de Alfabetización, se provincializan en el año 1980 durante la dictadura militar en el primer momento de transferencia por parte de la Nación de los servicios educativos a las provincias. Son de modalidad presencial de lunes a viernes. Generalmente suelen desarrollar sus prácticas en horario nocturno, y mantener una organización con un solo maestro para hacerse cargo de las distintas tareas administrativas, docentes y de limpieza, pero particularmente estas características difieren en esta institución.

18 En el “*Proyecto Anual Institucional*” se manifiesta que en abril de 2014 había 42 alumnos provenientes de Bolivia, 2 de Perú y 20 de Argentina. En su gran mayoría eran mujeres.

19 En el año 2008, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba aprobó la “*Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*” (Res. 378/08). Esta propuesta curricular de nivel primario introduce la revisión de una organización graduada en años preestablecidos y simultáneos entre diversas disciplinas y áreas de enseñanza, por una organización modular, en etapas.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

durante las entrevistas se ha presentado como una docente eficiente en la tarea de enseñanza. Particularmente, esta valoración la ha realizado desde una idea de eficacia en la transmisión de contenidos escolares:

*Para arrancar, con esta gente [los alumnos de EDJA] tengo un as en la manga, que es lo que me sirvió muchas veces con los niños. (D-EC-2014-06-10)*

*Sí yo te puedo decir en los 23 años qué sabor tuve de los grupos que yo dejé... No porque sea la mejor maestra, [pero] yo sé adónde tengo que llegar, y llegan. Contra viento y marea llegan. No regalo nota, ¡aprenden! Ese es el objetivo que aprendan, que puedan pensar, que puedan relacionar, que puedan deducir, que puedan, que puedan [sic], que se animen. (D-E1-2014-09-10)*

En tanto se refieren a saberes producidos en la práctica, su imbricación en los contextos en los que funcionan supone cierto nivel de naturalización de las condiciones institucionales de existencia. En este sentido, interpretamos que en su trayectoria la docente ha ido incorporado una perspectiva que, de algún modo, naturalizaba la organización de la escolaridad en las instituciones infantiles. En el progresivo reconocimiento de las distancias entre las características de este escenario con las aulas de las escuelas infantiles, iba elaborando un posicionamiento sobre la enseñanza en EDJA, desde donde cuestionaba las posibilidades del estudio en las condiciones en las que existían estos procesos en las instituciones donde se desempeñaba, y algunos aspectos de las prácticas pedagógicas con cierto nivel de institucionalización en la modalidad. Una expresión que sintetiza su posicionamiento se grafica en su cuestionamiento a una concepción pedagógica que tendría cierta presencia en algunos ámbitos de la modalidad y que postularía una ralentización de la enseñanza, según lo expresado por la docente. Daniela asociaba dicha concepción a la minusvaloración y a la negación de la demanda por escolarización de los adultos estudiantes. Así planteaba:

*Porque esto de la defensa de... alguien me dijo “yo defiendo el aprendizaje lento”. Yo no concuerdo en nada. ¡Y no lo voy a hacer, no lo hago ni lo voy a hacer! Más allá de lo que me digan, es esto de lo que yo estoy convencida. (D-E1-2014-09-10)*

*Cómo podemos condicionar un proceso, cómo podemos condicionar la capacidad de un alumno si nos seguimos parando desde lo poquito, el cuentagotas, lo darle lo básico y la repetición. (D-E5-2014-10-30)*

En este contexto, el proceso de iniciación profesional en estos escenarios de trabajo se desarrolla en el marco de tensiones vinculadas a las características organizacionales de la modalidad. A continuación desarrollamos dos cuestiones, que enmarcan fuertemente sus prácticas de enseñanza (abarcando a la enseñanza de saberes matemáticos) en las condiciones que impone la modalidad y que concebimos como *dificultades del oficio docente* en EDJA: la enseñanza de saberes disciplinares a grupos con niveles diferentes y la enseñanza en tiempos escasos.

Uno de los ejes principales que constituye una tensión en el trabajo de Daniela en esta iniciación en la modalidad de EDJA es el afrontar la enseñanza con grupos con niveles diferentes, en lugar de la enseñanza “graduada” de la escolaridad infantil. Por ello, a pesar de que la distribución de tareas en el CENPA le permitía a Daniela sólo

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

abocarse al trabajo de un “ciclo”, la diversidad de trayectorias de los estudiantes y la flexibilidad de la organización temporal, favorecía que la maestra expresara una tensión en torno a la atención a la heterogeneidad propia del aula de la modalidad.

Como manifestación de esta tensión, Daniela comentaba en una de las entrevistas realizadas, las dificultades en las tareas de organización de la enseñanza que le generaba la diversificación de las demandas de aprendizaje del grupo con el que trabajaba cuando ingresaron nuevos alumnos a mitad del año. Esto se vincula con la flexibilidad y las adaptaciones que supone la modalidad, ya que en la escolaridad infantil generalmente el grado se mantiene común durante todo el transcurso de un ciclo lectivo. Aunque la docente reconocía que el grupo de estudiantes de Alfabetización ya suponía una diversidad de trayectorias vitales y formativas, el trabajo realizado con el mismo desde el inicio del período lectivo había sido común, en tanto la maestra había considerado que podían involucrarse en las actividades de estudio que ella les proponía. Es decir, la enseñanza se desarrolló de un modo similar a un grado escolar. Daniela manifestaba su preocupación de que incorporar a estos nuevos estudiantes a la actividad de estudio compartida podría implicar un retraso en el ritmo de trabajo escolar que venía desarrollando con el resto del grupo. Por ello consideraba como necesario que los “nuevos” estudiantes realizaran un recorrido de estudio similar al que habían transitado los otros estudiantes desde el inicio del año escolar:

*Mirá, hace un mes y medio, llegaron dos chiquitos; uno debe tener 14 años, el otro 15. [...] Una solamente conoce el nombre; el otro la primera semana era nada, conocía el nombre [...] y uno que otro número. La nena no conoce el número. [...] Yo venía con un grupo... no [diría] homogéneo porque la asistencia no permite que sea homogéneo. Ni tampoco pretendo que sea homogéneo porque ellas vienen con ciertos contenidos, han ido algunas a la escuela, otras que van intentando cosas con sus hijos... El grupo es bien heterogéneo, bien movidito. Con éstas [las estudiantes del grupo] que íbamos bien, avanzando juntas, no había ninguna dificultad, íbamos a buen paso. [...] Aparecieron estos dos chicos, y yo tengo que replantearme qué voy a hacer, desde dónde [iniciar la enseñanza]. A las más avanzadas no las puedo privar de seguir avanzando. Y a estos otros les tengo que dar el tiempo que están... Entonces, dentro del grupo hay dos grupos. Y bueno, lo tengo que hacer así. Porque las otras chicas ya están “largándose”. Y estos chicos vienen con “cero menos cero”, o sea tengo que empezar de la nada. (D-E2-2014-09-15)*

Aunque Daniela valoraba positivamente algunos aspectos de la organización flexible que tiene la modalidad para adaptar los tiempos y ritmos de enseñanza a las necesidades individuales, reconocía que esta adecuación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos supone un grado de complejidad importante para la tarea docente. Así, planteaba su preocupación por la profundización de la diversificación de los niveles de dominio de saberes matemáticos con los estudiantes de alfabetización:

*En matemática también está diferenciado, ya serían 4 [niveles]: la chica que viene de 1º ciclo que se integra a Alfabetización, que no está haciendo ni lo que hace los dos chicos nuevos, ni lo que hace el grupo. Entonces ya son 4 actividades distintas. Y lo tenés que hacer porque sino no avanzan en su ritmo, en su momento, no pueden avanzar. (D-E2-2014-09-15)*

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

La otra cuestión que manifiesta la tensión entre saberes docentes y las características de la institución de EDJA donde se desempeñaba Daniela, es la restricción del tiempo de enseñanza de disciplinas escolares. Esto supone una diferencia marcada con los contextos de educación infantil, lo que es fuertemente cuestionado por la docente. Esto se vincula tanto la asistencia discontinua de los alumnos<sup>20</sup>, como a la promoción de una serie de actividades en talleres vinculados a la puesta en marcha de un proyecto pedagógico institucional intercultural<sup>21</sup>.

*Matemática ella [una alumna] trabaja los lunes y los miércoles, también es poco tiempo. Porque hay una interferencia en el tiempo con teatro, los días martes, y después tenemos talleres. Que si bien son un complemento del trabajo en lo social, de naturales, de matemática, pero no es la clase formal que en cualquier otra escuela se tiene. [...]. Ahí en contenido se trabaja pero no te quedás solamente en un contenido, tenés que integrar todo y es como que a mí me resta tiempo. No es trabajo perdido, [pero] me resta tiempo.* (D-E1-2014-09-10)

*Con este horario, con todas estas actividades, que son ricas, que integran, que favorecen la oralidad, el intercambio. Porque [las alumnas] son calladas, cerradas, [se promueve] que se puedan abrir. Hay todo un trabajo más profundo de socialización riquísimo. Y tenés la carga de contenidos que debés abordar, que debés promoverlos y que ellas deben poder acceder a esto. [Pero] El tiempo pasa...* (D-E1-2014-09-10)

El afrontar en estas condiciones y restricciones sobre la actividad docente, pareciera intensificar las demandas del trabajo docente. En relación a ello, Daniela reflexionaba:

*Esto que me pasó con Mariela, cuando volvió de Bolivia Martina, el ingreso de Braian, y del otro chico, [...] obligan a una acomodación permanente [...]. ¡Y es agotador!* (D-E5-2014-10-30)

## A modo de cierre

Para cerrar este artículo, el reconocimiento de *dificultades del oficio docente* en la modalidad de jóvenes y adultos, supone comprenderla como un aspecto de las tensiones que enfrenta, en el nivel de las prácticas, el desarrollo de políticas educativas para la modalidad de jóvenes y adultos. En tal sentido, compartimos con Terigi (2006, p. 5) que “...es ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de alcanzarlos, sin que ningún medio probado para lograrlo se haya puesto a su disposición.” En tanto se reconoce que la enseñanza no es un asunto técnico, entendemos que la superación a estas dificultades del oficio requiere no sólo del

<sup>20</sup> Problemática reconocida en el “Proyecto Anual Institucional”.

<sup>21</sup> En la sección “Hacia una propuesta de Educación Intercultural” del “Proyecto Anual Institucional” se plantea como objetivo de los talleres y módulos “mejorar la situación de los alumnos en lo referido a sus posibilidades en el mundo del trabajo; el conocimiento, la valoración y el respeto por las diferencias culturales; y el derecho a una alimentación sana a través de huertas familiares y comunitarias”. En el mismo documento se describen los objetivos de los siguientes talleres: de cultura, de huerta-alimentación, de formación para el trabajo, de hilado y tejido y de costura.

## Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

saber de la investigación, sino de entramados institucionales que apunten a la producción del saber pedagógico-didáctico para construir respuestas de políticas públicas a estas problemáticas. En este marco, destacamos que un aspecto central del marco de condiciones de trabajo docente en estas instituciones, se caracteriza por una debilidad de los dispositivos de formación docente para la modalidad y de acompañamiento a la práctica docente. En tal sentido manifiesta la docente:

*Así que llegué como llegué, y fui aprendiendo... A ver... [más que] aprendiendo... ubicándome a los ponchazos, porque la escuela funcionaba, seguía el funcionamiento, no me podían esperar. No había tampoco en la formación [inicial] no tuve preparación en ese sentido. [...] Nací acá... Me estoy haciendo porque más allá del currículum y de lo poco que he podido conocer en reuniones que dan por sentado todo, como que todo el mundo conoce cómo debe funcionar esto, es mirar, es intuición y darle para adelante.* (D-E2-2014-09-15)

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11.
- Ardoino, J. (1993). Análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, México, 22(87), 5.
- Ávila, A. (1999). *Una tarea necesaria: la investigación en educación matemática de los jóvenes y adultos*. Participación en la mesa redonda "Un tema vigente: la alfabetización y educación de adultos". VI Congreso Nacional de Investigación educativa, Aguascalientes. Disponible en: <http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/handle/11195/134?show=full>
- Chevallard, Y. (2010). *L'échec splendide des IUFM et l'interminable passion du pédant. Quel avenir pour le métier de professeur*. Conferencia inaugural del colloquio "Regards des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants", Toulouse. Disponible en: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=179](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=179)
- ----- (2011). *L'évolution du paradigme scolaire et le devenir des mathématiques: questions vives et problèmes cruciaux*. Curso presentdo en "XVII école d'été de didactique des mathématiques" (Carcassonne, agosto 2011). Disponible en: <https://goo.gl/Cb1oRS>
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- ----- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Gerez Cuevas, J. N. (2013). *La enseñanza de saberes matemáticos en la oferta semipresencial de nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos*. (Tesis de grado), Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/767>
- Lorenzatti, M. d. C. (2005). La oferta educativa de nivel primario de jóvenes y adultos en Córdoba (Argentina). In Cervero, Courtenay, Valente & Hixson (Eds.), *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives* (Vol. V, pp. 64-79): University of Georgia.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 21(1.2), 57-80.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1989). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México DF: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. In G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ----- (2006). *Tres problemas para las políticas docentes*. Panel "Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos" en el

**Jornadas**

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Encuentro Internacional "La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes" organizado por OREALC, Montevideo.

- ----- (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.

**Prácticas de Literacidad Digital en Sujetos Jóvenes y Adultos: La Particularidad de un Cyber en la Ciudad de Alta Gracia.**

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

**Autora:** Jair, Tamara Belén (Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba)

**Contacto:** tamara.jair@gmail.com

### Introducción

Lo que se desarrolla aquí, forma parte de la investigación realizada para la acreditación en la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba. El interés en el estudio fue indagar sobre las prácticas de lectura y escritura de sujetos jóvenes y adultos en un Cyber.

En el presente escrito se alude, en primera instancia, a la perspectiva teórica que orientó la investigación y a los conceptos que se retomaron. En segunda instancia, se señala el abordaje metodológico y las estrategias realizadas durante el trabajo de campo. Y por último, se hace referencia a los análisis desarrollados y hallazgos en la investigación.

### Perspectiva teórica y conceptos centrales de la investigación

Para la construcción del objeto de estudio, se recuperaron aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) particularmente los trabajos de Street (1993), Barton y Hamilton (1998), Kalman (2003, 2004), Zavala (2004). Desde este enfoque teórico, se retomaron conceptos centrales que orientaron la investigación:

Uno de estos conceptos, es el de sujeto joven y adulto. Son personas que más allá del grado o nivel de escolaridad alcanzada, tienen y desarrollan conocimiento sobre el mundo que los rodea. Son sujetos que independientemente de la edad que tenga, construyen conocimientos tanto en las instituciones formales destinadas a la educación, como también lo hacen en otros ámbitos y espacios de la vida en los cuales participan (Kalman, 2003, 2004).

Otro concepto, es el de lectura y escritura entendida como prácticas sociales. Los investigadores Street (1993), Barton y Hamilton (1998), plantearon en sus estudios la importancia de atender al contexto y los distintos espacios sociales donde se desenvuelve las prácticas de lectura y escritura. Los autores ayudaron a comprender que la literacidad, está asociada a los diferentes ámbitos de la vida en los cuales se participa; es una práctica situada, construida cultural e históricamente; y están gestionadas u organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes que otras. Barton y Hamilton (1998), afirman que desde los NEL no se puede hablar de la lectura ni de la escritura, sino de lecturas y escrituras en plural para representar la multiplicidad de formas de leer y escribir en el mundo social.

Los NEL al plantear que la lectura y la escritura son prácticas sociales situadas, la noción de contexto se vuelve relevante. Esto es, reconocer los procesos históricos, y los cambios socioculturales que ocurren, en un tiempo y lugar específico. En este

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

sentido, “la práctica no es una cosa o un objeto: es una acción; solo existe un practicando, realizado por alguien situado en un tiempo (histórico) y en un lugar. Se logra utilizando una tecnología específica – computadora o pluma de ave - y técnicas específicas” (Kalman, 2003: 64).

De todos los estudios realizados desde la perspectiva de los NEL, el que se constituye en un antecedente importante, es el estudio realizado por Kalman (2003) en la plaza de Santo Domingo, México. La investigadora, al estudiar la interacción entre escribano y clientes, al producir juntos documentos escritos construye el concepto de “evento documental” que hace referencia a cualquier oportunidad en la vida diaria que involucra la interacción de dos o más personas, abocados en la producción de textos escritos. Este concepto posibilitó comprender las relaciones entre las personas a cargo del local (dueño, empleados) y clientes del Cyber; qué leían y escribían juntos; y cuáles eran los textos que se produjeron.

Para estudiar dichas relaciones entre los sujetos estudiados, también se recuperaron aportes provenientes de la literacidad digital. Autores como Espinoza (2006), Cassany (2012) y Kalman (2013) ayudaron a comprender los cambios que la sociedad actual experimenta con las tecnologías digitales en general, y los usos que propicia la computadora en particular.

De los análisis realizados por estos investigadores, estudiar la centralidad de las tecnologías en la vida diaria de una diversidad de personas no basta con registrar la tenencia de aparatos tecnológicos. Es necesario contemplar variables contextuales, tal como las motivaciones de los sujetos, sus propósitos y objetivos de uso, las percepciones, valores, y actitudes sobre la tecnología.

En este sentido, se retomaron dos categorías que Kalman (2004) construye para comprender la lengua escrita: el concepto de “disponibilidad”, que es la presencia física de los objetos materiales, y la noción de “acceso”, son los procesos de apropiación y uso de esos objetos. Se entiende que ambos términos se pueden utilizar para comprender las prácticas de literacidad digital. Usar y acceder no es reducible a adquirir destrezas técnicas con la computadora; es un proceso complejo que va más allá de la manipulación de un teclado, una pantalla o la conexión a Internet a través un modem. El uso y acceso a las tecnologías digitales, están en estrecha relación con lo que los sujetos realizan de acuerdo a sus motivaciones, para alcanzar propósitos en su vida.

Desde los aportes teóricos elegidos, se busca comprender al lugar que es objeto de estudio, el Cyber, como un espacio o ámbito sociocultural más donde los sujetos participan. La presencia de computadoras e Internet en el local, son las herramientas indispensables para mediar las relaciones de las personas que allí se encuentran. Se parte de considerar a las herramientas tecnológicas, como uno de los actuales dispositivos de comunicación, en tanto son un recurso para la interacción de los sujetos.

El énfasis del trabajo de investigación, está puesto en las dimensiones sociales y comunicativas de la tecnología, y no en los aspectos operativos de las mismas o la habilidad individual para hacer uso de ellas. No importa tanto lo que cada persona

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

realiza por sí misma frente a la computadora, sino son las relaciones que entre unos y otros (dueño, empleados y clientes) se generan mediante la herramienta tecnológica.

### **Abordaje metodológico desarrollado**

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica adoptada, la investigación se enmarcó desde un enfoque socio antropológico, de carácter exploratorio, realizado desde un abordaje descriptivo e interpretativo. Tanto el registro de campo en el Cyber, la observación a los clientes y las entrevistas realizadas a dueño y empleados, fueron una importe fuente de información para la investigación. El uso de estas estrategias metodológicas, permitió conocer sobre el lugar, los sujetos que iban al local y las prácticas que allí se realizaban.

El trabajo de campo se realizó durante un período de dos meses, dos veces semanales, con un promedio de dos horas diarias y en distintos momentos del día. En cada uno de los días se llevó un cuaderno para realizar registros de campo, en donde se transcribían los diálogos producidos entre clientes y personal del Cyber. Sentarse al lado del dueño o los empleados del local, frente al mostrador sobre el cual se apoyaba la computadora que manejaban, permitió oír los diálogos entre el ellos y la gente que ingresaba. A su vez, poder escuchar las demandas o pedidos por parte de los clientes, ver lo que hacían y decían mientras se escribía, y observar los distintos textos que se escribían e imprimían en el Cyber.

Para recopilar algunos de los textos escritos que circulan en el Cyber, dueño y empleados facilitaron una copia de algunos de los documentos que quedaban guardados en su computadora de trabajo. También posibilitaron fotocopiar, e incluso quedar con los manuscritos que las personas traían al local.

Puesto que el énfasis está puesto en las dimensiones sociales y comunicativas de la tecnología, y en comprender la lectura y escritura como prácticas sociales, se ha tomado una decisión teórica metodológica respecto a las personas ingresaron al lugar solicitando una computadora. Se ha estudiado aquellos clientes que en su manejo de la computadora, han pedido ayuda sobre cómo hacer alguna actividad a dueño o empleados del Cyber. Y también, a quienes no se sentaron frente a la computadora y directamente pidieron lo que requerían al personal que los atendió.

### ***Los sujetos que fueron al Cyber***

En cuanto a clientes, un total de setenta y siete (77) personas ingresaron y solicitaron algo a dueño o empleados del local, durante la realización del trabajo de campo. La clientela femenina se destacó por ser mayoritaria, cincuenta (50) fueron mujeres y veintisiete (27) hombres. Estas personas eran residentes tanto de la misma localidad de Alta Gracia, como de lugares aledaños.

Se pudo identificar diferentes profesiones y ocupaciones laborales de los clientes que concurrieron al Cyber tal como, una directora, maestros, profesores, comerciantes, albañiles, arquitectos, policías, y enfermeros. Incluso personas que se encontraban en situación de desempleo o en la búsqueda laboral, iban al local.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Fueron personas jóvenes y adultas cuya franja etaria rondaba entre los dieciocho (18) y cincuenta y cinco (55) años, siendo en su mayoría padres y madres de familia. La presencia de niños durante la realización del trabajo de campo, fue escasa. Al respecto, vale retomar lo que el dueño del Cyber manifiesta sobre estos sujetos.

Refiriéndose a los niños en el local, se puede visualizar un descontento por parte del dueño: “no me gusta, no me conviene, porque los chicos van y vienen, gritan, se fijan lo que hace el de al lado; como que estorban (...). Por eso tampoco hay juegos descargados en las máquinas para que los chicos jueguen” (entrevista al dueño). Parafraseando la cita, se puede inferir que quienes “sí le gusta” que asistan al Cyber y “sí le conviene, porque no estorban” son los clientes de edad mayor. De hecho, el mismo dueño lo afirma en sus palabras cuando sostiene que “yo apunto a la clientela más grande, a los adultos” (entrevista al dueño). E incluso, la infraestructura y distribución de computadoras al interior del Cyber está pensado para la comodidad de la clientela adulta.

Las personas observadas manifestaron distintos conocimientos en relación al uso de la computadora y las prácticas de lectura y escritura que la herramienta posibilita. El dueño del local remite a los sujetos que allí asisten, al decir que: “En el Cyber podes encontrar de todo: desde un joven que no sabe lo que es un currículum ni datos que se necesitan para llenarlo, hasta un hombre de 60 años que pide una máquina (o computadora) y se queda allí dos horas y en ningún momento pide ayuda con lo que realiza” (entrevista al dueño). La cita, explica tres cuestiones importantes para pensar sobre los sujetos que van al Cyber. Primero, la amplia franja etaria: desde un joven hasta un hombre de edad adulta. Segundo, los grados de conocimientos que se tiene: quien sabe y quién no. Y tercero, las habilidades en relación al manejo de la computadora: quien te pide ayuda con lo que realiza y quién no.

Se ha observado clientes que ellos mismos declaran su desconocimiento respecto a la elaboración e impresión de textos con y a través de computadoras:

*Cliente: Hola! Necesito bajar la clave fiscal de AFIP, para mi señora que lo necesita. Con ella tenemos 55 años de edad, y reconozco que no sabemos nada de Internet. ¿Me lo podes hacer vos? (Registro de campo. 6º día de observación. Cliente número 2).*

En este caso, el cliente afirma que junto a su esposa de cincuenta y cinco (55) años de edad “no saben nada de internet”. Sin embargo, reconoce que en el Cyber “hay otros”, dueño y empleados, que le pueden realizar lo que necesita. “¿Me lo podes hacer vos?” pregunta el cliente al personal a cargo del local. Cabe retomar aportes de Kalman (2003) cuando señala que la lectura y escritura, va más allá de las habilidades individuales o aptitudes personales, y abarca los conocimientos y creencias que los sujetos tienen sobre tales prácticas. La autora afirma: “una persona que puede no ser capaz de tomar una pluma y escribir una carta por sí misma puede tener conocimiento acerca de la escritura en el mundo social, comprender el valor de utilizar el lenguaje

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

escrito y saber dónde y cómo obtener la asistencia requerida para la lectura o escritura de documentos” (Kalman, 2003: 44).

Los clientes, incluso aquellos que reconocen no tener el conocimiento sobre cómo hacer una actividad en la computadora, logran realizar prácticas de lectura y escritura digital gracias a una persona que les da “la asistencia requerida”: dueño y empleados. Siguiendo aportes de la autora citada, “la ayuda de los demás sigue siendo un recurso importante para quienes la requieren a fin de satisfacer las diversas y difundidas demandas de uso del lenguaje escrito” (Kalman, 2003: 39). En el Cyber estudiado se pudo observar que una persona que no es capaz de tomar una computadora y escribir un texto por sí misma, sin embargo, sabe dónde conseguir ayuda para la lectura y escritura de documentos.

### **Hallazgos: La diversidad de textos que se escribieron en el Cyber están vinculados a instituciones y políticas públicas**

En la investigación se analizó que elaborar e imprimir textos, se constituye en el principal motivo por el cual los sujetos van al local. Los textos, pueden ser realizados por los mismos clientes con las computadoras que utilizan o bien, solicitados a dueño y empleados para que éstos se los realicen.

La mayoría de los clientes estudiados en el Cyber eran personas que pedían textos como certificados, formularios, constancias y solicitudes vinculados con instituciones y políticas públicas de nivel nacional y jurisdiccional. Para analizar cada uno de los textos que se requirió hacer, se hace referencia a las páginas webs más utilizadas en el Cyber:

- Desde el uso de la página web de ANSES, hemos observado clientes que han requerido constancias de número de Cuil, solicitudes de turnos, formularios 2.68 y certificación negativa;
- Desde el uso de la página web de AFIP, han ido personas que solicitaron la clave fiscal y el formulario 572;
- Desde el uso de la página web del gobierno de la provincia, hubo quienes realizaron solicitudes de boleto educativo gratuito, y constancias de recibo de sueldos;
- Desde el uso de la página web de la policía de Córdoba, fueron sujetos que pidieron formularios de declaraciones juradas de domicilio y de convivencia.

Esta diversidad de textos solicitados por los clientes demuestra la variedad de escrituras que puede realizarse con y a través de computadoras, en un espacio no escolar.

En el Cyber, dueño, empleados y clientes, se reúnen con el propósito inmediato de producir e imprimir dichos textos escritos. Pero la diferencia entre ellos, es que son los clientes quienes tienen expectativas acerca de lo que les va a proporcionar ese documento escrito. Los clientes “tienen objetivos que cumplir en el mundo social e ideas muy claras sobre cómo les ayudaran sus palabras escritas a alcanzar esas metas” (Kalman, 2003; 155).

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Cualquiera sea el soporte (digital o en papel) que se utilice para la escritura de textos, lo que importa es que las palabras allí contenidas no sólo perduran a través del tiempo y el espacio, sino que también provocan consecuencias en la vida de las personas. En este sentido, los clientes, son conscientes que los textos escritos e impresos en el Cyber, cobrarían vida en otras esferas sociales al hacer uso de los mismos fuera de las puertas del local.

Se observó que la característica común de los textos, es que se tratan de documentos que requieren formalidad en su escritura y ciertos modos de ser elaborados, para que puedan ser recibidos en esos “otros espacios”. Son textos que requieren formalidad en la escritura, formato convencional, legibilidad, veracidad de las palabras. Algunos textos, tienen carácter de Declaración Jurada. Es decir, las personas que los soliciten deben completarlos sin omitir ni falsear ningún dato.

En la investigación, los clientes reconocían que los textos que solicitaban tenían que ser escritos en computadoras, puesto que los manuscritos en papel no iban a ser aceptados por las personas o espacios sociales hacia los cuales estaban dirigidas sus escrituras. Ello demuestra la importancia de leer en pantallas y escribir con teclados, para participar en la sociedad a través del uso de la computadora e Internet.

## Reflexiones finales

En el estudio se analiza cómo los sujetos pueden acceder a la realización de trámites digitales que ciertas instituciones públicas brindan a los ciudadanos, y cómo son posibles de realizarse en la web. En este sentido, son los sujetos investigados quienes circulan con sus textos por los laberintos del funcionamiento burocrático (Kalman, 2003). El uso de tecnologías que se ha observado, permite llamar o nombrar a los clientes que han ido al Cyber, como “ciudadanos digitales” en tanto son personas que realizan sus acciones con los distintos espacios de la burocracia y la administración estatal, de un modo digital; sujetos que entablan relaciones con el estado, a través de internet.

Este mismo uso de tecnologías, exige a los sujetos contar necesariamente con recursos y conocimientos sobre prácticas de lengua escrita digital. Tener una computadora conectada a internet, poseer una casilla de mail propia, reconocer y escribir datos personales sobre la pantalla, utilizar distintas páginas webs, saber desde qué sitio descargar e imprimir diversidad de textos, saber a dónde dirigirse para completarlos y saber en cuáles instituciones deben ser presentados.

En caso de no poder contar con dichos recursos y conocimientos, la mayoría de las personas muchas veces se dirigen al Cyber. En ese lugar, hay disponibilidad de computadoras e internet, y las personas que allí atienden pueden a través de sus saberes y habilidades con la tecnología, hacer casillas de mail, buscar datos en la web, utilizar distintos sitios para descargar e imprimir los textos, indicar dónde dirigirse para completarlos o en qué instituciones deben ser presentados. Son los clientes del local,

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

quienes reconocen que esas personas están ahí, para ayudarles en lo que requieran hacer.

El Cyber se convierte así, en un mercado/negocio/puesto/comercio, en un espacio social de compra y venta de prácticas de lectura y escritura realizadas con tecnologías. Las distintas solicitudes realizadas por los clientes, sus motivos y propósitos demuestran que la mercancía fundamental del lugar estudiado, son las escrituras realizadas con y a través de computadoras.

Por último, se comprende que el Cyber no es el único lugar, sino un espacio social más, entre tantas posibles que tienen las personas, de leer y escribir en computadoras. Hay tantos espacios sociales y prácticas de literacidad mediadas por tecnologías, como tantas computadoras existen y tantas personas hacen uso de ellas.

### Bibliografía consultada

- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, Lima.
- Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Kalman, J. (2003). Escribir en la plaza. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2004). Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de mixquic. México: Biblioteca para la actualización del maestro. Siglo XXI Editores.
- Kalman, J. y Hernández, O. (2013). Jugar a la escuela con pantalla y teclado. Arquitos Analíticos de Políticas Educativas. Dossiê Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; Vol. 21 – Nº 73.
- Street, B. (1993). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En: Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (2004). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en Perú, Lima
- Zavala, V.; NIño-Murcia, M. y Ames P. (2004) “Escriitura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas”. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

### Materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos: o PNLD EJA

**Autores:** Raidalva Nery Barreto, Maria<sup>22</sup> (Universidade do Estado da Bahia- UNEB); de Souza Santos, Pedro<sup>23</sup> (Universidade de São Paulo- USP)

<sup>22</sup> Doutoranda em Educação e Contemporaneidade.

### Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

**Contacto:** [raibarreto@gmail.com](mailto:raibarreto@gmail.com), [pedro\\_santos@usp.br](mailto:pedro_santos@usp.br)

A produção didática para Educação de Jovens e Adultos (EJA) está presente em sua história e apresenta uma diversificação que pode ser relacionada a contextos variados e a projetos distintos de educação para jovens e adultos.

Estudos recentes sobre o livro didático têm demonstrado a complexidade que envolve esse suporte de ensino, compreendendo-o em sua amplitude como portador de ideologias e fruto de um contexto de produção, ou ainda, como assevera Mello (2010) a compreensão do material didático e do livro didático em particular como objetos multidimensionais e complexos, e que através de seus conteúdos revelam expressões ideológicas, concepções de educação de jovens e adultos e de currículo e métodos de ensino para EJA. Nesse caminho, segundo Miranda e Luca (2004), o livro didático não deve ser tomado apenas na sua função normativa uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas.

Dito isso, no presente trabalho, temos como finalidade - identificar o lugar da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas de incentivo a produção, compra e distribuição de materiais didáticos; analisar o processo de avaliação das obras/coleções inscritas no Edital do PNLD-EJA 2011; e por fim, analisar o livro de História do 9º ano da coleção didática *Tempo de Aprender* da editora IBEP.

### Programas de distribuição de livros didáticos no Brasil

Os programas de distribuição de livros didáticos a alunos de escolas públicas têm longa data na história da educação no Brasil, tendo início em 1929 com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) que contribuiu para expansão de sua produção. Esse programa foi ampliado gradativamente, sendo instituída a Comissão Nacional do Livro Didático que legisou sobre as regras de produção, compra e distribuição do livro didático e, em 1966 foi celebrado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) que assegurou recursos para produção e distribuição de 51 milhões de livros para um período de três anos, marcando o início de uma relação entre editoras e o governo brasileiro.

Em 1971, tem fim o acordo MEC/USAID e o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até sua extinção em 1975. Em 1976, é criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com isso, o governo assumiu a execução do programa do livro didático com recursos provenientes do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e de contrapartidas mínimas das Unidades da Federação. Em 1983, a FENAME é substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa.

<sup>23</sup> Doutorando em História da Educação e Historiografia

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

No ano de 1985, por meio do Decreto nº 91.542/85 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático promovendo profundas mudanças no processo de distribuição de livros didáticos. A partir da criação desse Programa, a oferta dos livros didáticos foi progressivamente estendida a todo Ensino Fundamental e Médio, inclusive aos alunos com deficiência visual com o fornecimento de materiais em braile. A escolha dos livros passou definitivamente a ser prerrogativa dos professores e o tempo de uso das coleções ficou estabelecido em três anos, sendo previstas reposições e complementações. Desde então, foi concedida maior atenção à constituição de equipes técnicas para avaliação sistemática e criteriosa das coleções de acordo com os parâmetros estabelecidos para cada período<sup>24</sup>.

Segundo Bittencourt (2012), o PNLD consolidou-se como o maior programa de distribuição gratuita de material didático do mundo e o Governo Federal passou a ser o principal comprador<sup>25</sup> de materiais didáticos das editoras, consolidando o programa como uma política de Estado e fazendo valer o artigo 208 da Constituição Federal, que impõem ao Estado o dever de garantir atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar. Entretanto, somente a partir de 2007 a EJA foi incorporada ao PNLD por meio da Resolução 18/07 o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado com a finalidade de distribuir a título de doação, obras didáticas às entidades parceiras do programa. E finalmente, no ano de 2009 foi regulamentado pela Resolução nº 51/09 o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) que incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o ensino médio na modalidade EJA distribuindo obras e coleções para alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes das redes públicas de ensino.

Nesse breve histórico, pode-se perceber o lugar secundário destinado a EJA nas políticas públicas de incentivo à produção, compra e distribuição de materiais didáticos. Certamente, esse descaso se coaduna com a própria história de embates em torno da EJA e a sua consolidação, ainda recente, como modalidade de ensino. Dito de outra forma, a incorporação tardia da EJA nos programas de distribuição de materiais didáticos só pode ser compreendida quando olhamos retrospectivamente a sua história.

## Avaliação dos livros pelo MEC

24 Segundo o edital do PNLD EJA 2011, as obras didáticas destinadas à alfabetização de jovens e adultos, e as coleções didáticas para a EJA, devem atender ao que estabelecem a lei 10.639/03 e lei 11.645/08 que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

25 Segundo informações do MEC em 2013 o governo investiu R\$ 1,12 bilhão na compra e distribuição de 137,8 milhões de livros pelo PNLD. Vale lembrar, que os recursos para esse e outros programas provém em sua maioria, da cota federal da arrecadação do salário-educação.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

No edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras e coleções didáticas são definidas as bases conceituais e metodológicas de avaliação e conceituação das obras didáticas.

Para o PNLD EJA 2011 constituíram-se três etapas no processo de avaliação das obras/coleções didáticas a triagem, a pré-análise e a avaliação pedagógica. A triagem buscou atender aos critérios técnicos referentes à estrutura dos livros, a pré-análise a adequação das obras as especificações do edital e a avaliação pedagógica considerou critérios eliminatórios e de qualificação, divididos em quatro blocos: bases legais, contemplando as diretrizes gerais para EJA e princípios éticos; livro do aluno; manual do educador e projeto gráfico-editorial.

Posteriormente a esses procedimentos e com a exclusão dos livros e coleções que não estavam de acordo com as normas do edital, foi elaborado o Guia de Livros Didáticos para Educação de Jovens e Adultos para ser consultado via Internet pelas escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

Em seus aspectos formais o guia é constituído por uma carta de apresentação aos educadores, por um breve histórico do PNLD e PNLD EJA, pelo esclarecimento dos critérios de avaliação dos livros, de informações relativas ao procedimento de escolha dos livros nas escolas e resenhas das obras/coleções didáticas. Quanto ao currículo o guia estabeleceu que:

As coleções didáticas destinadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade EJA, deveriam envolver o conjunto de conteúdos correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental para a modalidade EJA. Os conteúdos considerados são aqueles determinados na Base Comum Nacional, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, e suas alterações posteriores. (GUIA PNLD EJA 2011, p. 17)

Cabe esclarecer que a Base Comum Nacional para o Ensino Fundamental está fragmentada em diversos componentes curriculares e que no caso desse documento não há uma definição do que se entende por currículo para EJA. Definiu-se apenas, em nome do respeito à diversidade dos alunos um conjunto de componentes curriculares mínimos para cada uma de suas etapas.

Em sua primeira edição, o PNLD EJA contou com 10 editoras inscritas com obras destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental e após o processo de avaliação dos livros apenas duas coleções foram aprovadas: *Viver, Aprender e Tempo de aprender* respectivamente das editoras Global e IBEP. O resultado mostra que apenas 20% das obras inscritas estavam de acordo com as normas do edital.

Essa situação indica, um descompasso entre os critérios estabelecidos no edital de avaliação do PNLD e a produção de livros para um público bem diverso e sinaliza para

[...] a necessidade de uma produção mais qualificada do livro didático voltado para as especificidades da EJA e de uma postura criteriosa por parte de dirigentes, equipe pedagógica e, especialmente, do professor, no

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

processo de escolha do livro, com a finalidade de permitir a identificação das obras que melhor atendam às necessidades educacionais do ensino público.(GUIA PNLD EJA, 2011,p.25).

Takeuchi (2005), ao analisar a produção de livros didáticos para EJA de duas grandes editoras de São Paulo, constatou que eles eram versões reduzidas ou adaptações de obras produzidas para o ensino regular.

Concluída essa etapa, os livros são escolhidos pelos professores das diversas escolas e a formalização da escolha é feita pela Internet. A partir daí, o FNDE firma contrato com as editoras indicando a quantidade a ser produzida e distribuída por meio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Dessa maneira, o livro didático chega às mãos de professores e alunos para ser utilizado nas escolas durante três anos. Parafraseando Darnton (2010), considera-se que o livro didático para EJA completou um ciclo que compreende desde o seu projeto autoral inicial, passando pela editoração, pelos critérios avaliativos do MEC, pela escolha dos professores até chegar ao seu final, nas mãos dos alunos.

### Coleção Tempo de Aprender

A coleção *Tempo de aprender* da editora IBEP esta dividida em quatro volumes multidisciplinares correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental da EJA. Os livros estão divididos em duas unidades temáticas comuns as sete disciplinas do currículo - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais,Língua Inglesa, e Artes,e para cada unidade existe uma questão norteadora.

Cada unidade temática se desdobra em capítulos e no caso do livro de história, esse apresenta-se dividido em quatro capítulos, exceção feita ao livro do 6º ano que esta dividido em seis capítulos.

Essa coleção foi avaliada positivamente em sua proposta pedagógica por eixos temáticos com a possibilidade de articulação de trabalho entre os diferentes campos do conhecimento. Para essa coleção não houve ressalvas, pelo contrário, foram apontados vários destaques como os que seguem:

A valorização das diversas linguagens constitui um fio condutor, em todos os componentes curriculares da coleção. O encaminhamento metodológico, fundado na relação dialógica entre o aluno, o professor e os colegas, permite a reflexão, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. Outro aspecto importante refere-se à sugestão de atividades, em que os alunos são chamados a desenvolver projetos de aplicação do conhecimento na comunidade, em uma perspectiva interdisciplinar. (GUIA PNLD EJA 2011, p. 141)

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Contudo, como a coleção está estruturada em disciplinas a proposta interdisciplinar não aparece claramente. O que ocorre é a possibilidade de alguns temas serem trabalhados em articulação com outras disciplinas.

No Guia do PNLD-EJA é mencionado ainda, que além da relevância dos temas selecionados essa coleção se destaca nas orientações dadas aos professores presentes no Manual do Educador.

Segundo dados do FNDE de 2012, a coleção *Tempo de aprender* teve uma tiragem total de mais de seis milhões de cópias, ressaltando que essa editora ficou à frente de outras que inclusive, tiveram uma quantidade maior de títulos aprovados, consequentemente essa coleção foi a mais adotada pelos professores da EJA que lecionam no segundo segmento do Ensino Fundamental em todo Brasil, conforme pode-se observar na tabela abaixo:

EDITORIA	PNLD EJA 2011 - Valores de aquisição por editora						
	PNLD EJA 2011				VALORES		
	TIRAGEM TOTAL	QTDE TÍTULOS	TIRAGEM MÉDIA	TOTAL DE CADERNOS TIPOGRÁFICOS	CAD. TIPOGR.	EXEMPLAR	TOTAL
IBEP INSTITUTO BRASILEIRO DE EDIES PEDAGGICAS LTDA	6.451.856	8	806.482	238.448.572	0,3290	11,66	75.229.790,20
EDITORIA FTD SA	2.874.499	14	205.321	75.590.218	0,3380	8,88	25.539.051,43
GLOBAL EDITORA E DISTRIBUIDORA LTDA	2.948.969	16	184.311	64.613.619	0,3395	7,43	21.914.332,64
EDITORIA ATICA S/A	490.309	12	40.859	12.367.144	0,5000	12,61	6.183.572,00
MÓDULO EDITORA E DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL LTDA	545.563	2	272.782	12.149.117	0,3500	7,79	4.251.981,16
BASE EDITORIAL LTDA	397.995	4	99.499	9.285.884	0,4050	9,44	3.758.758,29
IMEPH-INST META DE EDUC PESQ E FORMAO DE REC HUM LTDA	141.299	2	70.650	3.389.399	0,4100	9,83	1.388.993,01
EDICOES ESCALA EDUCACIONAL SA	163.618	2	81.809	3.545.166	0,4100	8,88	1.453.518,06
EDITORIA MODERNA LTDA	85.888	2	42.944	1.518.375	0,4800	8,49	728.820,00
EDITORIA FAPI LTDA	6.324	2	3.162	108.825	1,0800	18,58	117.531,00
AYMAR EDIES E TECNOLOGIA LTDA	2.708	2	1.354	35.590	1,0900	14,33	38.793,10
<b>TOTAL</b>	<b>14.109.028</b>	<b>66</b>		<b>421.051.908</b>			<b>140.605.140,89</b>
<b>MÉDIA</b>				<b>213.773</b>		<b>0,3339</b>	<b>9,97</b>

Tabela 1: Fonte FNDE, 2012.

Importante observar que na tabela, os oito títulos adquiridos junto à editora IBEP, correspondem aos quatro livros do aluno e aos quatro manuais do educador todos para uso no segundo segmento do Ensino Fundamental, perfazendo um valor superior a setenta e cinco milhões de reais, o que deixa claro os vultosos lucros obtidos com a venda de livros didáticos e o status do Governo Federal como o maior comprador desse material no Brasil. E nesse caminho, a EJA passou a ser um filão disputado pelas editoras.

A seguir, apresentamos uma análise sucinta do livro didático de História do 9º ano. Essa opção se deve ao fato de que o 9º ano é a etapa final do ensino Fundamental II e também porque constatou-se um volume maior de conteúdos neste livro em relação aos demais.

A coleção apresenta dois eixos temáticos comuns a todos componentes curriculares e o livro de História está organizado em quatro capítulos. Nesse trabalho, analisamos o conteúdo do livro de História procurando identificar de que maneira ele se relaciona com a especificidade da EJA e se a sua proposta pedagógica se adequa as

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

características de jovens e adultos que possuem trajetórias escolares intermitentes. Assim, consideramos três fatores de análise: primeiro os títulos dos capítulos, segundo as atividades propostas e terceiro a iconografia utilizada.

Na unidade 1 “Trabalho e consumo” tem seu primeiro capítulo intitulado “Sangue, suor e lágrimas” e o segundo “Trabalho e consumo: o que movimenta a economia?”. No primeiro capítulo como nos demais, tem início com uma série de perguntas a respeito daquilo que os alunos sabem sobre o tema proposto. A partir daí, conceitualiza o que é trabalho tendo como referência duas teorias opostas, o marxismo e a teoria capitalista de Adam Smith. Ambas as teorias vinculadas a uma visão tradicional, estruturalista e eurocêntrica<sup>26</sup> do mundo. Traz ainda, informações sucintas sobre outras formas de trabalho como a escravidão e servidão relacionando-as com contextos históricos específicos. No segundo capítulo, os textos versam sobre os processos de industrialização, movimentos operários, lutas de classes e trabalho no campo, em geral são textos curtos e precedidos por exercícios de interpretação.

Na unidade 2 “Globalização e novas tecnologias”, em seu primeiro capítulo “Grande mundo pequeno” são problematizados os conceitos de tempo histórico, globalização e dominação. Os textos trazem breves informações a respeito das navegações, do colonialismo, das duas guerras mundiais e dos regimes totalitários na Europa. No segundo capítulo “Estratégias da globalização”, todos os textos apresentados têm como pano de fundo o período da Guerra Fria e os avanços tecnológicos.

Os conteúdos não são lineares, embora seja estabelecida certa cronologia na maneira como estão dispostos nas unidades temáticas, são propostas atividades que possibilitam uma certa interação do aluno com o material, como por exemplo, na seção “Pra começo de conversa”, espaço destinado à opinião do aluno. Contudo, a proposta de análise de alguns temas são bastante superficiais e generalizadoras, por exemplo, com relação a escravidão no Brasil não se evidenciou as diferenças entre escravo e escravizado e não mencionou as diversas ações de resistência durante o regime escravocrata.

As atividades propostas em sua maioria estão em forma de perguntas interpretativas relacionadas aos textos e em menor número são questões que se relacionam com o cotidiano dos alunos, ao final de cada capítulo são sugeridas atividades de pesquisas em grupos. Desta maneira, foi possível perceber nas atividades propostas a preocupação em assimilar os conteúdos. Entretanto, devido a forma como foram propostas, essas atividades acabam por não contemplar a heterogeneidade dos alunos, pois não oferecem margem para outras respostas.

No que diz respeito à iconografia utilizada na coleção, observou-se a presença de variadas imagens, gravuras, fotos e mapas que aparecem como acessórios dos textos,

---

26 Segundo Chesneaux (1995), está visão despreza deliberadamente os processos históricos vividos por outros povos e culturas e aspectos da realidade histórica que não sejam pertinentes a seu projeto ideológico, restringindo-se àqueles que dizem respeito à Europa.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

não sendo proposto nenhum roteiro de análise deste tipo de linguagem. As imagens que retratam a população negra no Brasil são vinculadas à escravidão, sendo comum as figuras de negros acorrentados, sendo castigados, nos trabalhos do engenho ou ainda nos porões dos navios negreiros<sup>27</sup> como na tradicional pintura de Johan Moritz Rugendas “Negros no fundo do porão do navio” de 1835. Não ignorando agruras e os sofrimentos causados pela escravidão, no entanto, é preciso problematizar essas imagens e usar outras que apresentem os negros como sujeitos e não apenas como vítimas.

### Breves considerações

No processo de criação do PNLD é salutar, ainda que tardivamente, a sua extensão a EJA e, esse fato pode ser entendido como consequência de reivindicações antigas. Contudo, o sistema de avaliação dos livros didáticos para EJA precisa ser revisto e aprimorado de maneira a contemplar a diversidade e especificidade dessa modalidade de ensino e algo perceptível tanto no edital como no guia é a falta de definição clara do que se entende por currículo.

É importante reconhecer a relevância do material didático adequado em processos de ensino-aprendizagem na EJA e os avanços alcançados por meio da criação do PNLD EJA. Contudo, entende-se que o material didático para essa modalidade de ensino precisa atender ao perfil dos estudantes e não ignorar as diferenças de aprendizagens, contribuindo com condições de permanência na escola. As análises aqui apresentadas sobre o livro didático são preliminares, e por um lado, indicam maior atenção no fomento e produção desse material para alunos e professores e sua progressiva extensão a outros níveis da EJA e, por outro lado, revelam dificuldades em contemplar a pluralidade da EJA, sendo perceptível processos que incorrem em homogeneizações.

E por fim, cabe esclarecer que dificilmente um livro didático contemplará todas as necessidades e particularidades da EJA e que a eficiência desse material está também nos usos propostos pelos professores.

### Bibliografia

- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. Produção didática de História: trajetórias de pesquisa. In: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011.
- \_\_\_\_\_\_. Uma História do Material Didático. In: VIANA, Helder do Nascimento; ROCHA, - - Raimundo Nonato Araújo e; ARRAIS, Raimundo Pereira Alencar (orgs.). **Cidade e Diversidade: Itinerários para a produção de materiais didáticos em História**. Natal: EDUFRN, 2012, p. 67-88.

27 Segundo Rambelli (2006), a pintura de Rugendas utilizada recorrentemente em livros didáticos, passou a simbolizar no imaginário coletivo, o interior de todas as embarcações que transportavam escravizados negros homogeneizando mais de 300 anos de construção naval em uma única forma: o porão.

## Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Brasil. **Decreto nº 91.542**, de 19 de Agosto de 1985.

- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, -que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 18 de 26 de agosto de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos.

- \_\_\_\_\_, **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos.

- \_\_\_\_\_, **Edital do livro didático - PNLD EJA 2011**. Disponível em :[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/edital\\_pnld\\_2011.pdf](http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf).> Acesso em: 20/03/2014.

- \_\_\_\_\_. **Guia do livro didático - PNLD EJA 2011**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/2349-guia-pnld-2011-%E2%80%93-anos-finais-do-ensino-fundamental> > Acesso em: 20/03/2014.

- Chesneaux, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo, Ática, 1995.

- Choppin, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [on-line] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez.2004. Tradução de Maria Adriana C. Caput. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.

- Choppin, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação/ ASPHE**, n. 27. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Pelotas: FAE/UFPel., jan./abr, 2009, p. 9-76.

- Darnton, Robert. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

- Fiscarelli, Rosilene Batista de O. Material didático: discurso e saberes. Araraquara. SP: Junqueira&Marin, 2008.

- Miranda, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº 48, São Paulo, 2004.

- Rambelli, Gilson. Tráfico e navios negreiros: a contribuição da Arqueologia náutica e subaquática. In: **Navigator: Subsidios para a História Marítima do Brasil**; Vol 2, No 4, 2006.

- Rocha, Raimundo Nonato Araújo da. A História ensinada para jovens e adultos pelos livros didáticos: uma análise dos livros aprovados pelo PNLD/2011 para o segundo segmento do ensino fundamental. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**: conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, 22 a 26 de julho de 2013.

- Takeuchi, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, PUC-SP/EHPS, 2005. Dissertação de Mestrado.

**Reflexiones sobre la implementación de procesos educativos en la modalidad EPJA en la Escuela de Sordos e Hipoacúsicos de la Ciudad de Corrientes**

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

**Autores:** González, Pablo Emilio y Tiranti, Sonia (Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos EPJA Corrientes)

**Contacto:** Contacto pabloegonzalez@hotmail.com; soniatiranti@hotmail.com

*El proceso, los avances, los aprendizajes*

### **Nuestra provincia y la educación para jóvenes y adultos sordos:**

Como marco introductorio debemos expresar que existe en la actualidad un contexto global y un contexto local donde se observa la persistencia de inequidades en el acceso a recursos, bienes y servicios materiales y simbólicos de la población, esta situación afecta las posibilidades de desarrollo individual y de los colectivos sociales en los territorios. Considerando además que si estos colectivos sociales están integrados por personas que presentan algún tipo de discapacidad, o que representan minorías culturales y de identidad, las brechas son aún más profundas.

En nuestro país desde los estados Nacional y Provincial se aplican diversos programas sociales mediante los cuales se realizan esfuerzos importantes con el objeto de incluir e integrar a poblaciones aún postergadas. Esto ha permitido generar en los últimos años avances tanto en la definición como creación de leyes y marcos regulatorios que permitieron profundizar el cumplimiento de derechos y garantías, es decir, existen hoy plataformas teóricas y prácticas adecuadas para profundizar en los procesos de cambio e inclusión social, lo que implica un desafío de cara al futuro a fin de sostener los logros y conquistas.

Entre estos derechos, el de la educación es uno de los prioritarios. En nuestra provincia el Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos -EPJA-, se implementan diversos programas con el objetivo de asegurar el derecho social a la educación de todos los jóvenes y adultos que no hayan logrado cumplir sus trayectos educativos. Desde la misma se trabaja en el acceso, permanencia y finalización, de los niveles tanto primario como secundario. En tal sentido, se desarrollan propuestas específicas, desde las cuales se aborda situaciones complejas: ruralidad, contextos de encierro, interculturalidad, discapacidad, etc.

Una de las ofertas educativas de la EPJA, es el Plan Línea FinEs 2, que ofrece a las y los jóvenes, de 18 años en adelante, la posibilidad de iniciar o finalizar sus estudios secundarios. A este programa se accede por medio de la conformación y apertura de “sedes FinEs”, estas se encuentran insertas en organismos públicos nacionales, provinciales o municipales, en sindicatos, empresas, fundaciones, asociaciones civiles, asociaciones de fomento, y otros.

Entre las sedes del Plan FinEs se encuentra la de la Escuela Especial N°9 Helen Keller, abierta en el segundo semestre del año 2014. Esta, atiende personas que son parte de la comunidad Sorda, población que hasta la fecha no había tenido la

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

oportunidad de cursar los estudios secundarios. Pertenece a la educación pública y fue creada con el objetivo de brindar servicios de detección temprana de la hipoacusia, realizar estimulación temprana, ofrecer educación inicial, primaria, integración escolar y apoyo pedagógico, además de incluir actividades de talleres.

Esta institución aplicaba –al igual que otras del país- una modalidad comunicativa basada en el enfoque monolingüe; este enfoque considera que lo más adecuado es enseñar a los niños sordos la lengua mayoritaria del entorno oyente, tanto para interactuar socialmente e incluso como instrumentos de aprendizaje para acceder a los contenidos escolares. Es a partir del año 2005 que esta escuela inicia un proceso de cambio que hace que su configuración actual sea totalmente diferente: es el paso al sistema de aprendizaje basado en el bilingüismo.

Este cambio en el enfoque educativo se acompaña de un cambio de visión sobre la persona /comunidad Sorda; con el “bilingüismo” se reconoce y considera que es imprescindible el empleo de la Lengua de Señas/Signos (LdeS) con fines comunicativos y educativos, es decir se considera la LdeS como primera lengua de esta población; se reconoce también que es necesario el conocimiento de la lengua mayoritaria socialmente utilizada, en nuestro caso el español, y que es con el manejo y conocimiento de estas dos lenguas que los estudiantes Sordos recibirán una educación más inclusiva e integrada respetando su idiosincrasia. Es oportuno reproducir una frase obtenida en una de las entrevistas a un informante clave, “ahora es totalmente distinto, si bien aún y todos los días aprendemos cosas, hasta hace poco, teníamos totalmente prohibido utilizar las manos para comunicarnos, el uso de gestos era castigado”.

El nuevo paradigma, implica una nueva visión de la persona Sorda; -no ya con una visión patológica acerca estas personas, visión que se sustentó partir del Congreso Internacional de Educadores de Sordos en Milán en 1880, donde la LS fue oficialmente prohibida y eliminada en el proceso de educación de la persona Sorda, por ser consideradas simples pantomimas y gestos primitivos incapaces de vehiculizar conceptos abstractos y complejos, incluso algunos la consideraban como formas subhumanas de comunicación; en ese contexto el Sordo es pensado como oyente fallado portador de una enfermedad cuyo síntoma es la Lengua de Señas; posición que es revisada recién a partir de los años ‘60 dada la producción de amplia evidencia acerca de que los sistemas de las Lenguas de Señas, son sistemas lingüísticos verdaderos. Las Lenguas de Señas/Signos, poseen estructuras, reglas y funciones. Son lenguas complejas, que poseen gramáticas sofisticadas e inventarios muy vastos de señas léxicas. El significado se vehiculiza a través del cuerpo, de señas manuales y de expresiones faciales y corporales.

En Corrientes, a partir de que en la escuela se reconoce a la Lengua de Señas como primera lengua de la Comunidad Sorda, se inicia el proceso de cambio de “enseñanza – aprendizaje”, es decir se conforma una plataforma teórica y metodológica nueva que ha producido profundos cambios, readecuación de los procesos de enseñanza, nuevos aprendizajes y conocimientos sobre la “Cultura Sorda” camino que recién se inicia.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Esta nueva visión de los Sordos como colectivo minoritario “Comunidad Sorda”, permitió por primera vez en Corrientes, utilizar la Lengua de Señas en el proceso de enseñanza – aprendizaje durante la ejecución del programa Plan Línea FinEs 2, de terminalidad secundaria.

### **Que nos dice la experiencia en la aplicación del Programa.**

La experiencia y aprendizajes vividos durante la implementación del Programa en la Escuela Helen Keller se constituyeron en un proceso de gran riqueza, generadora de permanentes y nuevos conocimientos sobre el proceso educativo y sobre la Comunidad Sorda. Siendo este el motivo por el cual el equipo técnico de la EPJA , evaluó oportuno su registro y sistematización. Este caso, adquiere valor por presentar diversas y peculiares características: como expresamos antes, su población la conforman hombres y mujeres jóvenes y adultos mayoritariamente sordos completos, estas personas pertenecen a familias empobrecidas y postergadas, la mayoría de ellos no posee trabajo y los que trabajan o lo hicieron en algún periodo de su vida, lo realizaron en condiciones muy precarizadas.

Otra particularidad –referenciada anteriormente- es que la Escuela Helen Keller ha iniciado hace ya unos años un camino fundamental para la educación de este grupo de personas. Inició el cambio que va de la educación oral o monolingüe a la educación bilingüe, lo cual produjo un gran impacto en el trabajo institucional que se encuentra, aún, en proceso de adecuación. -

Esta población de estudiantes representa la primera promoción de jóvenes y adultos que tienen la oportunidad de cumplir con su escolaridad secundaria.

Esta iniciativa planteaba realizar esfuerzos considerables de adecuación y adaptación curricular

### ***La riqueza de Sistematizar la experiencia***

El proceso de Sistematizar la Experiencia fue iniciado en octubre de 2014, lleva hasta la fecha de redacción de este documento un tiempo aproximado de 18 meses - mayo 2016. De ella participan la Dirección y Equipo Técnico de la EPJA, la Escuela, los Docentes, los Estudiantes, sus familias.

Finalizada la etapa de desarrollo y elaboración del proyecto de sistematización, se inicia la etapa de abordaje territorial, realizado durante el año 2015 -actualmente el programa sigue aplicándose- no obstante decidimos hacer un alto con el objeto re-visar lo sucedido en un momento en que se cumple la primera fase del proceso.

Si bien todavía no podemos ofrecer un análisis acabado de la profundidad e implicancia del proceso, si se está en condiciones de “observar” el camino transitado; en él se vislumbran pistas que permiten abrir puertas de pre-supuestos, tanto de conocimiento como - fundamentalmente- de interrogantes dentro del Equipo Técnico

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

como del equipo Docente. La intención es socializar procesos de enseñanzas aprendizajes proporcionados por los diversos actores con los cuales se ha recorrido parte del camino, a fin recuperar las visiones particulares de cada uno de ellos.

### ***Las voces y miradas del Equipo Técnico***

Exponemos las voces recogidas durante los encuentros con integrantes del Equipo Técnico de la EPJA sobre lo vivido durante la definición de aplicar el Programa.

Las conversaciones sobre la posibilidad de abrir una Sede FinEs se da a partir de preocupaciones surgidas por integrantes del Helen Keller, quienes expresaban su preocupación sobre futuro limitado que tienen los Sordos, hasta el momento solo contaban con la educación primaria completa y algunos talleres de panadería y carpintería básico pero: “A la hora de definir las posibilidades concretas de abrir la Sede, el equipo se encontró con dos barreras a superar; la articulación con la escuela y la conformación del equipo de docentes adecuados para intervenir en el desarrollo de la experiencia”.

Si bien en un primer momento las conversaciones fueron fluidas, a la hora de concretar, desde la Dirección de la escuela nos expresaban reservas sobre la calidad educativa que brindaríamos a los estudiantes. “No queremos que esto sea solo un título”, “Necesitamos que nos garanticen que la educación será igual en calidad y cantidad a la desarrollada en las escuelas formales”. Fue fundamental para la superación de esta instancia, la insistente inquietud que las y los jóvenes expresaban a los directivos de la escuela sobre la posibilidad de continuar sus estudios. También las familias expresaban a escuela “las personas sordas están en condiciones de seguir estudiando, son muy inteligentes, no se les puede negar el derecho a seguir estudiando”.

La segunda cuestión a superar fue que al definir el perfil docente necesario para conformar el equipo, las capacidades particulares para la posición incluían; conocimiento y manejo de Lengua de Señas, flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, compromiso con el proceso, experiencia en trabajo con discapacidad en los Fines. La barrera se situó en la falta de docentes que conozcan y manejen el lenguaje de Señas, los convocados debían aceptar desarrollar el contenido de sus clases mediante un intérprete en Lengua de Señas/Signos.

### ***Las voces de la Escuela – las personas que conducen, los apoyos pedagógicos y trabajadores sociales.***

La apertura de la Sede FinEs a través de la EPJA, habilitó numerosos espacios de intercambio que fueron enriquecedoras para ambas instituciones.

Reconocen que las prevenciones con que la escuela se acercó a la posibilidad de habilitar este espacio formativo fueron superadas recién después de una instancia de “prueba” en la que se percibieron los primeros resultados.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

En uno de los encuentros observan “acordamos iniciar una experiencia previa con algunos de nuestros estudiantes durante unos meses, queríamos ver si se adaptaban y si los profes se adaptaban a nuestros chicos, - pasa que en realidad nosotros terminamos siendo demasiados sobreprotectores casi sin darnos cuenta-, es que vemos permanentemente como chocan con el afuera y como ellos se sienten vacíos, cuando se van de acá percibimos que no van a ningún lado, están expuestos a muchas cosas situaciones problemas, y como los conocemos desde chicos, muchas veces no sabemos que hacer”.

El espacio “de prueba” resultó altamente positivo y fue lo que motivó a la dirección un cambio de mirada.

Reflejaremos los sentimientos de directivos y docentes de la Escuela a través de una reflexión : “Tuve muchísimas dudas acerca de la posibilidad de que esta experiencia fuera exitosa, es más, tenía miedo de generar una nueva frustración en los chicos; luego, al observar la asistencia, la “espera” de los días de clase, sumado a las expresiones vertidas por algunas familias hicieron que mis propios prejuicios se hicieran trizas...prejuicios atribuidos al largo tiempo de trabajo con chicos especiales: esto hizo que sin darnos cuenta, nosotros mismos desarrollemos actitudes sobreprotectoras, actitudes que no ayudan a que profundicen la confianza en sus logros, para así seguir caminando al encuentro de nuevas y desafiantes experiencias... realmente yo no creía que esto iba a ser posible, pero esta experiencia me cambió totalmente la cabeza”.

### ***Reflexiones de los Docentes y de la docente Intérpretes***

Al constituirse el Equipo Docente, estos se plantearon el espacio como de “aprendizaje colectivo”. Espacio en el que se debía Resituar a la Lengua de Signos en el lugar que le corresponde y reconocer el papel preponderante que juega en la reafirmación de la identidad a los Sordos.

El Equipo coincide en que Rápidamente se generó empatía entre los docentes y los y las jóvenes sordos, como también con la Dirección de la escuela, superando con esta una primera instancia de desconfianza y prevención.

Claramente expresan que no existen mayores dificultades relacionadas a la participación en las clases, por lo general es permanente, tienen mucha necesidad de conocimiento y demuestran predisposición al proceso de enseñanza. Existe por parte de los docentes la preocupación permanente de evaluar la comprensión de los temas dados y para ello se referencian permanentemente con el docente de apoyo pedagógico y con la docente intérprete, incluyendo a las evaluaciones escritas las orales y de participación y debate.

Teniendo en cuenta que uno de los problemas en el desarrollo de las clases es el de hacerse comprender por todos, puesto que la LdeS es viso gestual/ unidireccional el proceso de evaluación se da en forma permanente, y en ella se utilizan diversos y creativos recursos. Resulta interesante referir algunas frases significativas, En relación a las clases, “los y las jóvenes, en algún momento reclamaron que necesitaban ser más

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

exigidos-nosotros (los docentes), por precaución, al principio íbamos despacio con las clases, hasta que nos llegó el planteo de que ellos querían que los presionáramos más porque sentían que estaban en condiciones de ser más exigidos-, esto modificó nuestra forma de dar las clases, la exigencia con que requeríamos que cumplieran...fue muy bueno...y también fue un aprendizaje importante”.

**Sobre la didáctica**, “a fin de desplegar mejor mi trabajo, me di cuenta de que el comics, definitivamente es un lenguaje gráfico del cual se puede sacar mucho provecho. Son increíbles los resultados... Hoy utilizo comics en muchas de las instancias de evaluación de mi materia” “como también mediante grupos creados en watssap”, “gráficos, proyecciones y teatralización”

**Respecto de las evaluaciones**, “Los y las jóvenes están siendo permanentemente evaluados, pues además de la mirada general es preciso para nosotros, realizar un seguimiento. Así vemos también cómo nosotros estamos transmitiendo, si lo hacemos bien o tenemos que ajustar cosas. Percibimos claramente que existen diferencias con las escuelas formales, desde el punto de vista de los métodos empleados para explicar los contenidos y permanentemente estamos alerta a esta dificultad”, “la estructuración de oraciones tiene un proceso más lento para ellos porque la forma en que se traducen los conceptos por medio de la lengua de señas, presenta diferencias, es una búsqueda permanente de la comprensión cabal de los conceptos, en esto, el Interprete en LdeS y el maestro de apoyo pedagógico, son nuestros referentes ante cualquier duda y también son referentes fundamentales de los estudiantes”.

### ***Consideraciones del Equipo Técnico y algunas pistas de trabajo***

En las expresiones a través de las voces de quienes componen el equipo técnico, se planteó al término de esta fase algunas cuestiones: la coordinación vive con expectativas la aplicación del FiNes en esta población, puesto que es la primera vez que se lleva adelante una experiencia de este tipo, y fue el tiempo transcurrido, los logros obtenidos y la actitud de todo el equipo, lo que fortaleció la mirada acerca de que:

- 1) Los equipos se autoconstruyen. Los equipos se construyen colectivamente.
- 2) En relación a la práctica docente, es importante repensar la didáctica. Observar cuando “no siempre, pero a veces”, la discapacidad está en nosotros. Tener permanentemente en cuenta que ser oyente es “parte de una experiencia” y ser sordo es parte “de otra experiencia”.
- 3) Se percibió que el camino recorrido por todos y el compromiso asumido como equipo, permitió hacer crecer, ampliar y consolidar el proceso en el tiempo.
- 4) Los espacios de debate, de permanente indagación y evaluación sobre las didácticas propuestas y desarrolladas en el espacio de aprendizaje, son necesarias.
- 5) La evaluación lleva a expresar que es preciso ir construyendo puentes de comunicación entre sujetos que perciben el mundo desde diferentes perspectivas, promoviendo la existencia de equidad/igualdad/inclusión.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

- 6) Se percibe como necesaria iniciar la segunda fase del programa con la incorporación de lenguajes artísticos al espacio del proceso formativo –definiéndose el lenguaje musical como el propicio, específicamente percusión.
- 7) La creatividad en los procesos de evaluación según las áreas de aprendizajes es esencial.
- 8) Explorar cada vez más la posibilidad de que los profesores se involucren en el aprendizaje de lengua de señas, considerando que esto es muy valorado por los y las jóvenes sordos.
- 9) El lenguaje de señas crece y se desarrolla al igual que todos los lenguajes; en ese sentido, se debe recurrir permanentemente a los apoyos pedagógicos con el objetivo de ser mucho más exactos en la definición de nuevos conceptos.

### ***Ventanas que se abrieron y que nos permite observar y re-pensar***

Teniendo en cuenta las prácticas referidas, se reflexionó también sobre aspectos como:

- 1) En los procesos de integración, ¿cómo vemos al sujeto? ¿Cómo y hasta dónde, en nuestras intervenciones, no operamos limitando o parcializando el mundo del sordomudo, al intentar “incluirlos” y hacernos entender?
- 2) ¿Nos preocupa más que nos entiendan o establecemos un diálogo de iguales que trabajan para un mejor proceso de aprendizaje?
- 3) Si bien es cierto que para insertarse en la sociedad la persona sorda debe realizar enormes esfuerzos por entender los códigos y relaciones establecidas en este, corresponde también que desde el lugar de los oyentes se realicen esfuerzos en preservar y desarrollar todo el potencial de los sujetos que viven y ven el mundo con particularidades diferentes a las percibidas desde el mundo oral.

### ***Las expectativas de las y los jóvenes en relación al FinEs.***

Durante las entrevistas realizadas, se buscó esclarecer el sentimiento de las personas sordas en relación a culminar un proceso educativo. Resulta interesante transcribir tres expresiones vertidas al respecto: “cuando nació mi hija busqué y busqué trabajo, solo me tomaron en la maderera, pero estoy en negro y es muy poco lo que me pagan, con el título secundario siento que voy a estar en mejores condiciones de buscar algo mejor, para su esposa (quien también es sorda) y para su hija. Jonathan. “Yo iba a sufrir mucho si no termino la escuela, quiero que mi hija vea que estoy luchando; cuando mis padres mueran yo tengo que tener un futuro, eso hablo con mis padres, yo quiero un futuro, para mí y para mi hija. Lourdes; Juan nos cuenta tengo un gran amor por mi hija, cuando vengo a estudiar a la mañana, me pregunta siempre donde va y digo a estudiar. Es mi familia quien me da fuerzas para seguir, somos como los oyentes, con las mismas capacidades, estamos dispuestos a luchar por nosotros mismos, pero necesitamos que los oyentes den su propia batalla, la integración no se da de un solo lado, es un esfuerzo de ambas partes.

**Uma abordagem psicanalítica dos aspectos cognitivo e intelectual dos processos de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos**

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

**Autores:** Rodrigues de Souza<sup>28</sup>, Sérgio; Czapinsky, Patrícia<sup>29</sup>, Rodrigues de Araújo, Liliane<sup>30</sup>, Rosalino Pereira, Cleidemar<sup>31</sup> (Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana (CU)

**Contacto:** [Sergiorodrigues52@hotmail.com](mailto:Sergiorodrigues52@hotmail.com), [pathycz@hotmail.com](mailto:pathycz@hotmail.com),  
[Liliaraujoe10@hotmail.com](mailto:Liliaraujoe10@hotmail.com), [cleiderosalino@hotmail.com](mailto:cleiderosalino@hotmail.com)

## Introdução

A educação de jovens e adultos tem enfrentado momentos de transição, de transformações e de muitas discussões e debates nos meios formais e informais de educação sempre com vistas a ampliar as condições de acesso, permanência e garantia de avanços nas inserções de indivíduos que não possuem graus de estudos mínimos (os analfabetos) e aqueles que, por motivos de força maior ou vontade própria não concluíram seus estudos formais (neste grupo incluindo os semi-analfabetos e aqueles que são alfabetizados, porém, não letrados).

Para que possa ser alcançado os objetivos propostos pelas ideologias educacionais com relação a esta modalidade de ensino há que buscar novas formas de ensino que ultrapassem as tradicionais, uma vez que estas já mostraram-se insípidas, ineficientes e ineficazes porque o contingente de indivíduos que ainda continuam à margem da educação formal, dos saberes eruditos e do conhecimento continua a crescer e não a diminuir como tem-se propalado por meio da mídia impressa e televisiva.

Com isto tem-se um estado de calamidade, uma situação arrogante que por mais que os órgãos competentes e de fomento empreendam esforços, não nota-se motivação em erradicar um mal que assola o País de maneira drástica e contundente que é o analfabetismo e suas subvertentes, qual seja, a subeducação, o semianalfabetismo, o analfabetismo funcional, o iletramento e o subletramento. Tem-se uma nação em que mal sabe-se ler e escrever, isto quando o faz, e se o faz, não entende sequer o que leu e escreveu. Tal situação gera uma condição de subdesenvolvimento cognitivo e intelectual resultando nas formas de abusos que comumente vê-se estampados nos jornais.

Tais condições conduzem, ainda a outros tipo de abusos que são a exclusão destas pessoas do sistema social, ficando na dependência de terceiros para lherem para eles tudo o que necessitam de mais urgente. Lógico que aqui está-se a abordar um tipo de leitura gráfica, mas os analfabetos criam seus próprios sistemas de leituras por meio de imagens que sejam gravuras, fotos, cores e outros artifícios que suas mentes criam como forma de adaptarem-se ao mundo que os cerca e assim sobreviverem de maneira

<sup>28</sup> Doctorando en Ciencias Pedagógicas

<sup>29</sup> Doctoranda en Ciencias Pedagógicas

<sup>30</sup> Doctoranda en Ciencias Pedagógicas

<sup>31</sup> Doctoranda en Ciencias Pedagógicas

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

digna no âmbito social.

A forma de aprender de um adulto difere em muito da de uma criança em que esta pode ser considerada como uma *tabula rasa* em que os dados vão sendo inscritos em sua vida e a mesma vai absorvendo de modo a construir sua personalidade cognitiva, epistemológica e intelectual. Para o estudante que está tendo os primeiros contatos com a educação a tarefa de ensiná-lo fica menos difícil porque este representa o seu primeiro contato com os elementos, o que não ocorre com o adulto que já cristalizou uma forma de entender o mundo a sua volta, de lê-lo, compreendê-lo e interpretá-lo, gerando certas dificuldades na quebra das barreiras que são levantadas quando são-lhes apresentados os saberes eruditos.

Esta resistência em apreender o que está sendo posto pelo professor é muito natural e deve ser enfrentada como um desafio para os processos de ensino que levam à necessidade de maiores informações acerca de como pensa, age e reage o estudante da EJA, resultando em novas formas metodológicas e didáticas de ensinar e aprender.

Para que isto possa ser levado a efeito dentro dos espaços educacionais há que ter em foco o estudo contínuo e a apropriação de outros instrumentos e outras ciências que possam contribuir para um melhor entendimento dos processos mentais superiores, estes que diferem, grandemente, de adultos, adolescentes e crianças. Para cada nível deste de ensino há que criar mecanismos particulares de enfrentamento das situações que são postas todos os dias na elaboração da proposta educacional.

Aqui neste trabalho optou-se por utilizar o suporte da Psicanálise para tentar aproximar de uma compreensão acerca dos processos inconscientes de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, considerando que estes já possuem uma experiência de vida e uma vivência social, o que cria barreiras a uma possibilidade de ensinar-aprender nos moldes como tem-se acostumado a fazer. Faz-se necessário outras modalidades de estratégia didática para que os objetivos possam ser atingidos que é a aceitação dos conteúdos ofertados pelos alunos e sua internalização porque é a partir desta que começa-se a gerar os processos mnemônicos-reflexivos que levarão à formação do caráter acadêmico e científico, permitindo ao indivíduo deixar a condição marginal do saber para assumir-se como sujeito de direito do saber.

## A educação de jovens e adultos

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996) a Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma modalidade de ensino formal destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. É uma forma de estudos que foi pensada e preconizada com fins de permitir àqueles que não tiveram acesso à educação no tempo regular de escolaridade poderem concluir seus estudos incompletos ou mesmo serem alfabetizados e a partir daí terem a oportunidade de compartilhar do mundo das letras. Infelizmente, esta modalidade tem sido utilizada como um meio de reduzir, estatisticamente, os índices de analfabetismo e exclusão social e educacional no País o

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

que provoca distorção em sua missão tirando-lhe o perfil de política pública social.

A proposta de uma modalidade de educação voltada para atender ao público de jovens e adultos vincula-se à necessidade do mercado profissional de trabalho que, com o passar do tempo e com os avanços tecnológicos passou a demandar que os funcionários das empresas tivessem domínio do mínimo possível dos meios de alfabetização e de letramento. A educação de jovens e adultos no Brasil pouco tem o olhar dirigido para ela a partir das propostas de políticas públicas e sociais em que pese sua efetivação como uma conquista ampla é algo ao qual necessita de um olhar diferenciado por parte do poder público. Olhar este ao qual o educador que está de frente deixa de analisar os mesmos como desfavorecidos, educacionalmente, ou que detém uma necessidade de um maior e melhor atendimento na esfera cognitiva e intelectual. Assim, estes professores acabam favorecendo-os com metodologias de ensino aquém de suas percepções epistemológicas, aulas evasivas ou sem sentido, término antes do tempo regulamentar utilizando como meio de defenderem-se o discurso que os estudantes têm seus lares e trabalho no dia seguinte.

Tais atitudes caracterizam-se como falta de respeito ao aluno da EJA e às suas perspectivas de futuro porque não trata tão somente de conferir a posse de um documento legal ao final de um ciclo de estudos, há que proporcionar e auferir ganhos substanciais ao educando para que este possa seguir adiante em um mercado que o avalia por meio de seus saberes reais e não somente por seus títulos apresentados.

Para alcançar tal nível de compreensão aqueles que estão cuidando da formação dos estudantes devem partir de métodos eficazes de ensino, modelos capazes de preparar de maneira eficaz o egresso para enfrentar as situações cotidianas. Junto com isto, devem também, buscar conhecer o funcionamento da mente de um aluno adulto, para que nas suas propostas de aulas estejam configurados elementos passíveis de serem introjetados sem uma árdua resistência, o que leva a uma negação da aprendizagem e a um fracasso geral dos processos de ensino.

O estudante da EJA já é alguém que possui uma estrutura cognitiva e intelectual já formada. Ainda que esta seja oriunda do senso comum e de suas vivências, mas existe e o que é-lhe ensinado por meio da educação formal em muitos casos vai de confronto ao que ele acredita ser uma verdade absoluta e irredutível. É neste ponto que o professor deve ter o devido cuidado para não confrontar, de maneira abrupta o que seria, meramente, um receio da perda de um saber que julgava ser seu, criado por ele e aprimorado pelo exercício da repetição.

A questão da cristalização do seu suposto saber é um desafio para o professor porque vai enfrentar todo tipo de hipótese constatada pela mente sagaz de seu aluno. Neste exato interstício é que pode-se afirmar que a leitura de mundo realizada por alguém é feita partindo da elaboração de seu constructo cognitivo e intelectual interior. Não há nenhuma força sobrenatural que o dotou de sapiência, e ajunta-se ao fato a situação de que este saber não foi confrontado por uma situação conflitante, ele apenas chegou a tal conclusão, graças ao seu poder de raciocínio e assim é, porque é deste jeito,

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

como ele imagina que é.

Mas, não pode-se cair na imaginação e no deleite fácil de crer que a Educação de Jovens e Adultos limita-se a esta fatídica condição de deixar os alunos à vontade com suas crenças e explicações mirabolantes. É seu papel ensinar o domínio da leitura e da escrita bem como despertar, no estudante, o espírito científico, a curiosidade e as formas de abrangência utilizadas pelas ciências eruditas para alcançar o conhecimento.

### A educação de jovens e adultos e os processos mentais superiores

Um dos maiores desafios já postos para a educação [*não importando sua modalidade*] é a elaboração de pensamentos autônomos pelos estudantes durante e ao final do processo de formação. Ocorre em grande quantidade de alunos chegarem com seus pensamentos prontos e no máximo saírem, ao final do período de estudos com uma inteligência concreta formada acerca do mundo que o envolve. Sua estadia em meio ao *corpus academicus* não foi suficiente para que ampliasse sua capacidade de elaborações de pensamentos superiores, entre eles destacando a inteligência abstrata na qual está incluída a dedução, a indução e a formação de novas estruturas sinápticas.

O professor deve sempre buscar mecanismos que colaborem na promoção destes eventos psicológicos, seja na forma de tarefas diretas ou indiretas, desafios, atitudes que impulsionem o estudante a sentir-se na obrigação de dar um salto a mais em sua busca epistemológica. De outra forma, não será muito mais que um estudante portador de diploma ou certificado de grau correspondente ao seu nível de formação. E um dos preceitos que mais foi preconizado nas contextualizações históricas em favor da educação de jovens e adultos, em especial é a inserção do aluno desta modalidade no sistema formal de pensamento científico.

As questões acerca do desenvolvimento das funções mentais superiores ocuparam toda a obra de Vygotsky (1896 - 1934), de maneira explícita ou implícita, uma vez que ele buscava uma forma de aprimorar, um método que permitisse que tais processos pudessem ser impulsionados por mecanismos exteriores ao estudante-aprendiz. Seu principal objeto de estudos foram as crianças, dado o interesse do Politburo à época. Os dirigentes soviéticos criam que, uma vez oferecida uma ferramenta eficiente e eficaz aos professores ao resultado já estaria dado porque esta condição era resultado da aplicação da técnica. Mas, muito mais que isto, a aprendizagem é um fator o qual não pode ser controlado por forças mecânicas, tendo em conta que as variáveis que compõem o processo *ensino-aprendizagem* é amplo e muito complexo, a começar pela própria estrutura mental do indivíduo que é influenciada por seus pares de convivência.

Vygotsky esclarece que o conceito de

Desenvolvimento das funções psíquicas superiores abarcam dois grupos de fenômenos. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores (VYGOTSKY, 2000, p.29).

Como elemento dificultador para a manutenção e controle do aprendizado tem-se que não há como controlar os processos interativos motivacionais que levam os estudantes a formarem seus próprios conceitos, acatando alguns, refutando outros, em um contínuo conflito dialético. Óbvio que tal não ocorre porque ao refutarem algo colocado pelo professor o fazem com base em idéias oriundas de suas vivências cotidianas e não em estudos científicos ou leituras profundas. Assim, surge a questão de que não pode existir uma metodologia maravilhosa e mágica que uma vez aplicada ter-se-á uma resposta dada.

O processo de abstração é o ponto mais elevado da construção cognitiva e intelectual de um ser humano. Dele dependem os mecanismos de maturação biológica que permitirão suporte necessário para os avanços mnemônicos e caracteriológicos capazes de fundamentar a inteligência abstrata. À medida que o ser humano desenvolve, suas potencialidades cognitivas vão desdobrando-se em cadeias de pensamentos complexos até atingir os níveis de pensamento autônomo, que pode-se chamar aqui de *pensamento abstrato*. Portanto, tem-se, que a construção de uma forma eficiente e eficaz que possibilite aprendizagens significativas para os estudantes da EJA, necessita-se de conhecer os mecanismos mentais dos adultos e, para tanto, há que ter um amplo investimento em pesquisas de amplo aspecto e profundidade científica. O máximo que temos hoje são adaptações e deduções a partir de investigações realizadas com crianças em ambientes muito diversos da realidade contextual em que vivem e atuam os alunos o que leva a resultados ineficientes e ineficazes e, como última consequência, o desestímulo do professor em ensinar e do aluno em aprender, culminando, em processos massivos de evasão.

Todos os processos mentais humanos são realizados na tentativa de compreender o mundo que o cerca, decodificá-lo, tornando-o mais simples para o seu entendimento. Para a criança este entendimento é dado, no caso do adulto ele é confrontado porque ele já criou uma explicação para suas perguntas, a seu modo e jeito e uma vez que isto ocorra, o ensino, para ele, será considerado uma destruição daquilo que teve que construir com fins de saciar sua sede de curiosidade. Gera, com isto, o que Freud (1856 - 1939) de resistência.

## A psicanálise e a educação de jovens e adultos

## Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A Psicanálise e suas amplas descobertas acerca do desenvolvimento dos processos mentais inconscientes em muito colaborou para facilitar a compreensão dos mecanismos de ensino-aprendizagem nos campos da educação formal e assim permitindo a elaboração de formas mais eficientes de ensinar. Um das contribuições mais pertinentes desta ciência que pode-se agregar aqui é o resistência.

Todo ser humano apresenta graus de resistência onde alguns aspectos podem ser conscientes e outra parte fundamental é realizada pelo ego inconsciente. Elas caracterizam-se como repetições das produções defensivas realizadas pelo indivíduo em sua vida. As diversificações dos fenômenos psíquicos podem ser objetivados na resistência, mas, qualquer que seja sua fonte, a resistência age através do ego (LOPES, 2012).

Com o estudante da EJA não é diferente porque ele possui o seu intelecto que reside em seu mundo interior que foi construído a partir de seu contato com o mundo exterior e qualquer intervenção coloca em dúvida a garantia e manutenção do mesmo, bem como os valores que este proporciona. Neste ponto, o professor deve ter o devido cuidado ao abordar temas que suscitem a resistência de seus alunos e se em meio ao seu ato docente tal acontece é bom que esteja preparado para agir pedagógica e didaticamente sobre a situação a fim de evitar conflitos desnecessários que culminam em raiva, ódio e evasão.

De acordo com Paniago (2008) a *Resistência* é um mecanismo inconsciente ligado à parte do eu regida pelo princípio de realidade, que procura saídas contra a invasão dos elementos indesejáveis provenientes do meio externo, em especial, no caso da educação. Quanto mais pressionado o eu se encontra, mais fortemente se apegua a resistência, ou seja, quanto mais inflexível for o professor em sua práxis, maiores os riscos de os alunos manifestarem e reforçarem seus processos mentais de resistências contra tudo que representa o professor e seus métodos, chegando ao cúmulo de abandonar e tomar de ódio, a escola, em si.

Segundo Oliveira (2004), Freud pensava que a causa da resistência era a ameaça ao aparecimento de idéias e afetos desagradáveis o que para o estudante da EJA uma idéia que confronte o seu suposto saber causa-lhe sensações de desagrado, até porque ele já comentou e defendeu tais idéias em situações acaloradas e agora como dizer e admitir que estava errado. Muitas vezes prefere deixar a escola alegando que tudo que ela ensina é falso, mentiras, simplesmente por causa do seu orgulho ameaçado. Freud (2006) dizia que, aquilo que o ser humano não comprehende tende a tratar como falso e a negá-lo. Não que isto deva ser tratado como algo a ser repudiado e enfrentado sob o prisma da rebeldia e do descaso. O professor deve buscar entender os processos mentais que compõem a condição humana em situações de aprendizagem e a partir delas buscar formas que melhor possam atender ao público específico no qual atua. Por outro lado se toma a resistência por parte do estudante como algo a ser combatido, promove a emancipação da sala de aula em um campo de batalha em que o único a sair prejudicado é quem chegou ali na esperança de aprender algo novo e útil à sua vida futura. Portanto, o conhecimento acerca dos processos mentais superiores por parte dos professores e

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

equipe pedagógica colabora para os avanços nos procedimentos didáticos relativos aos processos de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

### Conclusão

A Educação de Jovens e Adultos como qualquer outra modalidade de ensino-aprendizagem necessita de profissionais qualificados e muito mais que isto que tenham conhecimento sobre como funciona os processos epistemológicos, cognitivos e intelectuais que englobam os estudantes de tal modalidade. Sem este saber científico, acontece como tem-se visto nos últimos tempos, toda a disciplina perde-se em meio a discussões que levam ninguém a lugar algum culminando em um fracasso iminente e este em justificativa para o descaso do poder público para com a modalidade.

O aluno da EJA, já chega à escola com uma visão de mundo pronta e muitas das vezes, acabada, uma vez que ela foi formada e consolidada em meio ao senso comum e, se o professor não tomar o devido cuidado não consegue ministrar seus ensinamentos porque as barreiras colocadas por eles são muito consistentes em meio aos seus colegas de classe, encontrando um eco de apoio muito poderoso e intimidador entre estes. Por este motivo que o suporte advindo da Psicanálise e seus conhecimentos são de grande relevância na hora de elaborar os planejamentos estratégicos e de ação para a práxis pedagógica. Conhecendo e trabalhando tendo como subsídio os processos mentais superiores que podem ser desenvolvidos pelos estudantes pode-se chegar a resolver os maiores problemas apresentados como dificultadores durante a abordagem teórica durante as aulas. Contribui para minimizar os conflitos em sala de aula e ampliar os diálogos entre professor e aluno e entre este último e os saberes científicos.

### Referências

- Freud, Sigmund. [1913-1914]. *Totem e Tabu e Outros Trabalhos*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- Lopes, Rosimeri Bruno Lopes. *A Resistência na Obra de Freud*. São Paulo: CETAPES, 2012.
- Oliveira, M. P. S. A *Influência da Resistência no Tratamento da Neurose*. [2004]. Disponível em: <http://www.libertas.com.br/site/base/oliveira.marla.2004.pdf>. Acesso em 06 de Junho de 2016.
- Paniago, I. M. L. *A Resistência e a Constituição Psíquica: Implicações para a Clínica Psicanalítica*. [2008]. Disponível em: [http://repositorio.bce.unb.br/TESE\\_2008\\_IsaMariaL.Paniago.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/TESE_2008_IsaMariaL.Paniago.pdf). Acesso em: 06 de Junho de 2016.
- Vygotsky, Levi Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**Educação de Jovens e Adultos: um desafio da práxis pedagógica nas escolas brasileiras.**

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

**Autora:** Pereira, Cleidimar Rosalino<sup>32</sup> (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona – Cuba)

**Contacto:** cleiderosalino@hotmail.com

### **Notas de um começo...**

O fato de estar sempre querendo aprender, e na infância e adolescência pensar em como se dava este processo na sala de aula, haja vista que os alunos eram vistos pelos professores como se fossem os mesmos e que tinham o mesmo pensamento, que todos assimilavam e aprendiam do mesmo jeito, sem se importar com as limitações de cada um, seus momentos e suas experiências é que sempre me fizeram questionar sobre a educação formalizada.

Em minha trajetória de vida trabalhei em alguns locais diferentes da área da educação, porém por pouco tempo – somente até conseguir me formar em magistério, para trabalhar com alunos das séries iniciais do ensino fundamental, pois era isto o que queria. Vi que eram muitos os desafios.

São momentos que precederam minha decisão profissional e que agora justificam, plenamente a minha opção pela docência escolar, cujo percurso teve início em escolas públicas, desde as séries iniciais, finais, ensino médio e superior e agora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), outro grande desafio. Ao longo deste trajeto escolar, tinha em mente um só objetivo: ser professora. O processo de ensino aprendizagem que sempre esteve presente em minha vida, foi um dos principais fatores que me levaram cursar a Pedagogia no ano de 2001, em uma instituição de ensino pública, na Universidade Federal do Espírito Santo, na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo (UFES), e que também era uma exigência para quem quisesse continuar exercendo a profissão do magistério.

Recordando um pouco de minha trajetória escolar, quando cursava a 3ª série do ensino primário, já “brincava de dar aulas” para as crianças que moravam em uma vila, onde eu também morava (interior do Estado do Rio de Janeiro, Brasil). Brincadeira esta que sempre levei a sério, pois percebia as dificuldades que aquelas crianças tinham em relação às atividades que levavam para casa (tarefas de casa) e que muitas não tinham acompanhamento familiar para ajuda-las. Levava os pedacinhos de giz que sobravam das aulas na escola onde estudava e utilizava-os nos momentos de “dar aulas” em uma parede pintada com tinta escura que meu pai pintou em um lado da casa onde eu morava (meu grande incentivador, mesmo sem o perceber). Intuindo meu interesse por ajudar aquelas crianças e o meu compromisso com a questão, não perdeu tempo e construiu uma mesa grande de madeira, com dois bancos longos para acomodar melhor “meus alunos” na “minha sala de aula” ao ar livre.

Acho que já existia um resquício de consciência do quanto importante era aquele momento, tanto para mim, quanto para “meus alunos”. Apesar de não ter a didática do

---

<sup>32</sup> Doutoranda em Ciências Pedagógicas.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

ensinar, já percebia a importância daquele apoio para aquelas crianças (que começou com duas e ao final do ano letivo, já eram em torno de oito ou mais, não me recordo bem) e a vontade de modificar aquela situação que tanto me inquietava.

Nunca me desviei da área da educação. Sempre me inquietava em buscar respostas do porquê algumas crianças não conseguiam aprender (me incluo, no que diz respeito a algumas disciplinas da área de matemática – tinha muita dificuldade em algumas matérias e não conseguia entender as explicações da professora, minha irmã, que gostava mais de matemática, me ensinava o que não conseguia aprender). Sentia-me realizada quando percebia os avanços que aquelas crianças alcançavam nas atividades onde eu os direcionava.

Formei-me em magistério e comecei a trabalhar com alunos das séries iniciais o que me fez realizada profissionalmente (fui a única filha dentre oito filhos – quatro meninas e quatro meninos – que se formou como professora e deu prosseguimento a profissão – uma irmã mais nova também se formou em magistério, porém, seguiu a área da saúde).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, prestei vestibular e passei no processo seletivo da Universidade Federal do Espírito Santo no curso de Educação Artística, também uma de minhas paixões. Mas logo consegui trocar para curso de Pedagogia – Licenciado Pleno em Pedagogia – Habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil, que era meu foco maior e logo ingressei no curso de Pós Graduação dessa mesma Universidade, me tornando Especialista em Administração Educacional, Inspeção Educacional, Orientação Educacional e Supervisão Educacional e continuei trabalhando na rede municipal de ensino para alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais e há mais de 20 anos atuo entre a sala de aula e como pedagoga diretamente com professores destas séries. E hoje, mais um desafio que também me inquieta, quando percebo a metodologia de trabalho relacionada à esse público tão específico: lecionar em classe de Educação de Jovens e Adultos e também ser formadora desses professores que estarão enfrentando as salas de aula das escolas por onde passam e nas diversas modalidades de ensino.

Apesar do distanciamento de quando estudava na 3<sup>a</sup> série do Ensino Primário até os dias de hoje, percebo que pouca coisa mudou. Ainda me inquieto a respeito da aprendizagem desses alunos e das dificuldades que apresentam em certos momentos dessa trajetória. Diante dessa longa caminhada até o momento em que estamos vivenciando nas escolas, ainda me angustio com certas questões relacionadas a práxis pedagógica. Está aí a minha inquietação relacionada ao tema em que me proponho a pesquisar. Será que por trás de tantas falas dos professores relacionadas ao aprendizado dos alunos, está a questão da formação desses profissionais? Em que implica essa formação no fazer cotidiano das escolas de anos atrás e nas escolas de hoje?

O que mudou, na perspectiva do aprender e ensinar relacionado aos profissionais desta categoria, quando o quesito é a formação desses profissionais? Percebo que pouca

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

coisa mudou desde que me entendo enquanto “professora desde os meus nove, dez anos de idade” até os dias atuais. Que tipo de formação esse profissional almeja e quando alcança, o que faz com ela, como a utiliza? Ou será que essa formação está inserida no seu “eu individual”? São tantos questionamentos, que busco com essa pesquisa ultrapassar dúvidas e inquietudes nesse campo tão desacreditado.

Percebo na fala desses profissionais uma ‘*mea culpa*’, direcionada aos órgãos competentes, como se esses fossem responsáveis pelo querer fazer desses profissionais, e das consequências do não fazer, que acarreta na vida escolar dos alunos que passam pelas mãos desses profissionais.

Sabemos de toda a responsabilidade e compromisso que esses órgãos (Secretaria de Estado da Educação/SEDU, Ministério da Educação e Cultura/MEC e Secretarias Regionais/SRE, etc.) devem ter com a comunidade escolar, porém também sabemos da nossa responsabilidade com relação à nossas práticas, nas escolas por onde atuamos. E, assim, busco aqui algumas interrogantes do fazer educacional, desse chão que nos pertence e que tomamos posse dele.

Nessa minha nova trajetória de trabalho, a modalidade de Jovens e Adultos, é mais um desafio e dos maiores, uma vez que é composta por um público muito específico de jovens, idosos, trabalhadores e trabalhadoras de diversos setores, e com uma grande diversidade de motivos que os impediram de dar continuidade aos estudos na idade certa ou que os fizeram interrompê-lo no meio do caminho ou mesmo de inicia-lo.

A riqueza de relatos a respeito dessas histórias de vida é muito grande, para simplesmente utilizarmos metodologias iguais às utilizadas nas escolas regulares por onde passamos. Aí está o grande desafio de quem está lecionando nesta modalidade de ensino: a EJA. E assim, trago aqui um outro momento que começa a fazer parte da minha história de vida, dentro do bem maior que estou inserida e que está inserida em mim, a educação, seja ela em qual ambiente for: o desafio de modificar a minha prática para alcançar esse público tão específico e tão apaixonante.

Sabia que não seria nada fácil meu trabalho com esses alunos. Também sabia que o aprendizado seria muito grande. Então, como desenvolver um aprendizado eficiente para um público tão específico sabendo das dificuldades enfrentadas pelos profissionais para alcançar esses alunos, haja vista que em sua maioria são estudantes com uma riqueza de vida que ultrapassa os bancos escolares? Enfim, tive que estar dentro dessa prática para saber exatamente como ela se daria.

Não foi nada fácil, vivências riquíssimas, aprendizados riquíssimos e a autora se sentindo como se fosse um aprendiz (o que sempre acreditei, pois, a aprendizagem é uma via de mão dupla). Fiquei maravilhada e muito preocupada haja vista que tenho em mãos a grande responsabilidade em ‘direcionar’ as aprendizagens desses alunos pelas vias da consolidação da leitura e da escrita, sabendo que a leitura de mundo, todos a

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

tinham e muito bem edificadas – a turma em específico é formada por estudantes de 32 a 76 anos de idade e com um desafio maior incluído na sala: um aluno de 35 anos surdo.

Na trajetória que encontrei nesse novo desafio, dei de frente com algo diferenciado e próximo do que eu acreditava para esse público, uma escola diferenciada de educação especificamente para jovens e adultos e com a proposta de metodologia e didática diferenciadas onde busca atender a todas as especificidades desse público, respeitando seus percursos, seus caminhos e descaminhos. A primeira novidade: a escola é que chega ao encontro dos alunos. Desta maneira, os professores é que vão em busca desse público em polos de estudos, onde em cada comunidade existe um polo para atendimento aos estudantes que frequentam o primeiro segmento (1º ao 5º Ano) e segundo seguimento (6º ao 9º Ano). E uma segunda novidade: as disciplinas desenvolvidas são da base comum e trabalhadas em duplas no segundo segmento e no primeiro segmento existe uma professora referente e os professores de Arte e Educação Física trabalham em dupla, o que justifica que no dia de aula dessa dupla estamos desenvolvendo o trabalho em trio. Numa perspectiva de inclusão total das disciplinas em seus rizomas e interdisciplinaridade que merece esse tipo de público.

O projeto político pedagógico da escola é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de número 9394/96, onde estabelece que é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio, o que implica reconhecer que ela usufrui uma especificidade própria, que como tal deve receber um tratamento consequente.

A Secretaria de Educação do Município de Vitória oferta a Educação de Jovens e Adultos em dezenove escolas que funcionam no Noturno. A estrutura de funcionamento dessas escolas segue as regras e as normas de organização do Ensino Fundamental obrigatório destinado às crianças na idade considerada própria, qual seja de sete a quatorze anos. A consequência dessa transposição de modelos promove anacronismos que descharacterizam a EJA em sua essência, a de ser uma modalidade de ensino cujas práticas pedagógicas se constituíram fora dos muros da escola, na tradição da Educação Popular. E a escola onde atuo com essa modalidade desenvolve educação na base pedagógica em sua essência, ou seja, envolvendo não só a educação popular como também homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura conforme sinaliza a proposta desta modalidade no município. É realizado um trabalho diferenciado com os alunos, respeitando seus tempos, seus espaços, suas opções sexuais.

Traz como concepção para a EJA, conforme sinaliza os artigos 1º e 2º da LDB 9394/96:

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Art. 1º – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a proposta da Educação de Jovens e Adultos, da escola em que a autora está desenvolvendo o trabalho com os alunos se aproxima muito da perspectiva de trabalho em que acredita, pois, conforme citado na proposta de ensino a educação como direito humano, direito que se afirma independente do limite de idade e expressa a ideia de que a juventude e a adultez também são tempos de aprendizagens e necessitam de uma aprendizagem diferenciada da que é desempenhada nas escolas regulares. E esse é desafio dos profissionais da educação que estão à frente desse processo. O que nos leva a questionar a formação desses, quando percebemos a distância que existe na prática pedagógica que acontece nas escolas regulares e suas ineficiências sabendo que esses mesmos profissionais muitas vezes estão à frente desse público específico e trazem consigo a incapacidade de cambio de sua práxis na administração de suas aulas, trazendo as mesmas metodologias e didáticas apresentadas no ensino regular e que não atendem às necessidades dos alunos da EJA.

E assim, existe por parte desta autora, a grande preocupação relacionada à formação desses profissionais quando diz respeito ao entendimento que fazem desta modalidade de ensino e suas especificidades, bem como sua prática nas escolas por onde atuam. Percebo em minha trajetória de escolas e formações de professores da qual participei e do qual faço parte ministrando palestras e aulas para esse público, o quanto distante estão dos objetivos não só da modalidade EJA, mas também do Ensino Regular. Ainda existem muitos caminhos a percorrer para que a educação nas escolas aconteça realmente em sua plenitude, ou quem sabe, aproximada desse objetivo, uma educação de qualidade e com qualidade, com profissionais competentes e engajados no ofício do ensino, entendendo qual é o papel do educador nas modalidades de ensino por onde atuam, ou seja, a responsabilidade que cabe a nós à frente de tão importante tarefa.

### Referências

- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Brasil. 1998.
- Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação Gerência do Ensino Fundamental Coordenação da Educação de Jovens e Adultos. Proposta de implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória. ES. Brasil. Dezembro de 2007.
- Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admardo Serafim de Oliveira: Uma Construção em Movimento. Vitória. ES. Brasil. Julho De 2012.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leônicio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002.

### Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

### Aportaciones del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos para pensar las prácticas educativas con adultos mayores.

**Autora:** Vera Calle, Alejandra (Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Conicet. Universidad Nacional de Córdoba)

**Contacto:** [aleve425@hotmail.com](mailto:aleve425@hotmail.com)

#### 1. Introducción

La ponencia recupera avances realizados en el marco de un proyecto de investigación doctoral en curso titulado “Ciudadanía y participación en experiencias formativas con adultos mayores en la Ciudad de Córdoba, Argentina”<sup>33</sup>. Este proyecto de investigación sobre educación de adultos mayores (EAM) se inscribe en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA)<sup>34</sup> lo que constituye una perspectiva novedosa en un ámbito donde prevalece la mirada gerontológica.

Estudiamos la educación en la vejez desde el campo de la educación de adultos, considerando su formación histórica en América Latina (Rodríguez, 2009). Desde una mirada comparativa, reconocemos que la edad del sujeto pedagógico vs. sus características sociales han sido elementos centrales en la definición de la especificidad del campo de la educación de adultos por lo que recuperaremos parte de esta discusión para argumentar la necesidad de trascender el criterio gerontológico desde el que se piensan las propuestas educativas con mayores para considerar al sujeto históricamente situado.

En su devenir y conformación histórica la EAM y la EDJA comparten un enfoque en común y es el de la Educación Permanente. Este enfoque, si bien ha posibilitado pensar la educación mas allá de las edades tradicionalmente escolarizadas, no parte de un sujeto histórico, sino que propone una educación orientada hacia la adaptación de los individuos a los cambios derivados de la globalización y su participación en las sociedades del conocimiento.

Apoyamos nuestros planteos en el análisis de 2 documentos de referencia para el diseño y desarrollo de las diversas intervenciones con mayores: los Planes de Acción Internacional sobre el Envejecimiento, de Viena (1982) y de Madrid (2002) de ONU. El análisis de estos documentos revela un discurso educativo influido por las teorías del capital humano que toma a los adultos mayores como elementos funcionales al

33 Proyecto de investigación dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Para su realización se obtuvo una Beca Interna de Posgrado, por el Centro Científico Tecnológico CONICET. Extensión de la beca: 60 meses a partir de 1º de abril de 2015. Resol. N° 4813/14.

34 El trabajo forma parte de un proyecto titulado “Educación de jóvenes y adultos: sujetos, conocimientos y procesos de formación docente” (periodo 2016-2017), dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti, que se propone profundizar el estudio sobre las prácticas educativas atendiendo a distintas líneas de indagación: las políticas educativas; los contextos locales donde se desarrollan las prácticas y los sujetos involucrados.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

sostenimiento de un determinado orden económico. En ese contexto, la propuesta educativa se centra en tareas como el autodesarrollo, la autorrealización, la actualización y la estimulación cognitiva y se destina a un sujeto adulto mayor genérico, ahistorical y universal, definido en base a rasgos esenciales que derivan de su edad, sin contemplar sus características sociales, y soslayando la dimensión del cambio político y social.

Debido a esta primacía dada a la edad otras tareas han permanecido ausentes en el campo. En este sentido consideramos que los adultos mayores son un colectivo que comparte con otros la necesidad de una educación orientada por la emancipación social y no tanto por necesidades educativas derivadas de su edad, por lo que cerraremos la ponencia argumentando que en la confluencia de la Educación de Adultos y la Educación Popular se genera un espacio prolífico para pensar en las propuestas educativas con mayores orientadas por fines emancipatorios.

### **2. El abordaje gerontológico de la Educación de Adultos Mayores.**

El proyecto de investigación sobre educación de adultos mayores en el que basamos esta ponencia se inscribe en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos lo que constituye una perspectiva novedosa en un ámbito donde prevalece la mirada gerontológica.

Nos proponemos estudiar la educación en la vejez desde el campo de la educación de adultos, considerando su formación histórica en América Latina (Rodríguez, 2009). En esa conformación, dos han sido elementos centrales sobre los que ha pivotado la definición de la especificidad del campo; la edad del sujeto pedagógico vs. sus características sociales.

En mirada comparativa, a la producción teórica sobre Educación de Adultos Mayores “le falta algo” en comparación con las del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos. Las características sociales de los viejos están ausentes en las reflexiones experiencias y teorizaciones sobre su educación. El adulto mayor aparece como un sujeto ahistorical, desclasado, el cual interesa por su edad y por las características que asume a partir de esta, como si fuesen rasgos universales.

La edad es un tema de discusión en el campo de la educación de jóvenes y adultos, y también en la educación de adultos mayores. Básicamente en ambos casos existiría un tipo de educación y de demandas educativas específicas de acuerdo a las necesidades de las personas que comparten una edad determinada. La supremacía de la edad como criterio de demarcación epistémico del campo es subsidiaria de la mirada biologicista sobre las personas mayores, que desde la teoría se ha intentado superar.

Por su parte, debido a esta supremacía de la edad, en el ámbito de la EAM, ha sido la gerontología la disciplina que ha dominado el terreno de acciones dirigidas a la vejez. Sánchez Martínez (2001) sostiene que ha primado lo gerontológico, el hecho de que los discentes fueran objetos (envejecidos) de la educación, a la reflexión educativa,

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

desde donde la pregunta por la educación antecedería a la referencia al envejecimiento y a los sujetos envejecidos. Lo educativo quedó en un segundo plano al servicio de los fines gerontológicos” (p.147).

En este sentido las propuestas que se basan en “lo gerontológico” no parten de una reflexión en torno a los riesgos del tipo de educación puesta en práctica ni por el modelo educativo más adecuado según los fines a conseguir, ni por las consecuencias perversas que puede ocasionar cualquier intervención educativa (Sánchez Martínez, 2001).

El mismo autor sostiene que “no es el viejo o la vieja lo que nos ocupa, sino la persona, el ser humano, eso sí, con una edad, pero también con una historia, un acceso a los recursos de todo tipo, una capacidad de acción y un saber hacer concretos en cada caso” (Sánchez Martínez, 2001, p.150).

La edad no tiene por qué estar estrechamente unida a las capacidades, los deseos y las necesidades del mayor (Hinojo Lucena y Aznar Díaz, 2001). Ello nos conduce a pensar en la edad como construcción social. La edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable (Yuni y Urbano, 2005). Bourdieu (1990) sostiene que las clasificaciones por edad, por sexo y clase son una forma de imponer límites, de producir un orden en el que cada quien debe ocupar su lugar.

Filardo y Muñoz (2002) sostienen que “hablar de vejez, supone desplegar un abanico de significaciones que cualquier intento de homogeneizar categorialmente reduce. Es por eso que así como se discute que es necesario dejar atrás la idea de “La juventud”, como aquella categoría universal y homogeneizante propia de la sociedad occidental, para emprender la utilización de “las juventudes” -en minúsculas-, es necesario dejar de hablar de “La vejez” para hablar en todo caso de las vejedes” (pp. 240).

En efecto, puede hablarse de una dimensión biológica y física del envejecimiento en la que se identifican un conjunto de cambios y modificaciones morfológicas, fisiológicas y psicológicas que se producen con el paso del tiempo en los seres vivos, pero este fenómeno que desde lo biológico se presenta como un invariante para todo ser vivo, presenta particularidades en función de la historia de vida, el momento histórico y la particular organización social, cultural y económica en la que transcurra el trayecto vital de una persona. La combinación de estas variables son las que plantearán circunstancias específicas para la persona que envejece, y las que en conjunto contribuirán a la conformación de particulares significados sobre esta etapa de la vida.

Afirmar que la vejez es una construcción social implica pensarla como la consecuencia de procesos sociales históricamente situados. Este planteo insinúa que las sociedades y los individuos pueden construir maneras novedosas de envejecer, y por

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

ello no podemos tomar “la edad” como criterio universal para definir la educación que se destina a un grupo de personas<sup>35</sup>.

Al comprender que la vejez, como etapa de la vida asociada a determinadas características como enfermedad, decadencia, aislamiento y muerte, es una construcción social, se despliegan interesantes posibilidades para repensar las propuestas educativas en las que se incluyen los adultos mayores.

### **3. La EAM desde las recomendaciones de los organismos internacionales.**

La Educación de Adultos Mayores ha tomado gran impulso desde hace unos 30 años. Ello se relaciona con la revolución demográfica caracterizada por el envejecimiento rápido de las sociedades que, a partir de la posguerra, promovió el desarrollo de diversos campos de estudio sobre los procesos de envejecimiento individual y social (YUNI y URBANO, 2005). Desde entonces se ha enfatizado el papel que la educación juega en la vida de las personas mayores contribuyendo a visibilizarlos como sujetos de la educación y a incorporarlos en los debates educativos.

En la actualidad no podemos decir que el discurso educativo en la vejez sea homogéneo. Una vertiente importante son las ideas provenientes de la comunidad internacional, como el caso del Sistema de Naciones Unidas<sup>36</sup>, que definen la cuestión de un determinado modo y contribuyen a instalar el tema en la sociedad. Conceptos provenientes de este contexto como la Educación Permanente y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida han sido los que más influencia han tenido en la conformación del campo.

Un análisis de los lineamientos provenientes de este ámbito de definición de la cuestión es lo que proponemos en esta ponencia para desentrañar los sentidos que se otorgan a la educación de los mayores. Ello es necesario para comprender lo que Ball (2002) denomina “contexto de influencia”, es decir aquella totalidad significativa que contribuye a la creación y difusión de determinados significados y sentidos sobre la vejez y la educación en esta etapa de la vida.

Para reconstruir el contexto de influencia se analizaron los principales documentos del sistema de Naciones Unidas sobre la temática del envejecimiento

---

35 Consideramos que la cuestión de la edad es importante pero entendida en el marco de ciertos eventos generacionales que marcan especificidad a la experiencia vital de las personas nacidas en un determinado momento histórico. Esto hace que compartan algunas características o rasgos comunes que bajo ningún punto de vista son naturales o universales.

36 Naciones Unidas abarca un conjunto de organismos, órganos, institutos, comisiones regionales que conforman un sistema, un espacio o ámbito particular y específico pero que no puede decirse que sea homogéneo. En esta investigación cuando se haga referencia a este ámbito se lo denominará indistintamente Naciones Unidas, ONU o Sistema de Naciones Unidas. Cuando se quiera especificar el rol o intervención de alguno de sus órganos u organismos en particular se los designará por su nombre específico (CEPAL, OMS, OIT, UNESCO, etc.).

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

poblacional<sup>37</sup> en este trabajo nos circunscribiremos al Plan de Acción de Viena sobre envejecimiento (1982) y al Plan de Acción de Madrid sobre envejecimiento (2002).

En los documentos analizados las referencias sobre la educación tienden a darle a ésta un sentido y un alcance muy amplio en tanto se piensa a los adultos mayores como receptores de todo tipo de educación, en una suerte de optimismo pedagógico basado en las potencialidades que se reconocen en la vejez como etapa de la vida, y desde la idea de envejecimiento activo a la que hacíamos referencia páginas más arriba.

Se plantean en estos ámbitos propuestas que ponen a los adultos mayores como transmisores de saberes y experiencia, sin reconocer que no todos poseen conocimientos que deseen o puedan transmitir. Es interesante esto porque a lo largo de los documentos se habla de la necesidad de superar estereotipos y prejuicios que muestran a las personas mayores como individuos que padecen problemas físicos y psicológicos, que están siempre enfermos, que no desempeñan ningún papel en la sociedad y que son dependientes, pero se cae en el extremo opuesto.

Dulcey Ruiz (2005) plantea que la edad por sí sola no significa experiencia, ni sabiduría, ni autoridad. En línea con nuestro planteo de la vejez como construcción social, esta autora dice que hay muchas formas de vivir la vejez, tantas como personas existen. Considerar a las personas viejas por igual sabias, expertas o prudentes es un prejuicio que estereotipa y desconoce la gran variabilidad interindividual de las vejedes.

En ambos documentos se utilizan, sin dar mayores precisiones acerca de su significado y alcance, términos como educación permanente, educación a lo largo de la vida, aprendizaje a lo largo de la vida, educación continua, capacitación, aprendizaje permanente, formación profesional, educación como derecho. El análisis realizado pone de manifiesto que no es unívoco el sentido con el que usan estos términos.

El Plan de Viena se enmarca en la perspectiva de la Educación Permanente desde el enfoque de UNESCO (**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**), el cual se basa en un ideal humanista. Desde el punto de vista de la UNESCO, la educación debería abarcar toda la vida para todos los sujetos, desde la educación preescolar hasta la educación de adultos y en todos los entornos, y no sólo un tramo escolar o universitario para una minoría de privilegiados<sup>38</sup>.

Sólo este documento habla de educación permanente en un sentido amplio como lo plantea el tradicional concepto de UNESCO ya que el Plan de Madrid si bien refiere a esta idea se observa una reducción de educación a las ideas de capacitación y

37 En esta comunicación se presenta una versión reducida. Una versión ampliada puede consultarse en el artículo “Discursos y sentidos en torno a la educación de adultos mayores. El Programa “Universidades para Adultos Mayores Integrados” (UPAMI) en la Universidad Nacional de Córdoba” publicado en Revista Síntesis nº5 Año 2014. ISSN 1851 8060. Secyt. FFYH.UNC.

38 Esta visión consagrada en el Informe Faure es ampliada por el Informe Delors de 1996, también realizado a cargo de la UNESCO, titulado “La educación encierra un tesoro”, el documento sostiene “la gran actualidad” de las recomendaciones del Informe Faure.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

readiestramiento laboral, más en línea con la definición de este concepto que se hace desde a OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)<sup>39</sup>.

En el Plan de Madrid se postulan con más fuerza ideas y propuestas que aparecen en el Plan de Viena de modo incipiente como la flexibilización de la jubilación y el aprovechamiento de los adultos mayores como fuerza de trabajo. En ese marco la educación es tomada como una práctica que contribuye a mantener al mayor actualizado y vinculado a los asuntos de la sociedad, como aparece reflejado en la siguiente cita;

*“La capacitación, el reciclaje y la educación son determinantes importantes de la capacidad de un trabajador para cumplir su trabajo y adaptarse a los cambios en el entorno laboral. Los cambios tecnológicos y de organización pueden hacer que los conocimientos de un empleado sean obsoletos y reducir enormemente el valor que se asigna a la experiencia laboral acumulada previamente. Hay que hacer más hincapié en el acceso a las oportunidades de adquirir conocimientos, educación y capacitación de las personas de edad en la fuerza de trabajo”* (p.21).

Frente a la visión humanista e incluyente de la educación en el otro documento se habla de la educación desde una visión economicista, expuesta en términos de capital humano reduciendo la educación a cuestiones de empleabilidad, competitividad, eficiencia productiva y adaptabilidad a las nuevas tecnologías. Por ejemplo, hay referencias a la necesidad de capacitación para el empleo, en donde se contemplan medidas como reducción gradual de la jornada laboral, empleos a tiempo parcial, horarios flexibles, entre otros, para lo cual se reconoce la necesidad de capacitación laboral y la necesidad de promover el desarrollo de medidas dirigidas a asegurar la igualdad de trato y de oportunidades en materia de condiciones de trabajo.

Debemos decir sin embargo que si bien la Educación Permanente de UNESCO es mas amplia e integral, también propone una educación para la adaptación de los individuos a las demandas de una sociedad en cambio. Es decir que en todos los casos, ya sea que se hable de Educación Permanente o de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, ya sea que se parte de una concepción mas integral, como la de UNESCO, o mas restrictiva como la de OCDE, se deja de lado una mirada de la educación como acto político de transformación y no sólo de adaptación. Es aquí donde creemos que el campo de la educación de mayores puede nutrirse de otras vertientes teóricas que permitan asignarle otros alcances no tan ceñidos a los que propone el mercado.

Para avanzar en ello en el siguiente apartado recuperaremos el caso del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos para comprender cuales han sido los aportes del enfoque de la Educación Popular y las lecciones que podemos obtener de este análisis para repensar las prácticas educativas en la vejez.

---

39 La adopción de esta perspectiva puede entenderse nuevamente al recordar que en este evento participaron en su mayoría países desarrollados, europeos fundamentalmente, a quienes les preocupaba el envejecimiento registrado en sus poblaciones.

### **Jornadas**

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

#### **4. Redefiniendo la Educación de Adultos Mayores.**

Creemos que es necesario escapar de lugares comunes y prácticas hegemónicas en el terreno de las intervenciones dirigidas a lo mayores para comprender que comparten con otros la necesidad de concientización y emancipación social (Palazón Romero, 1995). Decimos esto basados en el análisis que realizamos párrafos mas arriba sobre los discursos y recomendaciones de organismos internacionales sobre la EAM. Como hemos planteado, el análisis revela que es definida desde estos ámbitos en base a un sujeto universal pensado exclusivamente en base a su edad y prescribiendo una educación orientada hacia la adaptación del individuo a determinado orden social.

Podemos afirmar con Cerletti (2013) que cada acto educativo actualiza un problema filosófico y político esencial, que es cómo resolver la tensión entre reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber. Es en esta tensión donde la educación puede conservar o posibilitar que emerja algo distinto a lo establecido.

En el planteo que proponemos aquí buscamos una alternativa a una educación que busca refuncionalizar al mayor para que continúe ajustado a las demandas sociales del mercado. Sostenemos una visión más amplia e integral que la que ofrece el modelo de capital humano, presente en estos documentos analizados. Existen otras visiones que son más críticas ya que plantean que la educación debe ir más allá de las preocupaciones económicas, que debe contemplar otros propósitos sociales y culturales igualmente importantes, como la convivencia en sociedades más equitativas y el desarrollo del pensamiento crítico para transformar la realidad social (VARGAS TAMEZ, 2014).

La educación, la formación y el aprendizaje deben contribuir a que las personas puedan realizar una lectura crítica de la realidad social y participar en los asuntos que les afectan, que no son sólo aquellos que se relacionan con su vida productiva. En el caso de las personas mayores implicaría que estos puedan ser conscientes de las demandas que se les plantean, de cómo quieren vivir los años de vida ganados y la posibilidad de tomar decisiones informadas.

En línea con la necesidad planteada de que la educación contribuya a la transformación y no sólo a la adaptación nos preguntamos por los aportes de las corrientes mas críticas en educación, cuya presencia no ha sido tan clara en el devenir y conformación del campo educativo en la vejez. ¿Qué elementos y aportes podemos tomar de estos desarrollos más críticos de la región para repensar las prácticas educativas con mayores? ¿Cómo podemos asignarle un alcance más amplio para que no quede reducida a una función de adaptación a las demandas del mercado?.

Plantea Vargas Tamez (2014) que si bien la región latinoamericana no está exenta de la influencia de los organismos trasnacionales que promueven una visión utilitaria de la educación, existen elementos propios de la región en la conformación de su agenda educativa, como por ejemplo la tradición de la Educación Popular con

### Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

personas adultas, derivada de movimientos sociales que ven en el aprendizaje una práctica política y de emancipación (FREIRE, 2007). Este carácter crítico de la educación ha permeado en la región ideas como las de la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida y le ha asignado fines sociales específicos como la participación y el ejercicio de la ciudadanía (UNESCO, 2008).

En esta línea, considerando que se requiere seguir profundizando el tema, dejamos planteado de modo incipiente que la EAM puede enriquecerse con los aportes de las corrientes más críticas en educación. Ello se relaciona con la necesidad del empoderamiento del individuo sobre su entorno, su tiempo, su historia y su cultura que lo hace sujeto histórico, activo y protagónico capaz de transformar su realidad personal y su entorno social, en la convicción y el propósito de una sociedad más democrática.

### **5. Los aportes de la Educación Popular al campo de la EAM y sus derivaciones para pensar las prácticas educativas.**

Finnegan (2009) plantea que existe coincidencia en señalar que en la región la EDJA fue y es influenciada, entre otros aportes, por las contribuciones que el movimiento de Educación Popular (EP) realizó al pensamiento pedagógico.

Cabe señalar que la EP no constituye una teoría o cuerpo doctrinal homogéneo sino que es una corriente socio-pedagógica construida histórica y contextualmente en la que confluye una diversidad de prácticas y discursos diferentes entre si (Torres Carrillo, 2000). Pese a este diversidad un rasgo que la distingue es la formación de sujetos políticos con una intencionalidad política emancipatoria.

Por ende a la hora de pensar las prácticas educativas con mayores recuperamos esta línea de intervención propia de la Educación Popular. Consideramos también lo señalado por Pontual (2008) quien plantea que hay un relativo debilitamiento del componente contrahegemónico y liberador de las prácticas de EP y que es preciso avanzar en la construcción de nuevos paradigmas emancipatorios buscando dialogar con otras vertientes de las pedagogías críticas y con paradigmas emergentes en otras áreas de conocimiento que apunten a la emancipación.

Finnegan (2009) plantea que la idea de “lo popular”, constitutiva de la Educación Popular se ha ido transformando hasta dar cuenta de la diversidad de identidades a que alude esa categoría, incorporando y sujetos vinculados a cuestiones diversas como contenidos como ambiente, género, derechos humanos, generaciones, etc, por lo tanto no es imposible de pensar que pueda abarcar también la cuestión de la vejez. Es este mismo motivo, dice la autora el que en ocasiones hace que la EP no se identifique con la EDJA debido a que los actores dan sentido a sus prácticas de EP desde la definición de sujetos y demandas prioritarios y no específicamente debido a su atributo de ser procesos educativos con jóvenes y adultos. Retomando el planteo en torno a la edad que presentamos al inicio, como variable única para definir un campo es insuficiente.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Es decir que nosotros recuperamos a la EP desde su intencionalidad de aportar a la formación de sujetos políticos con finalidad emancipatoria. Es decir, planteamos la discusiones en un registro político y filosófico evitando el riesgo de reducir la EP a una serie de técnicas y procedimientos instrumentales. Sin embargo somos conscientes de que se requiere un diálogo mas profundo con otras vertientes de las pedagogías críticas para dotar de nuevos significados la emancipación.

Creemos que esta tarea que creemos fundamental toda vez que se esta proponiendo una educación para mayores basada en la teoría del capital humano, proyectandose en la educación beneficios económicos para los individuos y sociedades, priorizando la calificación de la mano de obra para el desarrollo capitalista globalizado y dejando de lado otras intervenciones que, basadas en valores de justicia e igualdad, busquen la trasformación y emancipación.

## 6. Bibliografia

- Ball, S. Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, nº 2/3. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (Traducción Estela M. Miranda). 2002.
- CEPAL. *Estrategia Regional de implementación para América Latina y el Caribe del Plan de acción Internacional de Madrid*. Santiago de Chile, 2003.
- CEPAL. *Declaración de Brasilia*: Segunda Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe: hacia una sociedad para todas las edades y de protección social basada en derechos. Brasilia, 4 al 6 de diciembre de 2007.
- CEPAL. *Carta de San José sobre los derechos de las personas mayores de América Latina y el Caribe*: Tercera Conferencia regional intergubernamental sobre envejecimiento en América Latina y el Caribe. San José de Costa Rica, 8 al 11 de mayo de 2012.
- Cerletti, A. *La filosofía y sus encuentros con la educación*: Segundo Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Montevideo, 21–23 de marzo de 2013..
- Dulcey Ruiz, E. **Imágenes del envejecimiento:** Reunión de Gobiernos y Expertos sobre Envejecimiento de Países de América del Sur, convocada por CEPAL, FNUAP, OPS; BID y OIT. Disertación. 2005. [http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/4/23004/EDulcey\\_d.pdf](http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/4/23004/EDulcey_d.pdf).
- FINNEFAN, F. Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas. IDIE. Paraguay. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid; Siglo XXI editores. 2007.
- Huenchuan, S. *Los derechos de las personas mayores*. Materiales de estudio y divulgación. Naciones Unidas, Santiago de Chile. 2011.
- Lima, L. Tensión entre transformación y adaptación. *Revista Decisio*, nº39, Sep/Dic. 2014.
- Naciones Unidas. *Plan de Acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento*. Viena, Austria.1982.
- Naciones Unidas. *Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el envejecimiento*. Madrid. España. 2002.
- Torres, M. R. *Aprendizaje a lo largo de toda la vida*: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el Aprendizaje y la Educación Básica de Adultos en el Sur, estudio encargado por la ASDI (Agencia Sueca para la Cooperación Internacional), Estocolmo. 2004.
- Torres, M. R. *Justicia Educativa y Justicia Económica: 12 tesis para el cambio educativo*: Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social ‘Fe y Alegría’. Entreculturas. AECL, Madrid. 2005.
- Vargas Tamez. Los múltiples propósitos del aprendizaje a lo largo de la vida. Pautas para una conceptualización. *Revista Decisio*, nº39, Sep/Dic. 2014.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

-Vera Calle, A. Discursos y sentidos en torno a la educación de adultos mayores. El Programa “Universidades para Adultos Mayores Integrados” (UPAMI) en la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Síntesis*, nº5, Año 2014. Secyt. FFYH.UNC. 2014.

----- *Educación de adultos mayores. Del abordaje gerontológico a la emancipación social. Aportes para pensar las intervenciones educativas con mayores:* II Encuentro Latinoamericano “Escenarios Sociales de la Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina. Políticas, Formación y Prácticas” Cátedra Pablo Latapí. UNSAM. 2015.

-Yuni, J.; Urbano, C. *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones.* Córdoba, Argentina: Brujas. 2005

----- Envejecimiento activo y dispositivos socio-culturales ¿una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? *Publicatio UEPG*, 21 (2), 259-270. 2013.

## Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**

**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

### Bloques temáticos

#### **Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales**

Coordinación: Anahí Guelman

#### **Educación y formación para el trabajo**

Coordinación: Natalia Herger

#### **Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos**

Coordinación: Lidia Rodríguez

#### **Políticas, programas y experiencias**

Coordinación: Esther Levy

#### **Procesos de enseñanza y aprendizaje**

Coordinación: Marcela Kurlat

#### **Sujetos, biografías y trayectorias**

Coordinación: Sandra Llosa

#### **Comité Científico**

Silvia Llomovatte, Directora del Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA

Graciela C. Riquelme, Investigadora Principal del CONICET, Directora del Programa

Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA

Maria Teresa Sirvent, Investigadora Principal de CONICET, Directora del Programa

Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos  
más allá de la escuela-IICE/UBA

#### **Comité Organizador**

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina- IICE/UBA,  
Lidia Rodríguez,

Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y  
adultos más allá de la escuela-IICE/UBA, Sandra Llosa

Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA, Natalia Herger

Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA, Anahí Guelman y Esther Levy

**Coordinación Ejecutiva:** Marcela Kurlat (IICE), Jorgelina Sassera (PEET-IICE)

**Correo electrónico:** [jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar](mailto:jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar)

**Sede de la organización:** Programa Educación, Economía y Trabajo

CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,

Pian 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.

**Correo electrónico:** [edueco@filo.uba.ar](mailto:edueco@filo.uba.ar)