

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



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



**II  
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,  
Puan 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.  
Correo electrónico: [jornadasjovenesyadulto@peet@filo.uba.ar](mailto:jornadasjovenesyadulto@peet@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”**  
**25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**



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

**Grupo de Trabajo**  
**Políticas, programas y experiencias**

**Coordinadora: Esther Levy (IICE/UBA)**

**Comentaristas: Silvia Llomovate (IICE-UBA), Paula Faijsod (IICE-UBA), Esther Levy (IICE/UBA).**

**Relatores: Gonzalo Martínez Vergerio (FFyL/CIDAC-UBA), Natalia Casteao (UBA-UNDAV)**



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL,  
Puan 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”**

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

## Índice de ponencias presentadas

<i>Alfabetização de Jovens e Adultos nos Programas Brasil Alfabetizado (Brasil) e Encuentro (Argentina): uma análise comparada.</i>	<b>4</b>
Biondi, Silvana (UESB/UFMG) y Maciel, Francisca (UFMG)	
<i>A educação de jovens e adultos como uma política marginal da educação formal</i>	
Czapinsky Patrícia y Rodrigues de Souza , Sérgio (Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana- CU).	<b>15</b>
<i>O atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos</i>	
da Silva, Fernanda Leandra y Da Silva Duarte, Ana Beatriz	<b>22</b>
<i>Dois modelos pedagógicos em escolas exclusivas para jovens e adultos no Estado de São Paulo (Brasil)</i>	<b>30</b>
Di Pierro, Maria Clara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)	
Trayectorias y experiencias educativas en EDJA. Los casos de las ofertas estatales de nivel Primario y CENS en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2000-2015.	
Greco, Marcela (Institución de pertenencia: Área de Investigación y estadística, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)	<b>38</b>
<i>La educación de jóvenes y adultos en tensión: acerca de la deuda social educativa, las políticas, las instituciones y los actores en espacios locales</i>	<b>45</b>
Herger, Natalia y Sassera, Jorgelina (PEET-IICE-FFyL/UBA)	
<i>Resultados parciais de estudio de casos de centros públicos exclusivos de educação de jovens e adultos (EJA)</i>	<b>58</b>
Kuhn, Angélica (Universidade de São Paulo- USP)	
Políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en los años recientes: una deuda pendiente	<b>67</b>
Kurlat, Marcela (IICE-UBA/Becaria CONICET)	
<i>“Educación de adultos en la Argentina de los ‘70: historia oral de la experiencia de alfabetización CREAR”</i>	<b>76</b>
Nicolau, Antonio (APPEAL-IICE-FFyL)	
<i>El análisis socio-espacial como herramienta para el estudio de la desigualdad educativa: distribución, accesibilidad y barreras a la educación de jóvenes y adultos en cuatro localidades bonaerenses</i>	<b>82</b>
Sassera, Jorgelina (PEET-IICE-FFyL/UBA)	
<i>Um Estudo das Políticas Públicas para o Atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos 10 (dez) anos: Desafios e Potencialidades</i>	<b>95</b>
Vieira Velis, Valéria Aparecida (UNESP - Rio Claro - São Paulo - Brasil)	
<i>Reflexiones sobre el Centro de Actividades Juveniles en una cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba.</i>	
Venier, Yanina (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, “María Saleme de Burnichón”)	<b>104</b>

## 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”**

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

### **Alfabetização de Jovens e Adultos nos Programas Brasil Alfabetizado (Brasil) e Encuentro (Argentina): uma análise comparada.**

**Autores:** Biondi, Silvana (UESB/UFMG) y Maciel, Francisca (UFMG)

**Contacto:** [sobiondi@hotmail.com](mailto:sobiondi@hotmail.com), [emaildafrancisca@gmail.com](mailto:emaildafrancisca@gmail.com)

## **Introdução**

Nosso objeto de estudo vincula Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização. No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos- EJA- está inserida nos mesmos preceitos dos respectivos níveis de ensino aos quais está associada: o ensino fundamental e o ensino médio. A alfabetização se encontra como etapa inicial de inserção desse jovem e adultos no processo de escolarização ao longo da vida. Na Argentina, a Alfabetização faz parte do ciclo formativo de nível primário, com a finalidade e o mesmo direcionamento dado a todos os processos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EPJA, ou seja, promover a autovalorização, o bem estar, mais equidade social e o livre exercício da cidadania, segundo se expressa na documentação estudada.

A compreensão dessa organicidade numa perspectiva comparada dos dois países- Brasil e Argentina- é a possibilidade de visualizar a interpenetração que ocorre entre esses dois espaços geográficos<sup>1</sup> quanto à organização de novas realidades educativas em contexto de países latino-americanos.

Neste artigo se apresentam as primeiras análises realizadas no âmbito da pesquisa, extraindo as concepções e sentidos para a alfabetização de adultos que se encontram presentes nos marcos regulatórios de natureza jurídica e funcional da política de Educação de Jovens e Adultos referentes ao processo de alfabetização. Precedendo às análises, fazemos uma breve abordagem teórico contextual da temática em foco, e por fim, as considerações que se vislumbram nesse movimento inicial das nossas investigações.

## **O contexto da alfabetização de jovens e adultos: cuidar por quê, para quê?**

O interesse pela temática reside em considerar que a educação, sendo potencialmente o viés socializador do ser humano, constitui-se como um dos direitos fundamentais à cidadania. Na constituição Brasileira temos no Art. 205 esse direito devidamente reconhecido, assim como na Argentina, mais precisamente a Ley de Educación Nacional - LEN nº 26.206<sup>2</sup> promulga no Art.2º:” La educación y el

<sup>1</sup> Coadunamos com Braga ao apresentar o conceito de Lefébvre para espaço geográfico como sendo o contínuo resultado das relações sócio espaciais. Tais relações são econômicas (relação sociedade-espaco mediatizada pelo trabalho), políticas (relação sociedade-Estado ou entre Estados-Nação) e simbólico-culturais (relação sociedade-espaco via linguagem e imaginário). A força motriz destas relações é a ação humana e suas práticas espaciais. (Braga, 2007, p. 71).

<sup>2</sup> Disponível: [www.oei.es/quipu/argentina/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.oei.es/quipu/argentina/ley_de_educ_nac.pdf). Acesso em: 18/jun./16.

## 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”**

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

conocimiento son un bien público y um direcho personal y social, garantizados por el Estado”. A educação é também um direito constituído naquele país, portanto.

Com isso, garantimos a inserção do direito à educação de pessoas jovens e adultas e nesse contexto encontramos a importante presença da alfabetização como base para muitas outras oportunidades de aprendizagem. “A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* de aprendizagem” (UNESCO, 2014, p. 7).

O sentido da alfabetização<sup>3</sup> para a EJA tem exigido atualizações dos princípios teóricos e metodológicos das práticas pedagógicas, além da dessacralização dos conhecimentos ditos acadêmicos, “trazendo-os à tona ressignificados pelos saberes experienciais”, visto que:

São saberes de homens e mulheres que, à margem dos saberes formais, organizam e vivem a vida, enfrentando as adversidades, produzindo culturas e afirmando identidades. Portanto, é imprescindível garantir as condições necessárias para que o processo de alfabetização se efetive, permitindo aos que não tiveram acesso à educação regular na infância e na adolescência uma oportunidade de iniciação dos estudos. (BIONDI & MACIEL, 2014, p.271)

A alfabetização atua, por conseguinte, como um dos processos fundamentais na construção de uma sociedade inclusiva e democrática, sendo vista como:

[...] etapa fundamental para dar início e continuidade à escolarização, processo que deve prover o acesso a bens culturais construídos ao longo da história e a modelos culturais de ação, fundado em saberes, valores e práticas socialmente prestigiados. (VÓVIO E KLEIMAN, 2013, p.3)

O processo da alfabetização não pode com isso ser proporcionado sozinho, simplesmente como “o desenvolvimento de habilidades da língua padrão dominante”, uma apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita. É preciso atuar na perspectiva do letramento, o que ocorre com “o desenvolvimento para além da aprendizagem básica, que se apresenta como o exercício efetivo e competente de uso da tecnologia da escrita”, segundo Soares. (SOARES, 2003, p.91)

É imprimir nesse processo a marca da desenvoltura no desempenho das variadas atividades do dia-a-dia. Colocar na ação alfabetizadora o desafio da articulação entre o ler, o escrever e os usos sociais desses dois artefatos culturais. E ainda levar em conta de que não se trata de uma reprodução da alfabetização para crianças, pois a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que tem suas especificidades.

---

3 Na história da alfabetização no Brasil, há periódicas mudanças de paradigmas e concepções de métodos, que estão muito bem explicitadas em Soares, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

### 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”**

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

## **Concepções e sentidos da alfabetização para jovens e adultos: Brasil e Argentina**

Entendemos que as políticas de governo são um conjunto de ações que manifesta uma modalidade de intervenção do Estado em relação a questões que suscitam atenção, interesse e mobilização da sociedade. E na elaboração dessas agendas encontramos atuação de variados grupos com diferentes recursos de poder, que acabam por implantar discursos que favorecem a disseminação e apropriação de certos conhecimentos.

A formação das políticas de educação de jovens e adultos pode ser vista como bem representativa dessa expressão, pois implica a distribuição de bens educativos a quem não o teve anteriormente e delimita o que naquele momento o governo se propõe realizar nas bases de suas ações.

A EJA estando em um contexto de exclusão, importa saber como se configura o pedagógico das suas propostas em seus objetivos e práticas delineadas por esses movimentos, visto ser esperado que elas produzam transformações nas formas de vivência e participação na luta dos direitos e cidadania dos seus alunos.

E não podemos deixar de sinalizar que o discurso econômico liberal historicamente implantado nos países da América Latina, aqui representada pelo Brasil e Argentina, se serve abundantemente do pressuposto de que cidadania é um produto das políticas de alfabetização.

Alvarenga apresenta um mapeamento feito das principais campanhas de alfabetização do Brasil, concluindo que “todos os programas tinham em comum a produção ideológica da alfabetização como principal dispositivo capaz de ativar a cidadania.” (ALVARENGA, 2010 p.146) De acordo com a mesma autora,

A relação entre alfabetização e cidadania tem sobrevivido, e com bastante fôlego, como a mais importante fórmula pensada para resolver a inclusão do conjunto da população na ordem política, social e econômica nestes quase três séculos de hegemonia do modelo civilizatório burguês. (ALVARENGA, 2010, p.143)

A vinculação que há entre a ação política e a pedagógica está claramente fundamentada nas palavras de Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1998), quando sustenta que a relação pedagógica pode reproduzir a opressão (educação bancária) ou favorecer o processo de libertação (educação libertadora, dialógica), pois a educação é um ato político, não havendo, portanto, educação neutra.

A concepção da educação como um direito se constitui uma relevante dimensão para nossos estudos, pois ela é quem dá suporte em torno das finalidades da educação, bem como as orientações que farão a aproximação da legislação com a prática executada. Em todas as leis, definições são traduzidas na hora de se pensar as estratégias de ação.

## 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”**

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

No Brasil, o Parecer CNE/CEB 11/2000 apresenta a educação reiterada como um direito, incluindo o processo de alfabetização, conferindo-lhe a prerrogativa de corrigir desigualdades e desequilíbrios das oportunidades educacionais com uma função reparadora.

O texto do Parecer é claro: “[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada”. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p.6).

Ao explicitar sobre o conceito e a função da EJA, o Parecer, diz: “Fazer a reparação desta realidade, dúvida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”. (Ibden, p.6)

Soares argumenta que se instituindo a EJA como restauração de um direito negado, faz-se necessária a produção adequada de “material didático que seja permanente enquanto processo mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso e no acesso a meios eletrônicos da comunicação”. Argumenta ainda que:

O esforço para universalizar o acesso e a permanência em ambas as etapas da educação básica, para regularizar o fluxo e respeitar a nova concepção de EJA, assinala que as políticas públicas devem se empenhar a fim de que a função qualificadora venha a se impor com o seu potencial de enriquecimento dos estudantes já escolarizados nas faixas etárias assinaladas em lei. (SOARES, 2002, p. 92)

O sentido do direito pode ser visto também na Resolución nº 686/04, da Argentina, onde o propósito do Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos é exatamente diminuir a quantidade de analfabetos ao tempo em que se possa favorecer a continuidade do processo de escolarização para eles. Apresenta também, portanto, a função reparadora, ao propor equiparar as desigualdades, e a função qualificadora ao prever a educação permanente.

Desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales con el objeto de generar una genuina equiparación de las posibilidades educativas. En este sentido, sostener el principio de Educación para toda la vida, integrando al sistema educativo a los niños y niñas desde los 45 días y a los Jóvenes y adultos históricamente marginalizados. (AR, Res. N°686/04)

O desafio posto para a EJA é movido na sociedade brasileira por um modelo civilizatório que dualiza as identidades culturais no país, como registra o próprio Parecer CNE/CEB 11/2000: “‘Dois Brasis’, ‘oficial e real’, ‘Casa Grande e Senzala’, ‘o tradicional e o moderno’, capital e interior, urbano e rural, cosmopolita e provinciano, litoral e sertão assim como os respectivos ‘tipos’ que os habitariam e os constituiriam”.

## 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”**

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

O texto do Parecer acrescenta que a essa tipificação não “seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados”. E nesse universo composto pelos que dispuseram ou não de acesso às habilidades da leitura e da escrita organiza-se o processo de alfabetização de adultos.

E alfabetizar esses adultos na perspectiva do Parecer CNE/CEB 11/2000 “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”, sem deixar de incluir a representação da força de trabalho, que dá suporte ainda nos dias atuais à “constituição de riquezas e elevação de obras públicas.”

E o mesmo texto chama atenção para que a ausência do processo de escolarização não seja justificativa para se julgar o analfabeto ou iletrado como inculto ou “vocationado” apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado.

Como diz a Profa. Magda Soares, com palavras citadas no Parecer CNE/CEB 11/2000:

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ..., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (1998, p. 24)

Vivendo em uma sociedade de predominância grafocêntrica, não ter o domínio do código escrito é situar-se numa relação de desigualdade, já que “sendo a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena”. (Parecer CNE/CEB 11/2000). “Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea”, é o que diz a legislação brasileira no Parecer CNE/CEB 11/2000. (CNE/CEB 11/2000, p.5)

A alfabetização está presente no texto do Parecer CNE/CEB 11/2000 como extensão da função social da educação: “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e **nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela**”, [...] (grifo nosso)

Segundo Zabala qualquer proposta metodológica traz uma concepção do valor que se atribui ao ensino e, uma proposta de ensino para o século XXI, deve apresentar um “agrupamento de capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social”,

## 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”**

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

porque esta se apresenta com a vantagem de “não atomizar excessivamente o que se encontra fortemente inter-relacionado”. Dessa maneira, é possível mostrar a “indissociabilidade que há no desenvolvimento pessoal e nas relações que se estabelecem com os outros e com a realidade social”. (Zabala, 2007, p.28)

Alocar a escrita e a leitura como práticas sociais define um novo objeto de ensino para alfabetização: a língua escrita como realidade do âmbito escolar e social. O processo de alfabetização assume uma função social e isto implica dar condição de o alfabetizando libertar-se da opressão das ideias dominadoras, dando-lhe voz na sociedade, resgatando e/ou desenvolvendo autoestima como participante da sociedade na qual está inserido. Segundo afirma Kleiman (2001, p. 77), é preciso: “compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto”.

Desta forma, a aquisição da leitura e da escrita ultrapassa os limites da mera educação sistêmica do indivíduo e lhe viabiliza uma gama de possibilidades de expressão, comunicação e interação com o mundo circundante, conferindo-lhe ascensão cultural e social.

O que assistimos é outro conceito de alfabetização subsidiando a política e a prática educativa a partir desse marco regulatório. Agora o processo de escolarização, e nele a alfabetização, deve possibilitar ao aprendente a formação do pensamento crítico, valores de cidadania e outras capacidades para uso e transformação da vida cotidiana. Vemos com isso a perspectiva do letramento como condutora das políticas de alfabetização, elemento de base nas proposições desses dois países.

Espera-se com isso que a alfabetização possibilite o desenvolvimento do letramento, ou seja, possibilite que o aprendente seja capaz de utilizar a leitura e a escrita não somente para fins escolares, como também profissionais, sociais e culturais. Eis uma nova exigência educacional: alfabetizar letrando.

Como explica Soares (1998), o surgimento da palavra letramento é representativo de uma nova configuração para a prática educativa. Ela diz que:

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (Soares, 1998, p.20)

Entretanto, faz-se necessário explicitar o processo de autonomização gerado em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, que para Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas

## 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”**

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

práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p.14)

Seguindo esse entendimento, Soares (Ibden) esclarece que os dois não são processos independentes, mas sim interdependentes, além de indissociáveis. Vejamos:

[...]a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2003, p.14)

E embora, a universalização do ensino tenha alcançado um alto nível no nosso país, convivemos com a realidade de que o aprendizado da leitura e da escrita não tem sido considerado como suficientes para garantir a plena inserção social daqueles que se constituem alunos da educação de jovens e adultos, a EJA.

Portanto, é preciso compreender as práticas de letramentos em diferentes contextos sócio históricos, buscando entender o que realmente acontece com o objetivo de “[...] expandir práticas comunitárias na área do letramento [...] e não apenas para melhorar índices em testes de alfabetização” (Street, 2003, p.02).

Com essa mesma perspectiva, a Argentina traz na página 7 do Anexo I da Resolución N° 686/04 a iminente preocupação de se repensar a oferta de EDJA [...] com ênfase na melhora “tanto em los aspectos organizativos como los vinculados com la **dimensión pedagógico-didáctica**”. Tendo inclusive a escolha do “Libro Simple para el Alfabetizador Voluntario”, a motivação de ele “abordar temas considerados como de interesse ao público da EDJA, como também é significativa à abordagem da lectoescrita do idioma castellano”.

A lectoescrita é uma teoria que, ao contrário de outras já conhecidas (a exemplo da empirista, que vê alfabetização apenas como codificação e decodificação da língua escrita) e utilizadas em programas e campanhas de alfabetização, tem um enfoque construtivista (base na Teoria da Construção do Conhecimento, Jean Piaget) vê a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo.

“Já que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem”, diz Teberosky (2003, p.16). Essa perspectiva traz uma nova visão da aprendizagem, portanto.

[...] entendo-a como um processo continuo de desenvolvimento, distinguindo não apenas entre aprendizagem e ensino, mas enfatizando, também, que a teoria da aprendizagem proposta pelo condutismo não constituía uma teoria do desenvolvimento e da aquisição do conhecimento. (TEBEROSKY, 2003, p.16)

## 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”**

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

Nessa perspectiva, a escrita e a leitura mantêm relação de interdependência, e a alfabetização inicial não é um processo abstrato; sua ocorrência está ligada aos contextos culturais e sociais.

No caso específico da linguagem escrita, a base social tem uma função de destaque, pois de acordo com Teberosky, sendo:

Um escrito um objeto simbólico, para que se reconheça nas marcas gráficas objetos simbólicos, os agentes sociais devem atuar como intérpretes, cuja função é transformar essas marcas gráficas em objetos linguísticos.  
(Teberosky, 2003, p.17)

Ambas as legislações trazem, consequentemente, a mesma orientação conceitual de a alfabetização ser um processo onde se reconheçam as especificidades dele como “aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabetico e ortográfico”, mas que também possam acontecer práticas sociais interativas, promotoras de letramento através da “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita”, situações que envolvem o uso da língua escrita e dão condição de o alfabetizando ter “atitudes positivas em relação a essas práticas”. (Soares, 2004, p.14)

Esse é um propósito presente também na legislação da Argentina, ao dispor na Ley Nacional de Educación, LEN Nº 26.206, no Art.48, que trata da organização curricular da EPJA, que:

- a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria.
- b) Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.

O Documento Resolución Nº 193, de 4 de marzo de 2008 apresenta uma nova estrutura de organização e prestação de serviços do Programa Nacional de Alfabetización y Educação Basica para Jóvenes e Adultos, que mantém o propósito de erradicar na Argentina o analfabetismo, atuando com propostas adequadas à EDJA, mais direcionada para uma política local, respeitando a heterogeneidade e especificidade caracterizadoras da modalidade.

As orientações dadas pelo Brasil e pela Argentina para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da alfabetização na modalidade da educação de jovens e adultos preveem a existência de uma prática educacional de aquisição do código diretamente relacionada às práticas sociais conviventes desses aprendizes.

São orientações que corroboram com o pensamento de Soares quando diz haver uma relação interdependente entre alfabetização e letramento e não uma relação precedente, bem como a conservação dos dois termos de uso, pois são processos 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”**

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

natureza “fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. (Soares,2004, p.15) [...] a distinção entre os dois processos e consequente recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes [...]

Não podemos contestar a necessidade da educação como uma conquista da liberdade e da cidadania posta na sociedade atual, que exige de todos nós um aprender continuo, por toda vida, ante os avanços do conhecimento e o permanente processo de (re) criação.

Precisamos por isso, nessa circunstância, legitimar novas práticas para a educação de jovens e adultos, a fim de que o analfabetismo deixe de ser uma “deformação social inaceitável produzida pela desigualdade econômica, social e cultural”. (Gadotti, 2014, p.14)

### Considerações Finais

Com as demandas que se apresentam as relações na atualidade, é de extrema relevância se investigar e atuar sobre a alfabetização de jovens e adultos visto que a sua ausência constitui uma ameaça não somente a democratização do saber e da cultura, mas também à possibilidade de o homem ir além do ôntico, reconhecendo-se como ser na realidade.

Reverbera nas palavras de Freire, a importância da alfabetização como ato de conhecimento propulsor de (re)construções, quando ele diz que:

A alfabetização de adultos, enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente, com a leitura e a reescrita da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento, iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha, de outros, práticas impulsionadoras da reconstrução. (FREIRE: 2008, p. 19)

Garantido o direito à alfabetização, estar-se-á, portanto, apoiando a consecução de outros direitos humanos, porque a alfabetização tem “potencial de aumentar a capacidade das pessoas de atuar na busca da liberdade (Amartya Sen), além de capacitá-las para interpretar e transformar suas realidades (Paulo Freire)”. (UNESCO, 2014, p.18)

A alfabetização está diretamente associada às muitas capacidades importantes e desejáveis para a transformação de uma realidade individual e, consequentemente, coletiva. Sendo assim, é imperioso pensar não apenas o que o processo de alfabetização pode fazer para as pessoas, mas sim o que as pessoas podem realizar estando impregnadas de alfabetização. Segundo o 2º Relatório Global sobre aprendizagem 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”**

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

Educação de Adultos (2014, p.19), “como a alfabetização é adquirida e como é usada determina o seu valor para quem aprende”.<sup>4</sup>

Há uma dimensão global que deve estar presente na alfabetização de adultos ao não descuidar da preparação técnico-profissional, como também não se colocar numa posição de neutralidade política, para que a alfabetização possa, enfim, contribuir “para a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social, seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência” (Freire, 2008, p.16).

E essa dimensão global está diretamente relacionada à maneira de se planejar as atividades didáticas que serão desenvolvidas nas ações alfabetizadoras. E isso estaremos investigando na sequência deste trabalho.

## Referências

- Alvarenga, Marcia Soares de. **Sentidos da Cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- Biondi, Silvana O. & MACIEL, Francisca I. Pereira. **Alfabetização de Jovens e Adultos articulada aos letramentos**. Anais do 2º Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-RIO. Disponível em: [www.seeja.com.br](http://www.seeja.com.br)
- Braga, Rhalf Magalhães. **O espaço geográfico**: um esforço de definição. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 22, pp. 65 – 72,2007. Disponível em: [www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp22/Artigo\\_Rhalf.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp22/Artigo_Rhalf.pdf). Acesso em maio 2016.
- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm). Acesso: 10/07/2016.
- Buenos Aires, Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. Ley de Educación Nacional Nº 26.206, 2006.
- Buenos Aires, Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nº 118/10. Anexo II – EPJA – Lineamientos Curriculares, setembro, 2010.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. In: Educação em Revista, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, nº 01, (1985). Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº48, dez. 2008.
- Freire, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. Ed.49. Cortez, São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1997.
- Fernandes, Dorgival G. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: Pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- Gadotti, Moacir, 2014. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos**. São Paulo: Moderna.
- Kleiman, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 3. reimpr. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- Mortatti, Maria Do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. (Coleção Paradidáticos. Série Educação). São Paulo: UNESP, 2004.

4

Ralf St. Clair, com base no modelo de capacidade, argumenta de modo um pouco diferente: a questão não é saber se a alfabetização é importante (para as pessoas que estão aprendendo, a alfabetização é muito importante), mas de que forma é importante e como podemos reconhecer e compreender mais profundamente tais formas (St. CLAIR, 2010).

## 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”**

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

- Soares, Léoncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- Soares, Magda B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** Editora Contexto : São Paulo, 2003.
- St. Clair, R. Why literacy matters: understanding the effects of literacy education for adults. Leicester: NIACE, 2010. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725POR.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.
- Street, Brian. **“What” s new in New Literacy Studies?” Current Issues in Comparative Education** 5(2) May 12, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu.cice>. Acesso em 10 mai 2014.
- Teberosky, Ana. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Artmed: São Paulo, 2003.
- UNESCO, Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. – Brasília: UNESCO, 2014. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725POR.pdf>. Acesso em: 10/07/2016.
- Vóvio, Claudia L. & Kleiman, B. Ângela. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas:** um balanço da produção científica Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 16/09/2014.
- Zabala, Antoni. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 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”

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

### A educação de jovens e adultos como uma política marginal da educação formal

**Autores:** Czapinsky<sup>5</sup>Patrícia y Rodrigues de Souza<sup>6</sup>, Sérgio (Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana- CU).

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

#### Introdução

O processo de democratização ocorrido no Brasil a partir de 1986 impulsionou diversas fontes de pensamento que levantaram-se em defesa daqueles que viveram excluídos por toda a história brasileira. Entre estes indivíduos que encontravam-se à margem das oportunidades sociais estavam os analfabetos (jovens e adultos) com idade superior a 15 (quinze) anos de idade. Ironicamente, o País chegava ao final do ano de 1985 como a 9<sup>a</sup> maior economia mundial, mas no aspecto social amargava uma taxa de desigualdade que assombrava deixando perplexos os estudiosos sobre como era possível tamanha discrepância na distribuição de rendas e oportunidades à população.

Como forma de tentar amenizar e mesmo corrigir estas falhas históricas, elegeram a educação como a mola principal para promover avanços nos processos de crescimento econômico aliado ao crescimento social, culminando na redução das desigualdades existentes. Criaram o discurso inflamado de que o Brasil somente não avançava mais por falta de mão-de-obra qualificada, baixa escolaridade da população, o que impedia a atração de capital estrangeiro. A educação, então, foi colocada em *statu de direito público subjetivo* de natureza social, registrado na Carta Magna de 1988.

A educação, de forma genérica, que nunca havia sido o foco da atenção política no País, passa a ser privilegiada com leis que a amparavam e as medidas tomadas foram no sentido de atender ao público da Educação Básica Regular, em destaque para os anos iniciais da educação, uma vez que a Psicologia chegou a conclusões de que a infância era o momento de ouro para tecer investimentos porque o retorno era absoluto. Em contrapartida, a Educação de Jovens e Adultos ficou relegada a uma condição marginal da educação, isto sem nenhum respaldo científico, simplesmente, por analogia, considerando que, uma vez que o aprendizado tem suas maiores condições de consolidação até os 8 (oito) anos de idade, um indivíduo de 15 (quinze) anos ou mais, significaria gasto, *i.e.*, um investimento sem retorno. Logo, não se justifica lançar esforços nesta linha de formação educacional.

Porém, graças ao empenho de muitos pensadores e cientistas de orientação progressista, incluindo entre tais o grande Paulo Freire (1921 - 1997), a modalidade educativa voltada para atender à parcela da população que estava fora dos círculos acadêmico-educacionais teve seu espaço de honra na Lei de Diretrizes e Bases que foi

<sup>5</sup> Doctoranda en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana (CU).

<sup>6</sup> Doctorando en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” – La Habana (CU).

## 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”**

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

promulgada em dezembro de 1996 (LEI 9394/1996). Com esta inserção na Carta Magna da educação brasileira, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser componente da Educação Básica, por direito garantido.

Este direito ficou restrito aos documentos oficiais, porque nas escolas ela é tratada como um fardo, uma modalidade que ajuda não se sabe quem e nem para quê existe, de fato. O governo tem investido grandes somas de recursos financeiros e pessoal na qualificação dos professores das séries regulares e em nada tem buscado atuar na formação de profissionais para atuar na EJA. Outro tipo de agressão contra a modalidade é sua condição de oferta em que ela somente é oferecida no horário noturno. A desculpa é que como os alunos trabalham ao dia, não justifica ofertá-la em outro turno. Mas este ato já a coloca em uma situação de marginalidade e imposição em que o estudante é condicionado a aceitar o que lhe sobrou e junto com tal discurso vem o descaso do professor que está amparado no fato de atender a um estudante já cansado senão estafado por um dia de trabalho maçante.

Este artigo tem a pretensão de provocar a reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos na tentativa de compreender os motivos porque o governo a tem tratado como uma submodalidade educativa, tratada pela maioria como uma política marginal da educação brasileira.

### **Sobre a educação de jovens e adultos**

A educação de jovens e adultos é uma modalidade educativa que tem como objetivo último atender aqueles que não puderam estudar na idade certa, ou seja, literalmente, jovens e adultos que não possuem os graus de escolaridade mínimos considerados como obrigatórios dentro das políticas educacionais do País.

Quando foi pensada como uma proposta política educacional, na década de 1960, o objetivo era não somente erradicar o analfabetismo, mas criar uma condição de politização do estudante junto com isto, o que foi um grande erro por causa do fato de as pessoas que ingressavam eram desprovidas de qualquer escolaridade. Logo, antes de promover uma condição de letramento sociopolítico a este jovem e/ou adulto fazia-se necessário ensiná-lo a ler e escrever.

Havia um outro grande problema neste momento para que a idéia fosse efetivada porque não havia profissionais habilitados para atender a este grupo de estudantes que apresentavam características muito peculiares em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Mas, para garantir a continuidade colocavam professores leigos, aqueles que somente sabiam ler e escrever, isto com uma grande limitação sintática, morfológica e lexical.

Em 1968, o Governo Federal de orientação militar cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tendo como base o projeto criado por Paulo Freire (1921 - 1997) e que faria avanços nos sistemas de erradicação no analfabetismo, conforme mostra o quadro 1 (*infra*). O principal objetivo era o de promover a alfabetização

## 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”**

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

funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 anos ou mais. A partir de 1985, a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) passou a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Em 1990, a Fundação EDUCAR, também, foi extinta. Mesmo tendo um projeto metodológico muito amplo, os resultados não foram os esperados devido ao fato de que quando percebeu-se que este seria um empreendimento de longo prazo, partiram para resolver o que era possível de ser feito em curto tempo, ensinar o indivíduo a ler, escrever e fazer as quatro operações básicas, deixando de lado as propostas pedagógicas de longo alcance.

**Quadro 1:** Evolução do Índice de Analfabetismo no Brasil (1940 – 2000)

Evolução do Índice de Analfabetismo no Brasil (1940 – 2000)	
Ano	Índice (%)
1940	56,1
1950	50,5
1960	39,6
1970	33,6
1980	25,5
1990	20,1
2000	13,6
2014	8,3

**Fonte:** Paes, Carvalho e Franco, 2010 (Adaptado pelos autores, 2016).

Com o fim da Fundação Educar, pelo então Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990, a educação de jovens e adultos ficou em suspenso sendo realizadas ações isoladas por comunidades e sociedades eclesiás de base, órgão vinculado à Igreja Católica. Mesmo a Constituição Federal de 1988, rezando em seu escopo que a educação era um direito público subjetivo de natureza social, mesmo àqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa, foi somente 8 (oito) anos depois, com a promulgação da nova lei de diretrizes e bases (LEI 9394/96) que ela volta a ser tratada como uma política pública vinculada, de maneira efetiva ao sistema educativo nacional. E mesmo assim não tem recebido a devida atenção por parte do governo, em especial no que tange a investimentos na formação de profissionais para atuarem no ensino e desenvolvimento de métodos eficientes que possam garantir uma aprendizagem eficaz.

No parecer 11/2000 está escrito que “a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p.05), mas, empiricamente, a realidade contrasta com tais argumentos, permitindo a concordância com a fala de Chilante e Noma (2009) de que “o que se depreende da análise dos documentos legais realizada é que não há carência de legislação sobre a EJA no Brasil. Significa que o problema não está nas leis, mas na política educacional adotada pelos governos do Brasil” (p.09).

## 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”**

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

Embora muito se fale sobre a utilização de métodos inovadores e direcionados a este grupo, em especial, os recursos destinados são sempre a sobra do que se realiza com a educação formal: sobra do plano de aula, sobra do material didático, sobra do corpo docente da escola, sobra da motivação do professor, sobra do interesse pelo resultado didático do aluno.

### **A educação de jovens e adultos como política marginal da educação básica**

Nenhuma ação é pensada e/ou executada fora de um contexto específico, e, com as políticas educacionais que foram aplicadas à educação de jovens e adultos não poderia ser diferente. A década de 1990 marcou um momento em que o Brasil se assume, definitivamente, como uma economia de capital liberal o que resultou na necessidade de investimentos em diversos setores, considerados essenciais para garantir sua ascensão ao mercado global competitivo. A educação foi um destes setores, e, como nos processos de investidura ouviu-se as disposições do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento, preconizou-se aplicar a maior parte dos recursos no Ensino Fundamental pelo fato de proporcionar maior retorno líquido viável por volume aplicado. Com tal estratégia, a EJA fica à margem dos processos formais, o que confronta, diretamente, com a lei, uma vez que “desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte constitutiva da lei de diretrizes e bases, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo” (BRASIL, 2000, p.30), ou ao menos deveria, uma vez que um direito público subjetivo não depende de regulamentação para sua plena efetividade e o que mais tem-se assistido são manobras no sentido de tentar garantir a continuidade de um processo que é já reconhecido e garantido pela lei.

O art. 37 da LDB 9394/96 diz que “a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.23), onde pode-se compreender que “a expressão idade própria, além de seu caráter descriptivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei” (Id., 2000, p.04).

Porém, esta organização serviu tão somente para direcionar ajustes quer permitissem a prática da exclusão dos estudantes da EJA sem que fosse detectado pelos mecanismos de defesa dos direitos sociais, levando ao entendimento de que

As ações educativas junto aos jovens e aos adultos, na década [de 1990], seguiram as orientações da reforma da gestão administrativa, restringindo suas ações a programas compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais (CHILANTE e NOMA, 2009, p.03). (*Grifos nossos*)

## 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”**

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

O simples fato de a EJA não dispor de um currículo específico, parâmetros desenvolvidos, tendo como base suas nuances particulares e nem uma metodologia que atenda às exigências dos estudantes que a compõem já demonstra uma condição de descaso. E para ampliar tais situações há a questão de ser ofertado os mesmos conteúdos básicos que são ministrados aos estudantes da educação regular.

Criar mecanismos de ensino sem um direcionamento, previamente estudado, tendo um projeto de implementação, um plano de ação composto por objetivos específicos é traçar metas capazes de levar ninguém para chegar a lugar algum. O desafio da EJA são vários e enquanto o governo crê que ela seja uma forma de cumprir com uma demanda social por mais educação e assim pagar a dívida histórica nacional com os trabalhadores, como se os governos de orientação liberal que foram os responsáveis pela produção dos índices de analfabetismo e manutenção dos mesmos, vale lembrar que o Brasil de Getúlio, o governo considerado *Pai dos Pobres* tinha mais da metade da população em condição de analfabetismo.

O governo de orientação progressista brasileiro defende a bandeira de que

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (BRASIL, 2000, p.05).

Há leituras que são realizadas de modo unilateral por quem deseja firmar-se como um *messias*, mas não é assim que chega-se a conclusões sérias e objetivas acerca dos problemas sociais em um país com a dimensão geográfica que possui o Brasil e ainda a sua diversidade cultural e de valores arraigados em muitas pessoas contra o fato de que o estudo corrompe ou conduz à loucura, portanto, devendo ser evitado a qualquer preço e custo e mais, faz com que os jovens não queiram mais trabalhar na lavoura ou nas oficinas com seus pais, privando-lhes de uma força de trabalho útil e necessária à manutenção da família.

Ao negar toda esta conjuntura social é cair no descrédito e elaborar políticas de ação míopes e medíocres condenadas de antemão ao fracasso iminente. Não se prescinde de que, em pleno século XXI, considerado, por muitos, como o século do conhecimento, “ser privado deste acesso [à educação] é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (BRASIL, 2000, p.05), *[Grifos nossos]* e muito mais, ser alijado, por complemento do acesso e deleite das mais modernas tecnologias da informação e comunicação em massa.

É na tentativa de solucionar um problema gigantesco utilizando medidas idiossincráticas que acaba-se alargando o abismo que existe aquilo que é politicamente possível e o que é socialmente impossível de ser realizado em um espaço de tempo,

## 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”**

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

relativamente, curto e sem uma ação, eficientemente, planejada e dirigida a uma matéria específica.

A educação de jovens e adultos tem ficado à margem dos estudos em nível pós-superiores, não possui uma política de formação adequada para professores em nível inicial e muito menos estudos empíricos profundos de grande vulto e impacto no meio acadêmico. Tudo o que tem-se feito são reforçar um discurso piegas de que ela contribui para a cidadania, o que já de antemão coloca outro preconceito em linha, considerando, ao interpretar esta fala de que o indivíduo analfabeto não é cidadão e nem a criança com menos de 4 (quatro) anos de idade.

Avessos a esta interpretação passaram a redigir que ela auxilia no exercício da cidadania plena; outro engodo. Quem deve oferecer condições para o exercício pleno da cidadania é o Estado que assumiu a condição de cuidar e zelar pelos cidadãos, por meio de políticas públicas de ampla ação e efetividade, por si só. Mas, há uma inversão de valores em nosso País em que o cidadão tem que buscar por força da lei a garantia dos seus direitos já garantidos pela Carta Magna. Com a EJA não tem sido diferente, o que conduz ao descaso de todos os envolvidos no processo, inclusive os estudantes que, sem uma perspectiva por parte do sistema, perdem a motivação, o entusiasmo e a vontade de seguirem estudando, mesmo a despeito da necessidade de avançarem nos estudos.

## Considerações finais

Após a realização do estudo pode-se chegar a clara conclusão de que todo o esforço realizado pelo governo brasileiro nos últimos anos em prol da Educação de Jovens e Adultos não passou de um eufemismo, com vistas a auto promover-se. A modalidade continua como um ramo da educação básica formal, porém, sendo relegada a segundo plano nas políticas de ação positiva do Estado.

Sob o discurso de promoção de igualdade e equanimidade acaba por colocá-la à margem das oportunidades da educação regular, porque os melhores professores, os melhores horários, as melhores ações intervenientes são alocadas para a Educação Infantil e as Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a EJA são direcionados os mesmos adventos, uma vez que apresentaram bons resultados em outras modalidades. Ocorre que, a EJA é uma modalidade distinta das outras que compõem a Educação Básica; seu público é diferenciado, formado por pessoas com expectativas diferentes e muito diversas daquelas que possuem as crianças e os adolescentes. Portanto, falar em igualdade de condições é uma situação estranha quando os objetivos de cada grupo são tão diversos. Por mais que ela esteja colaborando para a redução das taxas de analfabetismo e promovendo a inclusão de pessoas no sistema social grafocêntrico a formação oferecida não contempla as reais necessidades do mundo moderno, digital e acelerado. Há que buscar alternativas de ação que sejam mais que tenham uma função para além de exercer medidas corretivas para déficits históricos.

Sendo assim, tem-se que a modalidade voltada para atendimento de jovens e adultos não satisfaz os anseios da atual realidade que cerca os estudantes. Há

### 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”**

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

necessidades de ensino que não podem ser preenchidas com ações isoladas e desconexas da práxis pedagógica e social. A política governamental que tem subsidiado a educação regular não tem tido o mesmo olhar sobre a EJA, o que provoca condições de isolamento e pouca ação de impacto. E é neste discurso de tratamento igualitário, não discriminativo que situa-se a imposição da marginalidade na educação voltada para os jovens e adultos, porque como ela atende a públicos distintos, em todos os aspectos, destacando os ligados ao cognitivos e psicológicos, ao oferecer a mesma linha epistemológica de ação é condenar, de antemão, ao fracasso, algo que poderia apresentar resultados, bastante positivos, se realizado dentro dos preceitos técnicos exigidos pela situação.

### Referências

- Barros, Ricardo Paes de; Carvalho, Mirela de; Franco, Samuel. **Analfabetismo no Brasil.** In: [http://www.iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo\\_no\\_Brasil.pdf](http://www.iets.inf.br/biblioteca/Analfabetismo_no_Brasil.pdf). Acesso em 25/06/2016.
- Brasil. **Parecer CN/CEB 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Diário Oficial da União, 2000.
- Chilante, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. **A Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Desarmando a Armadilha Neoliberal.** Disponível em: [alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../anais16/.../sm01ss01\\_05.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../anais16/.../sm01ss01_05.pdf). Acesso em 26/06/2016.
- Di Pierro, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999.** 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

## 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”

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

### O atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos

**Autoras:** da Silva, Fernanda Leandra<sup>7</sup> y Da Silva Duarte, Ana Beatriz<sup>8</sup>

**Contacto:** [fernandaudimg@hotmail.com](mailto:fernandaudimg@hotmail.com) [bhyaduarte@gmail.com](mailto:bhyaduarte@gmail.com)

#### Introdução

A partir do estudo referente ao Atendimento Educacional Especializado - AEE e a Educação de Jovens e Adultos - EJA mostraremos as duas faces dessa modalidade de um lado sua evolução e de outro lado a precariedade e falta de instrução.

A pesquisa é o caminho para se chegar ao conhecimento e uma investigação baseia-se no levantamento de dados e para isso durante o desenvolvimento do meu trabalho utilizei sites e livros como fonte de pesquisa. Realizei também uma entrevista, pois esta tem sido um dos instrumentos mais utilizados, principalmente quando esses dados não podem ser encontrados em registros. A entrevista é um instrumento racional pois nela o pesquisador estabelece previamente o conhecimento, existe vários tipos de entrevista, neste trabalho utilizei a entrevista de pautas que acontece a partir de pontos do pesquisador.

“O tipo de entrevistas por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse do pesquisador vai explorando ao longo de curso. As pautas devem ser ordenadas para guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas.”

(Junior e Junior 2011 p.240)

A entrevista a ser apresentada foi realizada com uma professora do AEE na Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública da cidade de Uberlândia, para que possamos entender como o processo e a evolução dessas duas modalidades de ensino estão afetando diretamente esse público e o quanto ainda é necessárias mudanças.

A inclusão escolar e a Educação de Jovens e Adultos tem um caminho longo a ser percorrido, requer mudanças no Projeto Político Pedagógico, organização curricular, adaptar espaço físico, investir em formação continuada, enfim é necessário replanejar e reestruturar toda comunidade escolar.

<sup>7</sup> Professora e Educadora na Prefeitura Municipal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: fernandaudimg@hotmail.com

<sup>8</sup> Orientadora e Professora na Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação, Membro do Núcleo de Educação Especial e Libras e do Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática Educativa-FACED/UFU, Mestre em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos - FACED/UFU.

### 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”**

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

Portanto esse processo acontece tentando chegar a uma educação para todos o AEE e a EJA são ferramentas que surgiram com o passar dos anos, para garantir a toda população o direito de estudar mesmo aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

### **Histórico da educação de jovens e adultos**

Segundo Carvalho (2012) no inicio do século XX a Educação de Jovens e Adultos, mesmo antes de ser uma política pública pelo Estado foi marcada por várias lutas. Dessa forma a EJA ganhou seu espaço da seguinte forma:

- Década de 30 – começa as primeiras lutas da educação de jovens e adultos na história do Brasil;
- Década de 40 – a Educação de Jovens e Adultos ganha Campanha Nacional em massa;
- Década de 50 – a campanha chegou ao fim, pois teve falhas na administração e na parte financeira;
- Década de 60 – Paulo Freire torna uns dos precursores da EJA na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte sua experiência fez sucesso e ficou conhecido no país todo;
- Ano de 1964 - a criação de um Plano Nacional de Alfabetização que seguiria os passos do Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos foi interrompido pela Ditadura Militar;
- Ano de 1967 – o Governo cria o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização);
- Ano de 1985 – o MOBRAL foi extinto e criou a Fundação Educar;
- Década de 1990 - chega ao fim a Fundação Educar e alguns municípios e estados assumem a Educação de Jovens e Adultos;
- Ano de 1997 – Na Alemanha aconteceu a V Conferencia Internacional de Educação de Jovens promovida pela UNERSCO (Organização das Nações Unidas), esse foi o grande marco da Educação de Jovens e Adultos;
- Ano de 1998 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 afirma a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso a idade própria;
- Ano de 2000 – é aprovado o Parecer nº 11/2000 - CEB/CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Portanto sempre que necessário devemos retomar a legislação da EJA como uma prática social, pois está não está pronta e acabada tudo depende de um processo histórico, com marcas políticas, econômicas e culturais. Todas essas legislações demonstra um grande avanço na Educação de Jovens e Adultos até o momento da nossa história.

## 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”**

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

### **Inclusão escolar?**

A inclusão escolar é uma transformação social que tem oferecido o atendimento educacional as pessoas com deficiências. Com a inclusão escolar surge questionando a inserção escolar, as políticas, a organização escolar e a interação evitando a segregação.

Estudiosos acreditam que aqueles países chamados de primeiro mundo pelo seu desenvolvimento que está a frente de outros países, tenham sido os primeiros a adotar a Educação Inclusiva desde a década de 50 embora isso não seja comprovado com exatidão, porém somente na década de 70 que começa de fato esse processo nos EUA assim com a promulgação da Lei Pública nº 94.142 de 1975 e implantada em 1986 uma política educacional chamada de “Regular Education Initiative” (REI) que apontava a regularização do espaço escolar e o serviço de educação especial, isso segundo Dechichi e Silva (apud Corrieria 1997; Doré et al, 1996).

Levando em consideração todas as transformações históricas e todas as discussões desse assunto somente no fim da década de 80 e inicio da década de 90 começaram a quebrar o novo paradigma a Inclusão Escolar e sua normatização, pois normatizar a educação inclusiva não significa tornar a pessoa com deficiência normal e sim lhe dar o direito de ser diferente e ter suas necessidades.

Assim a função da inclusão escolar e não deixar nenhuma criança fora da escola e garantir que elas possam frequentar a sala de aula regular. Lembrando que a escola que deve se adaptar ao aluno para obter a diversidade da educação inclusiva. Segundo Dechichi e Silva (apud Mantoan 1996/1997) a inclusão não admite atendimentos diferentes pela segregação.

As escolas inclusivas devem considerar as necessidades de todos os alunos e essa proposta inclui todos aqueles que estão envolvidos no processo de escolarização professores, alunos, setor administrativos enfim toda comunidade escolar.

Segundo Dechichi e Silva (apud Corrieria 1997) a educação inclusiva deve ser voltada para a criança- todo tendo três níveis de desenvolvimento: o acadêmico, o sócio emocional e o pessoal lhe dando uma educação apropriada. A inclusão escolar é um processo ela deve ser replanejada e reestruturada e deve visar também capacitação profissional, mudanças de atitudes e assistência às famílias.

### **Atendimento educacional especializado**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº9.394 de dezembro de 1996 a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino desse modo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se destina aos alunos com deficiência com o intuito de assegurar a inclusão e a educação para todos.

Desta forma, o público alvo do AEE são os alunos com:

## 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”**

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

- Deficiência Auditiva: é a perda parcial ou total da audição, causada por má formação ou lesão na orelha e estruturas que compõe o aparelho auditivo;
- Deficiência Visual: pode ser classificada em baixa visão (que é o comprometimento de 40% a 60% da visão) podendo ser leve, moderada ou profunda ou a perda total da visão, pessoas com doenças como miopia, astigmatismo e hipermetropia pois estas podem ser corrigidas com lentes e/ou cirurgias;
- Deficiência Intelectual: costumam apresentar dificuldades para compreender ideias abstratas, relações sociais, compreender e obedecer a regras e realizar atividades cotidianas;
- Deficiência Física: são limitações de mobilidade e coordenação em geral
- Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD): são distúrbios de interações sociais, se caracterizam pelos padrões de comunicação estereotipados, assim podemos citar como exemplo síndrome de asperger, aspectro autista, síndrome de kanner e síndrome rett;
- Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD): são as pessoas que apresentam potencial elevado.
- 

O AEE foi definido pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência e deve ser oferecido de forma transversal. De acordo com o decreto o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva o Atendimento Educacional Especializado visa assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, complementa e/ou suplementa a formação do aluno visando a autonomia e independência na escola e fora dela, garantindo também o acesso de todos os alunos ao ensino regular.

### **O relato de uma professora do aee que atende alunos da eja**

Poderemos entender a partir desse relato como é na prática essa inclusão escolar. Nesse momento irei relatar fragmentos de uma entrevista realizada com uma professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) durante o decorrer da entrevista vou chamá-la de Maria, nome fictício. Maria é professora do AEE em uma escola pública de Uberlândia ela atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para que se possa entender melhor o Atendimento Educacional Especial na EJA foi questionado os seguintes itens:

O aluno da EJA com deficiência tem mais dificuldades de frequentar o AEE? Quais os maiores problemas/dificuldades eles apontam? Quanto a participação dos alunos no AEE podemos destacar aspectos tais como:

## 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”**

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

Dificuldade de virem no contra turno porque são trabalhadores; como são adultos existe pouca participação e incentivo dos pais desta forma, nos casos de deficiência intelectual, percebe-se que não ocorre o engajamento das famílias no sentido de explicar a importância bem como no incentivo diário para alerta-los dos dias do atendimento. Muitas vezes quando vamos “chamar a atenção” do aluno sobre suas ausências percebemos que os mesmo se ausentam não pela falta de envolvimento, mas por não terem tido condições de lembrar desta rotina de horário e atendimento; diante desta situação avaliamos sempre a necessidade de chamar as famílias dos alunos uma vez que entendemos que alguns alunos não tem condições de autonomia nas questões de compreensão e entendimentos. Para os casos que não se tratam de um quadro mais específico de condições cognitivas, fazemos reuniões para estimula-los a comparecer no atendimento; deparamos com a dificuldade no deslocamento, pois muitas vezes os alunos precisam deslocar por vários terminais de ônibus e muitas vezes os horários não são favoráveis para ajustar a rotina dos alunos da nossa escola. Temos feito um trabalho junto a assistente social de nos ajudar a garantir horários dos ônibus que dê condições do nosso aluno estar na escola, como também de trabalhar nas possibilidades como o transporte acessível porta a porta da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Deparamos também constantemente com atrasos em virtude do horário de trabalho. Alguns alunos reclamam do mercado de trabalho, eles alegam a falta de vagas e capacitação para se adequarem as vagas do mercado de trabalho. Aqui na escola sempre que temos condições os encaminhamos para o projeto Jovem aprendiz que realiza um trabalho de capacitação de pessoas jovens com deficiência para o mercado de trabalho. (MARIA, 2016)

Com essa fala podemos ressaltar uma fala de Dechichi e Silva (2012)

Da forma como está sendo realizada hoje, a integração escolar/social pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e práticas sociais. A sociedade “cruza os braços” e aceita a pessoa com deficiência desde que ela se torne capaz de adaptar-se ao seu contexto social e às formas de desempenhar os papéis sociais necessários.

Dentre esses alunos que frequentam o AEE eles relatam o que o motivaram a voltar para a escola?

A maioria dos alunos e/ou pais afirma ter saído da escola devido a inúmeras reprovações, a falta da inclusão e preconceito, assim eles falam “que resolveram dar um tempo da escola”, alguns relatam que já ficaram até quatro anos no mesmo ano de ensino; a falta de condições de acessibilidade nas escolas, foi motivo desanimador para dar continuidade afirma um dos estudantes; uma estudante com deficiência auditiva, relatou que não tinha mais auto estima, “quase

## 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”**

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

entrei em depressão pois, não conseguia acompanhar aquele grupo de alunos que ela estava inserida, chegava a ter vergonha de ficar perguntando o professor e de depender da ajuda dos colegas as vezes eles parecem me ajudar porque tem pena de mim” dizia ela. E com o passar do anos r novas oportunidades ou até mesmo por desejo pessoal, pois já construíram uma família e querem poder ajudar melhor os filhos até mesmo com a tarefa de casa., e mesmo assim muitos adultos ainda sentem vergonha de dependerem de alguém, muitos voltam a escola ainda com medo de serem desprezados.(MARIA, 2016)

Por isso ao falar da inclusão escolar devemos nos lembrar de que para Dechichi e Silva (apud Werneck (1997):

Normalizar uma pessoa, dentro do paradigma inclusivista, não significa torná-la normal; significa garantir-lhe o direito de ser diferente e de ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Em relação a área educacional, continua Werneck, normalizar e oferecer ao aluno com necessidades especiais os recursos profissionais e institucionais adequados e suficientes para que ela tenha condições de desenvolver-se como estudante e cidadão.

Existe algum exercício/atividade que algum aluno solicite que seja realizado com ele durante o AEE? Com o decorrer dos atendimentos os alunos relatam algum tipo de melhora que o AEE tem proporcionado a eles em algum aspecto da vida seja pessoal ou profissional?

Com a maioria dos alunos trabalhamos os conceitos sempre relacionados com o seu contexto e prioridades de vida. Muitas vezes os alunos nos pedem para dar reforço escolar, ou seja, para aproveitar o tempo e ensinar, reforçar os conteúdos de sala entendemos que os alunos não tem tempo para tal demanda da escola, mas reforçamos e insistimos que esta tarefa é do professor neste sentido temos tido avanços uma vez que os alunos junto com o professores tem se organizado para os plantões de conteúdos. Nossa trabalho no AEE resumidamente consiste em: trabalhar os conceitos para que o aluno accesse o conteúdo da sala de aula, interpretação, raciocínio, memória, registro gráfico, processos mentais com o intuito de dar / garantir o pensar de forma autonomia com capacidade para planejar suas ações, recursos de tecnologia assistiva, aumentativa, adaptação de recursos e materiais. Seguimos o Decreto 7611/2011, que preconiza e define o trabalho do AEE na escola. Focamos em um trabalho que faça interlocução com os interesses dos alunos adultos, sendo assim, discutimos pontos para favorecer a postura, capacidade de comunicação e expressão, capacidade de vida diária e orientação e mobilidade, organização do trabalho, linguagem, dentre outros. Tivemos experiência de trabalhar alguns pontos para o mercado de trabalho que viam de demandas dos alunos, como trabalhar pontos/aspectos específicos do fazer diário profissional do aluno. 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”**

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

retorno diário que vemos do desenvolvimento desses alunos é sensacional, alguns arrumam serviços ou até promoção para aqueles já trabalhavam e eles sempre nos agradecem por tê-los ajudado neste processo essa é a nossa maior recompensa o reconhecimento do nosso trabalho. (MARIA, 2016)

Desta forma podemos perceber que a EJA para o aluno que frequenta o Atendimento Educacional Especializado tem tido grande retorno, auxilia eles no âmbito escolar e também a ter uma pessoal e profissional muito mais completa e significativa, fazendo com que o aluno não se sinta envergonhado, pois cada sujeito é diferente do outro e requer sim de uma necessidade especial e que esta é direito de qualquer ser humano.

### Conclusão

Os educandos da Educação de Jovens e Adultos sempre são reconhecidos como uma parte que esta à margem da sociedade, aquela parte da população marginalizada, ou seja, os repetentes, indisciplinados, os pobres, analfabetos, mas esses sujeitos foram excluídos do sistema de ensino. Isso ocorre não por uma vontade do indivíduo, mas pela soma das relações humanas do contexto histórico, econômico e cultural desta sociedade.

Por esses motivos o ensino da EJA deve ser pensado em um aprendizado com significado no cotidiano do indivíduo, pois, esses sujeitos são constituídos por diferenças, estar com os sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade.

A aprendizagem é um processo no qual um sujeito é mediado pelo outro, fazendo com que a aprendizagem seja uma forma de interação e apropriação do mundo e durante todo o trabalho devemos observar o conhecimento individual e coletivo, para Abramowicz (1997) a escola não pode tudo, mas pode mais, assim o aprender é um fato social e inerente à vida.

É importante reportarmos a inclusão de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, Ação Educativa é uma organização fundada em 1994 ela traz alguns dados interessantes no seu texto, de acordo com os dados do Censo Escolar MEC/INEP 2005 houve um aumento de 21% no número de alunos com necessidades especiais matriculados na EJA. O aumento das matrículas pode estar relacionado a conscientização da educação como direito de todos, que aconteceu após a década de 80 com a constituição de 1998.

Por fim, as considerações de Paulo Freire,

Não é possível refazer este país, democratiza-lo, humaniza-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se

## 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”**

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

a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (2000, p. 31).

Portanto, incluir os jovens e adultos com deficiência no âmbito escolar significa um grande avanço no campo dos direitos, no respeito à diversidade e especificidade que caracteriza essa modalidade de ensino.

## Referências bibliográficas

- Abramowicz, Anete; Moll, Jacqueline (Orgs.). **Para além do Fracasso Escolar.** Campinas, SP: Papirus Editora, 1997.
- Belisário Filho, José Ferreira; Cunha, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Transtornos Globais do Desenvolvimento. 2010.
- Carvalho, Carlos Henrique. **Histórico, função social e formação do educador da EJA.** In: Sonia Maria dos Santos, Marília Vilela de Oliveira. EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural. Uberlândia: EDUFU, 2013. p.27 - 50.
- Damázio, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado AEE:** Pessoa com Surdez. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015
- Disponível em: <[file:///C:/Users/fernanda.silva/Downloads/fasciculo\\_9.pdf](file:///C:/Users/fernanda.silva/Downloads/fasciculo_9.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015
- Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em: 27 de maio de 2016.
- Ferreira, Juliene Madureira; DECCHICHI, Claudia; SILVA, Lazara Cristina da (org.). **Curso Básico:** educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012. 340 p.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- Gomes, Adriana L. Limaverde; Fernandes, Anna Costa; Batista, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado AEE:** Deficiência Mental. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- Informação Em Rede. **Boletim mensal sobre educação de jovens e adultos.** Ação Educativa. São Paulo, fev., 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/irede/022006/irede022006.pdf>. Acesso em março de 2016.
- SÁ, Elizabet Dias de; Campos, Izilda Maria de; Silva, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado AEE:** Deficiência Visual. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015.
- Santos, Sonia dos Santos; Oliveira, Marilia Vilela de. **EJA na Diversidade:** letramento acadêmico cultural. Uberlândia: EDUFU, 2013
- Schirmer, Carolina R.; Browning, Nádia; Bersch, Rita. **Atendimento Educacional Especializado AEE:** Deficiência Física. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- SEESP/MEC. **Atendimento Educacional Especializado - AEE.** 2008. Disponível em: <[http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE\\_Apresentacao\\_Completa\\_01\\_03\\_2008.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE_Apresentacao_Completa_01_03_2008.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2015.

## 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”**

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

### **Dois modelos pedagógicos em escolas exclusivas para jovens e adultos no Estado de São Paulo (Brasil)**

**Autora:** Di Pierro, Maria Clara (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

**Contacto:** [mcpierro@usp.br](mailto:mcpierro@usp.br)

#### **Introdução**

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos educativos dos jovens e adultos vêm sendo reconhecidos e ampliados, de modo que na atualidade é dever do Estado assegurar gratuitamente às pessoas analfabetas ou com educação básica incompleta (inclusive aquelas que se encontram em regime de privação de liberdade) a formação geral e profissional demandada, em modalidades de ensino específicas, cuja organização, metodologia e currículo devem ser adequados às necessidades de aprendizagem e condições de estudo desse grupo sociocultural. Entretanto, ao analisarmos as políticas públicas de educação de pessoas jovens e adultas (EPJA) das últimas décadas, nos defrontamos com situações em que tais direitos vêm sendo negados na prática.

O ajuste macroeconômico e a redefinição do papel do Estado da década de 1990, implementados sob orientação neoliberal, restringiram os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive as de educação, contexto no qual a EPJA foi confinada a um lugar marginal na reforma educativa então realizada. Apesar disso, as matrículas se expandiram, pois, em um período com altas taxas de desemprego, os jovens e adultos tiveram que adequar sua escolaridade às crescentes exigências do mercado de trabalho.

Na segunda metade dos anos 2000, com a economia em recuperação e sob governo nacional mais sensível às demandas dos setores populares, a EPJA foi reposicionada no interior das políticas educacionais, sendo asseguradas as condições mínimas de incentivo e financiamento para a expansão dessa modalidade educativa (DI PIERRO, 2012). Paradoxalmente, desde 2006 as matrículas na modalidade vêm declinando continuamente em todas as redes de ensino<sup>9</sup> e unidades da federação. Entre 2009 e 2014 as matrículas na educação escolar de jovens e adultos recuaram 23,7%.

As análises que procuram explicar esse paradoxo cotejam o peso relativo de diversos fatores, que parecem atuar conjuntamente na queda da procura por cursos. A demanda social manifesta por oportunidades de formação é relativamente baixa (vis a vis o enorme contingente de pessoas analfabetas, com baixa escolaridade e escassa qualificação profissional) porque ainda é frágil a cultura do direito à educação ao longo da vida, e também porque falta ao poder público uma atitude convocatória mais efetiva. Também há evidências de que, no período de bonança da economia brasileira na década de 2000, a taxa de emprego cresceu e mesmo os trabalhadores com baixa escolaridade

9 O Brasil é uma república federativa tripartite constituída por 26 Estados, 1 Distrito Federal e 5570 Municípios; as três esferas de governo compartem responsabilidades pela manutenção e desenvolvimento da educação básica, de modo que em uma mesma unidade territorial convivem unidades escolares particulares e aquelas administradas pelos governos federal, estadual e municipal, que conformam redes escolares com distintas administrações.

## 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”**

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

lograram ocupação. A queda das matrículas está relacionada também às debilidades das políticas públicas, como o financiamento insuficiente, a inadequação das formas de colaboração entre os níveis de governo e de estratégias de gestão da oferta educativa no âmbito local. O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas sobretudo à precariedade e inadequação da oferta, considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Existe também a hipótese de que a ampliação da possibilidade de certificação pela via dos exames nacionais esteja estabelecendo uma concorrência com os cursos, o que as pesquisas recentes não confirmam (SERRAO, 2014; CATELLI, 2016).

Nesse contexto, as pesquisas sobre as políticas públicas de EPJA têm se debruçado sobre os temas do financiamento, das relações federativas, das articulações entre a formação geral e profissional, da formação docente, das alternativas de certificação e também sobre os modelos de oferta educativa. A pesquisa, cujos dados preliminares apresentamos neste trabalho, se insere nesta última temática, e decorre de constatações realizadas em estudo anterior (DI PIERRO, 2014).

### **Um estudo de casos múltiplos de centros exclusivos de EPJA**

Nesta comunicação sintetizamos resultados preliminares de um estudo de casos múltiplos de escolas públicas de educação básica de jovens e adultos no Estado de São Paulo, ainda em andamento, que analisa e compara modelos contemporâneos de organização de unidades escolares exclusivamente dedicadas a esse grupo etário e sociocultural. O trabalho empírico se desenvolve em quatro centros públicos vinculados às redes estadual e municipais de ensino, e compreende pesquisa bibliográfica e documental, e entrevistas com a equipe gestora e uma amostra de docentes e educandos. O estudo, financiado por órgão estadual de fomento<sup>10</sup>, vem sendo desenvolvida desde dezembro de 2014 na Universidade de São Paulo por uma equipe composta por docente e estudantes-bolsistas de graduação e pós-graduação<sup>11</sup>.

A investigação foi motivada pela constatação da distância que separa o elevado contingente de jovens e adultos com baixa escolaridade com direitos e necessidades educativos insatisfeitos (estimada em 17 milhões de pessoas em 2010), a baixa cobertura dos serviços públicos para atender a essa demanda social (estimada em 9,4% da demanda potencial), a tendência declinante das matrículas no transcorrer da última década e os elevados índices de abandono escolar nesta modalidade educativa no Estado de São Paulo.

Com base na revisão da literatura e em conclusões de pesquisas anteriores, a investigação opera com a hipótese de que escolas organizadas exclusivamente para

10 Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

11 Compõem a equipe da pesquisa, coordenada pela autora deste texto, a doutoranda Angélica Kuhn e as graduandas Breda Maiara Cruz, Bruna Kaori Tsuchiya e Marina Bianca Batistão.

### **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”**

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

atender aos jovens e adultos são mais efetivas na mobilização da demanda social e no atendimento às necessidades de aprendizado desse grupo social e geracional que os cursos noturnos oferecidos em escolas organizadas para atender prioritariamente crianças e adolescentes em período diurno (que são o modelo dominante nas redes públicas de ensino).

A pesquisa se situa no campo de estudos da política e administração educacional, e se inscreve na vertente teórica cujos autores de referência denominam sociologia política da educação (TORRES, 1996; 2013) ou sociologia das políticas educacionais (AFONSO, 2001), abordagem que adota uma perspectiva crítica do poder (nas organizações complexas e no Estado) e que procura realizar uma análise integrada dos determinantes (econômicos, sociais, políticos e culturais) de formação das políticas educativas, considerando o contexto de transnacionalização do capitalismo e globalização cultural, bem como a redefinição do papel do Estado na regulação das políticas públicas (BARROSO, 2005), e que comporta ainda o exame das condições e perspectivas de transformação de tais políticas pela cidadania democrática.

Os estudos de caso foram precedidos de uma revisão bibliográfica sobre escolas públicas especialmente dedicadas à EPJA no Brasil, que localizou obras sobre o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire de Porto Alegre (MOLL e VIVIAN, 2007; SOARES, 2011; VIERO, 2008), o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos de São Carlos (MELLO et al, 2010), o Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro (FAVERO et al, 2007) e os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos do Município de São Paulo (FARIA, 2016; LUIZ, 2013; SINGER, 2014). Guardadas as especificidades de cada território e instituição, foi possível identificar nessa literatura características comuns a esses centros educativos, sobretudo a maior flexibilidade nos espaços e tempos de ensino e aprendizagem, o redesenho dos currículos de modo a torná-los significativos e contextualizados no universo experencial e cultural dos educandos (consideradas sua diversidade e singularidade), e o intento de pautar pelo diálogo democrático as relações entre estudantes e educadores, cuja formação continuada e trabalho coletivo constituem as bases de sustentação da autonomia escolar no desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Essas características eram citadas também em pesquisas que investigaram as práticas pedagógicas na EJA nas perspectivas da inovação, das boas práticas, das escolas eficazes ou das especificidades dessa modalidade (DI PIERRO et al, 2008; HADDAD et al, 2007; SILVA et al, 2012; SOARES e SOARES, 2014).

### **Quatro escolas exclusivamente dedicadas à educação de pessoas jovens e adultas**

O protocolo comum dos estudos de caso buscou caracterizar os estabelecimentos de ensino mediante a consideração de sete aspectos: a) o perfil e diversidade sociocultural dos educandos; b) o perfil dos educadores, suas condições de trabalho e oportunidades de formação continuada; c) as instalações físicas; d) os programas de assistência estudantil; d) as propostas curricular e pedagógica, e a flexibilidade da organização dos tempos e espaços de aprendizagem; e) a gestão escolar (incluindo os mecanismos de participação e as relações com a comunidade); f) o comportamento das

### 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”**

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

matrículas, o fluxo e rendimento escolar, bem como os índices de certificação; g) o custo-aluno.

Foram selecionados para estudo quatro escolas públicas exclusivamente de EPJA, que funcionam nos períodos diurno e noturno, localizadas na Capital (São Paulo) e em municípios próximos (Jundiaí e Santo André).

Mantido pela administração municipal de Jundiaí, o *Centro Municipal Prof. André Franco Montoro* responde por quase todas as matrículas na Educação de Jovens e Adultos na localidade, inclusive aquelas de ensino médio, que seriam de responsabilidade da esfera estadual. Juntamente com seus treze núcleos de aprendizagem descentralizados espalhados pela cidade, conta com 1.739 alunos do Ensino Fundamental, 1.115 alunos do Ensino Médio e 62 alunos que participam do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos (PROEJA), desenvolvido em parceria com a unidade local do Instituto Federal de São Paulo. O ensino é organizado em regime semestral, com aprovação por série no primeiro ciclo do Ensino Fundamental e por eliminação de disciplinas, organizadas em módulos, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os cursos ocorrem em sistema presencial no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e semipresencial no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A escola funciona das 8 às 22 horas, e organiza turmas matutinas, vespertinas e noturnas com carga horária diária de 2:30h, complementadas por atividades extraclasses. A organização flexível dos horários garante que um aluno matriculado no segundo ciclo do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio possa escolher quando e quantas disciplinas cursará. Essa flexibilidade é fator de atração de candidatos às vagas na escola, que possui uma fila de espera. Os docentes especialistas do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são concursados especificamente para atuar na EPJA, e os polivalentes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental são docentes selecionados em concurso geral da rede municipal que optam ou complementam a jornada nesta modalidade. Os momentos de trabalho coletivo semanais são previstos na jornada de trabalho e remunerados, conforme a legislação vigente. A direção que assumiu a gestão escolar nos últimos quatro anos procurou valorizar os encontros presenciais e promover mudanças curriculares, mas encontrou resistência de parte dos docentes que preferiam a dinâmica semipresencial anterior.

Instalado na Capital e mantido pela rede estadual de ensino, o *Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Clara Mantelli* atende pessoas com 18 anos ou mais que aspiram concluir de modo acelerado o segundo ciclo do Ensino Fundamental ou o Ensino Médio. Trata-se de escola criada na década de 1970 como Centro de Estudos Supletivos, que teve nomenclatura e funcionamento modificados ao longo das últimas décadas conforme as mudanças da legislação e da política estadual de ensino. Possui cerca de 15 mil alunos inscritos (a maioria no Ensino Médio), que podem aproveitar estudos realizados em outras instituições ou certificados parciais obtidos em exames. O curso se define como semipresencial, mas o aluno só precisa comparecer à escola uma vez a cada trinta dias (embora possa fazê-lo diariamente) para receber roteiros de estudo

## 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”**

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

e materiais instrucionais<sup>12</sup>, participar de oficinas e fazer avaliações parciais ou finais nas salas ambientes da escola. O registro da frequência, dos módulos cursados e dos resultados das avaliações são feitos em um passaporte. Os estudantes têm livre acesso à biblioteca e à internet podendo também consultar vídeo aulas no YouTube. É permitido que o estudante se matricule em uma ou até em todas as disciplinas do currículo, mas os alunos trabalhadores são aconselhados a cursar duas disciplinas por vez. Não há prazo para a conclusão da disciplina, do módulo ou da etapa da educação básica. Os docentes, selecionados entre os profissionais concursados da rede estadual de ensino, têm jornadas de 30 ou 40 horas no Centro, empregando-as sobretudo para preparar roteiros de estudos e corrigir avaliações. Há reuniões semanais, mas os docentes declararam ter tido poucas oportunidades de formação continuada. Professores e alunos parecem cientes de que a ênfase na certificação acelerada resulta empobrecimento do ensino e da aprendizagem, mas se abstêm de críticas a essa pedagogia que Freire (1987) qualificaria como bancária, expressando satisfação com a flexibilidade de frequência que viabiliza a certificação de trabalhadores que teriam dificuldades de concluir estudos por outros meios.

O *Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Marlucia Gonçalves de Abreu* está localizado no bairro São Mateus, zona Leste da Capital, que concentra população de baixa renda com tradição de luta por moradia, saúde e outros direitos sociais. Faz parte de uma rede de treze CIEJAs mantidos pela municipalidade da Capital. A escola tem 950 alunos dos dois ciclos do Ensino Fundamental, divididos em quatro módulos, ofertados em cinco horários diários, sendo o primeiro com início às 7h30 e o último às 20h45, com duração de 2h15min cada. Esta carga horária é complementada com atividades culturais e oficinas. A organização flexível dos horários garante que um aluno matriculado em determinado período possa, eventualmente, participar da aula em qualquer outro período do dia, de acordo com as suas necessidades. Para garantir o atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes os professores são selecionados no quadro de professores concursados do município, mediante prova de conhecimentos específicos sobre a EPJA. A jornada de trabalho docente proporciona dois momentos semanais de trabalho coletivo, essenciais à formação continuada da equipe e para viabilizar a abordagem interdisciplinar do currículo, que se desenvolve nas áreas de conhecimento em torno a temas geradores. A escola, que valoriza a interação dialógica, na perspectiva da educação popular, se caracteriza pelo acolhimento à grande diversidade dos adolescentes, jovens e adultos com baixa escolaridade moradora do entorno, que inclui trabalhadores de ambos os sexos, idosos, pessoas com deficiência e adolescentes que cumprem medida socioeducativa em regime aberto.

O *Centro Público de Formação Profissional Valdemar Mattei* é mantido pela municipalidade de Santo André, na região metropolitana da Capital. Oferece aos alunos do Ensino Fundamental um currículo integrado profissionalizante e também cursos livres à comunidade em tecnologia da informação em software livre. Atualmente são 70

12 O material instrucional utilizado é uma modularização da coleção *EJA Mundo do Trabalho*, utilizada na rede estadual de ensino paulista (<http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/>).

### **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”**

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

alunos matriculados primeiro ciclo, 214 cursando o segundo ciclo e 85 alunos nos cursos livres. Em 2015 foi transferido de um prédio alugado para um espaço próprio localizado em um complexo educacional, onde estão instaladas também unidades de Educação Infantil e um Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar. As aulas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental têm duração de 3h diárias e as do segundo ciclo de 4 horas, e são oferecidas pela manhã e à noite; pela tarde, o centro oferece cursos livres de formação profissional. Os professores desta instituição são concursados, mas existem casos de docentes contratados através da parceria com a organização social Centro de Educação Estudos e Pesquisas – CEEP, especializada em formação para o trabalho. Juntamente com os demais serviços de EPJA do município, o Centro está vivenciando um processo participativo de revisão da proposta curricular.

Estes quatro centros educativos recebem uma demanda mais numerosa que as escolas comuns que atendem jovens e adultos em período noturno em suas localidades, e enfrentam índices de abandono escolar elevados, ainda que menores que a média das respectivas redes escolares de EPJA. Nenhum deles conseguiu estabelecer mecanismos efetivos de gestão democrática capazes de mobilizar a participação estudantil.

### **Conclusões**

As evidências empíricas colhidas até o momento confirmaram a literatura sobre o tema, que indica que as escolas exclusivas possuem maior autonomia para flexibilizar os tempos e os espaços escolares e acomodar a diversidade de condições de estudo dos educandos jovens e adultos.

Jornadas escolares relativamente curtas, modularização do currículo e aceleração da certificação são as estratégias adotadas para estimular a permanência, fazendo frente à intermitência que caracteriza o vínculo que os jovens e adultos mantêm com as escolas. O trabalho coletivo de equipes pedagógicas relativamente coesas e estáveis, a assistência aos estudantes com alimentação e material didático gratuitos e transporte subsidiado, e a boa relação entre professores e estudantes emergem também como fatores que tornam essas escolas mais atrativas e que contribuem para a permanência dos estudantes.

Para além dessas características gerais, o estudo identificou dois modelos pedagógicos distintos. Um deles dá continuidade aos antigos Centros de Estudos Supletivos (criados nos estados durante o regime militar por indução do Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação), enfatiza a individualização do ensino e aposta na autoinstrução e nos testes, requerendo do aprendiz elevado grau de autodidaxia; praticamente não há participação dos educandos na gestão dos centros, os conteúdos culturais veiculados são eminentemente escolares e escassamente vinculados à experiência dos educados, e as práticas pedagógicas são típicas do que Freire denominou educação bancária (FREIRE, 1987). O outro valoriza a socialização, a interação dialógica entre professores e estudantes, promove o acolhimento e o convívio na diversidade, enfatizando aprendizagens significativas em torno a um currículo contextualizado na cultura e saberes dos educandos. Para tanto procura integrar o centro

## 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”**

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

educativo às redes presentes no território, promove atividades culturais e investe na formação continuada e no trabalho coletivo da equipe escolar.

O CEEJA Dona Clara Mantelli se encontra no primeiro caso, enquanto que o CIEJA Profa. Marlucia Gonçalves de Abreu representa o segundo; enquanto o CMEJA Prof. Dr. André Franco Montoro transita de um modelo ao outro, e experimenta os conflitos decorrentes dessa mudança.

## Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. & Soc.* Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- Barroso, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. & Soc.* Campinas, v. 26, n.92, p. 725-751, 2005.
- Catelli JR., R. *Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México.* São Paulo, FEUSP, 2016 (Tese de Doutoramento).
- Di Pierro, M. C. Una evaluación de los progresos y las limitaciones de las políticas públicas recientes de educación de jóvenes y adultos en Brasil. In: FINNEGAN, Florencia (Org.). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, instituciones y prácticas.* Buenos Ayres: Aique Educación, 2012, p. 45-70.
- Di Pierro, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no Estado de São Paulo In: CATELLI JR., R. (Org.) *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.* São Paulo : Global; Ação Educativa, 2014, p. 39-76.
- Faria, V. E. P. de. Os modelos escolares de educação de jovens, adultos e idosos na cidade de São Paulo: reflexões sobre demandas e ofertas. Guarulhos, Olh@res, vol. 4, n. 1, p. 27-43, 2016.
- *A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas na cidade de São Paulo.* São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- Favero, O.; Andrade, E. R.; Brenner, A. K. O Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: Haddad, S. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Global, 2007, p. 77-110.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*, 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Haddad, Sérgio (Coord.) *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Global, 2007.
- Luiz, Eda. Aprender a sonhar no CIEJA Campo Limpo. IN: COLETIVO EDUC-AÇÃO. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente.* São Paulo, Fundação Telefônica, 2013, p. 28-43.
- Mello, R. R.; Cherfem, C.; Pereira, K. A.; Franz, J.; Paula, L. C. Contribuições da Aprendizagem Dialógica para as ações desenvolvidas pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA – São Carlos). In: *Congresso Internacional PBL 2010 - Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem*, São Paulo, 2010.

## 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”**

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

- Moll, J.; Vivian, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: Haddad, Sérgio. *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007, p. 27-49.
- Serrao, L. F. S. *Exames para a certificação de conclusão de escolaridade*: os casos do ENCCEJA e do ENEM. São Paulo, FEUSP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- Silva, J. L. da; Bonamino, A. M. C. de; Ribeiro, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012.
- Singer, H. *A gestão democrática do conhecimento*: sobre propostas transformadoras da estrutura curricular e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Campinas, Unicamp, 2008.
- Soares, L. J. G. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011.
- Soares, L. J. G.; SOARES, R. C. e S. O reconhecimento das especificidades da educação jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, jun. 2014.
- Torres, C. A. *Las secretas aventuras del orden*: estado y educación. Buenos Ayres, Miño y Dávila, 1996.
- Torres, C. A. *Political sociology of adult education*. Rotterdam, Sense Publishers, 2013 (International Issues in Adult Education).
- Viero, A. *As práticas educativas na educação de jovens e adultos da rede pública de Porto Alegre – RS*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008 (Tese de Doutoramento em 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”**

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

### **Trayectorias y experiencias educativas en EDJA. Los casos de las ofertas estatales de nivel Primario y CENS en la Ciudad de Buenos Aires entre los años 2000-2015.**

**Autora:** Marcela Greco (Institución de pertenencia: Área de Investigación y estadística, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

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

### **Contexto de la Ciudad de Buenos Aires**

A pesar de la mejora en los niveles educativos logrados en la población, en 2010 aún permanecían 67.402 jóvenes y adultos de 15 años y más (cuadro 1) con el nivel primario incompleto (3,4% de la población en esas edades), al tiempo que 227.679 permanecían con el nivel secundario incompleto (11,6%). La distribución territorial de esta población, se concentra en las comunas 4, 7 y 8 de la Ciudad, las cuales manifiestan los niveles más críticos en las condiciones de vida medidos a través del índice de vulnerabilidad<sup>13</sup>. Esta distribución actualiza la perspectiva mencionada en la educación de adultos, a través de la cual se percibe en su población destinataria, sujetos atravesados por condiciones materiales de vida vulnerables, para las cuales las ofertas de educación agrupadas en la modalidad adultos constituye una oferta de “segunda oportunidad” o bien “reescolarización”.

La población destinataria de las ofertas de nivel primario, es decir, con el nivel primario incompleto, disminuyó su volumen y su peso proporcional en la población entre los años 2001 y 2010. Nótese que disminuye al mismo tiempo el volumen de jóvenes y adultos que presentan credenciales educativas hasta primario completo y secundario incompleto. Esta tendencia ilustra el acceso creciente al nivel educativo secundario completo y más.

También se observa que el grupo de los más jóvenes, entre los 15 y los 19 años, representan un grupo en crecimiento entre aquellos que no habían concluido el nivel primario entre los años 2001 y 2010. Sin embargo, son aquellos de 30 años y más quienes representan un volumen mayor dentro de este grupo de jóvenes y adultos.

Si pensamos en la demanda potencial que implica esta población, en el caso de la educación de nivel secundario, en 2010 se encuentran 533.273 jóvenes y adultos de 15 años y más. Pero si además sumamos a todos los jóvenes y adultos que podrían estar formando parte de alguna oferta educativa, en este caso incluimos en principio a todos aquellos que al momento del Censo no se encontraban asistiendo a ninguna oferta de la educación formal, es decir, casi dos millones de jóvenes y adultos de 15 años y más.

<sup>13</sup> Para el análisis de pobreza y vulnerabilidad de la población utilizamos el Índice de vulnerabilidad social (Catalá, S., Con, M.; 20009) que integra dimensiones referidas a condiciones de vivienda, salud, educación, ingresos, y ocupación en base al Censo nacional de población 2001. La escala adopta cuatro valores, a saber: bajo, moderado, crítico y muy crítico.

## 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”

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

Cuadro 1 Población de 15 años y más con primaria incompleta y secundaria incompleta. Años 2001 y 2010. CABA.

Grupos de edad	Población de 15 años y más que asistió a alguna oferta educativa y ya no asiste		Hasta Primaria incompleta				Secundaria Incompleta			
	2001	2010	2001		2010		2001		2010	
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Total	1.866.904	1.969.550	89.662	4.8	67.402	3.4	260.769	14.0	227.679	11.6
15-19	29.076	31.667	1,384	4.8	1,724	5.4	11.698	40.2	13.257	41.9
20-24	111.125	113.52	2.373	2.1	2.730	2.4	26.702	24.0	25.203	22.2
25-29	171.884	175.894	3.173	1.8	3.128	1.8	27.231	15.8	21.599	12.3
30-39	337.873	403.528	7.143	2.1	7.444	1.8	44.499	13.2	41.140	10.2
40-49	324.381	327.348	8.700	2.7	7.539	2.3	43.670	13.5	34.407	10.5
50-59	307.521	315.269	11.836	3.8	8.900	2.8	42.353	13.8	32.980	10.5
60 y más	585.044	602.324	55.053	9.4	35.937	6.0	64.616	11.0	59.093	9.8

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2001 y 2010. INDEC. UEICEE, MEGC.

El concepto de “vulnerabilidad educativa” es útil para dar cuenta de aquellos jóvenes y adultos que no alcanzaron finalizar los niveles de carácter obligatorio. Sin duda, esta condición los ubica en una situación de desventaja no solo en el mercado de trabajo, sino en su formación integral y en su trayectoria vital y educativa más amplia.

El concepto de Educación Permanente tomado de Bélanger, aporta elementos para un análisis de la oferta educativa destinada a jóvenes y adultos como parte de un nuevo paradigma. El autor menciona tres aspectos a ser tomados en cuenta, a saber, la Educación Inicial<sup>14</sup>, la Educación de Adultos<sup>15</sup> y los Aprendizajes sociales<sup>16</sup>. Este enfoque nos permite observar el proceso por el que atraviesan los jóvenes y adultos sin

<sup>14</sup> El autor se refiere a “los procesos educativos continuos organizados en los que participan niños y jóvenes, en escuelas o a través de programas de educación básica no formal, antes de su vida adulta”(Bélanger, 2012)

<sup>15</sup> Se trata del “conjunto de todos los procesos educativos organizados, sea cual fuere el contenido, el nivel, y el método, ya sean formales o de otro tipo, ya prolonguen o reemplacen la educación inicial (...) mediante los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las orientan en una nueva dirección e introducen cambios en sus actitudes o comportamiento en la doble perspectiva del desarrollo personal completo y la participación en el desarrollo social, económico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976) (Bélanger , op.cit.)

<sup>16</sup> El autor los vincula a una serie amplia de producciones culturales y estímulos, “el impacto de los contextos vitales socioculturales en los que están inmersos los niños y los adultos: en las escuelas, en la vida privada, en la comunidad, en el trabajo, a través de los medios, etc, ligados tanto a la educación formal como no formal, pero diferentes de ellos. Son los diversos ambientes donde se hallan las personas y que influyen en su participación en las actividades educativas estructuradas. Aluden a la dimensión informal de la Educación Permanente, pero también incluyen los entornos culturales donde tienen lugar la educación Inicial y la educación de Adultos” (Bélanger, op. Cit.)

## 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”**

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

compartimentar en áreas de gestión de la educación, sino más bien, en áreas de interés y desarrollo integral de los jóvenes y adultos, política e históricamente situados. De acuerdo a este enfoque, deben tomarse en cuenta aquellos ambientes en los que el adulto está inmerso, en su vida privada, en su contacto con los medios de comunicación, así como también a partir de ofertas de la denominada educación No formal. Al mismo tiempo, consideramos pertinente incluir a todos aquellos que están “activos” en distintos aspectos de su vida (por ejemplo que forman parte de la población trabajadora) alejándonos de concepciones que asocian la educación de jóvenes y adultos a una oferta “residual”. Ubicar a la oferta de EDJA en esta nueva concepción implica desarrollar instrumentos de análisis para abordar los puntos de encuentro con la educación Inicial y los Aprendizajes sociales, y analizar la pertinencia que tiene la oferta no sólo al garantizar el derecho a la educación en sus niveles básicos y obligatorios, sino por generar un espacio de sentido para el joven y el adulto.

A continuación nos detendremos en los dos niveles signados por la obligatoriedad, de gestión estatal.

### **La oferta de gestión estatal**

La gestión estatal incluye ofertas de nivel primario a través de Escuelas Primarias de Adultos (EPA), Centros Educativos de Educación Primaria (CENP) y dos ofertas de modalidad a distancia: el programa OPEL y los Centros de Terminalidad a Distancia. La ciudad cuenta con el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEBYT) desde el año 1990, el cual lleva adelante un proceso educativo que conjuga la alfabetización, la terminalidad del nivel primario y la oferta de talleres de expresión artística y comunicacional, recreación, capacitación para el trabajo y el apoyo a proyectos e iniciativas vinculadas a la economía social, desde el enfoque de la educación popular.

La educación primaria vigente para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires constituye una oferta del año 1980 cuando a través del Decreto N° 2815-PEN-80, pasa a ser competencia de la Municipalidad de la Ciudad. Su diseño curricular data del año 1987 y su oferta presencial<sup>17</sup> en la Ciudad se concentra en las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) y los Centros Educativos de Nivel Primario (CENP).

Las EPA funcionan a contra-turno en establecimientos de nivel primario contando cada establecimiento con la figura del director/a y secretario/a. Están destinadas a individuos de 14 años en adelante y su plan de estudios comprende tres ciclos formativos –con un docente a cargo de cada ciclo-, al fin de los cuales se obtiene el Certificado de terminación de Nivel Primario. La supervisión de esta oferta aborda la complejidad de este trabajo docente, considerando los modos de composición que

<sup>17</sup> La ciudad ofrece también ofertas a distancia a través de la oferta de Terminalidad y más recientemente a partir de la implementación del Plan Fines en 2014. También se presenta la propuesta de OPEL como propuesta de terminalidad de los estudios, a través de un solo examen presencial. En conjunto se trata de ofertas de bajo impacto en comparación con las ofertas presenciales. Sus matrículas en conjunto suman a poco menos que 500 jóvenes y adultos al año 2015.

## 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”**

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

presentan los grupos de edades variadas y el desafío pedagógico que implica enseñar en grupos tan heterogéneos. La propuesta EPA presenta mayor cantidad de unidades educativas en las comunas 1, 3, 4 y 8 (zona centro-sur), donde a su vez se concentra el mayor volumen de su matrícula total (entre 350 y 550 alumnos por comuna). Los CENP (también destinados a estudiantes de 14 años en adelante) se diferencian de las EPA por dos características: los tres ciclos formativos están a cargo de un único docente pluriciclo frente a todos los estudiantes y además funcionan en horario diurno en distintas instituciones alojantes de la sociedad civil, con una matrícula que se concentra en las comunas 1, 4, 5 y 8.

Desde 1994 se integraron a las Escuelas Primarias de Adultos (EPA) la oferta de **cursos especiales** de capacitación laboral<sup>18</sup>, sobre la base del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Adultos, que contiene un eje específico sobre la actividad laboral. En 53 las escuelas primarias (65% sobre su total) se ofrecen los cursos especiales, y al año 2015 cuentan con 8.155 alumnos<sup>19</sup>. Los mismos suelen estar destinados a la formación de perfiles ocupacionales tradicionales centrados en el desempeño de actividades administrativas, de mantenimiento y reparación, de producción y comercialización artesanal, entre otras, que se llevan a cabo en ámbitos de trabajo tales como oficinas administrativas, pequeños talleres, comercios, emprendimientos familiares, puestos artesanales o servicios domiciliarios.

Los Centros educativos de Nivel secundario se encuentran en funcionamiento desde el año 1970 en el territorio de la Ciudad. Surgen para ofrecer la terminalidad del nivel a aquellos adultos trabajadores, y en íntima vinculación con organismos públicos y sindicatos. En la actualidad cerca del 30% de esta oferta funciona de manera conveniada con organismos públicos, clubes y sindicatos, entre otros. Ofrecen un plan de estudios organizado en tres ciclos (años) y 26 especializaciones, para jóvenes a partir de los 18 años de edad. Al año 2015 funcionan 92 centros en todas las comunas, con una mayor presencia en las comunas 1 y 3, las cuales reúnen al 30% de la oferta total de Centros de la Ciudad.

Entre las características más innovadoras con las que cuenta esta oferta encontramos el régimen de aprobación por materia (Resolución N°98/07) y la organización del plan de estudios en cuatrimestres (Resolución N°1592/02), a la vez que la posibilidad de empezar el ciclo lectivo en Agosto.

<sup>18</sup> Se trata de una oferta de larga data en la ciudad, con treinta especialidades distribuidas en 750 cursos y con una matrícula que crece sostenidamente desde los últimos 7 años. Entre los problemas más relevantes mencionados por dicha referente, se encuentra la necesidad de reconversión de contenidos, la cuestión de la certificación, la organización curricular en módulos, la disposición de cargos docentes, la falta de capacitación de los docentes del área, y finalmente la falta de recursos e infraestructura; todas estas limitaciones se dan en el marco de una dinámica de reproducción continua en base a la demanda de capacitación que presentan los adultos en ciertas temáticas o destrezas, lo que hace que junto con la estabilidad del docente en su cargo, los cursos persistan en el tiempo.

<sup>19</sup> A excepción de diez escuelas denominadas de “proyecto”, los cursos especiales se dictan en el resto de las EPA simultáneamente a los ciclos formativos de nivel primario, tornando imposible que un estudiante de ciclo pueda aprovecharlos. De hecho, para la inscripción a los cursos especiales se requiere título de primaria completa, y por lo tanto se trata de una oferta pensada para otro público destinatario

## 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”**

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

Entre los años 2001 y 2014 con excepción del programa PAEByT (Cuadro 2), disminuye el volumen de población en las ofertas de Primaria, en particular en las EPA, la cual como oferta sigue permaneciendo como la de mayor alcance, tanto en número de establecimiento como en cantidad de matrícula.

A su vez la oferta de CENS aumenta su presencia en el territorio sumando unidades educativas pero sin observar grandes diferencias en la matrícula total. Estas tendencias son correlativas a aquellas observadas en la demanda potencial de estos niveles educativos: la disminución de la proporción de población que no finalizó el nivel primario, y al mismo tiempo con el aumento de la población con condición de analfabetismo.

Cuadro 2: Variación de la matrícula en EPA, CENP, PAEByT y CENS. Años 2001 y 2014. CABA

Ofertas	Establecimientos			Matrícula		
	2001	2014	Variación %	2001	2014	Variación %
Escuelas Primarias (EPA)	80	82	2,5	5.099	3.366	-34,0
CENP	53	54	1,9	791	722	-8,7
PAEByT	44	65	47,7	705	950	34,8
CENS	72	92	27,8	12.932	13.235	2,3

Fuente: Elaboración propia en base al RA 2001 y 2014. UEICEE. MEGC.

Las ofertas de EPA, CENP y PAEByT estarían efectivizando una demanda por la educación de nivel primaria de un 7,5% de la población total de la Ciudad de 15 años y más que en 2010 aún no había finalizado dicho nivel. Por su parte, la oferta de CENS representa a un 5,8% de aquellos jóvenes y adultos de 15 años y más que en 2010 aún no acreditaban el nivel<sup>20</sup>.

### Las trayectorias escolares desde un nuevo enfoque

Los indicadores que ofrecen los sistemas de información de gestión estatal se encuentran estandarizados de modo de reflejar los movimientos de poblaciones en su conjunto. De este modo contamos con el indicador Matrícula, Salidos sin pase (para medir abandono) y egreso<sup>21</sup>. Como mencionan Legarralde y Ponce de León, se trata de instrumentos antiguos frente a nuevos enfoques de la educación como derecho. Por ejemplo, frente a un valor estable de abandono, poco podemos decir acerca de las motivaciones y circunstancias que llevan a los sujetos a distanciarse de forma definitiva o transitoria de las aulas. Menos aún podemos conocer acerca de los trayectos entre modalidades, es decir, entre la salida de un joven de una oferta de media común y la

<sup>20</sup> Si se toma en conjunto el variado grupo de ofertas de gestión estatal que se orienta a jóvenes y adultos de 14 años y más de nivel secundario, se observa una cobertura del 18% respecto a la demanda potencial, es decir, frente a todos los jóvenes y adultos que a 2010 aún no acreditaban el nivel.

<sup>21</sup> En el caso de EPA, no se cuentan con indicadores de abandono entre los años 2008 y 2014. El egreso en 2014, incluyó a un total de 993 jóvenes y adultos. En el caso de CENS, el indicador de salidos sin pase para el año 2014 fue del 29%, y el egreso de 1644 jóvenes. Se indican estos valores a modo descriptivo sin indagar sobre otras lecturas posibles.

## 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”**

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

llegada a una oferta de media de Adultos. De esta manera, se hace preciso un viraje desde la unidad de análisis “Población”, hacia la unidad de análisis “Sujeto”.

El enfoque desde la educación permanente se encuentra en armonía con la visión de la educación como un bien social al cual los ciudadanos tienen derecho. Se vuelve pertinente en este caso la distinción entre demandas explícitas y demanda potencial de la población. Tal y como ilustran trabajos varios, el proceso de escolarización presenta la característica que quienes menos transitan por él, menos demandan, y quienes más lo transitan y a edades más tempranas, más logran permanecer en él y enriquecerse de una variada gama de ofertas. De esta manera interpretamos que en el nuevo paradigma de la educación permanente el triple desafío en las ofertas de la EDJA es resignificar los “vínculos de escolarización” (Legarralde, Ponce de León), hacia un lazo con mayor sentido para el joven y el adulto, fomentando una mayor demanda de escolarización (o al menos una atenuación de la tendencia al abandono) en el mediano y largo plazo, con ofertas que se vuelvan de interés y pertinencia para el sujeto, promoviendo la completud de nivel.

En los casos mencionados de EPA y CENS, se produce una doble condición: se trata de ofertas de gran tradición en la Ciudad que sin embargo, más evidente en el caso de CENS, incorporan cambios en sus formatos de modo de mejorar la llegada a los estudiantes. Vale retomar la “dialéctica entre las respuestas” de la educación para con las demandas de los sujetos planteados por Bélanger. Si bien hacemos foco en dos ofertas de la educación Formal, dentro de las mismas se observan rasgos que las asemejan con ofertas de tipo No formal (por ejemplo, en el caso de la heterogénea oferta de Cursos especiales en el caso de EPA). Al mismo tiempo, en relación a lo planteado por el autor en referencia a la “dialéctica de la trayectoria educativa personal”, estaríamos en presencia de un momento histórico en el cual son compatibles modelos de vida divergentes, con trayectorias vitales y laborales no estandarizadas.

Los datos con los que contamos hasta el momento, dan cuenta dos tendencias en las dinámicas desde un enfoque de sistema, es decir, respecto a las “entradas”-matrícula y “salidas”-egreso. En el caso de las EPA se trata de una menor concurrencia de jóvenes y adultos, en el caso de CENS la matrícula se presenta estable a lo largo de los años. Sin embargo estos datos no pueden ilustrar acerca de cómo y de qué manera se inscriben estas ofertas en el contexto de la educación permanente. En referencia a la dinámica con las demandas territoriales, habría en el caso de EPA y CENS una relación con las demandas más acuciantes de la población en la zona sur (comunas 4, y 8), ya que en el caso de las EPA se encuentran más unidades educativas ubicadas en esa zona, y en el caso de CENS se trata de las comunas con mayor crecimiento de matrícula.

Concluimos que un abordaje longitudinal, de estudio de cohorte, puede dar pistas de cómo se juegan las dinámicas en estas ofertas, al mismo tiempo que un abordaje de tipo cualitativo, a través del enfoque Historias de Vida, por ejemplo, puede dar pistas acerca del fenómeno global de la educación como proceso permanente, a lo largo de la vida.

## 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”**

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

## Bibliografía

- Bélanger, P. (2013) Educación permanente: La dialéctica de las educaciones permanentes. *Revista del IICE* (31), 9-36.
- Brusilovsky, S. con la colaboración de Cabrera, M.; (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Catalá, S., Cohn, M. (2009) El Índice de Vulnerabilidad Social. Informe elaborado en la Dirección de Investigación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En prensa
- Dirección Nacional de Información y estadística (DiNIECE). Ministerio Nacional de Educación (2010). Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media 7. *Boletín de la DiNIECE / Serie Informes de Investigación N° 1*.
- Dirección Nacional de Información y estadística (DiNIECE Ministerio Nacional de Educación (2011). Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento. DiNIECE *Serie Informes de Investigación N° 3*.
- Krichesky, M. (Coord.); Cabado, G.; Greco, M. y Saguier, V. (2012). Educación secundaria para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires. Aportes acerca de la oferta, sus alcances y principales indicadores. Documento 1. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Krichesky, M. (coord.); Cabado, G.; Greco, M.; Saguier, V. (2013) Perspectiva de los directivos sobre la gestión institucional de los Centros Educativos de Nivel Secundario. Principales resultados de la investigación. Documento 3. Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, DGECE, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Legarralde, M.; Ponce de León, A. (2014). De los “desertores” a los alumnos con escolaridad en riesgo. Investigaciones y políticas en la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2009 -2012). Ponencia presentada en II Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación”, Buenos Aires, Argentina
- Naya Garmendia, L.M. (Coord.) (1998) *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional*. Donostia: Erein.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Trabajo presentando en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes “La escuela secundaria en el mundo hoy”, Fundación Santillana, Buenos Aires, Argentina
- Terigi, F. (2015) Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. Ponencia presentada en la I Reunión científica de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

### 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”**

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

### **La educación de jóvenes y adultos en tensión: acerca de la deuda social educativa, las políticas, las instituciones y los actores en espacios locales**

**Autoras:** Herger, Natalia y Sassera, Jorgelina<sup>22</sup> (PEET-IICE-FFyL/UBA)

**Contacto:** [nath@filo.uba.ar](mailto:nath@filo.uba.ar), [jsassera@filo.uba.ar](mailto:jsassera@filo.uba.ar)

Esta ponencia se realiza en el marco de una investigación<sup>23</sup> en curso en el Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET-IICE/UBA) que profundiza en las dimensiones que afectan el derecho a la educación de los jóvenes y adultos considerando tanto las características sociales, económicas y culturales de la población involucrada como demanda social, las característica de la oferta de educación y formación para el trabajo destinada a la atención de sus necesidades educativas y a comprender las diferencias derivadas de la localización espacial.

Desde la perspectiva de la política y la planificación, se desarrolló la noción de “deuda social educativa” (Riquelme, 2005 y 2007; Riquelme 2013) que permite definir y evaluar aquello que el Estado debe proyectar en términos de inversión y gestión para saldar dicha deuda con el derecho a la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, así como los desafíos de la regulación y articulación intersectorial entre las políticas en el nivel nacional, provincial, regional y local para una atención integral de la población excluida del sistema educativo.

Este encuadre conceptual plantea el desafío de interpretar la articulación entre los niveles macro, meso y micro para la comprensión de las políticas públicas de educación y formación para el trabajo y la configuración que adoptan en los espacios locales, en las instituciones y en las prácticas de los sujetos. El análisis de los modos de desarrollo de las políticas educativas en estos niveles permite la lectura de las condiciones que favorecen o limitan el acceso y la permanencia de la población al derecho a la educación.

La mirada sobre los procesos educativos y de formación para el trabajo en espacios locales, reviste importancia pues en ellos funcionan escenarios complejos de multiplicidad de ofertas y acciones fragmentadas y desigualmente distribuidas en el espacio y entre diferentes grupos sociales. La perspectiva de análisis de diversos espacios locales permite comprender mejor la existencia de diferencias en la transición hacia la educación secundaria obligatoria, la diferenciación de los perfiles institucionales de la educación y formación para el trabajo y de la tensión entre las

22 Investigadoras del Programa Educación, Economía y Trabajo-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras CONICET/UBA.

23 Proyecto “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” (UBACyT 2011-2014 y PIP CONICET) dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA. Proyecto “Los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo: vigencia, nuevos sentidos y el papel de los actores sociales. (UBACyT Programación Científica 2014 -2017 GC), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA.

## 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”**

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

escuelas de jóvenes y adultos y los programas de terminalidad educativa de reciente implementación. Así “lo local” y las instituciones se convierten en caja de resonancia de los problemas en la multiplicación y articulación de acciones que afectan negativamente la atención de la población.

La investigación en curso ha seleccionado dos provincias, Santa Fe y Buenos Aires, y en ellas cinco localidades con características diferenciales como son Gran Rosario, una gran urbe santafesina y del país, Zárate y Campana ubicadas en el norte de tercera cordón de la Región Metropolitana de Buenos Aires y Berazategui y Florencio Valera en el sur del segundo cordón de dicha región pues expresan y permiten la comprensión de las características diferenciales de accesibilidad y barreras para la población con bajo nivel educativo en términos de las situaciones demográficas, sociales, económicas y educativas así como respecto a su extensión y ubicación geográfica.

La ponencia plantea los principales perspectivas que guían el estudio de las políticas educativas de educación de jóvenes y adultos y presenta el enfoque de atención de derechos, la construcción conceptual en torno a los espacios locales y las políticas recientes durante la última década. Finalmente este trabajo analiza dos casos de política implementada en dos provincias diferentes, el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, en Buenos Aires y el Plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe.

### **1. Políticas recientes de educación de jóvenes y adultos y atención de derechos en los espacios locales**

En la perspectiva de la investigación en curso, la educación y formación para el trabajo constituye un derecho social de toda la población, activa e inactiva, de los jóvenes y adultos, que debe asentarse en los logros de la educación básica, primaria y secundaria, en tanto base de los aprendizajes posteriores en otros niveles del sistema así como en otras instancias de formación y/o especialización vinculados al trabajo.

Los distintos diagnósticos acerca del nivel educativo alcanzado por la población joven y adulta da cuenta de la persistencia de ciudadanos cuyo derecho a la educación se encuentra vulnerado en tanto no se han garantizado las condiciones para que complementen los niveles obligatorios y continúen en otros niveles e instancias de formación. Ello expresa los desafíos pendientes de las políticas de educación y formación y pueden ser entendidos como una “deuda social educativa” con la población joven y adulta que fue excluida tempranamente del sistema educativo y encuentra barreras para retomar y completar los estudios (Riquelme, 2005, 2013 y Riquelme y Kodric, 2013).

En la última década garantizar el derecho a la educación se ha postulado como un objetivo central de la política educativa concretado en la extensión de la obligatoriedad hasta el secundario, el aumento de los recursos destinados al sector y la implementación de programas dirigidos a favorecer el acceso, la permanencia y 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”**

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

vuelta al sistema educativo. Otros sectores de las políticas públicas, especialmente las vinculadas al empleo y a la inclusión social, han también incorporado componentes educativos dentro de sus acciones dirigidas a la población joven y adulta, tanto trabajadora como en mayor vulnerabilidad social a través de diferentes programas condicionados de ingreso.

Estas medidas plantean tensiones y contradicciones pues por décadas la atención de las poblaciones excluidas del sistema y la educación de jóvenes y adultos no fueron objeto de la política, a la vez que se asentaron en un sistema segmentado generador de nuevas desigualdades vinculadas a la diversificación de la oferta educativa y a las condiciones diferenciales para la apropiación de conocimientos.

Muchas de estas políticas diseñadas en el nivel central o provincial del gobierno se desarrollan en las áreas locales, en las escuelas e instituciones sociales de distinto tipo, que expresan las potencialidades y las limitaciones, la articulación o fragmentación entre las políticas, programas y actores intervenientes y mediatizan el acceso de los sujetos al derecho a la educación y formación.

### **1.1 Las orientaciones de las políticas de educación de jóvenes y adultos en las últimas décadas**

En la década del noventa en Argentina, la educación de jóvenes y adultos no fue una prioridad en la agenda educativa nacional ni en la provincial, que se concentraron en la reforma del sistema principal y postergaron la definición políticas y acciones del nivel primario y secundario de adultos, que habían sido relegadas por la Ley Federal de Educación entre los llamados “regímenes especiales”. Además, el sector educación perdió poder de conducción en la formación de los trabajadores, mientras otras carteras, principalmente trabajo, encararon acciones que expandieron y diversificaron este ámbito con cursos de capacitación que no consideraban las necesidades educativas de los beneficiarios y funcionaban como subsidios de mano de obra barata para las empresas (Riquelme, 1997 y 1998; Herger, 2007),

Hacia finales de esa década y aún antes de la crisis de 2001, se acentuaron las críticas a las medidas neoliberales por la fragmentación del sistema educativo y la mayor desigualdad educativa. En el discurso político y educativo comenzó a instalarse la problemática del derecho a la educación, a la par que se implementaron algunos programas específicos de educación secundaria de adultos (por ejemplo Adultos 2000 en la Ciudad de Buenos Aires) y algunos programas de empleo para jóvenes propusieron que “estudiar es trabajar”.

Tras la crisis económica, política y social de los 2001, tanto la política de empleo como la política social incorporaron en los planes más importantes (Plan Jefes y Jefas de Hogar, Seguro de Capacitación y Empleo, Plan Familias y posteriormente Plan Jóvenes Más y Mejor Trabajo y Argentina Trabaja) contraprestaciones y becas para completar el primario y el secundario, y no sólo oportunidades de capacitación laboral como predominaba en los programas de la década previa (Riquelme y Herger, 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”**

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

En la última década, la extensión de la obligatoriedad hasta el nivel secundario, reconocida por la Ley Nacional de Educación (nº 26.206/2006) instala con fuerza la responsabilidad del Estado en garantizar la oferta de servicios educativos a todos aquellos que no han completado su escolaridad. La concreción del derecho a la educación genera grandes desafíos en tanto el sistema educativo atraviesa por una nueva “transición crítica” (Riquelme, 2004), dados los cambios en la estructura de niveles y ciclos, en los planes de estudios y en los títulos y certificaciones que establece Ley de Educación Nacional (Riquelme y Herger 2014), asentada en un sistema fragmentado en veinticuatro sistemas distintos o subsistemas provinciales y una gran heterogeneidad de instituciones escolares y de grupos de escuelas para distintos sectores sociales.

La legislación ha tenido, sin duda, impacto en la definición y en las orientaciones de la política educativa para jóvenes y adultos que incluye acciones de promoción de la alfabetización, vuelta a la escuela y terminalidad de los niveles obligatorios. Tanto el Plan de Alfabetización “Encuentro” y especialmente el FinEs, expresan una intención de adecuación a la diversidad y especificidad de situaciones educativas de los jóvenes y adultos, con criterios de disponibilidad, accesibilidad y distribución en el territorio de cada jurisdicción. Sin embargo, no hay estudios ni información oficial sobre los alcances de los mismos que permitan estimar sus impactos en relación a la demanda potencial de los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo.

Las acciones más recientes corresponden a los programas de ingresos condicionados, especialmente el Progresar que tienen como objetivo generar condiciones económicas en los sujetos para el acceso, permanencia y terminalidad de los niveles educativos y cuya convocatoria, administración y financiamiento recae en organismos nacionales de la seguridad social.

Los jóvenes y adultos son grupos de atención tanto del sector educativo, de empleo, desarrollo social y más recientemente de la seguridad social, a través de políticas y programas que en algunos casos se orientan a fortalecer la oferta regular sistema y a generar ofertas alternativas y flexibles (FinEs, Programa Encuentro, por ejemplo) y en otros apuntan a sostener los ingresos de los sujetos y sus familias e impactan en la demanda de primaria, secundaria y superior por medio de las condicionalidades y contraprestaciones (Jóvenes con más y mejor trabajo, Plan Ingreso Social con Trabajo, Progresar). Desde su posición en el nivel nacional los ministerios (en tanto agencias en la perspectiva de Bernstein) diseñan políticas cuya puesta en práctica en el territorio moviliza a los niveles de conducción provinciales y locales y en ese proceso asigna roles y funciones y distribuyen recursos monetarios y de otros tipos orientados a atender los problemas de los grupos excluidos.

El análisis de las políticas y programas da cuenta que su formulación e implementación prevé la articulación entre distintos sectores y niveles, aunque en muchos casos resulta formal, limitada a algunos aspectos o no ha logrado sostenerse más allá de la etapa de puesta en marcha. Los acuerdos entre las jurisdicciones y el ministerio de trabajo o el de desarrollo social para que titulares de programas cursen 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”**

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

primario o el secundario en escuelas de adultos o a través del Plan FinEs y la conformación de “comités inter-sectoriales” para Progresar, son ejemplos de intentos de coordinación entre distintos sectores de las políticas públicas, que contrasta con la fragmentación institucional de la década los noventa (Golbert, 1996; Herger, 2007; Riquelme y Herger, 2014).

El territorio local constituye un espacio catalizador de las articulaciones, desarticulaciones y discusiones entre los diferentes sectores y organismos encargados de la operatoria de los distintos programas y es allí donde los problemas en la distribución de los recursos de diferente tipo afectan la concreción de la atención de la población con bajo nivel educativo. Por eso la investigación acerca de las dimensiones que afectan el cumplimiento de derecho a la educación de jóvenes y adultos, estudia los programas en su definición y traducción sectorial y regional, explora los montos de recursos aplicados y la cobertura alcanzada para finalmente en los territorios seleccionados (localidades del norte y sur de la provincia de Buenos Aires y Gran Rosario) comparar la proyección de estas políticas y su implementación por parte de las conducciones educativas de supervisión y de las escuelas e instituciones de formación para el trabajo.

### **1.2. Los espacios locales y el territorio como escenario de las políticas para la atención de jóvenes y adultos**

El abordaje de lo local parte desde el territorio entendido como el espacio geográfico en el que se desenvuelven las relaciones sociales y como un lugar de identificación de su población. También en el espacio se despliegan las relaciones de poder pues allí las clases sociales se reifican al apropiarse diferencialmente los recursos o capitales. Los espacios tienen historia y mutan con ella, son objetos de disputa y blanco del control mediante las políticas públicas.

En una ciudad o región, los bienes materiales tales como servicios básicos (agua, electricidad, gas, transporte) y los bienes sociales (educación, salud, acceso a las instituciones públicas), están desigualmente distribuidos, existiendo barreras a la accesibilidad de los mismos. Mientras que hay grupos privilegiados en el acceso a los bienes y servicios, tales como la educación y la salud, otros grupos son perjudicados o excluidos. La desigualdad así manifestada, vulnera lo que algunos teóricos denominan igualdad espacial (Donzelot, 2012; Fitoussi y Rosanvallon, 2010).

La importancia del espacio en las políticas queda plasmada en la noción de “cuestión espacial” que implica que la conflictividad social tiende a desplazarse desde problemas definidos por la división del trabajo (o sea las clases sociales) hacia la cristalización de las desigualdades en el espacio o el territorio. Las jerarquías se cristalizan, por ejemplo en los privilegios del centro o la falta de infraestructura de la periferia. De esta manera, el habitante de los territorios (de los centros, de los barrios) se convierte en el interlocutor de los poderes públicos; además se produce un reordenamiento de las políticas públicas (focalización, descentralización, reorganización) en función de los desafíos del territorio (Castel, 2010, Donzelot, s/f).

## 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”**

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

En relación con el espacio y la formulación de las políticas de atención al derecho de la educación para jóvenes y adultos, se definen en la escala nacional y son llevadas adelante en los territorios concretos donde habita la población. Es en las localidades donde se aplican las políticas públicas y se producen los entrecruzamientos entre los niveles de gobierno, y se despliegan políticas tanto nacionales, como provinciales y municipales (Riquelme y Herger, 2006).

En el nivel local se concreta el inter-juego entre las necesidades educativas de la población y las características del sistema de prestación de educación y formación y se define la trama de oportunidades reales de acceso y permanencia de los sujetos de los diferentes grupos sociales. Es en estos espacios donde se manifiestan de manera descarnada las desigualdades que afectan a la población debido a los procesos de polarización social creciente.

De ahí, que la comprensión de las situaciones de segmentación y diferenciación sociales, en general, y las educativas en particular requiere un acercamiento a nivel de los ámbitos locales para comprender como se traducen, mediatizan y/o instrumentan las políticas públicas elaboradas a nivel nacional y provincial.

La preocupación por las políticas públicas interpretadas desde una mirada de lo espacial, lleva a considerar a las ciudades como ámbitos heterogéneos, especialmente a partir de los procesos de fragmentación urbana que afecta a América Latina y a nuestro país acentuadamente desde la década de los '80. En nuestras ciudades conviven y se diferencian poblaciones en situación de pobreza con los grupos favorecidos en el acceso a los servicios (Svampa, 2002; Terigi, 2009). Estos hechos revisten importancia para el problema de investigación, pues “[...] los procesos de segregación urbana impactan en la educación, planteando exigencias en relación con la inclusión de quienes están excluidos de otros derechos, o los ven solo parcialmente cumplidos. De aquí la importancia de considerar de manera específica los problemas educativos en las ciudades y de plantear interrogantes acerca de si se trata de problemas generales que toman expresiones locales (como podría ser el caso de los pequeños pueblos o de las zonas rurales) o si al menos algunos de los problemas que se presentan son específicos de los grandes conglomerados urbanos” (Terigi, 2009; p. 309).

En la perspectiva planteada, lo espacial se entrelaza con la organización política-administrativa de los territorios que responde a jerarquías estatales de lo nacional-federal, lo provincial y lo local. En un sentido operativo del término localidad, en Argentina, no existe una correspondencia entre las escalas institucionales y los órdenes territoriales del Estado, asimismo el sentido estadístico difiere del sentido político-administrativo y por tal motivo no existe una única acepción del término.

Dada la pluralidad de significados de localidad, en la investigación el término remite a la ciudad en cuanto espacio en el que se desenvuelven las relaciones sociales y que incluye tanto las áreas urbanas como las rurales, y que coincide con la unidad político-administrativa del municipio.

### 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”**

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

Los estudios referidos a la educación y formación han identificado el entrecruzamiento de aspectos estructurales e individuales que afectan la incorporación de los jóvenes y adultos en estas instancias. La satisfacción de las necesidades educativas de la población constituye un proceso complejo pues está vinculado, por un lado, a variables de orden cultural, físico y económico y, por otro, a las características del sistema productor de bienes y servicios -en este caso las ofertas de educación y formación-, conformado en gran medida por las regulaciones y decisiones de los funcionarios del aparato político-administrativo que regulan tales prestaciones (Riquelme, 1978 y 1997).

En lo que respecta a las instituciones de educación y formación, en las localidades se evidencian los problemas de superposición de recursos, la dispersión y la fragmentación de las políticas de educación y formación para el trabajo; y por ello es necesaria una mayor coordinación de esfuerzos en los espacios locales. Por lo tanto, los entornos provinciales y locales, son fuentes de limitaciones y contextos a considerar en la búsqueda de alternativas, dadas la diversidad cultural y social y la heterogeneidad económica- productiva (Riquelme, 2004).

Si bien a las políticas educativas son analizadas y evaluadas a partir de sus alcances nacionales y jurisdiccionales, la interpretación y aplicación a nivel local e intra-local, haciendo visibles los logros y los desafíos en áreas, instituciones y sujetos concretos.

Este encuadre conceptual plantea el desafío de interpretar la articulación de los niveles macro, meso y micro para la comprensión de las políticas públicas de educación y formación para el trabajo y la configuración que adoptan en los espacios locales, en las instituciones y en las prácticas de los sujetos. El análisis de los modos de desarrollo de las políticas educativas en estos niveles permite en esta investigación, la lectura de las condiciones que favorecen o limitan el acceso y la permanencia de la población al derecho a la educación.

## **2. Acerca de la adaptaciones de las políticas de educación de jóvenes y adultos en los niveles provincial y local**

El planteo conceptual realizado en los apartados anteriores permite pensar las traducciones de las políticas en sus distintas instancias de formulación e implementación. La traducción de las políticas de inclusión y terminalidad educativa implican a las prácticas y posicionamientos de los agentes de origen de las políticas desde el nivel central hasta los ámbitos locales e institucionales. Según estos contextos, las políticas diseñadas a nivel central y que operan en el territorio pueden dar lugar a que los agentes localizados en las provincias y localidades realicen traducciones o adaptaciones en el curso de su implementación (Bernstein, 2001).

Las interpretaciones de una política y los discursos que se generan en torno a la misma se relacionan con las capacidades de los funcionarios de las distintas instancias para aprehenderla y ponerla en práctica. Las políticas pueden ser aplicadas en forma

## 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”**

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

directa y sin modificación de sus disposiciones o pueden ser adaptadas, interpretadas erróneamente y hasta resistidas por los agentes o instancias de los distintos niveles; esto puede llevar a contradicciones entre los objetivos de la política y sus resultados. En este sentido, desde otra perspectiva se señala que la política educativa “no llega como ‘llovida del cielo’- tiene una historia representada e interpretada- y tampoco ingresa en el vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta todos tienen historias” (Ball, 2002:3).

Las posibilidades de interpretación y de traducción de las políticas dependerán del consenso y los acuerdos que hayan alcanzado para su desarrollo, la formulación más o menos precisa de los objetivos y las metas a alcanzar, el monto y el destino de los recursos que se asignan, así como los controles que se aplican sobre su uso, el periodo de ejecución previsto, el rol asignado en la operatoria a los diferentes sectores y áreas provinciales y municipales, las funciones que deben realizar las instituciones educativas, la intervención de actores de la sociedad civil, entre otros. Estos aspectos actúan limitando o posibilitando que los funcionarios interpreten las políticas y traduzcan las normativas en prácticas orientadas a cumplir con los propósitos de los programas en contextos con múltiples restricciones de recursos materiales y humanos.

La investigación en curso analiza distintas políticas de educación y formación para el trabajo dirigidas a jóvenes y adultos formuladas en distintos niveles de gobierno y en las que intervienen diversos sectores (educación, trabajo, desarrollo social).

### **2.1. Dos casos de adaptación de políticas nacionales y provinciales: El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Buenos Aires) y el Plan Vuelvo a Estudiar” (Santa Fe)**

En este trabajo se propone una breve presentación de dos programas que dan cuenta de los procesos de contextualización y traducción, el Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (Fines-COA como en reconocida por diversos actores) en la provincia de Buenos Aires y el Volver a Estudiar de la Provincia de Santa Fe.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la orientación hacia la inclusión educativa y la terminalidad de la educación secundaria de adolescentes, jóvenes y adultos fue encarada desde la política educativa provincial aún antes que la nacional, pues ya en 2003 se crean en la entonces Dirección de Educación Polimodal los Centros de Orientación y Apoyo (COA) destinados “jóvenes y adultos que habiendo terminado de cursar planes de nivel medio o polimodal adeudan asignaturas y/o espacios curriculares que les impide obtener el título” (Res. 3093/03 DGCE). En 2008, los COA se fusionaron con el Plan Nacional de Finalización de Estudios Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES), dando lugar al Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela (conocido como COA-FINEs) desarrollado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Educación de Adultos y la Dirección Provincial de Política Socio Educativa. La transformación del programa a lo largo del tiempo, los

## 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”**

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

componentes que lo integran y las distintas dependencias y denominaciones con el que se lo conocen generan confusiones y dificultades entre los interesados en concurrir (Toscano y Serial, 2012).

Resulta significativo apuntar que en las localidades analizadas el plan se ha traducido de manera distinta. En primer término, los actores (supervisores, inspectores, directivos de escuelas) se refieren a él como Fines-COA o le otorgan otros nombres como “Fines Terminalidad” a fin de distinguirlo de otras líneas de Fines. Otro aspecto a destacar es que en los espacios locales considerados la política se aplicó de distintas formas. En Campana adoptó la forma de Fines-COA mientras que en Zárate sólo se encuentran sedes de Fines. De similar manera ocurre en Florencio Varela, localidad con un número significativo de sedes Fines en la que los COA no llegaron a instalarse. Caso contrario es el de Berazategui localidad en la cual se distingue a Fines y a los COA debido al modo de cursada y el proceso de titulación de este último. En este sentido, existe una valoración más positiva de COA (que permite preparar y rendir materias adeudadas) por sobre Fines, política muy cuestionada desde el punto de vista de algunos directores de bachilleratos de adultos y de CENS.

La provincia de Santa Fe desarrolla el Plan Vuelvo a Estudiar, dependiente de la Subsecretaría de Planificación y Articulación educativa y que se inició en el año 2013. El mismo se propone la “búsqueda de aquellos jóvenes y adultos que no han completado sus estudios en los tiempos previsto, para acercarles alternativas que garanticen el derecho a la educación en pos de un ejercicio pleno de la ciudadanía” (CFE, Resolución 825/15).

El Plan cuenta con tres líneas estratégicas de implementación: Plan Vuelvo a Estudiar- Territorial (fue el primer componente del programa en implementarse), Plan Vuelvo a Estudiar- Tiempo de Superación (Se propone como una alternativa para quienes no pueden asistir en horarios regulares a la escuela por motivos laborales); y Plan Vuelvo a Estudiar- Vuelvo Virtual (opción semi presencial).

Respecto al componente “territorial” resulta significativo el planteo de la búsqueda de los estudiantes que no asisten a la escuela y el diseño de estrategias que buscan tener en cuenta las situaciones particulares que les permitan volver a estudiar. Existen referentes de las nueve regiones educativas santafecinas que coordinan con los referentes institucionales de las escuelas que reciben a los jóvenes y a los adultos. Además hay equipos interdisciplinarios de la provincia, municipios y comunas que realizan el trabajo territorial de búsqueda de estudiantes.

La perspectiva territorial rescata el espacio de búsqueda de los jóvenes y adultos que no están escolarizados y el ámbito de articulación entre distintos actores y políticas ya existentes. Desde los informes de evaluación de la política señalan:

“La escuela como institución social es interpelada por problemáticas sociales que requieren del abordaje conjunto con otras instituciones, abriendo lazos y tejiendo redes con el entorno. No obstante, para llevar adelante las intervenciones es necesario reconocer la historia del territorio, las políticas públicas que se implementan, la red de relaciones socioculturales que existen y se

## 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”**

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

desarrollan, las acciones transformadoras que se crean y recrean y fundamentalmente, la relación escuela-territorio” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015)

De esta manera el trabajo territorial y las posibilidades de contextualización y traducción parecen estar dadas desde la formulación y los propósitos de esta política sobre la cual se debe avanzar en su análisis.

### **2.2. Algunos hallazgos en la perspectiva de los supervisores y los directores**

La indagación respecto de las traducciones en los distintos contextos de las políticas recientes de terminalidad educativa en las cinco localidades seleccionadas implicó un acercamiento, a través de entrevistas y reuniones de retroalimentación, a las conducciones educativas y a referentes y responsables de otros sectores de la política pública que funcionan a nivel de los municipios.

Un modo general de referencia utilizada por los entrevistados para referirse a las políticas y programas es como normativas, regulaciones e instrucciones que “*bajan*” o “*llegan*” al territorio y a la institución. Las políticas son tratados como elementos externos los cuales deben ser implementados y gestionados, aunque en muchos casos no han sido solicitados ni demandados. Los programas suponen el acceso a recursos, equipamiento, materiales o personal “que llegan” pero que implican decisiones y tensiones en torno a su distribución en el territorio, la selección de las instituciones o sujetos de derecho, criterios de uso de recursos escasos, etc.

El desconocimiento de la dinámica de la política o programa mostrado por muchos de los entrevistados, está en relación con el punto anterior. En algunos casos, esto responde a los cambios de personal (entonces no se conoce como un programa “llegó a una escuela pues a la llegada del agente ya estaba en funcionamiento”). En otros casos, la complejidad de los propios programas e instancias que intervienen genera confusiones o re-interpretaciones por los agentes que tienen dificultades para dar cuenta de los requisitos, disposiciones o mecanismos de funcionamiento y de distribución de recursos.

A las instituciones educativas “llegan” varios programas, algunos solicitados por el personal directivo (por ejemplo Planes de Mejora), mientras que en otros casos existe una designación cuyos criterios no son siempre claros. Además, a las instituciones concurren los jóvenes y los adultos que son beneficiarios de Progresar, AUH (en las escuelas secundarias), Jóvenes con Más y Mejor Trabajo y adultos con Seguro de Capacitación y Empleo o que miembros de cooperativas. Si bien desde las escuelas no se interviene activamente en estas políticas, tienen el rol fundamental de certificar el cumplimiento de la asistencia, de firma de títulos y otras gestiones administrativas.

Estas políticas generan distintas críticas y resistencias entre los funcionarios, que se manifiestan en el señalamiento de las actitudes de resistencia de los estudiantes y en el nivel de compromiso de los docentes, para finalmente plantear que los logros o los fracasos deben asignarse a tales desempeños de alumnos y docentes. Una cultura de 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”**

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

meritocracia atraviesa a las políticas, reproduciendo las lógicas escolares, por ejemplo, desde el punto de vista de los coordinadores e inspectores, la política se cumple si los estudiantes “le dan la importancia de la educación, al paso por la escuela” o si los docentes se comprometen con su rol.

En una escuela de Zárate, existe una percepción crítica de los programas de terminalidad educativa, pues por un lado permitirían una mayor inclusión y permanencia de los estudiantes, pero por el otro existe desacuerdo sobre las formas de acreditación y titulación.

Para algunos entrevistados, las instituciones educativas aparecen como las encargadas principales de la articulación y traducción de los programas, en las cuales el rol de la dirección es resaltado como central, pues para cumplir con las condiciones establecidas en los procedimientos hay contar con “*las ganas de los directores*” para presentar las propuestas y armar los proyectos. Ello remite a un componente subjetivo meritocrático relacionado con el compromiso o la voluntad que despliegan los sujetos para hacer que “el programa funcione” y se cumpla el objetivo de la inclusión educativa de los jóvenes y adultos.

### A modo de cierre

En las áreas locales se comprueba la existencia de programas con componentes de educación y formación para el trabajo para la población joven y adulta que tienen distintas coberturas y que se despliegan en algunos de los territorios tomando características diferenciales según las características de la población con bajo nivel educativo, pero también debido a los factores políticos que inciden en la implementación de los programas.

Este artículo presenta algunas evidencias sobre cómo las políticas públicas se desarrollan en los ámbitos locales y las instituciones de educación de jóvenes y adultos para la atención del derecho a la educación. La implementación en los territorios de estas políticas y su gestión cotidiana en las instituciones educativas enfrentan múltiples desafíos, dados principalmente por la escasez de recursos y la necesidad de una administración institucional. La diversidad de actores y las instancias de coordinación no claras – y hasta inexistentes- destacan las exigencias para la práctica cotidiana de los funcionarios. Más aún la riqueza de estos nuevos programas se suma a las funciones regulares de estos agentes.

Estas situaciones pudieron ser captadas mediante el enfoque de análisis orientado a los espacios locales y los entrecruzamientos entre las instancias macro, meso y micro de las políticas públicas dirigidas a que los jóvenes y los adultos terminen la educación obligatoria, a través de entrevistas y encuestas auto-administradas a funcionarios de las instancias de conducción.

Un interrogante que surge de esta indagación es ¿qué instancias existen a nivel nacional y provincial que recuperen las experiencias de la implementación de las

## 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”**

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

políticas en los espacios locales para monitorearlas y reorientarlas en un ida y vuelta que favorezca la planificación de las acciones y de los recursos disponibles y necesarios para una mejor atención de la deuda social educativa?.

Los actores del sistema educativo entrevistados suelen expresar las tensiones vinculadas a la fragmentación y superposición entre programas que se desarrollan en el campo educativo y que requerirían de una coordinación que faciliten trayectos educativos integrados para jóvenes y adultos.

A partir de estos avances, se abren caminos para seguir investigando sobre la atención al derecho a la educación a nivel nacional, provincial y local; las respuestas del sistema educativo pero también de otros sectores de gobierno (trabajo, desarrollo social). En los espacios locales pueden observarse el entrecruzamiento entre diferenciación institucional, acceso de los distintos grupos de población según la estructura social específica de cada localidad y “llegada” e implementación de las políticas que se proponen objetivos tales como una mayor homogeneización de la oferta educativa, la inclusión de jóvenes y adultos con bajo nivel educativo y la formación y capacitación de los trabajadores. Sin embargo, también en estos espacios concretos se evidencia la diferenciación creciente entre instituciones educativas y la consecuente conformación de trayectos o circuitos educativos y se plantean interrogantes acerca de sus consecuencias para el acceso, permanencia y apropiación de saberes equivalentes para todos los sujetos y que desafíos quedan para las instancias de regulación y planificación de las políticas.

## Bibliografía

- Ball, S.J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En *Paginas 2* (2/3) 19-33.
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen VI), Madrid, Fundación Paideia, Morata.
- Bernstein, B. y Diaz, M. (1984). “Towards a Theory of Pedagogic Discourse”, *CORE*, Vol. 8, No. 3,
- Bourdieu, P. (1999). “Efectos de lugar”, en Bourdieu, P. (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (2010). “Prefacio. Una gran transformación”, en Castel, R., *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Donzelot, J. (s/f). *Refonder la cohésion sociale*. [Versión electrónica] <http://donzelot.org/index.php?type=article.htm>
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Fitoussi, J. P. y P. Rosanvallon (2010). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Golbert, L. (1996). Viejos y nuevos problemas de las políticas asistenciales. Centro de Estudios para el cambio estructural (CECE). Serie de Estudios N.º 12. Mayo.
- Herger, N. (2007). “La educación y formación para el trabajo en Argentina en los noventa: fragmentación y superposición de políticas y atención de los trabajadores con bajo nivel educativo”. *Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo*, nº 20. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. 2008.
- Riquelme, G. C. (2013). “La Deuda Social Educativa y el Derecho a la Educación: la importancia de los ejercicios de estimación de recursos para la planificación educativa”, en Riquelme, G. C. y A. Kodric

## 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”

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

(2013) *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere SA, pp. 69-98.

- Riquelme, Graciela C. (2007) *La deuda social educativa en Argentina: práctica y cumplimiento del derecho a la educación*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, nº 16. CONICET. Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). UBA. Buenos Aires.

- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Colección Ideas en Debate. Consejo Editor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores,

- Riquelme, G. C. (1998). Asignación y distribución del gasto en educación técnica y formación profesional: construcción de indicadores y políticas alternativas. *Jornadas Financiamiento de la Educación Argentina. Situación actual. Perspectivas*. Propuestas, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación. Septiembre.

- Riquelme, G. C. (1989). *Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.

- Riquelme, G. C. y N. H. Herger (2014). “Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas”, en Riquelme, G. C (Directora y Editora) (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*, Buenos Aires, La Bicicleta Ediciones.

- Riquelme, G. C. y N. Herger. (2006). “Mercado de ilusiones de corto plazo. Discusiones metodológicas y su aplicación en áreas locales”, *Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo*, nº 14. Programa Educación, Economía y Trabajo. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. 2008.

- Riquelme, G. C. y Herger, N. (2005) “La explosión y fragmentación de la educación y formación para el trabajo en argentina: resignificación y desafíos en la perspectiva de los jóvenes y adultos”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, volumen 13, número 39, septiembre 26, 2005. Editor: Sherman Dorn, College of Education. University of South Florida. Publicado: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n39>.

- Riquelme, G.C., Herger, N. y Magariños, E. (1999). “Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VIII. N° 15, pp. 3- 14. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. Diciembre.

- Riquelme, G. C. y A. Kodric (2013). *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere SA.

- Rivas, A. (coord.) (2012). Balance de la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires (2007-2011), Buenos Aires, CIPPEC.

- Serial, A. G. y Toscano, A. (2012) Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela. Conurbano (Argentina), Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento y UNICEF.

- Svampa, M. (2002). “Fragmentación espacial y nuevos procesos de integración social ‘hacia arriba’: socialización, sociabilidad y ciudadanía”, en *Conferencia inaugural realizada en el marco del Coloquio Latinoamérica: países abiertos, ciudades cerradas*, realizado en la Universidad de Guadalajara, México, 17-20 de junio de 2002.

- Terigi, F. (2009). “Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 7, número 4.

- UNESCO/OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Estudio metodológico sobre la integración de la dinámica poblacional en la planificación de la educación para el desarrollo de zonas rurales. (Diciembre, 1978).

#### Documentos consultados

- CFE, Resolución 825/15

- DGCyE, Res. 3093/03

- Ministerio de Educación de Santa Fe (2015) Vuelvo a Estudiar. Informe 2015, Santa Fe, Gobierno de la Provincia de Santa Fe.

### 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”**

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

## **Resultados parciais de estudo de casos de centros públicos exclusivos de educação de jovens e adultos (EJA)**

**Autora:** Kuhn, Angélica (Universidade de São Paulo- USP)

**Contacto:** [angelicakuhn@gmail.com](mailto:angelicakuhn@gmail.com)

### **Introdução**

O presente artigo apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado (em andamento) sobre centros públicos que ofertam exclusivamente EJA e que têm atraído numeroso contingente de matrículas, contrastando com a tendência dominante de queda no Brasil. A investigação está inserida em estudo mais amplo, coordenado pela Profa. Dra. Maria Clara Di Pierro. A pesquisa se insere na modalidade proposta por Stake (1983) conhecida como estudo coletivo ou estudo de casos múltiplos. Neste tipo de pesquisa há o entendimento de que dada a complexidade do mundo social e a natureza do conhecimento, o pesquisador estuda alguns casos conjuntamente para investigar um dado fenômeno em profundidade.

O interesse pelo estudo surgiu da constatação de que a conquista de marcos legais que asseguram o direito de todos a educação, como a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e a inserção mais efetiva da EJA nas políticas educacionais, entre elas, acesso ao livro didático, transporte e merenda, não foram suficientes para ampliar o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola (HADDAD & DI PIERRO, 2015). Constatou-se um decréscimo de 20% no número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) caindo de 3.906.877, em 2012, para 3.102.816, em 2013, no país. Em 2015, 3,5% de adultos frequentavam a escola, número 4,5% menor que em 2014. O decréscimo está longe de significar a redução da demanda pela modalidade. Em 2013, após 15 anos de constantes diminuições, a taxa de analfabetismo aumentou no Brasil sendo estimada em 8,7%, o que corresponde ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Além disso, segundo dados do Censo 2010, o Brasil tem uma população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais, que apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio.

Diante do contexto atual, a pesquisa analisa fatores intra e extraescolares que explicam a ineficácia das políticas públicas de EJA e contribui para o apontamento de novas perspectivas de organização da modalidade. Com base na revisão da literatura e em estudos anteriores a pesquisa opera com a hipótese de que centros públicos voltados exclusivamente para o atendimento de jovens e adultos são mais flexíveis e, por isso, abarcam melhor a diversidade e as necessidades de aprendizagem deste grupo etário.

A pesquisa de doutorado analisa três centros públicos, dois localizados no Estado de São Paulo e um na cidade do Rio de Janeiro. No presente artigo apresentamos os resultados da análise de um dos centros, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Marlúcia Gonçalves de Abreu, localizado no Bairro São Mateus, na

## 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”**

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

cidade de São Paulo, mantido pela municipalidade. A coleta de dados se orienta por um protocolo comum de pesquisa, que caracteriza os estabelecimentos de ensino mediante a consideração de sete aspectos: a) o perfil e diversidade sociocultural dos educandos; b) o perfil dos educadores, suas condições de trabalho e oportunidades de formação continuada; c) as instalações físicas; d) os programas de assistência estudantil (transporte, alimentação, saúde e provisão de materiais didáticos); d) as propostas curricular e pedagógica, e a flexibilidade da organização dos tempos e espaços de aprendizagem; e) a gestão escolar (incluindo os mecanismos de participação e as relações com a comunidade); f) o comportamento das matrículas, o fluxo e rendimento escolar, bem como os índices de certificação; g) o custo-aluno.

### **Breve panorama do atendimento da EJA no município de São Paulo**

Neste tópico apresentamos um breve panorama do atendimento da EJA no município de São Paulo. De acordo com dados do IBGE existiam em 2010, 281.847 pessoas com 15 anos ou mais não são alfabetizadas na cidade de São Paulo. A maioria dos analfabetos tem 40 anos ou mais e vive nos distritos periféricos da cidade. Em 2010, de acordo com o IBGE, dos 9.783.868 habitantes com idade acima de 10 anos no município de São Paulo, 3.683.120 não tinham instrução ou possuíam o Ensino Fundamental incompleto, 1.798.580 possuíam o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio incompleto, somando um total de 5.481.700 de pessoas sem a escolarização básica completa. Desse total, eram atendidos pelas redes estadual, municipal, federal e privada, 176.995 pessoas, 3,2% da demanda. Em 2014, do total de 5.481.700 (dado levantado pelo Censo do IBGE de 2010), eram atendidos 127.366, ou seja, 2,3% da demanda por EJA, o que evidencia a necessidade de políticas educacionais que abarquem a enorme demanda por EJA no município (DI PIERRO, 2010).

Desde 1996 a rede estadual de ensino paulista se abstém do atendimento ao ciclo inicial do Ensino Fundamental com jovens e adultos, delegando-o aos municípios, inclusive na Capital. Escolas estaduais e municipais compartilham o atendimento da demanda pelo segundo ciclo do Ensino Fundamental, enquanto a rede estadual atende à EJA na etapa do Ensino Médio.

Para atendimento da demanda, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece atualmente a EJA em cinco formas de atendimento: EJA Regular, ofertada nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos; Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) ofertado em parceria com organizações da sociedade civil, funciona onde há espaço e demanda para a abertura da sala; Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (Ciejas), 14 no total, são unidades exclusivas para atendimento da EJA Ensino Fundamental I e II; Dois Centros Municipais de Capacitação e Treinamento (CMCTs) oferecem cursos de formação profissional inicial de curta duração; EJA Modular, oferecida nas EMEFs, presencial, no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios organizados em módulos de 50 dias letivos e também atividades de enriquecimento curricular.

## 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”**

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

Ao compararmos os dados de matrícula, evasão e certificação das escolas que ofertam EJA em EMEFs e em Ciejas, observamos que ambas apresentam queda no número de matrículas no período posterior a 2010, mas os Ciejas apresentam menor queda, conforme explicitam os dados da tabela 1.

**Tabela 1: Dados de matrícula, evasão, aprovação e reprovação nas EMEFs e nos Ciejas 2010 – 2014**

Total nas EMEFs							Total nos Ciejas							
Ano	Matriculados	Evadidos	%	Aprovados	%	Reprovados	%	Matriculados	Evadidos	%	Aprovados	%	Reprovados	%
2010	67.948	14.899	22%	33.549	49%	17.328	26%	11.673	2.420	21%	5.910	51%	3.018	26%
2011	57.238	16.607	29%	25.987	45%	12.582	22%	11.369	3.124	27%	5.766	51%	2.165	19%
2012	49.317	14.706	30%	26.118	53%	7.329	15%	11.269	3.319	29%	6.097	54%	1.365	12%
2013	47.358	17.403	37%	19.614	41%	9.104	19%	10.280	3.195	31%	4.936	48%	2.077	20%
2014	43.462	11.242	26%	19.219	44%	11.472	26%	10.316	3.137	30%	4.957	48%	2.079	20%
2015	41.596	-	-	-	-	-	-	10.067	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censos MEC 2010 a 2015 (Dados informados pela Diretoria de EJA da SME)

A tabela 1 evidencia que houve uma queda de matrículas nas EMEFs de 39% entre 2010 e 2015, passando de 67.948 para 41.596. O índice de evasão aumentou, passando de 22% em 2010 para 26% em 2014. Já o índice de aprovação oscilou de 49% para 44% e o índice de reprovação manteve-se em 26%, com oscilações no período.

Nos Ciejas o número de matrículas caiu de 11.673 em 2010 para 10.067, em 2015, o que representa uma queda de 13 % no período. O índice de evasão aumentou, de 21% em 2010 para 30% em 2014, com oscilações no período. O índice de aprovação teve leve queda, de 51% em 2010 para 48% em 2014. E o índice de reprovação diminuiu, passando de 26% em 2010 para 20% em 2014.

Os dados mostram que apesar dos Ciejas também enfrentarem queda no número de matrículas e um índice considerável de evasão, se comparados às EMEFs que ofertam EJA na rede regular, apresentam melhores índices, sobretudo em relação ao número de matrículas.

### **Análise preliminar do Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu**

A coleta de dados no referido Centro foi realizada entre setembro de 2015 e maio de 2016. Neste período foram realizadas entrevistas com sete professores, cinco estudantes e equipe gestora (diretora e dois coordenadores), além de participação em reuniões pedagógicas e observação *in loco*.

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) Marlúcia Gonçalves de Abreu faz parte de um conjunto de 14 Ciejas, distribuídos em 11 das 14 diretorias Regionais da Educação localizados na Cidade de São Paulo. Estes centros foram idealizados no Governo da Prefeita Luiza Erundina (PT), 1989 a 2003, a partir do diálogo entre Secretaria Municipal de Educação e movimentos populares, precursores da educação de jovens e adultos nos períodos anteriores, dos quais fazia parte o educador Paulo Freire, então Secretário Municipal de Educação. Como resultado desse

## 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”**

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

processo surge a proposta de implantação de um Centro de Ensino Supletivo que flexibilizasse os tempos e espaços para oferta de estudo adequada ao aluno trabalhador. Somente na gestão de Marta Suplicy (2001 – 2004) são implantados 13 Ciejas, como projeto experimental (mais um centro seria criado posteriormente), a partir do Decreto Municipal nº 43.052, de 4 de abril de 2003 (FARIA, 2014).

O Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu está localizado no bairro São Mateus, um dos mais populosos da Zona Leste da cidade de São Paulo, possui uma população de 155.140 habitantes. O censo demográfico de 2010 revelou que a Zona Leste tem aproximadamente quatro milhões de habitantes, número suficiente para superar a população total de um país como o Uruguai (3,4 milhões de habitantes).

Historicamente São Mateus foi sendo construído nos moldes da autoconstrução, das ocupações irregulares de terrenos, da moradia precária. O bairro faz divisa com o ABC Paulista, região conhecida pela instalação da indústria automobilística a partir da década de 1950, fato que transformou o bairro em local de moradia para os trabalhadores que se deslocavam para os municípios vizinhos para trabalhar. A partir das décadas de 1970 e 1980 o bairro foi se constituindo como um polo importante de organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) orientadas pela Teologia da Libertação que criou desde a Arquidiocese, sob responsabilidade do bispo Dom Evaristo Arns, espaços de reflexão e de organização popular nos bairros periféricos de São Paulo. Ali se organizaram muitos movimentos sociais de luta por moradia, saúde, educação, creche etc. (PEREIRA, 2015).

O próprio nome do Cieja guarda identidade com este contexto, pois é uma homenagem à Marlúcia Gonçalves de Abreu, sindicalista, militante pelo direito à educação público na região onde se situa o Centro, falecida em 2007. Antes da mudança, o Centro emprestava o nome do bairro São Mateus, se chamava Cieja São Mateus.

## Funcionamento

A organização da oferta de horários de aulas é um dos grandes diferenciais do Cieja. Ao contrário das escolas regulares que ofertam EJA geralmente no período noturno, os Ciejas têm autonomia para organizar o cronograma de oferta de acordo com a procura dos estudantes, podendo, portanto, variar a cada semestre. No momento da pesquisa, para atender os 946 alunos matriculados, os horários estavam assim organizados: Manhã: das 07h30 às 09h45; das 10h às 12h15. Tarde e noite: das 15h25 às 17h40; das 17h45 às 20h e das 20h15 às 22h30.

Além de mais opções de horários, o estudante tem a possibilidade de organizar-se cotidianamente para melhor atender as suas possibilidades de frequentar a escola, pois caso não possa comparecer à aula no horário matriculado por algum motivo (consulta médica, filhos, trabalho), o estudante poderá frequentá-la em outro período no mesmo dia, pois o trabalho coletivo garante que todos os professores abordem os mesmos temas em sincronia.

## 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”**

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

A matrícula também é flexível, realizada através de apresentação do histórico escolar ou de prova classificatória aplicada pelo Cieja, podendo ser realizada ao longo de todo o ano. Em fevereiro de cada ano é realizada uma sondagem para averiguar se o aluno atende aos critérios para passar para o próximo módulo, uma vez que não é realizada avaliação com aferição de notas por provas. A avaliação é realizada através de diálogo do estudante com os professores de cada área e com a gestão. Até 30 de abril de cada ano os alunos que não alcançaram resultado satisfatório podem realizar prova de reclassificação, se assim o desejarem.

Quanto a organização curricular, o Cieja segue as diretrizes para o funcionamento dos Ciejas da Rede de Ensino do Município de São Paulo, estabelecidas pelo Decreto nº 53.676, de 28 de dezembro de 2012, que prevê a organização por ciclos de aprendizagem. De acordo com o Art. 3º o curso de ensino fundamental será estruturado em 2 (dois) ciclos e organizado em módulos, sendo o Ciclo I: a) Módulo I - Alfabetização; b) Módulo II - Básico; Ciclo II: a) Módulo III – Complementar; b) Módulo IV – Final.

A carga horária diária em sala de aula de 02h15min é complementada com horas-atividade extraclasse, que podem ser: visitas a museus, teatros, cinema, parques, exposições entre outras. Tais atividades podem ser inseridas em projetos pedagógicos, ou realizadas por iniciativa pessoal dos estudantes.

### **Estrutura disponível**

O espaço físico onde funciona o Cieja é alugado pela Secretaria de Educação, possui três andares, sendo que a cantina, a biblioteca e o palco para apresentações culturais estão localizados no piso inferior e uma parte das salas de aula, no piso superior, ambos com acesso através de escadas. Os gestores, os professores e os estudantes têm uma relação afetiva com o espaço, mas apontam nas entrevistas que ele não abarca todas as expectativas da comunidade escolar e do entorno em relação à acessibilidade, prática de esportes, cultivo de horta, espaços de convivência coletiva entre os estudantes. A biblioteca possui um acervo pequeno e está em fase de organização por uma das professoras, que é formada em Letras. A direção do Centro está autorizada pela Secretaria Municipal de Educação para alugar outro espaço, o que tem sido um desafio diante da escassez de prédios adequados às necessidades do Centro na região.

### **Parcerias e assistência estudantil**

A articulação intersetorial é apontada por Arroyo (2005) como importante elemento para garantir que a EJA seja construída a partir da sua particularidade, sem perder de vista sua inserção no conjunto das políticas públicas a fim de equacionar melhor as múltiplas demandas por direitos dos jovens e adultos das camadas populares.

Apesar dos limites da intersetorialidade, no Cieja Marlúcia Gonçalves de Abreu (e em toda a rede municipal de ensino) os estudantes contam com bilhete único 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”**

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

transporte, que dá um desconto no valor da passagem, e aqueles com necessidades especiais, contam com o Programa Vai e Volta, que garante transporte acessível gratuito.

Há também uma parceria com o Posto de Saúde local para distribuição de camisetas aos/as jovens do Centro e com a *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)* do bairro, para inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho e para realização de cursos para os pais. Em 2015, foram incluídos cinco estudantes com deficiência no mercado de trabalho através desta parceria.

Além disso, o Cieja recebe um Kit de material didático e os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLDEJA). Pela sistemática nacional do PNLDEJA, a escolha do livro é feita pela escola, mas apenas uma coleção é escolhida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o que é um problema em municípios com a extensão e a diversidade de realidades como é o caso de São Paulo.

Um dos problemas apontados pelos alunos é a merenda seca. A Estudante 2 que vai direto do trabalho para o Cieja, argumentou durante a entrevista que seria necessário um lanche mais adequado ao perfil do aluno trabalhador: “comida, é, alimenta mais, não é. Não só por mim, eu estou falando pelas outras pessoas também”.

Há também algumas iniciativas como: encaminhamentos de alunos às Unidades Básicas de Saúde (UBS) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), quando necessário; palestras com médicos do Posto de Saúde sobre saúde da mulher; palestras sobre diabetes, pressão alta e Doenças Sexualmente Transmissíveis, com profissionais da Escola de Enfermagem São Bernardo; troca de informações entre as escolas do entorno, tanto da Rede Municipal como da Rede Estadual; parceria com a Instituição Mater Dei, atendendo um número expressivo de adultos com necessidades especiais; parceria com a Fundação Casa, Casa Semiliberdade São Mateus, Casa Azaléia, abrigos, entre outras instituições, acolhendo no Cieja adolescentes e jovens em medida socioeducativas ou em situação de risco; parceria com o Clube Desportivo Municipal São Mateus para utilização das quadras cobertas para treinamento de futebol dos estudantes; parceria com os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Mateus e de Sapopemba para apresentações de trabalhos, realização de formaturas e participação em seus eventos; encaminhamento para cursos profissionalizantes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), via Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT).

## Trabalho coletivo e formação continuada de professores

A equipe pedagógica é composta por 26 docentes, sendo 08 do Ensino Fundamental I e 18 do Ensino Fundamental II, dois coordenadores gerais, um assistente de coordenador geral e uma diretora. Conta com 15 funcionários administrativos e quatro funcionários terceirizados (responsáveis pela limpeza). Há também um Auxiliar de Vida Escolar (AVE) e dois estagiários do curso de Pedagogia inseridos no programa

### 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”**

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

Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (Cefai) para auxiliar os estudantes com deficiência.

Os professores ressaltam que a formação continuada, em serviço, é um dos grandes diferenciais do Cieja. Esta se dá através da prática, dos momentos de formação no próprio Cieja e das oportunidades oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, como conta a Professora 5: “Sempre os coordenadores levam textos da atualidade para a gente ler, para fazer leitura e discutir, para ver se dá para adaptar aos alunos também; ou, então, leva um filme para a gente, para ver se aquele filme... dentro da proposta, sempre dentro da proposta que é do Projeto Político Pedagógico, para ver se dá para a gente trabalhar com o aluno”.

Outro elemento que merece destaque é o processo seletivo, pois incentiva o envolvimento dos professores com as questões específicas da modalidade EJA. Os professores que desejam trabalhar no Cieja devem ser concursados da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, realizar prova de conhecimentos específicos sobre EJA e passar por entrevista da Secretaria Municipal de Educação. No processo seletivo, devem apresentar uma proposta/projeto de trabalho que pretendem desenvolver no Cieja.

O tipo de contrato prevê dois momentos de planejamento coletivo, às segundas e quartas-feiras, das 12h20 às 15h20. As segundas-feiras são destinadas para leitura, estudo e discussão de textos, e as quartas-feiras para reflexão sobre a prática pedagógica, situações de aprendizagem e trocas de experiências através de relatos, pesquisa e planejamento de atividades sequenciadas e outras modalidades organizativas que atendam a temática do Projeto Interdisciplinar trabalhado em cada semestre.

Além dos momentos coletivos de planejamento e estudo, os quais se configuram espaços de formação continuada em serviço, a Diretoria de Orientação Técnica (DOT EJA) oferece oportunidades de formação em temas específicos sobre EJA.

Ao comparar o trabalho na EJA e em outras modalidades, a Professora 2 respondeu que o que diferencia é a postura que a EJA exige do professor.

Quando você tem um aluno indisciplinado, você dá uns gritinhos na cabeça dele, não é? Na EJA, jamais você grita. Então, você muda a tua postura, você aprende a ouvir mais. E quando você trabalha em EJA e vai trabalhar com a criança, você carrega essa postura, você melhora, você fica um professor melhor, quando você trabalha na EJA, você tem um outro olhar (Professora 2).

A Professora 2 salienta que sua postura gera conflito na escola regular. “Aí você tem até um conflito com os colegas, porque eles te acham diferente, às vezes mais mole, mas você tem outra postura, que você leva; então, você aprende muito a ouvir na EJA, você tem que ouvir”. A fala da professora demonstra sua preocupação com o processo de escuta, princípio da educação popular e da pedagogia freireana. Para Freire (2015) (...) a desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso,

### **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”**

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

falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem se quer é ensaiado. (...) por isso mesmo a intenção de sua democratização no falar com” (p. 113).

Os relatos dos professores corroboram com a análise de que a EJA pode servir de referência para outras modalidades pelo acúmulo de experiência no trabalho com as camadas populares na luta por direitos, uma vez que surgiu e se consolidou no movimento popular (ARROYO, 2005).

A Professora 3 ressalta a especificidade do Cieja: “O Centro tem uma maneira específica de trabalhar, é diferente do regular, do EJA regular, do ensino regular, da escola... da educação... do Ensino Fundamental II regular. Aqui, o meu cansaço, ele é físico, ele não é mental”.

O princípio da educação popular de valorização dos saberes dos estudantes também aparece nas falas dos professores.

Querendo ou não, eu tenho uma bagagem intelectual maior que a deles; mas, a gente troca, porque eles têm uma vivência muito rica, a vivência deles de rua, a vivência deles no mercado de trabalho, a vivência deles em família, ela é muito rica; então, a gente faz um casamento, eu digo para eles, do que eu aprendi na academia, com as bagagens prévias deles (Professora 3).

O engajamento dos professores na educação de jovens e adultos, os momentos de formação continuada, a abordagem interdisciplinar do currículo e a autonomia dos professores para proporem temas e projetos a partir da realidade dos estudantes e com a participação dos mesmos faz do Cieja um espaço de acolhimento da diversidade dos estudantes. O clima das reuniões e do cotidiano é de trocas constantes. Durante as observações e participação em reuniões dos professores, foi possível observar que os professores estão constantemente dialogando sobre as questões que circundam a EJA, inclusive nos corredores. O fato de ser exclusivo contribui para o acúmulo de formação dos docentes em EJA, pois os professores não precisam dividir as atenções e o tempo entre crianças, adolescentes e estudantes da EJA.

### **Desafios da gestão democrática**

O foco da atual gestão é o trabalho coletivo. Assim, busca organizar espaços de participação coletiva, embora com muitas dificuldades para construir a cultura da participação dos estudantes nas tomadas de decisões coletivas.

Todos os gestores têm mais de dez anos de experiência na EJA, com destaque para a diretora que atua há 30 anos na EJA, desde o início do projeto Cieja, quando ainda se chamava CEMES. Este acúmulo de experiência se traduz na condução do trabalho pedagógico pautado pelo diálogo e construção coletiva, foco da gestão atual.

## 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”**

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

A participação dos estudantes no Conselho de Escola ainda é um desafio, o momento atual é de construção da cultura do significado da participação política nas instâncias de tomada de decisões na escola. Para a efetivação da participação a equipe pedagógica vem construindo algumas estratégias para contornar a falta de tempo disponível dos estudantes, conforme relato de um dos coordenadores, 47 anos, formado em História, que atua no Cieja há 10 anos, “(...) a gente procura fazer essas reuniões em horários diversificados, sempre convocando para que o aluno tenha a clareza de que a reunião vai ocorrer, e pedindo a ele que ouça primeiro os seus pares e traga para a Reunião de Conselho. Pedimos para eles passarem nas salas para que, no momento do Conselho, eles sejam os verdadeiros representantes e não meros participantes dessa instância”.

Outro foco da gestão é garantir uma identidade ao centro, conforme relato do coordenador “(...) a gente procura sentar e estabelecer um fio condutor para que a escola tenha uma mesma forma de pensar e agir, mesmo com as diferenças de períodos, e até mesmo de público, como um todo; para não ficar, como acontece em muitos lugares, uma escola de manhã, uma escola a tarde, outra escola a noite; então, a gente tem bastante esse cuidado de fazer essas trocas, até mesmo no horário a gente faz isso, tem dia da semana que ela (se refere à colega de coordenação) vem pela manhã e eu acabo indo à noite, para ter essa troca e conhecer o público todo que a gente trabalha”.

O acolhimento do sujeito que retorna à escola é um valor do Cieja e preocupação constante da equipe gestora. Nas entrevistas os estudantes foram unânimes em dizer que, além da flexibilidade, o grande diferencial do Cieja é o acolhimento. Prova disso é que todos os estudantes entrevistados gostariam que o Cieja ofertasse também o Ensino Médio para que pudessem dar continuidade aos estudos no próprio centro. O acolhimento e a relação dialógica entre professores, gestores e estudantes demonstram a presença do legado de Paulo Freire na concepção e nas práticas pedagógicas da instituição e contribuem para a proposição de formatos de oferta de EJA mais articulados com o legado da Educação Popular.

## Referências

- Arroyo, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: Soares, L. J. G; Giovanetti, M. A.; Gomes, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- Faria, Vanessa E. P. de. A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas na cidade de São Paulo. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2014 (Dissertação de Mestrado).
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- Haddad, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. Campinas, *Cadernos do CEDES*, v. 35, n. 96, maio-ago. 2015.
- Pereira, Maria Efigênia Ribeiro. *Mulheres, histórias e memórias: trajetórias da participação política das lideranças de um movimento por escola pública em São Mateus, nas décadas de 1970 e 1980*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2015.
- Stake, Robert E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo, n. 7, p. 5-14, 1983.

## 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”**

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

### **Políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en los años recientes: una deuda pendiente**

**Autora:** Kurlat, Marcela (IICE-UBA/Becaria CONICET)

**Contacto:** [marcelakurlat@yahoo.com.ar](mailto:marcelakurlat@yahoo.com.ar)

#### **Introducción**

La presente ponencia se propone describir las proclamas internacionales y políticas públicas predominantes en los años recientes vinculadas a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, tanto en Argentina como en la región. Dichas políticas han sido identificadas en la construcción de la situación problemática que dio origen a dos tesis ya defendidas: la tesis de maestría en Psicología Educacional *“Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos”*, y la tesis doctoral *“Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”*, bajo la dirección de las Dras. Sirvent y Perelman. Desde la década del '60 se han proclamado sucesivas declaraciones mundiales y nacionales que dan prioridad a la educación 'básica' de jóvenes y adultos, incluida la alfabetización, cuyas metas se vuelven a reprogramar hacia el futuro una y otra vez por falta de logro. Nuestras investigaciones denuncian la desarticulación de ofertas y programas educativos, la ausencia de espacios de participación real de los educadores y de los jóvenes y adultos en la definición de esas políticas y la falta de acciones sociales integrales y universales desde la perspectiva de derechos humanos. El presente trabajo da cuenta de la necesaria gestión política de propuestas de alfabetización con una verdadera intención de transformación, que tomen como base los resultados de las investigaciones que describen la complejidad de dicho fenómeno, desde una concepción de educación como derecho a lo largo de toda la vida, desde la formación docente específica para el área, desde la articulación de la multiplicidad de la oferta existente, desde la mejora de las condiciones sociales, materiales, edilicias de los espacios educativos, como responsabilidad indelegable del Estado.

#### **Políticas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en los años recientes**

En perspectiva histórica, la adopción de políticas de alfabetización o de formación básica de jóvenes y adultos desde los organismos internacionales se remonta a 1964, año en que UNESCO, los Estados miembros y las agencias multilaterales emprenden el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), propuesto en la Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos realizada en Montreal en 1960 (Belanger y Federigui, 2004). Hasta 1990, las agencias multilaterales y los gobiernos realizan demandas explícitas de *'lucha contra el analfabetismo'*. Se ha anunciado regularmente para fines de cada década la *'erradicación total del analfabetismo'*, pero al llegar a los períodos estipulados se han corregido los pronósticos y se ha afirmado que el final de la *'calamidad'* vendría al concluir la década siguiente.

## 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”**

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

El año 1990 es proclamado por las Naciones Unidas como Año Internacional de la Alfabetización, convocándose a la Conferencia Mundial Educación para Todos. A pesar del viraje hacia una prioridad absoluta a las políticas de formación inicial básica de adultos, las propuestas no se tradujeron en la realidad de la legislación y los programas en los años que siguieron (Belanger y Federigui, 2004).

El Marco de Acción de Belém afirma que el derecho a la alfabetización es inherente al derecho a la educación, y que

*“...la alfabetización es la base más importante sobre la cual se construye un aprendizaje general, inclusivo e integrado a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos de la vida para todos los jóvenes y adultos.”* (Marco de Acción de Belém, 2009: 2).

Ratifica las prioridades plasmadas en la Declaración de Educación Para Todos (EPT, 2000), el Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (DNUA, 2003-2012) y la Iniciativa de Alfabetización: “Saber para Poder” (LIFE, 2005-2015). Sin embargo, también reconoce que no se han cumplido las metas propuestas por dichas iniciativas ni por la anterior CONFINTEA, llevada a cabo en 1997 en Hamburgo:

*“En muchos países, el analfabetismo de adultos sigue siendo un reto primordial (...) la tenaz magnitud del reto de la alfabetización es testimonio de que en los últimos años no se han adoptado suficientes medidas ni iniciativas. La persistencia de elevadas tasas de analfabetismo hace pensar en si los gobiernos y los organismos internacionales han hecho lo suficiente en términos políticos y financieros.”*  
(Marco de Acción de Belém, 2009: 10, 13)

Desde el plano legislativo a nivel nacional, en el año 2006 se promulgan en nuestro país la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ambas incluyen acciones específicas de gobierno para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). La primera postula en su artículo 2º: *“Erradicar el analfabetismo en todo el territorio nacional y fortalecer la educación de jóvenes y adultos en todos los niveles del sistema”* (inc. e). La Ley de Educación Nacional, por su parte, otorga condición de modalidad a la Educación de Jóvenes y Adultos, en tanto queda incluida dentro de

*“aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”* (Art. N° 17).

En el artículo N° 46 define la modalidad de jóvenes y adultos como aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios así como a brindar educación a lo largo de toda la vida. En el artículo N°

### 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”**

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

138 el Sistema Educativo se responsabiliza por los ciudadanos que no se han alfabetizado y/o no han finalizado la educación primaria y secundaria. La educación de personas jóvenes y adultas se asume en los documentos como responsabilidad pública de la que se debe hacer cargo el Estado Federal. El mismo se asume como garante del derecho a la educación y su responsabilidad es indelegable (Documento Base, CFE, 2010).

Durante el año 2008 se crea la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se constituye la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. Como resultado del trabajo conjunto entre los responsables jurisdiccionales y el equipo de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación, se elaboran en los años sucesivos una serie de documentos base de la EPJA, orientados a discutir la política educativa y curricular del área. Los mismos señalan el deber de “*llegar a las mayorías excluidas de la población y atender a su diversidad*”, superar la condición remedial y compensatoria que ha caracterizado a la modalidad y afianzar la identidad enmarcada en la Educación Permanente (Documento Base EPJA, Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°87/09, 2009, Documento Base EPJA, Resolución CFE N°118/10, 2010). Se reconocen los numerosos conocimientos que los jóvenes y adultos construyen por fuera del sistema educativo

*“que les permiten desenvolverse en una sociedad letrada. Por lo tanto, la enseñanza debe dar lugar a las formas de decir y nombrar la realidad de estos sujetos brindando oportunidades para que estos lenguajes se resignifiquen en contextos más amplios y generales.”*

(Documento Base EPJA, 2010: 7).

Se menciona la necesidad 'imperiosa' de la formación de educadores de la EPJA que debe ser atendida en forma prioritaria. En el Documento de Lineamientos Curriculares para la EPJA (2009) se establece el Ciclo de Alfabetización como el primero de los ciclos de formación en el Nivel Primario de Jóvenes y Adultos. El mismo asume que

*“la alfabetización de jóvenes y adultos en tanto práctica social no es solamente la adquisición del código lingüístico o el adiestramiento en una técnica de cifrado y descifrado. Implica principalmente un proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad cultural-étnica, el análisis crítico del sistema capitalista y la transformación social del mismo, creando condiciones de una vida digna para todos.”* (p. 10)

El Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE N°188/12) promulgado en diciembre del año 2012 establece los siguientes objetivos de la modalidad de educación de jóvenes y adultos: garantizar la alfabetización y la terminalidad del nivel primario y secundario, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la modalidad, fortalecer la gestión institucional. Se plantean las siguientes líneas de acción:

## 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”**

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

1. Implementación curricular modular que garantice la movilidad y las trayectorias continuas de jóvenes y adultos en el territorio federal.
2. Ampliación de la vinculación entre educación, trabajo, producción y contexto local.
3. Formación específica para los educadores de la modalidad.

Durante el mes de mayo del año 2013 la Mesa Federal por la Modalidad Educativa de Jóvenes y Adultos vuelve a reunirse. Se explicita que si bien se avanzó en un camino de generación de algunas condiciones y detección de problemáticas vinculadas a la EPJA, las mismas no se han resuelto, por lo que el encuentro se propone pensar las asignaturas pendientes para crecer en derechos, desde la responsabilidad del Estado de ejercer el derecho a la educación. Se plantea que los datos del censo 2010 interpelan nuevamente a los programas existentes (en referencia al Plan FINES<sup>24</sup> y al Programa Nacional '*Encuentro. Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos*'<sup>25</sup>) y que aún la modalidad de adultos se encuentra en una etapa de resarcimiento de derechos. Sergio de la Vega, coordinador del Programa Encuentro, expone que en informes del área los coordinadores y alfabetizadores del programa mencionan la necesidad de mayor capacitación, la dificultad en el uso de los materiales que el programa propone, la dificultad de sostener la continuidad de los alfabetizandos, la dificultad de trabajar con la heterogeneidad de los grupos y el pedido de herramientas para la intervención didáctica. Algunas de las problemáticas identificadas son: las cuestiones administrativas obturan los procesos pedagógicos (escasas aprobaciones de convenios, tardanza en la firma de los mismos, no llegada a tiempo del financiamiento, falta de circulación de información, 'caída' de los centros por migraciones internas quienes se habían anotado una vez que llegan los fondos y la aprobación de los convenios); los 7 meses previstos de implementación del programa no son suficientes, la mera recepción del material no alcanza para que los capacitadores puedan formarse acerca de cómo intervenir en la práctica.

En términos de educación permanente se plantea que el propósito de los planes y programas se orienta a que la educación de jóvenes y adultos pueda verse más allá de la terminalidad de los niveles que han quedado inconclusos. Se postula, además, el efectivo cumplimiento de la Resolución del CFE N°118/10 y el objetivo de llegar al año 2016 con un 0,4% de analfabetismo.

## La deuda pendiente

Como es sabido, el derecho a la alfabetización de toda la población aún dista enormemente del horizonte de inclusión. Aún hoy existen 774 millones de personas

---

24 El Plan Fines es un plan de finalización de estudios primarios y secundarios, de alcance nacional, creado en el año 2008. Para más información ver: <http://fines.educ.ar>

25 El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro se ha puesto en marcha desde el Ministerio de Educación de la Nación en el marco de la Década por la Alfabetización 2003-2012 declarada por las Naciones Unidas. El mismo está orientado a personas de 15 años y más y se lleva a cabo por alfabetizadores voluntarios. Dicho programa se implementa desde el año 2004 desde el Ministerio de Educación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Para más información ver: <http://www.me.gov.ar/alfabetizacion>

## 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”**

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

analfabetas en el mundo, dos tercios de las cuales son mujeres. En América Latina y el Caribe el analfabetismo abarca a 35 millones de personas jóvenes y adultas, acentuándose tal situación por el hecho de que 110 millones de jóvenes no terminan la escuela primaria (UNESCO, Documento preparado para la CONFINTEA VI, México, 2008). En Argentina usualmente esta problemática es considerada como residual, dados los supuestos altos índices de alfabetización que caracterizan a la población. Si bien datos oficiales del Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos elaborado para la CONFINTEA VI denuncian que la población entre 25 y 60 años que no ha completado la educación primaria en nuestro país es de 1.751.382 personas, las investigaciones de Sirvent agudizan estos datos. Según el censo de 2010<sup>26</sup>, si nos centramos en las personas mayores de 15 años que alguna vez asistieron a la escuela y ya no asisten, el **12,76 %** de la población nacional posee como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto, lo que representa una frecuencia de **3.117.102** personas. A ellas hay que sumar las **528.349** personas mayores de 15 años que nunca asistieron a la escuela, lo que representa el **1,77 %** de la población. Si bien en la Ciudad de Buenos Aires el porcentaje de población con nivel primario incompleto se reduce a un **3,3%**, lo que implica a **66.648** personas, si tomamos a la población total de la ciudad de 15 años y más con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el 9% se ha quedado con nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. En la población sin NBI este porcentaje se reduce a un 3%. Los datos son más significativos para el nivel secundario: entre las personas provenientes de hogares pobres, el 56% no ha podido concluir los estudios de nivel medio<sup>27</sup>, mientras que dentro de la población proveniente de hogares no pobres, el 28% está en esa misma situación. Estos datos denuncian la mayor probabilidad que existe para las personas de hogares pobres de no ingresar o sólo conocer el nivel primario. Si agregamos a estos datos el hecho de que el censo abarca a la población entre 15 a 64 años, el número de personas que nunca ha ido a la escuela o se ha quedado con el nivel primario incompleto aumenta aún más.

Es decir, que aunque la Argentina sea considerada dentro de los parámetros internacionales con altos índices de alfabetización, esta perspectiva varía según a qué se considere estar alfabetizado. La alfabetización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, que implica la apropiación de prácticas del lenguaje históricas, culturales, identitarias, lingüísticas, cognitivas, que involucran conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros, el lenguaje escrito y las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente (Bautier y Bucheton, 1997). Si se considera que la

26 Procesamientos preliminares del Proyecto UBACYT (2011-2014): Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos. Dirigido por la Dra. M. Teresa Sirvent y co- diridido por la Dra. Sandra Llosa. Los procesamientos estadísticos se iniciaron en el marco del trabajo de créditos de investigación “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en argentina: actualización según censo 2010 (INDEC)”, en el que participaron como alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL. UBA): Juan Manuel Conde, Ileana Grigoni Inés Mendonça, Verónica Saffores, Natalia Sangregorio, Melina Silveira, con la coordinación de Paula Topasso, en base a la información estadística del INDEC, Censo 2010.

27 Aunque en Argentina, desde la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206/06), el nivel secundario sea obligatorio, la realidad aún del ejercicio del derecho a la educación está muy lejos de cumplirse.

## 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”**

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

alfabetización es un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et.al., 2009), la situación pasa de '*estar dentro de buenos parámetros internacionales*' al deber de resolverse desde el Estado un problema urgente y alarmante en el marco del derecho a la educación. Tal como lo ha planteado el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1999, el derecho a la educación ha sido clasificado

*“...como derecho económico, derecho social y derecho cultural. Es todo esto. También es, en muchos sentidos, un derecho civil y un derecho político, ya que es fundamental, asimismo, para la plena y efectiva realización de esos derechos. En este sentido, el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos. Por lo tanto, los derechos a, en y a través de la educación están relacionados con todos los demás derechos humanos. Por otra parte, los derechos de educación no pueden divorciarse de los derechos socioeconómicos más amplios. La consecución del derecho a una educación significativa dependerá de hacer frente a patrones de desigualdad, enfermedades y desnutrición, discriminación y exclusión social...”*

*En este sentido, los Estados deben comprometerse a poner en práctica marcos jurídicos y de políticas que garanticen el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos para todos y todas.”*

(Declaración Organizaciones de la Sociedad Civil (FISC), Belem Do Pará, 2009,  
Traducción ICAE, 2013: 6)

Desde nuestra perspectiva, el analfabetismo es un claro signo de la desigualdad y exclusión social, íntimamente relacionado con la reproducción del nivel educativo de riesgo<sup>28</sup> y la obturación de procesos reflexivos y de demandas por procesos de educación permanente<sup>29</sup>(Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998). Esto significa que, a menor nivel educativo alcanzado, menor adquisición de las herramientas básicas que las

28 El concepto de nivel educativo de riesgo hace referencia a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas impuestas por este modelo neoliberal en la economía y neoconservador en lo político. Se considera a una persona en situación de riesgo educativo si no ha podido completar la escuela secundaria (ya sea con primaria incompleta, primaria completa o secundaria incompleta).

29 En investigaciones previas de la Dra. Sirvent (UBACyT TL45, F005, F212) se ha trabajado la perspectiva del hecho educativo como Educación Permanente: se ha construido un abordaje conceptual orientado a la revisión del concepto de Educación No Formal donde se remarca el concepto de grados de formalización en reemplazo de la tradicional expresión “no-formal” con el objetivo de describir, explicar y comprender la especificidad del espacio educativo del más allá de la escuela en su complejidad y en la profundidad epistemológica de su significado. Sobre esta base, las demandas por educación permanente son vistas como el resultado de un proceso histórico de construcción individual y social en la vida de los individuos y los grupos, relacionado con el reconocimiento de necesidades individuales y colectivas, su transformación en demanda efectiva o social y su conversión en cuestión de tratamiento institucional o político.

## 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”**

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

personas necesitan para desenvolverse en una sociedad letrada, lo que se vincula con mayores posibilidades de quedar marginadas de la vida social, política y económica que caracteriza a las sociedades actuales. Asimismo, esta situación se vincula con la obturación de procesos de toma de conciencia sobre los propios derechos y la consecuente posibilidad de demandar el seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Aquí nos enfrentamos con el principio de avance acumulativo: cuanto más educación formal se alcanza más y mejor educación para toda la vida se demanda individual y socialmente (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998).

Hoy en día, los diversos programas y propuestas de alfabetización continúan centrados en métodos analíticos o sintéticos, que parten de unidades con significado (palabras o frases) que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores, o que parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado, pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran que se trata de prácticas sociales del lenguaje, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, buscando la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva. Este tipo de intervenciones niegan las hebras de la trenza: los procesos '*más genuinos*' entrelazados con las '*marcas de exclusión*' y las '*marcas de enseñanza*' que hemos construido en investigaciones previas (Kurlat, 2011); niegan al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niegan sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita.

Se han desarrollado en el apartado anterior las sucesivas declaraciones mundiales y nacionales que dan prioridad a la educación 'básica' de jóvenes y adultos, incluida la alfabetización, cuyas metas se vuelven a reprogramar hacia el futuro una y otra vez por falta de logro. Se ha creado en nuestro país en el año 2008 la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y se ha constituido la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Se continúa hablando de '*erradicación del analfabetismo*' como si fuese un mal que 'ataca' a las personas y es necesario curar y no una situación social que es consecuencia de las mismas políticas implementadas (o no implementadas) por los sucesivos gobiernos que han transitado el Estado argentino. Mientras tanto, los educadores de jóvenes y adultos continúan resolviendo en los centros educativos problemáticas sociales y asistenciales, relegando la tarea pedagógico-didáctica; luchando por sostener las sedes que los alojan provisionalmente y la continuidad de los Programas; mientras la formación docente en el área de adultos ha sido desmantelada y la desarticulación entre los discursos y la realidad socio-pedagógica es evidente. Volvemos a mencionar: es necesaria la gestión política de propuestas de alfabetización con una verdadera intención de transformación, desde una concepción de educación como derecho a lo largo de toda la vida, desde la formación docente específica para el área, desde la articulación de la multiplicidad de la oferta existente, desde la mejora de las condiciones sociales, materiales, edilicias de los centros, como responsabilidad indelegable del Estado. En este marco deberán direccionarse las políticas educativas de jóvenes y adultos, y particularmente, las orientadas a la alfabetización. Mientras las políticas públicas no tomen en cuenta la complejidad profunda de los procesos de alfabetización inicial de personas jóvenes 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”**

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

adultas que nuestras investigaciones evidencian (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2016) estará condenada a repetir el círculo de exclusión, quedando entrampada en laberintos sin salida, inscripta en relaciones de desigualdad. Es responsabilidad indelegable del Estado el implementar políticas que escriban una historia diferente, una historia de inclusión y de ejercicio del derecho a la educación a lo largo de toda la vida para todas las personas, políticas reales, continuas, sostenidas en el tiempo, que articulen dimensiones sociales, económicas, culturales y pedagógico-didácticas.

## Bibliografía de referencia

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?) En: *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, 15(13), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- Belanger, P. y Federigui, P. (2004) Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina: Miño y Dávila.
- Belanger, P. (2012) Educación permanente: la dialéctica de las educaciones permanentes. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Nº31, Año 2012 (pp. 9-36).
- Kurlat, M. (2016) Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En Revista Veras, revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Nº31. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T. (1992): Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*.
- Sirvent M.T. y Llosa S. (1998) Jóvenes y Adultos en Situación de Riesgo Educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras*, UBA; Nro. 13.
- Sirvent M.T. y S. Llosa (2001) Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Facultad de Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila editores; Año X, Nº 18; Bs. As.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011) Programa Desarrollo Sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (coord.) *Anuario 2011 IIICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T., Topasso P. (2007): *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Documento de Cátedra: Educación No Formal, Modelos y Teorías (UBA).
- Zamero, M. (2006) Alfabetización académica: el bosque y el árbol. *II Encuentro Nacional de Ingreso Universitario*, 19 al 21 de octubre de 2006, Paraná.
- Zamero, M. y colaboradores (2009) Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et. al. *La formación en investigación inicial de los futuros docentes* (versión preliminar, no publicada)

## Documentos

- Argentina. Acuerdo marco para la educación de jóvenes y adultos. Documentos para la concertación serie A-21. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Septiembre 1999. (Disponible en [/www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21](http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Curricular/a21))
- Argentina. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, 2005 (Disponible en

## 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”**

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

[www.fmmmeducacion.com.ar/Leyes/ley26075\\_de\\_financiamiento\)](http://www.fmmmeducacion.com.ar/Leyes/ley26075_de_financiamiento)

- gentina. Ley Nacional de Educación N° 26.206, 2006 (Disponible en

[www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)

- Argentina. Consejo Federal de Educación (2010) *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 118/10* (Disponible en <http://de-jovenesyadultos.mendoza.edu.ar/>)

- Argentina. Consejo Federal de Educación (2009) *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base, Aprobado para la discusión por Resolución CFE N° 87/09* (Disponible en [www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf))

- Argentina (2008) *Informe Nacional sobre el desarrollo del aprendizaje y la educación de adultos. Actuación CONAPLU N°95/7 República Argentina. Para la CONFINTEA VI 2009* (Disponible en [www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/UIL/Argentina.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/UIL/Argentina.pdf))

- DINIECE/ME (2011) *Investigaciones y estudios en torno a la educación de jóvenes y adultos en Argentina: estado del conocimiento. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Serie Informes de Investigación N°3. Elaborado por: Liliana Pascual.*

- UNESCO (2009). VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belem (Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181414s.pdf>)

## 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”**

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

### **“Educación de adultos en la Argentina de los ‘70: historia oral de la experiencia de alfabetización CREAR”**

**Autor:** Nicolau, Antonio (APPEAL-IICE-FFyL)

**Contacto:** [anicolau66@gmail.com](mailto:anicolau66@gmail.com);

## Introducción

En la última década, en América Latina, nos hemos encontrado con nuevos escenarios políticos y culturales, a partir de los cuales ha sido posible pensar nuevos horizontes en la producción de conocimiento en lo que se entiende como ‘*campo*<sup>30</sup> popular’.

La presente ponencia se sitúa sobre la historia reciente<sup>31</sup> de la Argentina de los ’70 relacionada con la educación de adultos de una campaña de alfabetización realizada en la Argentina. La misma fue desarrollada entre los años 1973 y 1974.

La creación de la CREAR se produce en un contexto político nacional, continental y mundial de gran efervescencia. El regreso de la democracia, el retorno del peronismo al gobierno en articulación con el imaginario revolucionario de la época, configuran una superficie discursiva que en el año 1973 tuvo la oportunidad de expresarse.

La principal propuesta de sus creadores y animadores consistió en promover la transformación de la educación de adultos para desde allí intentar articular un *discurso*<sup>32</sup> emancipatorio, alternativo al modelo educativo tradicional.

<sup>30</sup> Asumimos aquí la categoría de *campo* proveniente de la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1930-2002) como un espacio de juego en el que se establecen relaciones entre agentes sociales que luchan por la apropiación del *capital simbólico* en los espacios sociales en los que participan o de los que son excluidos. Resulta pertinente esta noción a los efectos de distanciarnos de concepciones sustancialistas que fijan a los actores sociales en posiciones derivadas de concepciones mecanicistas que obturan la percepción del movimiento social.

<sup>31</sup> La Historia Reciente de la Educación es un campo relativamente ‘nuevo’ dentro del campo de la Historia educativa. Su propósito reside en poder articular la relevancia del relato local y ‘mínimo’, trabajar la contemporaneidad entre pasado y presente y revelar la compleja y siempre conflictiva relación entre memoria y olvido.

<sup>32</sup> Entendemos a la categoría *discurso* a partir de las producciones de la teoría del análisis político del discurso desarrolladas por el filósofo argentino Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1985) en el campo de la filosofía posestructuralista. En esta posición teórica, se reconoce al *discurso* como Complejo en el cual las *relaciones* tienen una *función constitutiva de lo social*. Ello significa que los elementos son precedidos por las relaciones. En palabras de Laclau, discurso constituye una “totalidad que incluye lo lingüístico y lo extralingüístico” (Laclau; 1993). “*Todo objeto o práctica social se configura discursivamente*” (Laclau y Moffe; 1987). La distinción entre prácticas discursivas y no discursivas es considerada, desde esta perspectiva, errónea, pues todos los objetos se constituyen en objetos de discurso. En esta presentación, la evocación referida sobre el *discurso* y las *prácticas discursivas*, serán entendidas bajo esta acepción.

## 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”**

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

La presente ponencia sobre la **CREAR** se propone preguntarnos por la articulación entre la política y la pedagogía.

En la Argentina de 1973 – a pocos años de *Pedagogía del Oprimido* – la campaña de alfabetización CREAR se constituyó como una estructura pedagógica organizada que buscó disputar los sentidos del imaginario normalizador. Los referentes fundacionales de esta campaña de alfabetización formaban parte de la militancia juvenil de la izquierda peronista asociada a los ideales del socialismo nacional, identificada con los postulados tanto del peronismo como del marxismo crítico.

### ***La Campaña de alfabetización***

No es casual que la campaña haya estado comprometida con términos como *liberación nacional, gobierno revolucionario, reconstrucción nacional, descolonización cultural, participación popular, cambio estructural* y otras categorías.

Estos significantes se articularon en un programa compuesto de entramados históricos, políticos, económicos, sociales y culturales que formaban parte de un clima de época.

La campaña de alfabetización estuvo atravesada por los conflictos políticos que caracterizaron a la etapa. Durante su duración de poco más de un año, transitaron tres presidentes.

Su lanzamiento oficial por el ministro de Educación, Jorge Taiana, fue el 8 de septiembre de 1973, Día Internacional de la Alfabetización.

En ese año, los índices de analfabetismo llegaban al 8%.

El Ministerio de Educación de la Nación tomó la iniciativa de responder a la demanda de reducción de la tasa de analfabetismo con la idea de integrar a los sectores populares en el nuevo proceso político.

La expresión del Documento de Base de la campaña de alfabetización lo sintetiza de manera elocuente:

*‘(...) el Gobierno Popular concibe y encara el problema de la educación de adultos con un enfoque estructural y un decidido sentido de cambio; pues considera que, sólo integrada al Proyecto de Reconstrucción Nacional y mediante una profunda reactivación, la educación de adultos puede adquirir un carácter positivo de desalienación, de cambio, de recuperación de la cultura del pueblo’<sup>33</sup>*

<sup>33</sup> Documento “Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción”, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Educación del Adulto, 2008; p. 16, ap. 40

## 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”**

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

La campaña estuvo estructurada en tres operaciones: la *alfabetización*, la *operación centro* y la *operación rescate*.

La *operación alfabetización* consistía en la tarea de la enseñanza de la lectoescritura a partir del método de la *palabra generadora* que mostraremos más adelante, con sus láminas y situaciones existenciales.

La *operación centro* apuntaba a la generalización de la experiencia de la campaña al resto del sistema educativo con la idea de que se pudiera transformar.

Por último, la *operación rescate* apuntaba hacia la finalización de los estudios primarios y secundarios de aquellos que se inscribían en la campaña de alfabetización, es decir, se apostaba a una continuidad en el proceso de aprendizaje que no se redujera al proceso inicial.

### ***Finalidad de la campaña***

La finalidad central de la CREAR estuvo orientada a interpelar las masas analfabetas para que abandonasen su lugar de excluidos y se convirtieran en protagonistas del cambio social, cultural y político a partir de su incorporación al proceso productivo.

La utilización de significantes políticos en el Documento base del Ministerio de Educación de la Nación de 1973 no deja lugar a eufemismos:

*‘Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación que se define prioritariamente por la construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional.*

*Esta es la descolonización cultural, que será definida en función de las líneas nacionales de nuestro pasado histórico y de las determinaciones que impone la conciencia colectiva de nuestro pueblo.*

*Es así que se producirá la transformación revolucionaria de la educación en todos los niveles con el fin de ensanchar las bases de la cultura, eliminar el analfabetismo, el semianalfabetismo e incorporar la enseñanza al sistema productivo; transformación que se ajustará al estilo de vida argentino y será instrumentada por educadores y educandos en el marco de una comunidad participante y activa.’<sup>34</sup>*

El gobierno popular de 1973 entendió que la educación constituía una estrategia que contribuía a la organización política (Gómez, M. en Finnegan; 2012, p. 83).

Lo pedagógico y lo político se reconocieron articulados a través de las estrategias que señalaremos a continuación.

<sup>34</sup> Documento “Bases de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción”, Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Educación del Adulto, 2008.

## 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”

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

### *El rescate de la cultura popular*

La exploración del universo vocabular del campo popular, se transformó en un extenso listado de *palabras generadoras* divididas en palabras nacionales, regionales y locales, que referían a las situaciones existenciales propias del sector social a alfabetizar. El trabajo con la palabra generadora – método creado por Paulo Freire – suponía ir al rescate del mundo cultural desestimado por la pedagogía oficial. Las palabras se seleccionaban en relación a su significación en el contexto de la comunidad pero se buscaba a la vez, su riqueza fonética y su descomposición en familias de palabras provechosas para trabajar otras situaciones existenciales. Éstas, se expresaban en láminas, dibujando los problemas estructurales del barrio o del campesinado para partir de su contexto e intervenir en ellos.



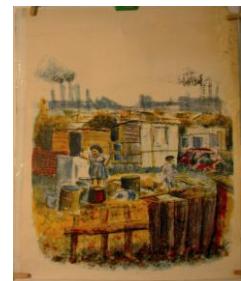
AGUA



DELEGADO



TRABAJO



BARRIO

Las láminas y las palabras iban acompañadas por cartillas que describían el proceso de trabajo, los objetivos de cada familia de palabras y los objetivos de organización de situaciones problemáticas existenciales encaminados a encontrar una solución en un trabajo conjunto entre alfabetizador y alfabetizandos.

Un principio epistemológico seguido por la CREAR consistió en concebir que la problematización de las situaciones gnoseológicas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura no se hallara disociada de la estructura social y política en la que se sumergen la diáada educador – educando.

En el diálogo problematizador, la inteligibilidad de las situaciones encontraban la acogida de la realidad y sus contradicciones sociales, políticas y económicas que se incorporaban en el acto alfabetizador.

### *La organización popular como nueva forma de institucionalidad*

La campaña constituyó una clara decisión de articular un discurso capaz de interpelar a los sectores populares – semianalfabetos y analfabetos – en un proyecto más amplio que incluía la posibilidad de organizarse alrededor de sentidos emancipatorios. En el centro de la escena, cobra vitalidad la idea de comunidad.

## 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”**

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

Esta idea, impulsada desde el programa del gobierno, contemplaba que la organización comunitaria incluyera dentro de la alfabetización otros elementos constitutivos de las demandas populares: salud, vivienda, educación, trabajo, todas incluidas en las cartillas de alfabetización, destinadas a la consolidación de la organización popular por su realización. La propuesta consistió en relacionar los contenidos de la alfabetización a partir de una necesidad social (por ejemplo el agua potable, la tierra) y hacer de ello una propuesta de análisis con los alfabetizandos.

Las discusiones encontraban un descenso concreto a través del *Manual del Alfabetizador*, las láminas y los temas detectados por los alfabetizadores en las reuniones con la gente de las comunidades.

*“Nosotros lo que queríamos era conducir un proceso que llevara a la gente a un esquema, a una forma de organización. De organización comunitaria, sobre todo en los barrios,.”*

### **Conclusiones**

El pasado no es un arcón de recuerdos. La historia está allí para colaborar en la resignificación de los hechos, para reinterpretar las claves que ayuden a encontrar un nuevo horizonte en el presente.

El espíritu comprometido de la juventud militante, la articulación entre pedagogía y política en aras de la reconstrucción y liberación nacional, la representación de un educador popular comprometido con los sujetos populares, la revalorización de la cultura popular como una cultura legítima y la interpellación al sujeto pueblo como un sujeto social transformado en sujeto político, constituyen elementos que – a nuestro juicio – se convierten en indicadores de que la campaña CREAR, se inscribe en la formación de un proceso de *dislocación* del discurso pedagógico que le disputa la producción de sentidos hegemónizado por el normalismo en sus distintas variantes.

El sentido de pertenencia y de identidad de los educadores participantes, fue otra de las marcas que deja como legado la CREAR. Las entrevistas nos lo certifican. Los alfabetizadores no se encontraban como trabajadores aislados sino que formaban parte de una organización colectiva, con apoyo logístico, moral, militante y material.

La utopía que los impulsó, revistió un carácter de necesidad histórica al buscar anticipar el futuro. La utopía siempre es necesaria no solo por razones teóricas sino fundamentalmente por razones prácticas. Constituye una zona fronteriza entre idea y acción (Puiggrós; 1998 a).

La transformación del sistema educativo conservador y normalizador en un sistema liberador y popular en el marco de una integración latinoamericana unificada por las luchas por la construcción de una Patria Grande consolidada en la Justicia Social, la Independencia Económica y la Soberanía Política, constituyó el *horizonte utópico* a la que la CREAR buscó contribuir.

### **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”**

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

También sufrió frustraciones. La persecución posterior a sus integrantes, la desarticulación de la campaña por el último tramo del gobierno peronista liderado por el ideario de una derecha asesina, limitó la llegada a término de la campaña, la que terminó disuelta dos meses antes de lo proyectado, hacia 1975.

Igualmente, sus propuestas y su mensaje, aguardan aun ser retomados desde una nueva resignificación de sus postulados, articulados a los tiempos políticos y culturales que nos revela el mundo y la Argentina de hoy.

Allí estará la CREAR para mostrarnos un indicio por dónde reconstruir ese itinerario.

## 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”**

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

### **El análisis socio-espacial como herramienta para el estudio de la desigualdad educativa: distribución, accesibilidad y barreras a la educación de jóvenes y adultos en cuatro localidades bonaerenses**

**Autora:** Sassera, Jorgelina (PEET-IICE-FFyL/UBA)

**Contacto:** jsassera@filo.uba.ar

#### **Introducción**

La educación de jóvenes y adultos ha adquirido mayor relevancia en las políticas educativas recientes, pues ha pasado “de ser la niña pobre y desvalorizada de los sistemas educativos, los estados ‘parecen’ responder la presión no directa, pero sí simbólica de vastos contingentes de adultos indigentes, pobres y excluidos de los beneficios de la educación. La EDA permea y da sentido a la educación y formación para el trabajo” (Riquelme, 2010).

En años recientes, el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria ha instalado la responsabilidad del Estado en garantizar el acceso a una oferta educativa a quienes no han finalizado su escolaridad. A las instituciones educativas regulares las acompañan políticas de ingresos condicionados y políticas de terminalidad tales como el Plan de Finalización de Estudios Secundarios (Fines) que requieren de regulación y planificación a fin de garantizar el acceso de la población.

Esta ponencia presenta el enfoque teórico que pone al espacio como eje de análisis de los procesos sociales y urbanos y la metodología aplicada para el abordaje de esta dimensión en torno al análisis de la desigualdad de la educación. La finalidad del enfoque es lograr la aproximación al diagnóstico y visualización de las diferencias y las desigualdades sociales y educativas utilizando diversas fuentes cuantitativas y cualitativas para la confección de cartografías que permitan visualizar estos procesos.

Este trabajo desarrolla la perspectiva teórica nutrida por los aportes de la Sociología y la Geografía que permite la utilización de la metodología de análisis socio-espacial. La localización de las instituciones educativas produce una diferenciación en cuanto al acceso a las vías de comunicación, la llegada del transporte y las ganancias de localización relativas. También la ubicación de las escuelas y centros afecta la accesibilidad por parte de los estudiantes, debido a la existencia de barreras físicas tales como grandes distancias a recorrer, malos caminos, ineficiencia del transporte público, vías de tren y la cercanía de instalaciones no deseadas. Estos factores pueden variar de acuerdo con la configuración territorial y social de cada localidad, las políticas urbanas y las políticas educativas. Por este motivo la ponencia presenta avances de una investigación en curso<sup>35</sup> que se desarrolla en cuatro localidades de la Provincia de

<sup>35</sup> Proyecto UBACyT 2014-2017 “Los escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo: vigencia, nuevos sentidos y el papel de los actores sociales” (UBACyT 2014-2017 PIP CONICET) dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA. Proyecto

## 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”**

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

Buenos Aires a fin de dar cuenta sobre las configuraciones específicas de las desigualdades educativas en distintos espacios locales.

En el marco de las investigaciones desarrolladas se han analizado cinco localidades en dos provincias argentinas distintas. En el norte de la provincia de Buenos Aires se han tomado las ciudades de Campana y Zárate y en el sur del conurbano bonaerense a Berazategui y Florencio Varela. Ello se hizo a fin de contrastar a espacios con indicadores socio-económicos y productivos favorables (aunque desiguales internamente) con otros del Gran Buenos Aires con indicadores de desfavorabilidad socio-económica y educativa.

Un aspecto significativo que aborda la investigación es la fragmentación del sistema educativo tanto en el nivel secundario como en la educación y formación para el trabajo y la educación de jóvenes y adultos. La fragmentación es una noción que remite a los quiebres que han derivado de las políticas implementadas fines del siglo pasado y que profundizaron la desigualdad en el acceso y permanencia a instituciones educativas diferentes que propician una apropiación desigual de los aprendizajes.

La diferenciación educativa y la segmentación responden a lógicas sociales más amplias y a las prácticas de los actores, mientras que en el caso de la fragmentación, incide la aplicación de las diversas políticas que han hecho atravesar al sistema por *transiciones críticas* que supusieron “transformaciones positivas, negativas o regresivas y riesgosas respecto los problemas iniciales del nivel secundario y del rendimiento de sus alumnos en instancias posteriores de la educación y de la vida” (Riquelme, 2004).

### **La dimensión espacial en las ciencias sociales: los conceptos claves**

La dimensión espacial, suele ser objeto de naturalizaciones pues aquello que el espacio o el territorio podría parecer un accidente, obra de la naturaleza o resto histórico de lo “que siempre fue así”, es en realidad muestra al orden social. Las disposiciones de arriba, abajo, cerca, lejos, centro, periferia dan cuenta de jerarquizaciones sociales y espaciales, que se entrelazan con la organización política-administrativa de los territorios bajo el paraguas de unidades cada vez mayores que, desde la lógica Estatal-otorgan identidad a los habitantes.

Esta mirada sobre la relevancia de la dimensión espacial se plantea en un momento en el que las ciudades- o los ámbitos o espacios locales- emergen como territorios de estudio de los impactos de las políticas y como lugares privilegiados para el impulso de proyectos de crecimiento y desarrollo en distintos sectores y niveles gobierno, pero también desde empresas y entidades de composición mixta como lo son las agencias de desarrollo local (Herger y Sassera, 2015). Según Saskia Sassen (2010), las ciudades se están constituyendo en una nueva escala del poder político y económico,

---

UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo”, dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el CONICET-PEET-IICE-FFyL/UBA.

## 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”**

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

pues las relaciones transnacionales de la economía les permiten relacionarse con otras ciudades, y realizar intercambios que desafían a los Estados nacionales.

Las ciudades, en sus dimensiones políticas, económicas y sociales van adquiriendo cada vez más relevancia para la teoría social pues es ella se despliegan procesos que les son propios y que a la vez entran en relación con las políticas públicas estatales. Una de las cuestiones que ponen en el centro a las ciudades es una mirada que oscila desde la cuestión social hacia la cuestión espacial, en la que entran en tensión la ciudadanía social y la ciudadanía urbana. Se ha planteado que en esta lógica se produce una tensión entre la ciudadanía social centrada en los derechos otorgados por el trabajo, y una ciudadanía específicamente urbana que excede el simple habitar la ciudad.

En una ciudad o región, los bienes materiales tales como servicios básicos (agua, electricidad, gas, transporte) y los bienes y servicios sociales (educación, salud, acceso a las instituciones públicas), están desigualmente distribuidos en un espacio en el que existen barreras a la accesibilidad a los mismos. Mientras que hay grupos privilegiados en el acceso por ejemplo a la educación y la salud, otros grupos son perjudicados o excluidos. Esta forma de desigualdad, vulnera lo que algunos teóricos denominan como derecho a la ciudad o igualdad espacial.

Expresado de otro modo, la desigualdad espacial guarda estrecha relación con la desigualdad en el espacio social, pues existen apropiaciones diferenciales de los lugares, servicios, bienes y capitales sociales. Los grados de distancias métricas, como ha sido advertido por diversos autores, implican el tiempo de los desplazamientos y movimientos de los cuerpos en el espacio, y que son posibilitados por el acceso a medios de transporte (Bourdieu, 1999; Bauman, 1999). Por ello, el acceso a un buen servicio de transporte público es fundamental para el acceso a los espacios privilegiados de una ciudad: las escuelas, los hospitales, los espacios de recreación, etc.

El espacio físico y el espacio social se encuentran estrechamente enlazados. Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, el espacio físico alude al espacio social entendido como el conjunto de posiciones, distintas, coexistentes pero exteriores las unas a las otras y se las puede caracterizar como de cercanía, lejanía (proximidad) o por debajo, encima, (orden). En el espacio social, los sujetos y los grupos son distribuidos según los capitales que posean (económico, social, cultural, educativo, etc.); en esta perspectiva “las distancias espaciales sobre el papel equivalen a las distancias sociales” (Bourdieu, 2003: 30).

En la perspectiva bourdeana, los espacios físicos son ámbitos fracturados, la lectura de cartografías muestran el despliegue de las jerarquías sociales y la desigual apropiación de los capitales (Bourdieu, 1999). Aquello que en el espacio físico puede parecer natural, en realidad es el resultado de la reificación: la distribución de los bienes y servicios, así como la ubicación de los distintos grupos sociales adquiere distintas valorizaciones y determinan la posibilidad de apropiación de esos bienes y servicios. Una noción que da cuenta de este acceso diferencial es *ganancias de localización*

## 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”**

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

entendida como la capacidad de dominar el espacio al acceder física y simbólicamente a aquello socialmente valorado (Bourdieu, 1999).

Por el contrario, la desigual distribución de los capitales, las menores ganancias de localización y las disminuidas capacidades de desplazamientos producen que ciertos grupos sociales no puedan acceder a los bienes sociales escasos y los encadena a los lugares inmediatos desprovistos de los bienes y servicios colectivos. También, los aleja de las instituciones y servicios que por derecho les corresponden, pero que se encuentran a distancias (reales o percibidas) infranqueables. La homogeneidad de la población “en la desposesión” tiene como efecto la intensificación de la misma, una nivelación negativa especialmente en las prácticas culturales y que suelen provocar la huida hacia otros lugares (Bourdieu, 1999).

En la perspectiva geográfica la preocupación por la desigualdad derivada de las localizaciones en el espacio, se plantea teniendo en cuenta la relación entre cohesión social y territorial. La cohesión social implica factores que pueden ser formulados en términos de diferencias y similitudes socio-espaciales, en grados de interacción social y territorial, en las fuerzas centrípetas o centrífugas, en las formas de organización colectiva y en los problemas o conflictos surgidos (Moreno, 2008). Por otro lado, hacen a la cohesión territorial y a la planificación política, la presencia y distribución espacial de los servicios colectivos o servicios básicos y públicos, lo cual redunda en oportunidades desiguales para su uso (Moreno, 2008).

La preocupación por la desigual *distribución* de los servicios se fundamenta en que contribuye a la segregación residencial y social pues atenta contra el principio de justicia social (Dubet, 2012) que en términos geográficos puede traducirse en la noción de justicia territorial, es decir en el establecimiento de un criterio que contemple la provisión de recursos y servicios de manera no discriminatoria.

Otro aspecto clave es la *accesibilidad* a los servicios básicos y públicos que excede a las nociones simples de cercanía-proximidad de la distancia física, pues también remite a las oportunidades o posibilidades de interacción espacial y a las distancias sociales (Izquierdo y Monzón, 1992 citado por García Palomares, 2000). También refiere a las posibilidades de las personas de alcanzar los lugares en los que desarrollan actividades, o la factibilidad de realizar la actividad en una determinada localización haciendo uso de los transportes públicos.

Las *barreras* actúan como factores que impiden o bien la accesibilidad directa a los servicios o que bien limitan la movilidad o desplazamientos de la población, generando desigualdad en el disfrute de los espacios y los servicios distribuidos en el mismo. En lo que refiere al acceso a las instituciones y los servicios públicos, especialmente en las áreas con mayores desventajas, la existencia de las barreras promueven la discriminación de la población que se ve limitada o impedida de acceder a estos servicios, profundizando aún más las malas condiciones materiales y de vida (Riquelme, 1989)

## 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”**

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

Si se considera a las instituciones educativas como un servicio público y como una instalación colectiva, las mismas pueden ser objetos de observación en su localización (es decir su posición y distribución en el espacio) y en cuanto a su accesibilidad. La posibilidad de dar cuenta de los factores de diferenciación- incluida la localización- que favorecen o limitan a la población que hace uso de ellas, y que pueden generar desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, es relevante para la formulación y planificación de políticas educativas.

### **Espacio, territorio y políticas educativas**

Existe un vínculo entre situación de la escuela y las características de la población que asiste a la misma y del área en la que se encuentraemplazada que ha sido mostrado por distintas investigaciones de la última década (Cetrángolo, Steinberg y Gatto, 2011; Veleda 2005; Riquelme, 2004). La diferenciación entre las escuelas es marcada en el sector público, y dentro del mismo la trayectoria educativa y los aprendizajes de los estudiantes se ven afectados por esta correlación, configurándose distintos circuitos educativos, es decir grupos de instituciones de un mismo nivel educativo con características similares que se dirigen a un grupo de población.

Otra investigación sobre un territorio local concreto, mostró como la localización de las instituciones educativas produce una diferenciación en cuanto al acceso a las vías de comunicación, la llegada del transporte y las ganancias de localización relativas. También la ubicación de las escuelas afecta la accesibilidad por parte de los estudiantes, debido a la existencia de barreras físicas tales como grandes distancias a recorrer, malos caminos, ineficiencia del transporte público, vías de tren y la cercanía de instalaciones no deseadas (Sassera, 2013).

Durante los últimos años ha cobrado importancia el tratamiento del territorio en las políticas educativas, a fin de por un lado contextualizar a las escuelas y por el otro como lupa o lente para analizar las distintas políticas, por ejemplo se señala que “una buena política pública con enfoque de territorio será aquella que logre la mayor cercanía hacia los sujetos para satisfacer a *escala* las necesidades locales, sin perder la visión del contexto nacional.” (Corvetta, 2009: 265).

La noción de espacio, que toma cuerpo en el concepto operativo de territorio, remite en un plano teórico a un campo de análisis en el que se desenvuelven entidades de distinto nivel con relaciones y jerarquías. Se produce una correlación con las formas en que el Estado dio entidad al espacio en tanto las configuraciones político-administrativas de lo estatal, regional o local. En estas escalas, se despliegan las instituciones públicas y los servicios colectivos, conformando redes o sistemas que en una mirada macro pueden analizarse de manera agregada. Sin embargo, a medida que se desciende en la escala van cobrando visibilidad procesos y tensiones en los cuales los lugares pueden individualizarse y se pueden conocer las relaciones e incidencias de unos sobre otros. Es decir, la mirada sobre el espacio permite diagnosticar y acercarse a una comprensión de estas relaciones entre los lugares y como afectan a los sujetos.

## 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”**

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

En cuanto a las políticas de educación, si se considera a las instituciones educativas como un servicio público y como una instalación colectiva, las mismas pueden ser objetos de observación en su localización (es decir distribución en el espacio) y en cuanto a su accesibilidad. La posibilidad de dar cuenta de los factores de diferenciación que favorecen o limitan a la población que hace uso de ellas, y que por lo tanto pueden generar no ya diferencias sino desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, es relevante para la formulación y planificación de políticas educativas.

En este sentido, es sustantiva para la política pública, la elaboración de mapas escolares que facilitan la planificación educativa al ser un instrumento que permita visualizar y evaluar las posibilidades y limitaciones para:

(a) la igualación geográfica de las condiciones de las instituciones educativas, mediante la distribución adecuada y equitativa de los recursos humanos, materiales y financieros entre regiones, localidades y zonas;

(b) la igualación social de las posibilidades de acceso a las instituciones educativas, estimulando la asistencia a las mismas asegurando el transporte escolar, los comedores y otros servicios anexos (Hallak, 1978).

Existe una tradición tanto de autores considerados ya clásicos de la geografía y la sociología que han puesto al espacio como eje para el estudio y para la planificación de las políticas poniendo en evidencia las desigualdades en las condiciones de vida de la población (Castells, 1976, Harvey, 1977) mientras que otros autores del ámbito de la planificación de las políticas han analizado los espacios locales, las distribuciones de los servicios educativos, las barreras y las disparidades en el acceso para la población (Hallak, 1978; Riquelme, 1978, 1989, 2004; Buzai y Baxendale, 2012).

Los mapas escolares permiten conocer las características específicas de la oferta educativa en espacios locales concretos, analizar los equilibrios y/o desequilibrios en la distribución de las instituciones, identificar las barreras físicas y simbólicas que afectan la accesibilidad, establecer criterios de atención a situaciones críticas y de distribución de recursos y esfuerzos en pos de garantizar tanto la igualación geográfica como la igualación social.

Otra cuestión que los mapas permiten visualizar es la conformación de grupos o circuitos de escuelas, ya que permiten la representación de la segmentación educativa al hacer evidente las características desiguales entre instituciones educativas, las barreras que afectan su accesibilidad y las medidas que facilitando la evaluación de las trayectorias de los estudiantes (por ejemplo mediante indicadores de proceso). Asimismo, en momentos de transición del sistema educativo, la confección de cartografías en distintos momentos permitiría conocer la evolución en los tipos institucionales y su localización a fin de ayudar a la toma de decisión sobre las áreas prioritarias para la instalación de una nueva unidad educativa considerando las áreas 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”**

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

influencia con otras instituciones cercanas o lejanas a fin de ofrecer la mejor cobertura para la población.

### **Una aproximación metodológica al tratamiento de la dimensión espacial**

El abordaje metodológico se propone poner en relación la localización de las instituciones educativas, los atributos territoriales y de la población que lo habita con la evaluación de la distribución de los servicios básicos. Poniendo foco en las ciudades, interpretadas como espacios locales, se estudiaron Campana, Zárate, Berazategui y Florencio Varela en la Provincia de Buenos Aires<sup>36</sup>. El objetivo de la metodología es la construcción de cartografías específicas para cada espacio local estudiado se ha realizado poniendo en relación información cualitativa y cuantitativa.

Respecto de los territorios y la población se ha trabajado con variables del Censo 2010 que dan cuenta sobre el nivel educativo, las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y el acceso a redes de servicios públicos básicos (agua, gas, cloaca). La información se trabajó a nivel de radio censal para localidad. El análisis de las variables permite la confección de dos conjuntos de indicadores de planificación: un indicador de beneficio o favorabilidad y un indicador de costo o desfavorabilidad (Buzai y Baxendale 2012 y 2013; Sassera, 2016).

La representación gráfica de los resultados, permitieron interpretar los resultados que facilitan la visualización de posibles clasificaciones y agrupamientos de las unidades espaciales estudiadas, en este caso, fracciones censales en una localidad específica. Posteriormente a la elaboración de estos dos indicadores parciales, se construyó un tercer indicador de Puntaje de Clasificación Espacial Global que da cuenta de las condiciones socio-habitaciones de la localidad. Cabe aclarar que el cálculo de estos indicadores se ha realizado para las ciudades del norte bonaerense (Campana y Zárate) y que se encuentra en proceso de elaboración para las localidades del sur. En la etapa actual de la investigación, el análisis de Berazategui se realiza mediante la variable NBI.

El procesamiento de las variables y de los indicadores así como su representación cartográfica se realizó utilizando un Sistema de Información Geográfica (SIG). El desarrollo tecnológico, la informatización y por tanto digitalización de la creciente información y la complejización de la realidad social, habilitan el uso los SIG para las problemáticas de la Geografía y las Ciencias Sociales; también se ha resaltado la utilidad de SIG para viabilizar los procesos de planificación desde la esfera pública, especialmente en lo referido a los servicios públicos. Los SIG realizan aportes para apoyar a la formulación de políticas públicas, determinar el grado en que las políticas públicas alcanzan los objetivos buscados, y para la planificación de servicios más efectiva entre otras posibilidades (Moreno y Álvarez, 1997).

---

36 La investigación en curso también analiza a la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe).

## 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”**

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

La información cualitativa de las instituciones educativas permitió su representación gráfica mediante la georreferenciación y la atribución de valores a las mismas de forma tal que permitan graficar los diferentes tipos de institución u oferta educativa. Debido a que en las localidades se realizaron entrevistas sólo en muestra de instituciones, se han buscado medios alternativos para caracterizar a la totalidad de las instituciones<sup>37</sup>:

- Escuelas secundarias: pueden caracterizarse mediante indicadores educativos, especialmente aquellos de proceso que dan cuenta respecto de la trayectoria de los estudiantes (tasa de promoción, tasa de abandono interanual, tasa de repitencia, sobreedad).

- Escuelas de jóvenes y adultos de nivel primario y secundario: los datos disponibles sobre las mismas son escasos, lo cual da cuenta de la necesidad de producción de sistemas de información que permitan conocer tanto las condiciones institucionales como el acceso, permanencia y terminalidad en la modalidad. Actualmente se disponen solamente de dos tipos de datos: matrículas (que pueden analizarse sincrónica o diacrónicamente) y del Índice de Vulnerabilidad Social (IVS), el cual es asignado a cada institución y que es calculado en base a datos censales. Ni los datos e matrículas ni el IVS permiten dar cuenta sobre las problemáticas específicas de la educación de jóvenes y adultos ni sobre las condiciones de escolarización de esta población; sin embargo al ser las únicas fuentes disponibles se los utiliza como proxy para indagar en la relación entre cuestión social y cuestión espacial.

- Centros de formación profesional (CFP) y otras instituciones de educación y formación para el trabajo: valen las mismas observaciones que para las escuelas para jóvenes y adultos, aunque la complejidad de las instituciones de formación plantea un problema metodológico aún mayor. Los datos disponibles corresponden sólo a los CFP, sin embargo existen multiplicidad de instituciones y actores brindan formación para el trabajo, muchas reguladas bajo la órbita del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, otras por instancias locales. Además existe una diversidad de ofertas formativas que corresponderían con las características del mercado de ilusiones (Riquelme, Herger y Magariños, 1999) de las cuales no se produce información oficial que permita caracterizar sus características ni las trayectorias de educación y formación de su matrícula.

- Políticas de finalización de la educación secundaria o primaria: en los últimos años se han implementado políticas nacionales y provinciales que promueven la terminalidad de la educación para los adolescentes, los jóvenes y los adultos. Dos casos tomados en la investigación son Fines y COA, que adquieren una dimensión de institucionalidad difusa al funcionar en sedes que pueden funcionar en escuelas, organizaciones sociales y políticas e inclusive en ámbitos de actores particulares. La

37 El acceso a los datos mencionados y las reflexiones a partir de los mismos se origina en procesamientos especiales solicitados a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

## 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”**

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

información sobre las cantidades de estudiantes que acceden a estas políticas y terminan sus estudios no se encuentra disponible, tampoco indicadores que den cuenta respecto de las trayectorias de los mismos. Para incluir en el tratamiento metodológico a estas sedes, se han buscado

La institución representada mediante un ícono específico sobre un territorio teñido por de color puede indicar o bien su tipo o mediante un gradiente o escala se puede representar su matrícula, IVS u otro indicador que se seleccione. Este sencillo mapa, constituye una primera herramienta para poner en relación a las instituciones educativas con su ganancia de localización. Queda por delante la exploración y aplicación de nuevas técnicas de análisis socio-espacial que permitan medir con mayor precisión los vínculos entre desigualdad educativa con desigualdad territorial.

A modo de ejemplo, se presenta una cartografía de la localidad de Berazategui con un ejercicio de localización y distribución de tipos de instituciones de educación de jóvenes y adultos. Se seleccionó mostrar a centros de formación profesional, escuelas primarias y secundarias para jóvenes y adultos y sedes de políticas específicas como Fines, COA y Espacios de Fortalecimiento.

### **Mapa 1. Distribución de instituciones de educación de jóvenes y adultos según**



### **NBI. Berazategui.**

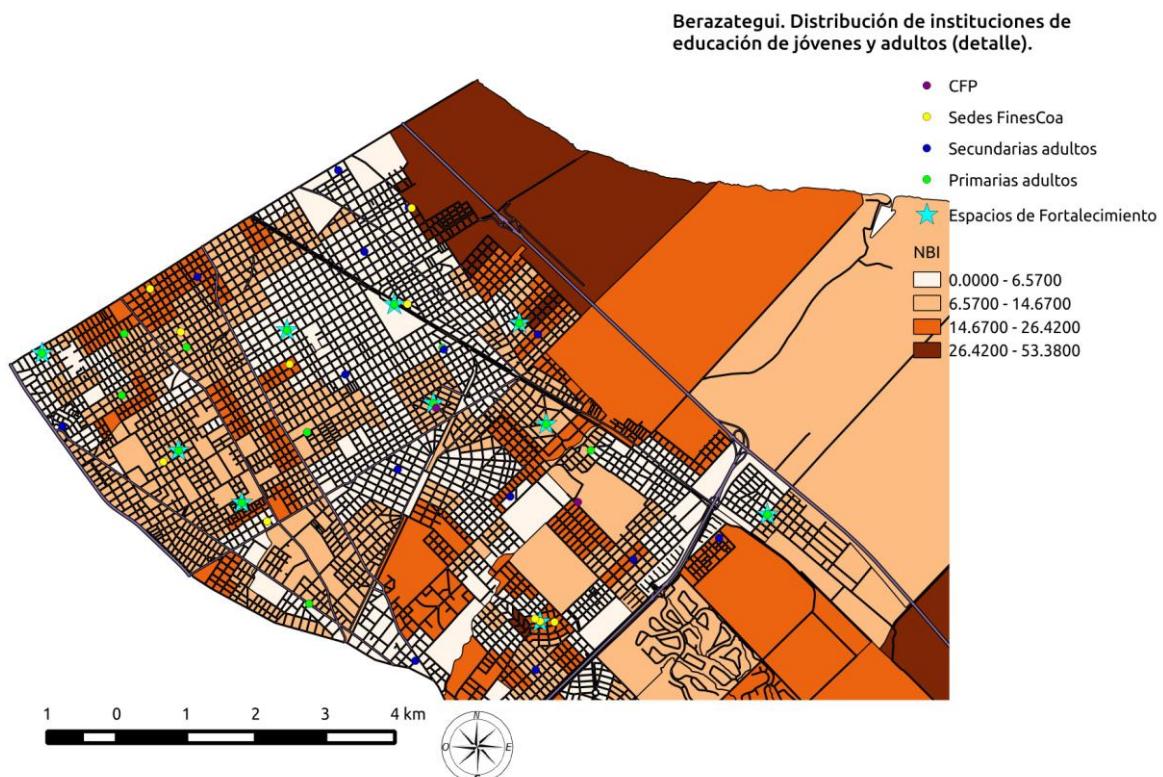
Fuente: Elaboración propia en base al Censo 2010 y datos procesados para el Proyecto Ubacyt 2014-2017

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

El mapa uno representa a la localidad de Berazategui según porcentaje de NBI. Existe un área céntrica que concentra los servicios y los mejores indicadores pues allí la proporción de hogares con necesidades insatisfechas varía en un intervalo que va del 1 al 6,67%. En contraposición existen algunas zonas con alto NBI (que llega al 53% de los hogares). Asimismo existen enclaves irregularmente distribuidos con buenas condiciones de vida que corresponden a barrios planificados, muchos de ellos barrios cerrados y emprendimientos inmobiliarios.

Se advierte que a medida que la urbanización pierde densidad, lo mismo ocurre con la distribución de escuelas, son escasas las sedes localizadas en el sur de la localidad, lo cual supondría mayores distancias a recorrer por los sujetos para acceder a la educación. Una situación similar ha sido encontrada en la localidad de Florencio Varela: a medida que se produce un alejamiento del centro, es menor la cantidad de instituciones educativas, especialmente en las zonas rurales. Cabe recordar que las distancias no son sólo físicas, sino también simbólicas y culturales, lo cual implica que quienes tienen menor acceso a los servicios deben realizar los mayores esfuerzos por acceder a los mismos.

**Mapa 2. Distribución de instituciones de educación de jóvenes y adultos según NBI. Berazategui (detalle)**



Fuente: Elaboración propia en base al Censo 2010 y datos procesados para el Proyecto Ubacyt 2014-2017

### 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”**

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

Un detalle o “zoom” a la cartografía muestra una localización más precisa de los distintos tipo de instituciones de educación de jóvenes y adultos. Las escuelas secundarias de adultos se distribuyen en distintas zonas de Berazategui, mientras que las sedes en las que funciona Fines-COA se localizan principalmente en zonas con NBI moderado. Por otra parte, las escuelas primarias de adultos y los espacios de fortalecimiento se encuentran en zonas con una proporción de NBI menor al 14,67%. Finalmente cabe destacar la menor presencia de escuelas o sedes las áreas rurales y zonas con máxima desfaborabilidad.

De manera similar a la ciudad de Campana y Zárate (Herger y Sassera, 2015; Sassera, 2016), en Berazategui se produce una estructura radiocéntrica. Esto queda manifestado en la distribución de las instituciones de educación de jóvenes y adultos, se aprecia una concentración de las mismas, que parten desde el centro hacia el oeste. Si bien muchas instituciones se localizan en áreas con NBI moderado, lo que permitiría una mayor accesibilidad de la población con mayores desventajas de esas zonas, quedan áreas con menor cobertura que deberían ser evaluadas.

### A modo de cierre

La reflexión sobre la dimensión puede parecer ser sumamente teórica, aunque la misma tiene importancia para los procesos educativos, especialmente los desplegados desde la educación formal. Ellos se desarrollan en lugares específicos- las escuelas y los centros de formación- los cuales se encuentran desigualmente distribuidos en el espacio, afectando así el acceso de la población a los mismos. La impronta del lugar y su relación con otros, afectan las posibilidades del desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje y de relaciones de sociabilidad. Los desplazamientos entre lugares, por ejemplo los lugares de procedencia de los estudiantes, o los lugares donde se desarrollan actividades específicas: un aula o una fábrica tienen importancia en cuanto pueden favorecer o perjudicar el acceso al derecho a la educación: una escuela emplazada en una zona sin caminos adecuados o limitado transporte pone en jaque el acceso y permanencia a la educación de la misma manera que una institución “céntrica” con prácticas selectivas. Es decir, tanto las prácticas como los espacios no son horizontales: ellos también se encuentran diferenciados, jerarquizados y desigualados.

Una de las cuestiones centrales del abordaje propuesto es la incorporación de una perspectiva que se nutre de distintas disciplinas para favorecer una mirada que evite la fragmentación de la complejidad de los procesos que intervienen. Por este motivo se ha trabajado con conceptos y métodos de la Sociología y de la Geografía para dar cuenta de problemáticas educativas.

Si bien la noción de espacio, remite en un plano teórico a un campo de análisis en el que se desenvuelven entidades de distinto nivel con relaciones y jerarquías en los territorios concretos, se despliegan las instituciones públicas y los servicios colectivos cuya distribución que puede favorecer o excluir a la población. Respecto a las políticas, la confección de mapas educativos puede constituirse en una herramienta que permita evaluar los criterios de emplazamiento de instituciones, la población a la que accede 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”**

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

las condiciones en lo que lo hace. Esto es relevante, especialmente para los jóvenes y los adultos que no han finalizado su escolarización y que ya han enfrentado múltiple barreras, es este sentido el Estado debe garantizar el derecho a la educación removiendo estas barreras mediante la planificación efectiva de los servicios educativos.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1999). “Efectos de lugar”, en Bourdieu, P. (dir.), *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, C. (1994). “Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino”, en Puryear J. y J. Brunner, (eds). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, vol. II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas. Consultado el 3 de mayo de 2013, <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BkIACD/Interamer/puryear40.htm>
- Buzai G. y C. A. Baxendale (2012). *Ánalisis socioespacial con Sistemas de Información geográfica. Ordenamiento territorial*, Temáticas de Base Vectorial, tomo 2, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Castells, M. (1976) *La cuestión urbana*, México, Siglo XXI.
- Cetrángolo, O, C. Steinberg y F. Gatto (2011). Desigualdades territoriales en Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo, Buenos Aires, CEPAL, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina.
- Corbetta, S. (2009). “Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas” en N. López (Coord.)*De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- García Palomares, J. C. (2000). “La medida de la accesibilidad”, en *Revista Estudios de Construcción, Transportes y Comunicaciones*, nº 88, pp. 95-110.
- Hallak, J. (1978). *El mapa escolar. Un instrumento de la política de educación*, París, IIPE-UNESCO.
- Harvey, D (1977). *Urbanismo y desigualdad social*, Madrid, Siglo XXI España.
- Herger, N. y J. Sassera (2015) “El abordaje de la dimensión espacial de la educación y formación para el trabajo en los ámbitos locales: aportes para pensar las políticas e instancias de intercambio con los actores locales”, en 4º Jornadas de Investigadores en Formación. Los productos de la investigación: divulgación, popularización e intervención en las ciencias sociales, IDES, Buenos Aires, 16 y 17 de abril de 2015.
- Moreno A. y C. Álvarez. (1997). “Análisis y evaluación de servicios públicos locales desde la perspectiva geográfica. Estudio de caso”, en *GAAP*, nº10 , septiembre/diciembre 1997.
- Riquelme, G. C. (2010). *Educación y formación para el trabajo. La perspectiva de los adultos*, clase virtual elaborada para el Curso de Posgrado Virtual “Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos”, Programa de Juventud de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.
- Riquelme, G. C. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C. (1989). *Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales. Versión preliminar*, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Riquelme, G. C. (1978) *Situación Social*. Serie Estudios de la Población Argentina N° 2. Volumen IV FNUAP (Fondo de Naciones Unidas para Actividades de Población) y FUDAL: (Fundación para el Desarrollo de América Latina. Análisis Poblacional de la Argentina). Buenos Aires.
- Riquelme, G. C. y N. H. Herger (2014) “Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas”, en Riquelme, G. C (Directora y Editora) (2014) *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. La Bicicleta Ediciones. Buenos Aires.
- Riquelme, G. C.y Herger, N. (2006) *Escenarios de educación y formación para el trabajo ¿mercado de ilusiones de corto plazo o alternativas socio-educativas a la exclusión?*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, nº 17. CONICET. Programa Educación, Economía y Trabajo (PEET),

### 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”**

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

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). UBA. Buenos Aires.

- Sassen, S. (2010). “The city: Its return as a lens for social theory”, en *City, Culture and Society*, no 1, Elsevier, pp. 3-11.
- Sassera, J. (2016). “El uso de Sistemas de Información Geográfica para el abordaje de la desigualdad espacial y la desigualdad educativa. Aplicación para el análisis de las localidades de Campana y Zárate” en *Geografía y Sistemas de Información Geográfica*. 8(8)Sección I:91-113
- Sassera, J. (2013) “Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo” tesis para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina.
- Veleda, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa en el Conurbano Bonaerense*, Documento de Trabajo no 5, Buenos Aires, CIPPEC.

### 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”**

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

## **Um Estudo das Políticas Públicas para o Atendimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos 10 (dez) anos: Desafios e Potencialidades**

**Autora:** Vieira Velis, Valéria Aparecida<sup>38</sup> (UNESP - Rio Claro - São Paulo - Brasil)

**Contacto:** [smerceja@gmail.com](mailto:smerceja@gmail.com)

### **Introdução**

Muitos desafios permanecem visíveis em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a extensão das desigualdades e exclusão social da vasta camada da população brasileira.

O início do resgate dessa dívida social é tarefa primeira da Educação de Jovens e Adultos. Isso pode ser ainda mais evidenciado em um dos objetivos arrolados na Declaração de Hamburgo:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. (1999).

Sabe-se que alfabetizar jovens, adultos e idosos na perspectiva da qualidade social na educação tem sido um desafio. Para tanto, a concepção de educação como direito para toda a vida e a formação de educadores têm se mostrado ações possíveis e necessárias para a melhoria da qualidade da educação nesta modalidade de ensino.

As estratégias didático-pedagógicas para EJA é um marco do trabalho. Os educandos, muitas vezes, sejam eles jovens, adultos ou idosos ainda esperam uma escola com metodologia tradicional, pois acreditam que é assim que se aprende.

Um currículo pré-definido para EJA não é algo aceitável. Ele deve ser construído coletivamente, mediado com os saberes dos educandos e prática dos professores. Nesta ótica, vale lembrar que Paulo Freire sempre valorizou os conhecimentos trazidos pelos educandos como meios indispensáveis para a construção de novos conhecimentos. Como ele dizia:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 12)

Sendo assim, reorganizar currículos é lição de diálogo entre especialistas e educandos.

<sup>38</sup> Doutoranda em 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”**

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

Ao mesmo tempo em que o acesso é importante a permanência do educando nesse processo também, e isso é tarefa de todos os sujeitos envolvidos. O conhecimento produzido na escola deve estar relacionado à vida e ao cotidiano das pessoas.

### **As Políticas Públicas e a Gestão Educacional da EJA**

Tais inquietações impulsionam o estudo das políticas públicas e da gestão educacional da Educação de Jovens e Adultos abrindo diálogos sobre a ligação automática sobre EJA e a escola trazendo a discussão para espaços organizativos na construção coletiva dos mesmos, considerando como direito do educando, o acesso, a permanência, o sucesso na aprendizagem e a continuidade dos estudos em todos os níveis de ensino, incluindo a valorização dos conhecimentos que os jovens e adultos adquirem na vivência em sociedade, no trabalho e em outros espaços educativos.

Levando-se em consideração que as políticas de EJA, na maioria das vezes, não são executadas em âmbito nacional, ficando com essa incumbência os municípios, é que a pesquisa que dá origem a este artigo tem como objetivo fazer uma análise das políticas públicas de EJA no Brasil nos últimos 10 (dez) anos. A pesquisa visa analisar o desenvolvimento das políticas públicas de EJA constituídas no período de 2002-2013 no Brasil, onde conforme os documentos oficiais pesquisados se apresenta como uma gestão popular e democrática onde as políticas educacionais propostas se colocam como inovadoras porém podem ser definidas por políticas de caráter ambivalente que apresentam rupturas mas que ainda preservam ações das políticas de gestões anteriores. (OLIVEIRA, 2009).

As políticas de atendimento de Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional são tensionadas com a problematização do acesso a essa população considerando-as como mero pagamento de dívida social. Diante do exposto questiona-se: Como se estabeleceram as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos 10 (dez) anos? De fato, essas políticas garantiram que esse atendimento se configurassem num projeto de formação integral, de educação permanente e ao longo da vida junto aos jovens, adultos e idosos? A procura a essa oferta garante o atendimento como um direito adquirido de fato quando a legislação coloca a EJA como uma modalidade de ensino ou apenas se apresenta como um “favor” no sentido de traduzir as prerrogativas do Estado Mínimo?

De modo geral, a Revolução de 1930 é um marco no processo de reformulação no setor público no Brasil. Na Constituição de 1934 foi criado o Plano Nacional de Educação, onde deveria ser incluído entre suas normas o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, e este ensino deveria ser extensivo aos adultos.

Durante as décadas de 40 e 50 do século XX, várias campanhas de alfabetização foram criadas visando diminuir os índices de analfabetismo, contudo tiveram vida curta, pois a eficácia passou a ser questionada.

## 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”**

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

No final dos anos 1950 e início dos anos 1960 a educação de adultos começou a ganhar destaque a fim de definir as características da educação de adultos.

Apesar das políticas educacionais se voltarem para a educação de adultos, a mesma metodologia da educação infantil era usada, rotulando assim, o adulto como um ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, e reforçando o preconceito contra o analfabeto.

Segundo Paiva com a realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 no Rio de Janeiro.

[...] marcava-se o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelo esforço realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, s/p., 1973)

As reflexões trazidas pelas ideias de Paulo Freire tiveram um importante papel na caracterização do universo da Educação de Adultos (EA). A EA passava a ser assunto de reflexão, mostrando seu verdadeiro sentido. O adulto trabalhador, das classes populares começa a ser reconhecido enquanto sujeito da EJA no Brasil. Com isso, a questão do analfabetismo volta para as pautas de governo.

Grande parte dos programas de alfabetização funcionava no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Representavam, por um lado, o aumento da responsabilidade do setor público pela escolarização básica dos adultos e, por outro, a disputa política por legitimação de ideias no campo da prática educacional no aparelho do Estado.

No período pós 64 ocorreram diversas modificações junto à educação de adultos, onde novos trabalhos surgiam, ao mesmo tempo em que outros eram reprimidos. A única certeza que se tinha no meio de tantas incertezas era que a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte do aparelho do Estado. Por um lado, seria incompatível a proposta de um grande país com os baixos índices de escolaridade; por outro, havia necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo.

Foi em 1967 com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Fundação Mobral - Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967), e posteriormente com o Ensino Supletivo, em 1971, que se promulgou a Lei Federal 5692/1971, onde eram enfatizados temas como o caráter educativo do desenvolvimento, bem como o valor da educação nesse processo, a tecnologia educacional, módulos instrumentais, teleducação, educação como investimento, dentre outros.

Em tempos mundiais é a partir da publicação pela UNESCO do relatório "Aprender a Ser" (FAURE, 1972) onde a educação é vista como um processo 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"**

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

"aprender a ser" e não mais como acumulação de conhecimentos, que o movimento de educação permanente ganha destaque, pois coloca em xeque o modelo escolar, deslocando o foco para a pessoa na sua globalidade, propondo uma concepção de educação global e contínua que ocorre em todos os tempos e nas mais variadas situações. (CANÁRIO, 2013).

O movimento de educação permanente foi,

"encarado como um processo contínuo que, desde o nascimento à morte se confunde com a existência e a "construção da pessoa", a perspectiva da educação permanente aparece como um *princípio reorganizador de todo o processo educativo*, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas" (CANÁRIO, 2013, p. 84)

Assim, a educação permanente,

(e em especial a educação de adultos) foi objeto de grande desenvolvimento em vários países, a partir de concepções de política educativa diversas, embora reconhecendo a centralidade do Estado e as responsabilidades dos governos, ora acentuando o valor intrínseco de uma educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade social e a emancipação, ora orientando-se segundo objectivos de feição mais desenvolvimentista, inspirados pelas teorias da modernização e pelo teoria do capital humano." (LIMA, 2007, p. 18,19)

Tendo em vista os princípios da educação permanente onde seu objetivo é "fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que prepare os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência" (LENGRAND, 1970, p.94), é que as discussões e reflexões a respeito da temática da Educação de Jovens e Adultos se apresentaram nesse período e influenciaram ações posteriores.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, contribuiu na medida em que seu artigo 208 amplia a "garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito aos que a ele não tiveram acesso na idade própria". Indica também que 50% (cinquenta por cento) dos recursos a que se refere o artigo 212 sejam aplicados no combate ao analfabetismo e no acesso ao ensino fundamental para todos.

Sabe-se que esta garantia de obrigatoriedade de atendimento, disponibilização de recursos e responsabilização das autoridades quanto ao não atendimento às determinações constitucionais é algo aparente e é comprovada com o crescente abandono das atividades relacionadas à superação dos índices de analfabetismo. Isso se comprova com a extinção em março de 1990, através da medida Provisória 251, da Fundação Educar.

Com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia (1990), o Brasil tentou articular uma grande campanha 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”**

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

alfabetização, através do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, PNAC, logo interrompida pelo “impeachment” do então presidente Fernando Collor.

O governo federal deixava claro que sua prioridade não seriam os analfabetos e sim as crianças. Na fala do ministro José Goldemberg percebe-se que suas intenções para com a EJA marcavam a separação entre crianças e adultos quando o mesmo afirmava que:

[...] o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo. (Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 1991)

Com o impeachment do presidente Collor, assume a presidência Itamar Franco e seu ministro Murilo Hingel. Estes desencadeiam o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

O discurso político continuou acontecendo e uma das propostas era a implantação do Combate ao Analfabetismo como prioridade. Porém, com as mudanças e a redução dos recursos para as ações sociais, de acordo com o pensamento neoliberal, a EJA passa novamente a marginalidade das políticas públicas, entendendo no regime de colaboração o papel da União como *“ação centralizada de coordenação pelo governo federal e repasse de execução das políticas da educação para Estados e municípios, com acentuada sobrecarga desses últimos”* (ARELARO, 2002, p.93-94).

Na mesma lógica, em 1997, cria-se o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) que tinha o objetivo de reduzir as taxas de analfabetismo do nosso país, começando o atendimento pelos municípios que tinham índices alarmantes de não-alfabetizados. Esse programa não era um programa do MEC e sim uma ação social liderada pela então primeira dama Ruth Cardoso, demonstrando que a EJA novamente não tinha espaço como uma política pública de atendimento.

Os dados estatísticos revelam que, apesar de alguns avanços, a diminuição do analfabetismo e a melhoria da escolaridade da população brasileira continuam em ritmo lento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, trouxe pequenos avanços significativos para a EJA. Em seu corpo de texto possui apenas dois artigos que exprimem a EJA como modalidade da Educação Básica. Destaca a necessidade do estímulo ao acesso e permanência do trabalhador na escola, mas não viabiliza ações concretas para que isso ocorra.

### 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”**

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

Em relação à idade para exames, que diminuem, dá abertura para a matrícula compulsória de jovens maiores de 14 anos de idade nesta modalidade de ensino, como forma de aligeiramento de estudos distorcendo o verdadeiro sentido da EJA, de educação ao longo da vida, e trazendo para esta modalidade de ensino a preocupação sobre o que se entende por adolescência e todas as dificuldades que o mundo contemporâneo impõe sobre ela.

Assim a Emenda Constitucional 14/96, com a alteração feita no artigo 208, assegurava esse ensino em mera “oferta” e a Lei 9424/96 excluiu as matrículas de EJA no Cômputo geral que podem fazer jus aos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Assim, o dinheiro do Fundo poderia ser utilizado com os investimentos em EJA (pagamento de professores, formação, compra de material didático), porém o município não receberia nenhum repasse por matrícula de aluno na EJA.

Coloca-se aí um ponto crucial para os municípios, dada a retirada de recursos importantes tanto para a Educação Infantil quanto para a Educação de Jovens e Adultos, como atender as crianças ou os jovens e adultos com pouca escolaridade.

Assim, a defesa pela Educação de Jovens e Adultos pautou-se pela inconstitucionalidade dos vetos presidenciais e pela insuficiência dos recursos para esta modalidade de ensino.

### **O Atendimento da EJA no Brasil nos últimos 10 (dez) anos - Singularidade ou não de Experiência**

Um desafio está posto: o de atender a Educação de Jovens e Adultos no seu sentido mais amplo: o de educação ao longo da vida.

É nesse contexto, e juntamente com as discussões a respeito da gestão democrática, da construção de um projeto político pedagógico e da necessidade da participação da sociedade para a melhoria da qualidade do ensino que se abrem diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma das modalidades da Educação Básica.

Há um consenso: sem educação não há desenvolvimento social e econômico. Desde a realização da 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA, em 1997, em Hamburgo na Alemanha.

[...] tem havido um crescente reconhecimento por parte da sociedade mundial e de organismos internacionais da importância da educação de pessoas adultas no fortalecimento da cidadania, na formação cultural da população, na melhoria do bem-estar da sociedade. (HADDAD, 1997, p. 113)

## 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”**

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

Sabe-se que o déficit de atendimento no ensino fundamental resultou num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir o ensino fundamental obrigatório.

Com isso, o número de pessoas não-alfabetizadas no país atinge 13,2 milhões de brasileiros maiores de 15 anos, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizada em 2014. Assim, “*ao longo da década de Educação para Todos, não houve uma ampliação significativa das oportunidades educacionais para a população brasileira jovem e adulta*” (DI PIERRO, 2000, p.13).

A contribuição da LDBEN 9394/96 para a EJA se estabeleceu na garantia legal da oferta da educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e ensino médio na idade própria e como modalidade da Educação Básica, denominando-a de Educação de Jovens e Adultos.

Sobretudo esta mesma conquista pode significar sua dicotomia: corremos o risco de escolarizar a EJA, concentrando a atenção apenas na escolarização de segunda oportunidade, não levando em conta, assim as necessidades da realidade brasileira.

Em decorrência das mudanças implantadas, novas atribuições foram delegadas aos Estados e Municípios no atendimento da EJA. Atribuições estas que se vinculam ao entendimento político de se oferecer o direito à educação para jovens e adultos que não tiveram acesso na chamada idade própria, lembrando que o jovem foi incorporado à educação de adultos, mais recentemente, por volta dos anos noventa, e com ele demandas foram incorporadas sobre a formação dos professores para esse atendimento.

De acordo com a Carta Magna em seu artigo 208, inciso I, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, no nível fundamental, deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado a todos os que a ele não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental na idade chamada própria. Trata-se de um direito subjetivo estabelecido pela Constituição Federal em seu artigo 208, parágrafo primeiro. Na atualidade, a demanda por EJA modificou-se, sendo cada vez mais heterogêneo seu perfil, tanto quanto as expectativas de aprendizagem ou no que diz respeito à idade. Se por um lado há adultos que querem se alfabetizar, de outro estão muitos jovens interessados somente na certificação.

Existe assim, uma dicotomia entre as expectativas desses educandos em relação à escola e esta propriamente dita, desafio a ser enfrentado pela escola. Há uma necessidade de escolarização para que possam crescer profissional e socialmente, ou para aqueles que ainda não estão no mercado de trabalho.

Isso prejudica o verdadeiro sentido da EJA, compreendida não como uma aceleração de estudos, mas como nas ideias defendidas na realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha em 1997, como educação ao longo da vida.

### 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”**

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

Observa-se ainda a visão da EJA como um “favor que o Estado faz, tornando os educandos desta modalidade de ensino, muitas vezes, meros “inquilinos” das escolas.

É preciso então, reconhecer o direito à organização do atendimento a jovens, adultos e idosos, em tempos e espaços pedagógicos diferenciados, indo na contramão dos velhos moldes do ensino supletivo, onde a educação era oferecida de forma aligeirada e compensatória, algo ainda, muitas vezes, almejado pelos educandos.

Na mesma ótica, no que se refere ao acesso, é necessário também, como apresenta o quarto item do Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA:

[...] Retomar por princípio o sujeito da ação educativa na EJA, compreende a necessidade de diversificar formas de entrada na educação básica, não apenas no que se refere a romper com tempos determinados de matrícula, mas garantir que a entrada e o retorno às classes de EJA possam se dar ao longo do desenvolvimento do projeto pedagógico. (Documento Base Nacional, 2008, p.22).

### Considerações Finais

Atualmente, comprehende-se o papel propulsor que projetos como Moberal e Fundação Educar, tiveram para a consolidação do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil, bem como o oferecimento da continuidade de estudos nesta modalidade de ensino. Pode-se perceber, então uma tentativa no estabelecimento e consolidação de uma política de atendimento eficaz para a EJA no país, onde a democracia e a participação devem sustentar o desenvolvimento do trabalho, porém isto não basta.

O papel do MEC, através de suas secretarias (no caso da EJA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sempre foi de ocupar-se com a indução de políticas, tratando de analisar a educação no tocante a Educação de Jovens e Adultos, dentro de um contexto nacional e no âmbito de seus contrastes internos, revelando resultados satisfatórios perante o panorama mega e macro, nacional, porém não suficientes, impondo enormes desafios a políticos e educadores na hora de formular políticas públicas de educação preocupados com a melhoria da qualidade do ensino.

Nos últimos 10 (dez) anos houve um crescente atendimento da EJA tanto na alfabetização, quanto em sua continuidade. Ao mesmo tempo em que na conjuntura nacional e regional houve uma diminuição/estagnação na matrícula de EJA devido a falta de recursos e de políticas públicas em outros houve uma adaptação perversa ao sistema:

[...] numerosos municípios reconfiguraram os serviços de ensino fundamental de jovens e adultos como programas de aceleração de estudos, passando a computá-los no Censo Escolar como ensino fundamental comum. Desde então, as estatísticas relativas ao ensino público de jovens e adultos perderam a confiabilidade por não

### 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”**

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

expressar adequadamente as dimensões do atendimento ou a participação relativa das esferas de governo. (DI PIERRO, 2001, p.6).

Buscaremos na pesquisa, na análise dos relatórios apresentados, nos dados empíricos coletados com os atores do processo através do modelo proposto por LIMA & GUIMARÃES (2012) apresentar se houve uma singularidade no atendimento com relação à EJA, considerando a conjuntura histórica e política nacional do final do século XX e início do século XXI. Verificaremos se com a assunção de uma gestão pública que se coloca como democrática e popular favoreceu para a construção de um cenário político pedagógico gestor favorável para a delimitação da gestão pública educacional participativa.

Não afirmamos que essas condições sejam suficientes para a construção da história das políticas públicas de EJA no Brasil, mas são decisivas para a consideração de uma referência de política pública.

Que cada um, em seu espaço de atuação, possa contribuir para a melhoria do atendimento desta modalidade de ensino em nosso país. Há de se percorrer um longo caminho!

### Referências Bibliográficas

- Arelaro, L.R.G, Kruppa, S.M.P. A Educação de Jovens e Adultos. In: Oliveira, Romualdo P. de; Adrião, Theresa (org.). **Organização do ensino Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002. (Coleção legislação e política educacional; v.2).
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília: MEC, março de 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/docbase.pdf>>. Acesso em: 25/07/08.
- Canario, Rui. **Educação de adultos. Um campo e uma problemática**. Lisboa. Educa, 2013
- Conferência Internacional Sobre A Educação De Adultos (V CONFINTEA) (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro – Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- Di Pierro, M.C. **Novos paradigmas para a educação de jovens e adultos**. São Paulo, 2001. (Mimeoografado)..
- \_\_\_\_\_. Haddad, S. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo. Perspect. Vol.14 n.º 1. São Paulo. Jan/Mar.2000.
- Faure, Edgard. et al.. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972.
- Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á prática educativa. 25<sup>a</sup> Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Haddad, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: Brzezinski, I. (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- Jornal Do Comércio, Rio de janeiro, 1991.
- Lengrand, Paul. **Introdução à educação permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1970.
- Lima, Lícínio C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Editora Cortez. 2007.
- Lima, Lícínio C., GUIMARÃES. **Estrategias europeas en el aprendizaje permanente**. Una introducción crítica. Valencia: Edicions del Crec. 2012.
- Oliveira, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 25, nº 2, p. 197-209, mai-ago. 2009.
- Paiva, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição a história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

### 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”**

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

### **Reflexiones sobre el Centro de Actividades Juveniles en una cárcel de mujeres de la provincia de Córdoba.**

**Autora:** Venier, Yanina (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, “María Saleme de Burnichón”)

**Contacto:** yaninavenier@hotmail.com

### **Presentación**

Este trabajo se propone reflexionar sobre una experiencia que se encuentra en los bordes de lo escolar, como señala Llinás: los Centros de Actividades Juveniles. Tomaremos nota de uno en particular que condensa una serie de problemáticas y sentidos que complejizan lo que se pone en juego. Este informe describir algunos elementos de la experiencia del CAJ de un Centro de Educación Media para Adultos (CENMA) en una cárcel de mujeres.

Analizaremos aspectos generales de la política que da origen a los CAJ y el sentido primordial que se le asignan en relación a los jóvenes y la escuela media. Para luego resignificar esos elementos en el marco de las propuestas educativas para jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba. Al ser una experiencia inserta en un contexto de encierro y castigo carcelario, se retoman los puntos que generaron mayor conflictividad en su desarrollo, intentando analizar los formatos escolares no sólo desde los debates educativos sino desde la diversidad de miradas institucionales sobre lo que la escuela quiere o debe ser.

### **Los Centros de Actividades Juveniles**

*“Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) son proyectos de extensión educativa propuestos para las escuelas de nivel secundario. Tienen por objeto promover nuevas formas de estar y de aprender en la escuela, a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos al horario escolar”<sup>39</sup>*

En la provincia de Córdoba se comienza con la implementación de los CAJ en el marco del Proyecto “Escuela para Jóvenes” alrededor del año 2001. El mismo, se estableció en base a un convenio marco entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Provincia de Córdoba con la finalidad de “desarrollar propuestas de mejoras de la calidad del nivel medio en especial en el Ciclo Básico Unificado (CBU)” (Res.838, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2001) a través de la puesta en marcha de cambios institucionales y curriculares desde distintos dispositivos organizativos. De la lectura de algunos de sus lineamientos se identifica la intención de

39 Manual para la organización de los Centros de Actividades Juveniles en escuelas. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. 2010.

## 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”**

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

generar modificaciones al menos en tres direcciones: afianzar los aprendizajes de los alumnos a fin de disminuir el fracaso escolar; organizar el trabajo en la institución y promover el trabajo en equipo entre profesores; y poner a la escuela como marco de referencia para los intereses, necesidades y problemas de los jóvenes. Esto debe considerarse en el marco de la extensión de la obligatoriedad hasta el 3º año del CBU en ese momento, y una escuela que aún no podía incluir la masividad y diversidad presente en sus aulas.

El Proyecto Escuela para Jóvenes tenía dos grandes líneas de trabajo, una línea institucional - curricular que implicaba el achicamiento de la caja curricular y el trabajo en equipo de los profesores con una gestión en equipo y compartida-; y, por otro lado, la creación del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) dentro de la escuela. Acompañando a este cambio curricular se propuso una nueva organización institucional ya que las áreas debieron conformar equipos de trabajo entre los profesores. Esta nueva organización no fue acompañada, sin embargo, de la necesaria reorganización laboral de las asignaciones y cargas horarias de los docentes.

Es importante mencionar estos inicios de un programa que comenzó como una interpellación a la escuela media, apuntando a elementos centrales de su forma histórica. Justamente si hay algo que se identifica con el formato de la escuela secundaria es “el saber organizado en ramos, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopedista, el agrupamiento en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, la distribución de tiempos y espacios, los rituales patrióticos” (Southwell; 2012:65). Esta propuesta apuntaba a modificar aspectos que se presentan como naturales, a la vez que combinar elementos de una transformación de las enseñanzas y los aprendizajes con nuevos roles de los actores, tanto desde la reorganización del trabajo docente, como desde la inclusión de los jóvenes como actores protagonistas. Una apuesta en el marco de la cual sería posible pensar por fuera del aula y de los principios de la gradualidad el reconocimiento y construcción de nuevos saberes.

Pero como la forma escolar no refiere sólo a los modos en que se organiza la escuela -media- y no sólo puede comprenderse a partir de la descripción de sus características puntuales, debemos visualizar que son parte de una formación social histórica concreta. La década neoliberal y las reformas educativas de los 90' no pueden identificarse como parte de un proceso de inclusión y de democratización de las instancias de decisión popular, sino todo lo contrario. El desempleo, la pobreza, la exclusión, el despojo de lo público y el achicamiento del Estado a favor del mercado fueron algunos de los aspectos centrales que son parte del espíritu de época del cual emanó la reforma educativa en la última década del siglo XX. En ese marco, el discurso de la inclusión de nuevos sectores a la escuela iba en sentido contrario a toda una serie de políticas de exclusión y marginación de los sectores populares y la clase trabajadora de nuestro país. Pero más aún a la expulsión de los jóvenes de todo futuro de integración social, fuera a través de un proyecto educativo, laboral, cultural.

## 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”**

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

Por otro lado, proyectos como estos no hacían más que poner en tensión las formas del trabajo docente, movilizadas por la reforma reciente y el temor a la pérdida de la fuente laboral; proponiendo nuevas formas de trabajo en equipo en un contexto de individualismo y competencia, pero además de flexibilización y precarización laboral creciente –sumado al empobrecimiento de las instancias de organización gremial de los trabajadores de la educación-.

Bajo este panorama, esta reforma no se mantuvo en el tiempo. Los CAJ, como parte de una propuesta integral de modificación del formato escolar, quedaron como el espacio de los sábados en el que los jóvenes se apropiaron de la escuela desde un lugar diferente. La misma escuela, inamovible en sus principios, debe pensar por fuera de sus márgenes espacios de inclusión de lo que ella misma excluye.

“Sin lugar a dudas, ha sido difícil –y lo seguirá siendo- transitar el camino desde una escuela fundada sobre el elitismo republicano a una que persiga la igualdad. Las instituciones son sedimentaciones de formas de otorgar sentido, formas que han logrado hegemonizar y que al naturalizarse hacen olvidar la selección que ellas han producido, lo que han incluido y lo que han excluido y la particular articulación que les ha dado identidad” (Southwell, 2008).

Cómo es posible entonces pensar en procesos de integración a la escuela, no sólo es una pregunta por el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudios secundarios sino que es la inquietud por garantizar un principio de justicia y de igualdad, en contextos de desigualdad creciente.

### **La cuestión de “lo joven” en la escuela.**

Varios años después del comienzo de Escuela para Jóvenes, sólo quedarían como parte de esta iniciativa los espacios creados para los Centros de Actividades Juveniles. Sin la posibilidad ya de combinar esta propuesta a una reforma curricular más integral, se continúa con la apuesta a que las *acciones contempladas en los CAJ sean parte constitutiva del Proyecto Educativo Institucional de cada escuela, conformando una herramienta que complemente y acompañe el desarrollo de los distintos espacios curriculares.*

La iniciativa de una *escuela para jóvenes*, más allá de pensar en esta reforma puntual, nos habilita a la pregunta de ¿para quién sino sería la escuela media?, o ¿quiénes son los jóvenes a los que espera llegar la propuesta escolar? Esta pregunta se actualiza a pesar de que la franja etaria a la que se dirige no se ha modificado, pero sí lo ha hecho en cambio el sector social destinatario de la misma. La escuela para jóvenes no es entonces una nueva escuela, en sí es la misma que intenta pensar en las juventudes que no eran objeto de su preocupación hasta hace algunas décadas. La masificación del nivel a partir de su obligatoriedad conlleva la necesidad de pensar nuevas formas que no son parte de su tradicional organización, y que se debaten con el riesgo que conlleva generar circuitos paralelos o por fuera de los bordes de lo escolar, sin lograr interrumpir la dinámica cotidiana de un formato excluyente. Como lo señala Llinás recuperando 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”**

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

Kantor “una de las implicancias más preocupantes de la existencia de estos dispositivos sería el refuerzo de la separación entre ambos espacios por medio de la creación de estos accesorios que dejarían incólume a la escuela tradicional” (Llinás; 2012: 137).

El desafío de esta iniciativa que se construye desde los márgenes se puede definir como la tensión entre la realidad de quienes están en las escuelas y quienes no, las distintas formas de vivir y ser jóvenes, los diálogos intergeneracionales posibles entre estudiantes y docentes, las miradas sobre los jóvenes y las lógicas de las prácticas educativas, las relaciones con la comunidad y el lugar de la escuela en la recuperación de saberes populares allí donde la currícula aún no puede llegar. *“Aún cuando no puede esperarse que la sola existencia del CAJ produzca los cambios necesarios en lo que acontece en las aulas cotidianamente, es indudable que este nuevo espacio institucional contribuye a instalar temas y climas favorables a las transformaciones que la sociedad y los jóvenes demandan de la escuela secundaria actual”*.<sup>40</sup>

“A diferencia de la gramática escolar tradicional que reservaba a los jóvenes un lugar de recepción pasiva de los saberes que les transmitían los adultos, la propuesta de los CAJ los convoca con los saberes que ellos portan a un espacio de encuentro con otros jóvenes y con otros adultos en el que la trama que se produce en conjunto es la protagonista” (Llinás; 2012: 141).

Esta propuesta enfrentó el reto de reconocer otras juventudes diferentes a las establecidas por el formato escolar, y casualmente no pertenecientes a sectores sociales para los cuales la escuela ha sido un espacio natural de paso y de vida.

### **La extensión a otros espacios y modalidades: el CAJ en contexto de encierro.**

A partir del año 2009 CAJ se amplió a contextos de encierro, donde se incorpora como una herramienta de cambio de la propia escuela para adultos. Si mencionamos anteriormente que la escuela se preocupa por incorporar a *nuevos sectores de jóvenes* para los que no fue pensada en tanto formato histórico y social, la *escuela media para adultos* es el reducto para quienes fueron excluidos de la escuela o directamente no han podido ingresar “a tiempo” a la misma. La **edad** se presenta entonces como el requisito que condensa la exclusión, para la cual se genera un mecanismo diferencial de escuela.

Sin embargo, la génesis de la educación de adultos se vincula a una forma de sostener un formato escolar que desde sus comienzos dio señales de su incapacidad de ser universal. Sabido es y numerosos trabajos lo señalan: la escuela media argentina no fue concebida con un formato masivo. Más bien lo contrario, surgió como forma especialmente destinada a la formación de las élites dirigentes de nuestro país. *Adultos* es entonces una modalidad que permitía dentro del mismo sistema, generar propuestas diferenciales para quienes no podían sostenerse en la escuela regular. *Adultos* incluyó, no sólo por una condición de edad sino por una cuestión de **clase**, a una multiplicidad de sujetos sociales desertores, expulsados y marginados de la escuela.

---

40 Ib idem.

## 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”**

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

Una tercera operatoria que explicita la marginalización de quienes serán luego alumnos de esta escuela es la situación particular de **encierro carcelario**. Aquí la escuela se encuentra en una compleja situación de convivencia y distinción de una institución de castigo.

El sujeto de la modalidad de educación de jóvenes y adultos que se encuentra en situación de encierro, está atravesado por múltiples definiciones, agencias y actores que intervienen en la propuesta de educación que se organiza para ellos. Una multiplicidad de instituciones se organiza para dar cuenta de sus necesidades y promover su inclusión social, sin incluirlo en ese proceso. El sujeto de aprendizaje no participa de la definición de los contenidos de la enseñanza ni de la organización de la experiencia escolar, lo cual lo consolida en el lugar de alumno pero no reconoce su identidad de adulto y sus saberes (Venier; 2011).

La tensión entre la producción de nuevos formatos y la extensión compensatoria de los formatos en los que ya se ha fracasado es constante en la definición de las prácticas educativas en estas escuelas; reconociendo además que el formato escolar no es permeable a los cambios profundos. Pero el fondo de la cuestión nos lleva a preguntar sobre cómo se concibe a jóvenes y adultos, en tanto productores de saberes y no como meros receptores de mensajes muchas veces contradictorios con sus propias formas de ver el mundo.

### **La experiencia del CAJ dentro de la cárcel de mujeres**

Desde el año 2011 comienza en el marco de la escuela secundaria para adultos en la cárcel de mujeres un proyecto de CAJ que –construyendo puentes con la propuesta educativa institucional- comenzó a instalar un espacio novedoso en la cárcel.

En el marco de este proyecto se realizaron espacios de recreación y juego, mateadas, cine debate y recreativo, talleres de maquillaje (desarrollados por las propias estudiantes), y luego una serie de propuestas culturales y formativas como: presentación de obras teatrales y musicales, talleres de fotografía, serigrafía, murga y expresión, comunicación y producción, kermes.

La dinámica asumida en el Centro de Actividades Juveniles fue de construcción entre pares, entre adultos. Más allá de los saberes y trayectorias de vida diferentes entre docentes, talleristas, coordinadores y estudiantes, la apuesta fue a construir un espacio de aprendizajes múltiples dando lugar al juego de saberes espontáneos y no siempre planificados. La experiencia supuso entonces la apuesta a un territorio no escolarizado. En este sentido, el aula de trabajo intentó dejar de ser un aula escolar a la vez que se refugió en la escuela como espacio fuera de la cárcel. Una escuela desescolarizada, que generó diversas tensiones tanto desde la escuela como desde la mirada carcelaria.

Si bien se sostuvieron algunos elementos claves del formato escolar, la redefinición de los mismos permitió devolver imágenes que difícilmente podrían ser relacionadas a la escuela. En relación a esto se puede señalar:

## 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”

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

### • Los horarios y los tiempos de trabajo.

Los tiempos de trabajo se organizaron en relación con ocupar todo el tiempo posible fuera de los pabellones. De este modo el horario disponible para estar en la escuela era absorbido por una actividad o taller del CAJ en su totalidad (siempre en contraturno del cursado regular de la escuela). Los talleres tenían una duración de tres o más horas en que los tiempos de trabajo y descanso eran regulados por el propio grupo. Esto permitía la instalación de un momento fuera del ritmado por la cárcel y también por la escuela (clase/recreo), instalando tiempos individuales en el trabajo colectivo que daban lugar a diferentes acciones y procesos de trabajo. No todas hacían algo al mismo tiempo, pero todas trabajaban en algo en algún momento ante la mirada controladora del personal penitenciario que obligaba a volver al pabellón cuando “ya no había nada para hacer”. Lo sorprendente sería que en esos ritmos que parecían lentos, en ese tiempo en que parecía no pasar nada, se desarrollaban numerosas y diversas producciones. Lejos de un *hacer como que se hace*, cada taller daba cuenta de avances importantes en el diálogo no sólo con los intereses de las mujeres en el espacio en sí, sino con la necesidad de vivir otras experiencias, otros espacios y otras relaciones.

### • Los espacios, la ocupación de roles y los ordenamientos de los cuerpos.

Los espacios en la escuela están claramente definidos. El espacio del aula para el trabajo y el patio para la recreación. Subvertir esos órdenes fue uno de los primeros puntos trabajados, acompañada de una ruptura de los roles asociados a las posiciones asumidas en el espacio. Por momentos, era difícil identificar quién era la o las docentes a cargo de la actividad, ya que la imagen mostraba a mujeres trabajando, en equipos, charlando, tomando mates, escribiendo; haciendo cosas diferentes en distintos agrupamientos aleatoriamente conformados, siguiendo claro en general aspectos personales y de convivencia del espacio en el que se ingresaba.

Esta distensión de la presión sobre el control corporal permitió aflorar una infinidad de pensamientos, sentimientos y expresiones referidas al contenido de cada instancia. En este marco, sentarse en el piso o en los bancos, fumar en el patio, cebar mates, ir y venir de un aula a otra y por la escuela libremente, se volvió algo común.

### • El deseo y la sexualidad como constructora de vínculos sociales y viabilizadora de aprendizajes.

Ante esta flexibilización de los tiempos y espacios para el encuentro (construidas desde otras lógicas de trabajo, ya que la mayoría de los talleristas no eran docentes sino artistas) se manifestaron aspectos de las relaciones interpersonales presentes en cualquier grupo humano que no reprime sus sentimientos en los espacios de encuentro. De este modo, las relaciones de pareja, los lazos de amistad y familia, así como los conflictos personales se encontraron a flor de piel. Esto supuso, por ejemplo, que las parejas de mujeres encontraran un lugar donde expresar sus deseos, manifestándose a través de abrazos y besos. Estas dinámicas en el interior del aula supusieron múltiples

## 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”**

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

apelaciones de otras mujeres (quienes consideraban que ciertas conductas no eran apropiadas para el espacio escolar), así como sanciones por parte del servicio penitenciario quien castiga con informes a las personas adultas que se expresan a través de un vínculo amoroso en espacios públicos. Esto fue muy significativo de la extensión y capilaridad del castigo carcelario a todos los aspectos de la vida de las personas, mucho más allá del delito cometido. La normalización de las relaciones sociales, desde perspectivas de género opresoras de las mujeres, eran visibles en estos momentos con más fuerza: “qué vergüenza, son madres！”, “no me molesta que lo hagan, pero este no es el espacio”, “es una falta de respeto al docente que no hace valer su autoridad en el aula”, entre otras. La normativa de mujer-madre, heterosexual y escolarizada condicionaba la mirada de la cárcel sobre esta “nueva” escuela del CAJ.

El deseo, a su vez, ingresó de múltiples formas en el espacio del CAJ, llevándolo a mutar constantemente de un espacio de lectura, a un espacio de juego, de un lugar para reír a un viaje por otros lados, de un cine a un baile. La risa, la música fuerte, el baile fueron herramientas de liberación. A la vez que era palpable el malestar que este accionar generaba en las empleadas del servicio penitenciario.

• La circulación del conocimiento como construcción colectiva y recuperación de la palabra.

El reconocimiento de las experiencias anteriores, el aprendizaje mutuo, el debate y la lectura, pero también la contraposición de miradas y formas diversas de entender el mundo, posibilitaron la expresión de múltiples maneras de pensar no siempre de acuerdo entre sí. Todas estas operaciones se jugaron en el recupero de las mujeres como adultas, por fuera de la concepción que las coloca en el lugar de la carencia y hasta de infantes por no haber transitado por la escuela. Las mujeres fueron educadoras y educandas de modo constante, y eso marcó un punto de inflexión en la construcción del espacio.

El saldo de un año intenso de trabajo permitió salir a la calle con una serie de producciones inéditas: una muestra de fotos que ganó un concurso entre cientos de proyectos y que estaría expuesto durante meses en un museo del centro de la ciudad, una agenda libro con producciones individuales y colectivas reflexivas y críticas de la realidad social que llegó al centenar de copias, entre otras.

Por todo ello, en el 2013 el espacio fue cerrado por el Servicio Penitenciario. Sin explicaciones ni informes, sin expresiones oficiales se dejó de autorizar el ingreso de los talleristas y de la coordinadora del CAJ.

### **La gramática escolar que se exige a la escuela.**

*“La gramática escolar no sólo sería descriptiva sino también prescriptiva, y gran parte de ella se ha naturalizado como sinónimo de escuela, por lo tanto cualquier variante es considerada una desviación” (Llinás; 2012:128)*

## 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”**

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

Si atendemos a los aspectos señalados con anterioridad es fácil comprender que hay elementos de la gramática escolar que se ponen en entredicho desde la organización del CAJ. Pero las implicancias son múltiples cuando al mismo tiempo se problematiza la idea de *escuela* en un proceso de desescolarización de la educación de adultos, de inserción de este dispositivo problematizador en un contexto de encierro carcelario, de la mano del empoderamiento de las mujeres que participan de esta experiencia.

¿Qué es lo que la gramática escolar de la escuela media tradicional garantiza a la cárcel? ¿Se vincula esto con el gobierno de los cuerpos y las poblaciones? ¿Se relaciona al disciplinamiento y normalización operada desde el tratamiento penitenciario?

La reflexión posible es que la forma escolar no es sostenida sólo desde una determinada forma institucional. Cobra fuerza la idea de formaciones históricas de socialización escolar, ligadas a relaciones políticas y sociales de una época. La escuela no sólo no puede ver más allá de sí misma en muchas ocasiones, resistiendo los cambios a su gramática y formato histórico, sino que recibe desde afuera de ella misma las presiones por no cambiar; en este caso, del Servicio Penitenciario.

Más escuela, todos quieren. Pero qué escuela, aún no ha sido resuelto. “No deberíamos quedarnos con la simple afirmación de que ‘nada ha cambiado’ ni –menos aún– que no pueda cambiarse. Vincent, Lahire y Thin remarcan que la forma escolar se construyó y se construye en las luchas y las transformaciones” (Southwell; 2012: 67) Es por ello interesante prestar atención a estas grietas que se abren en todo sistema. Son los CAJ quizás una herramienta que se configura conmovedora de las formas tradicionales aún en la educación de adultos. Pero, ¿cómo lograr que esos cambios se instalen, perduren y se hagan cuerpo? Resta mucho trabajo sin dudas, pero quedan algunas señales de senderos que retomar.

## Bibliografía

- Diker, Gabriela (2010), “Entre la ciencia ficción y la política variaciones sobre la desaparición de lo escolar”, en Diker, G. y Frigerio, G. *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante editorial.
- Feldman, Daniel (2010), “Estados alterados en la escuela. Lo que cambia y lo que permanece”, en Diker, G. y Frigerio, G. *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante editorial.
- Vincent, Guy, BERNARD, Lahire y THIN, Daniel (1994), “Sobre la historia y la teoría de la forma escolar”.
- Tiramonti, Guillermna (2012), “Escuela media: la identidad forzada”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Tiramonti, G. (dir.). Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- Ziegles, Sandra (2012), “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Tiramonti, G. (dir.). Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- Llinás, Paola (2012), “Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (incomovible) forma de la escuela secundaria”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Tiramonti, G. (dir.). Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- Southwell, Miriam (2012), “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato”, en *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Tiramonti, G. (dir.). Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.

## 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”**

**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  
María 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,  
Piso 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,  
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.  
Correo electrónico: [educo@filo.uba.ar](mailto:educo@filo.uba.ar)