

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



 **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,
Pian 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras



Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Grupo de Trabajo Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos

Coordinadora: Lidia Rodríguez (APPEAL-IICE/UBA)

Comentarista: Lidia Rodríguez (APPEAL-IICE/UBA)

Relatores: Denisse Garrido y Natalia Peluso (APPEAL-IICE/UBA)



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

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Índice de ponencias presentadas

<i>Las miradas de los estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente con Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Sujetos y Prácticas Docentes.</i>	4
Beinotti, Gloria Edith (Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)	
<i>Escola, FinEs y maestros. El trabajo en los espacios educativos</i>	13
Blazich, Gladys (CIFFYH – Universidad Nacional de Córdoba, IIE- Facultad de Humanidades – UNNE)	
<i>Formação de Professor: Um caminho possível entre as diversidades de um fazer pedagógico.</i>	21
Rosalino Pereira, Cleidimar (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona – Habana – Cuba)	
<i>A Formação Contínua dos Professores de EJA; o que revelam as produções do conhecimento.</i>	21
do Nascimento Libanio Maia, Eliana (UFOP) y Bonifácio de Araújo, Regina Magna	
<i>Caminhos e interfaces da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos no triângulo mineiro.</i>	35
dos Santos, Sônia Maria (PPGED/FACED/UFU); Lepick, Vanessa (PPGED/FACED/UFU) y da Silva Duarte, Ana Beatriz (FACED/UFU)	
<i>Los sentidos de la educación en contextos de privación de libertad</i>	44
Vega, Gisela Elizabeth (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste)	

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Las miradas de los estudiantes de un Instituto Superior de Formación Docente con Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Sujetos y Prácticas Docentes

Autora: Beinotti, Gloria Edith (Centro de Investigaciones Maria Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

Contacto: gloriabeinotti@gmail.com

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de doctorado *La formación docente inicial de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos. Políticas, instituciones y sujetos*¹. El interrogante central del proyecto es: ¿Cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria para la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta la actualidad, en Córdoba?. Se abordan tres dimensiones: la política, la institucional y la de los sujetos.

En esta ponencia se presentan los primeros análisis del trabajo de campo realizado en relación con una de las preguntas de investigación: ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto destinatario de la EPJA que se construye en el trayecto de la formación inicial?

Abordaremos dos grandes ejes: uno referido al Campo de la Práctica Docente. Y otro, a los sujetos jóvenes y adultos, más específicamente a las miradas que los estudiantes del Instituto de Formación Docente (ISFD) tienen de ellos.

Este modo de analizar relacionadamente el espacio y tiempo de las Prácticas Docentes evidencian las miradas y supuestos que los estudiantes tienen de los jóvenes y adultos.

En primer lugar analizaremos el Campo de la Práctica Docente en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba. En segundo lugar, la unidad Curricular Sujetos de la Educación y Convivencia y Escolar. Y por último, las miradas de los estudiantes del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) tienen sobre los sujetos de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

El Campo de la Práctica Docente en el Diseño Curricular en el Profesorado para Educación Primaria

En este apartado presentaremos una lectura, una de las lecturas posibles, de lo que plantea el Diseño Curricular para la formación de maestros de educación primaria

¹Dirigido por la Dra. María del Carmen Lorenzatti. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

en la Provincia de Córdoba. En esta oportunidad nos centraremos en la Práctica Docente.

En la Provincia de Córdoba la formación docente inicial para Profesores de Educación Primaria, se organiza en tres grandes campos: el de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Práctica Docente. Y este último campo se constituye en el eje estructurante de toda la organización curricular. Por ello, el Campo de la Práctica Docente tiene un lugar primordial dentro de esta propuesta de formación inicial.

En cada año se cursan simultáneamente unidades curriculares correspondientes a cada uno de los Campos.

La estructura curricular prevé en el Campo de la Práctica Docente, un espacio en cada uno de los cuatro años del profesorado. En primer año, Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas. En segundo, Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianidad. En tercero, Práctica Docente III: El Aula, Espacio del Aprender y del Enseñar. Y en el último año, Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las Prácticas Docentes. Además, se prevé el cursado y realización del Trabajo de las Unidades Curriculares de Definición Institucional.

Se explicita que es una “**aproximación** al campo de la **intervención**² profesional docente...”, lo que implica, según se explica en el propio Diseño, desarrollar diferentes procesos. Uno de ellos, es en torno a “la descripción, análisis, e interpretación de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes” (p. 17).

En este momento del análisis del trabajo de campo, nos centraremos en dos cuestiones: en la aproximación y en la intervención.

Consideramos que puntualizar que se trata de una aproximación, pareciera dar cuenta que en el proceso de formación docente inicial solo es posible realizar un primer acercamiento a las diversas realidades escolares y educativas. No sería un objetivo de esta etapa de la formación docente, la inicial, abordar en profundidad las diferentes formas de trabajo del docente que implica trabajar en diversos y complejos contextos y con una heterogeneidad de sujetos. Esta situación fue planteada por una de las autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente en una entrevista, la formación inicial da “*herramientas que te permiten asumir el primer puesto de trabajo*” y las mismas deben completarse y profundizarse a lo largo de la formación docente continua de los docentes.

Entender a la práctica docente como una intervención³ implica abordar la complejidad de la misma. Eduardo Remedi (2004) al reflexionar sobre las intervenciones educativas, sostiene que intervenir es estar en “medio de dos tiempos, en

2 La negrita es nuestra.

3 En el marco de este trabajo no abordaremos el análisis de la práctica docente como “profesional”.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

medio de dos lugares o en medio de dos posiciones”. Es decir, para los estudiantes del ISFD implica estar en la posición de sujeto en formación, de futuro docente pero que ya se encuentra “practicando”. Eldelstein y Coria (1995) analizan la equivalencia entre “ser practicante” con el todavía “no ser docente” y la “...conflictividad, en la tensión que implica una transición” (p. 33).

En el caso específico de quienes realizan una primera aproximación a la escuela primaria de jóvenes y adultos, esta intervención implicaría estar en más de dos posiciones. Es la posición de ser estudiantes joven o adulto que establece una relación educativa con otros sujetos jóvenes y adultos. Se constituiría un vínculo con diversas aristas. Por un lado, una arista de cierta simetría dada por ser jóvenes o adultos, tanto estudiantes del ISFD como alumnos de la escuela primaria de la modalidad EPJA. Esta simetría está relacionada con que ambos sujetos tienen diversas trayectorias socio educativas y han construido una multiplicidad de conocimientos por fuera del espacio escolar. Y por otro, uno de asimetría, ser docente (o futuro docente) y ser alumno. El Diseño Curricular para el Profesorado reconoce a los sujetos de la formación como jóvenes y adultos, con trayectorias y conocimientos: “Se propone un trayecto formativo que considere a los estudiantes, jóvenes y adultos, como portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características epocales” (p. 14).

Específicamente, en las prácticas educativas de la modalidad se interrelacionan jóvenes o adultos con otros jóvenes y adultos, se entretienen (que no es lo mismo que estar en el medio) los conocimientos construidos como joven o adulto en un proceso de formación docente con los conocimientos construidos por alumnos jóvenes y adultos de la escuela primaria; y con los contenidos prescriptos curricularmente por el Diseño Curricular para la formación y los de la Propuesta Curricular para la Alfabetización y Nivel Primario de la EPJA.

Hasta aquí hemos analizado lo referente a la política curricular provincial para la formación inicial. A nivel institucional⁴, la intencionalidad prescripta en el Diseño Curricular de propiciar articulaciones entre las unidades curriculares de los tres Campos, se constituye en una preocupación desde la gestión del Instituto Superior de Formación Docente estudiado. Se realizaron reuniones entre los formadores y autoridades del ISFD para discutir y procurar acuerdos sobre estas articulaciones.

Sin embargo esta búsqueda de articulación, “*eclosiona*” según lo expresado por una docente del ISFD, en el momento en que los estudiantes realizan la Práctica Docente en una escuela de nivel primario para jóvenes y adultos. Algunas cuestiones que parecen eclosionar, tienen que ver con los tiempos institucionales, los cuidados y recaudos que es necesario tener presentes para que los estudiantes puedan realizar las diversas Prácticas Docentes, la demanda que le exige los estudiantes estas prácticas⁵.

4 Realizamos un abordaje acotado de lo que sucede a nivel institucional ya que no es el eje del presente trabajo.

5 En este trabajo no profundizaremos en estas cuestiones ya que no es el tema principal del mismo.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Los sujetos jóvenes y adultos

En este apartado analizaremos las prescripciones curriculares y las miradas, las expresiones de los estudiantes del profesorado sobre los sujetos jóvenes y adultos. La unidad curricular “Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar” del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba corresponde al Campo de la Formación Específica, se cursa en el segundo año del profesorado, es anual y con una carga horaria de tres (3) horas cátedra semanales. El Diseño Curricular sostiene respecto al Campo de la Formación Específica que “está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza en el... Nivel Primario...” (p. 16). Esta formación es específica en relación al Nivel Primario, pero no respecto a la especificidad que le sería propia a cada una de las modalidades del sistema educativo⁶ que, a su vez, se constituyen en “orientaciones posibles” según lo establecido en Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (punto 116)⁷, entre las que se encuentra la orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Un primer análisis de lo prescripto para esta unidad curricular es que en la misma se visibiliza a “a las juventudes y a la adultez”⁸. Se aborda un concepto que da cuenta de la multiplicidad de las juventudes actuales, pero en un concepto unívoco de adultez.

Esta visibilización se sostiene en el primero de los propósitos de esta unidad curricular: “Reconocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las infancias, adolescencias, juventudes y de la adultez” (p. 171).

Este propósito se relaciona con dos de los contenidos sugeridos: “Concepciones de infancia, adolescencia y juventud en distintas sociedades y épocas” y “Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil, adolescente y juvenil” (p. 171). Los contenidos abordan categorías como concepciones y transformaciones, no a los sujetos.

Algunos de los contenidos, relacionados con el sujeto joven y adulto, son prescriptos en uno de los seminarios propuestos para aquellos ISFD que hayan optado por la orientación EPJA, el Seminario II: La enseñanza en la EPJA, “El aprendizaje en el adulto. Saberes previos. Los aprendizajes en contextos cotidianos” (p. 206). Por lo

⁶En el Artículo 17 de la Ley de Educación Nacional se sostiene que: “La Estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) Niveles... y ocho (8) modalidades. (...) Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”.

⁷ Los Diseños Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial fueron aprobados por la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación. Constituyen el Anexo 1 de dicha Resolución.

⁸ “Por lo tanto, las temáticas referidas al Sujeto de la Educación, trascienden los enfoques vinculados al desarrollo evolutivo para incluir los enfoques socio-antropológicos en relación a la construcción de las infancias, de las adolescencias y juventudes, y adultez.” (p. 171).

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

que solo aquellos estudiantes que cursen su profesorado en un ISFD con esta orientación acceden a los mismos.

El análisis de los contenidos evidencia una contraproposición con una de las finalidades de la formación docente inicial expresada en el mismo Diseño Curricular provincial: “Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales” (p. 13). En la misma línea, tampoco posibilitaría el desarrollo de dos de las capacidades que según los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial requiere la docencia: “identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente” y “concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos” (Punto 25.4, p. 9).

Queremos señalar que no es posible pensar a los sujetos de la EPJA en forma aislada, individualmente, es necesario relacionarlo con cuestiones contextuales y estructurales como la pobreza y los procesos de exclusión. Maria Saleme (2009) al reflexionar sobre el conocimiento y los adultos sostiene que “...se relaciona con la pobreza en cuanto constituye el marco estructural, el lugar cotidiano de la vida de un sector con escolaridad básica interrumpida y en búsqueda constante de trabajo”. (p. 155).

Las problemáticas de la pobreza y la exclusión son abordadas en una unidad curricular diferente: Problemáticas Socio-antropológicas de la Educación⁹, el eje/contenido sugerido para trabajar es: “La exclusión social como producto de la naturalización de la pobreza” (p. 142). Entendemos que este contenido es un tema central, es decir tienen una estrecha relación con la EPJA, son temas centrales para comprender a los sujetos jóvenes y adultos pero no se lo nombra ni se relacionan específicamente.

Estos contenidos del Diseño Curricular provincial presentan una cierta relación y a su vez una diferencia en cuanto a la especificidad que es propia a la EPJA, con los contenidos sugeridos en el documento Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Eje 3 Sujetos de la EPJA: “Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales. Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales” (p. 21).

El abordaje de manera general de los sujetos de la educación entra en tensión con la especificidad de la modalidad. Definir a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una de las modalidades del sistema educativo implica tratar de “de dar respuesta a los requerimientos específicos de formación y atender particularidades de

9 La unidad curricular Problemáticas Socioantropológicas de la Educación, corresponde al Campo de la Formación General, se desarrolla en el primer año del profesorado. Es anual y tiene una carga horaria de tres (3) horas cátedras semanales.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación...” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art. 17).

Hemos procurado establecer las relaciones entre las normativas y las prescripciones curriculares en torno a los sujetos, específicamente a los sujetos jóvenes y adultos de la EPJA. Seguidamente abordaremos la mirada que los estudiantes del ISFD tienen y/o construyen en torno a los sujetos de la modalidad EPJA.

La mirada de los estudiantes del ISFD sobre los sujetos jóvenes y adultos de la EPJA

Las miradas y reflexiones de los estudiantes de segundo y tercer año del profesorado sobre los sujetos jóvenes y adultos parecieran estar más relacionadas con su experiencia en la unidad curricular Práctica Docente II y no con lo trabajado en otros espacios del Campo de la Formación General o Específica.

En entrevistas realizadas a los estudiantes del profesorado, aparece recurrentemente la expresión “(me) llamó la atención”. Les llama la atención “*como un adulto aprende a escribir*”, “(que) tiene dudas si zanahoria va con h...”, que les pregunten “...que se podía hacer adentro de un cuarto oscuro, que como se veía, como hacías para ver para votar...”¹⁰, “...que desconocía la existencia de la Patagonia...”. Analizamos que a los estudiantes no les sorprende la situación social, económica, laboral o familiar de los alumnos jóvenes y adultos; o los motivos por los cuales no iniciaron o no concluyeron su escolaridad primaria. La mirada (y la sorpresa) sobre los sujetos se entreteje con sus conocimientos. Sujetos y conocimientos aparecen estrechamente relacionados.

Estos indicios muestran que la interpelación está relacionada con lo que los sujetos no saben, con los conocimientos que carecen. Y algunas de ellas están relacionadas con los contenidos escolares. Aquí se observa la tensión con la propuesta curricular del Seminario II: La enseñanza en la EPJA¹¹, específico para la orientación, que presenta como contenidos: “Saberes previos” y “Los aprendizajes en los contextos cotidianos” (p. 206). Se hace necesario entonces discutir sobre la enseñanza de quienes son los sujetos jóvenes y adultos en los ISFD. Los decires de los estudiantes entrevistados muestran que para conocer a los sujetos de la educación de jóvenes y adultos, no es suficiente con “estudiar” sobre los mismos, sería necesario verlos y escucharlos en la situación de alumnos.

10 Una de las entrevistas realizadas a una estudiante que cursaba el tercer año del Profesorado se realizó en el mes de octubre del 2015. En el año 2015, se desarrollaron diversos procesos eleccionarios: en julio para Gobernador de la Provincia de Córdoba; en agosto se desarrollaron las Elecciones Primarias, Abiertas, Simultaneas y Obligatorias (PASO) y en octubre elecciones nacionales para Presidente.

11 Las unidades curriculares Práctica Docente II: Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianidad; el Seminario II: La Enseñanza en la EPJA y Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar, se cursan simultáneamente en el segundo año del Profesorado.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Otro análisis muestra que se produce una identificación entre las estudiantes¹² del profesorado y las mujeres jóvenes y adultas que asisten a la escuela primaria, en cuestiones de género y de inserción laboral. Se reconocen como trabajadoras y como madres, que al igual que las alumnas de la escuela primaria, a veces tienen dificultades con sus parejas o con el cuidado de sus hijos para sostener la asistencia al profesorado: “...entonces por ahí tienen que ocuparse de sus hijos y no vienen a clases...”. Pero más allá de las cuestiones propias de ser mujer y trabajadoras, la identificación pareciera fundarse en ser personas adultas, con las mismas problemáticas: “entonces en ese sentido somos como muy parecidos porque somos adultos”.

Las estudiantes entrevistadas tenían algún conocimiento de la educación de jóvenes y adultos, ya sea por la participación en actividades religiosas con adultos “que no sabían leer y escribir” o porque un familiar cercano asistió a una escuela secundaria para jóvenes y adultos. Sin embargo las observaciones en espacios educativos para jóvenes y adultos las sorprendió, las interpeló en cuanto a los sujetos y a las especificidades de la dinámica de la escuela de la modalidad. Felipe Machín (2015) afirma que lo más importante de la educación de adultos “son los sujetos”, que se caracterizan por “la diversidad y la gran particularidad diferenciada” (p. 28). Los sujetos jóvenes y adultos se constituyen en un eje central en la formación de maestros para la modalidad.

Sobre los sujetos jóvenes y adultos las estudiantes aprenden “...cuando uno está en... observando la educación de un primario de adultos...”. Las aproximaciones y participación en la escuela primaria para jóvenes y adultos se constituyen en el lugar de aprendizaje sobre los sujetos jóvenes y adultos y sobre las escuelas de la modalidad.

Primeras reflexiones

Las diferentes propuestas de Prácticas Docentes (I, II, III y VI) se constituirían en un lugar y un tiempo conflictivo tanto para estudiantes como directivos y docentes del ISFD.

El conocimiento sobre los sujetos jóvenes y adultos es uno de los puntos que constituyen la multim dimensionalidad y complejidad de las prácticas docentes de los estudiantes del Profesorado para Educación Primaria, con Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

La realidad de las escuelas primarias para jóvenes y adultos, los sujetos que a ellas asisten y los conocimientos, o su carencia y la tensión con los contenidos prescriptos curricularmente, se constituyen en nudos críticos de la formación docente inicial para los futuros maestros de jóvenes y adultos.

Se analizó que lo trabajado en las unidades curriculares de los tres Campos de la Formación, no alcanzan, no son suficientes para poder abordar la educación de jóvenes

12 En este párrafo, por el tema a abordar, me referiré específicamente a las estudiantes, en femenino.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

y adultos. También se observó que los contenidos de los diferentes Campos de la formación entran en tensión cuando los estudiantes abordan la Práctica Docente en las escuelas primarias para jóvenes y adultos.

Edelstein (2011) al preguntarse por el tipo de conocimientos que es relevante para la enseñanza recupera la perspectiva de Perrenoud y sostiene la necesidad de integrar “conocimientos científico y técnicos en situación de acción” (p. 109). En la formación docente inicial para maestros que se desempeñen en la Educación de Jóvenes y Adultos sería necesario conjugar otro tipo de conocimientos, el conocimiento referido a los sujetos y sus conocimientos construidos por los mismos en los diferentes espacios de participación, porque como sostiene Maria Saleme “La construcción del conocimiento en estos sectores tiene y mantiene una dinámica vital, porque el objeto no está afuera, ajeno, para ser conocido; está en el sujeto, con el sujeto, actuando conjuntamente en lo cotidiano” (p. 154).

En el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, los conocimientos de los sujetos de la modalidad están esbozados. Sin embargo hay una doble vacancia respecto a los conocimientos construidos por los sujetos jóvenes y adultos. Una de ellas, es la referida a saber cuáles son estos conocimientos construidos; y otra es saber cómo enseñar los contenidos curriculares relacionándolos y/o tensionándolos con los conocimientos construidos por los sujetos.¹³

En este trabajo hicimos eje en la mirada de los estudiantes de la formación docente inicial respecto de los sujetos de la modalidad, los jóvenes y adultos. Sin embargo se hace necesario pensar y abordar conjuntamente a los sujetos y los conocimientos, no es posible pensarlos aisladamente.

En relación a los sujetos jóvenes y adultos y sus conocimientos, se desarrollan por lo menos tres diferentes procesos. Un proceso de visibilización de los mismos en las normativas y en los Seminarios específicos de la orientación en EPJA. Otro, una dilución en las unidades curriculares comunes a todo el proceso de formación inicial y que no son específicas de la orientación. Y un tercer proceso de interpelación de los estudiantes sobre los sujetos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Bibliografía

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. (1° Edición). Buenos Aires : Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación : Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires : Kapeluz.

13 No nos referiremos a “saberes previos” como se expresa en el Diseño Curricular. Eso implicaría dos cosas. Una, pensar que hay un antes y un después de la participación de los jóvenes y adultos en el espacio escolar. Y la otra, una mirada dicotómica entre los conocimientos que circulan y se construyen en otros espacios de participación y los que circulan y se construyen en el espacio escolar.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Machín, F. (2015). La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores. En Lorenzatti, M. del C. y Ligorria, V. (Comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural : aportes para la formación de futuros maestros : cuaderno de trabajo*. Río Cuarto : UniRio Editora.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Saleme de Burnichon, M. (2009). *Decires*. (2ª Edición). Unquillo : Narvaja Editor.

Documentos

- Dirección General de Educación Superior. (2015). *Diseño Curricular Profesorados de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. Córdoba : Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Serie Recomendaciones para la Elaboración de diseños curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. (1º Edición). Buenos Aires : Ministerio de Educación.
- Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario. EPJA (2008). Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Resolución N° 24 / 07. Consejo Federal de 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Escuela, FinEs y maestros. El trabajo en los espacios educativos

Autora: Gladys Blazich (CIFFYH – Universidad Nacional de Córdoba, IIE- Facultad de Humanidades – UNNE)

Contacto: gblazich@yahoo.com.ar

En esta comunicación se presentan algunos resultados de la investigación doctoral que aborda los procesos de construcción de las prácticas de maestros de nivel primario de jóvenes y adultos en distintos espacios educativos: una escuela y una sede de un plan de terminalidad educativa. Específicamente, un Plan FinEs que funciona en una parroquia cercana a la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco.

El estudio es de corte cualitativo, específicamente socioantropológico, y utiliza el enfoque etnográfico. Su particularidad reside en que una de las maestras seleccionadas para el estudio trabaja en una escuela y además, en el Plan FinEs mencionado. Durante el trabajo de campo se la acompañó en el desarrollo de sus clases y se realizaron estancias en ambos espacios a lo largo de tres meses. Para comprender algunos aspectos, se concretó una entrevista en profundidad.

Procesos, experiencias formativas y prácticas docentes

La formación docente para Achilli (2006) es entendida como “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes”. La autora sostiene que “resulta clave en esta categorización la idea de *práctica docente* como práctica de enseñanza y como apropiación del oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (p.23)”. De este modo también diferencia la idea de práctica pedagógica, circunscribiéndola al contexto del aula y vinculándola con la relación entre docente, alumno y conocimientos.

En esta línea, la práctica docente incluye una multiplicidad de tareas que no sólo están vinculadas con la enseñanza de contenidos sino también con la participación en la elaboración de proyectos institucionales, en la construcción de vínculos con la comunidad y en la articulación de líneas de trabajo y esfuerzos con referentes políticos o religiosos. También se suman aquellas derivadas de decisiones personales o del “compromiso personal” como suelen llamarlo los maestros y maestras de jóvenes y adultos, respecto de cómo ayudar a los estudiantes en problemáticas que los aquejan en la vida cotidiana: la falta de anteojos, la asistencia médica, legal o nutricional u otras necesidades.

Todas esas actividades se desarrollan en contextos particulares que cobran sentido cuando se piensan desde la conceptualización que realiza Achilli (2009) definiéndola como una configuración témporo espacial constituida –constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo-espaciales. Desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, Kalman (2002) complejiza esa mirada y aporta que 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

configuran a partir de la participación de los distintos actores sociales como parte de y a través de la participación en eventos comunicacionales situados y siempre permeados por relaciones sociales y asimetrías de poder.

De este modo las vivencias en los espacios educativos generan multiplicidad de conocimientos y mensajes, establecen modos de hacer las cosas, y forjan experiencias formativas particulares en los sujetos docentes y estudiantes. En tanto la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2006), supone un acontecimiento exterior pero que ocurre en mí, sujeto de esa experiencia, que me deja una huella, una marca, un rastro, una herida y transforma mis ideas, mis palabras, mis representaciones.

En este sentido, conocer la experiencia escolar implica abordar el proceso como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso pero no lo determinan en su conjunto (Rockwell, 1997:14).

La formación de los docentes entonces puede comprenderse desde lo que Rockwell (op.cit.) denomina las dimensiones formativas de la experiencia escolar. La autora sostiene que en acciones, situaciones u objetos de esa experiencia, se transmiten implícitamente contenidos o mensajes que se convierten en formativos tanto para docentes como para estudiantes. Al respecto menciona: la estructura de la experiencia escolar, la definición escolar del trabajo docente, la presentación del conocimiento escolar, la definición escolar del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. A los fines de este trabajo se abordarán algunas de ellas.

Distintas formas de acceder a la educación: la escuela y el Plan FinEs

En la provincia del Chaco las escuelas primarias para adultos se denominan EPAS o también, escuelas para jóvenes y adultos, EPJAS. Como en otros lugares del país funcionan en edificios prestados por otras instituciones del sistema educativo, generalmente de nivel primario común, desarrollando sus actividades en horarios vespertinos y nocturnos. Esta condición implica la generación de tensiones entre las instituciones dado que deben compartir, no sin conflicto, varios espacios y recursos: mobiliario, baños, biblioteca, patios y otros.

En esta provincia en el año 2014 se produjo un cambio profundo en la organización curricular de la modalidad (nivel primario) ya que comenzó a implementarse un nuevo diseño que cambió su estructura en etapas, por ciclos formativos: 1º Ciclo: Alfabetización; 2º Ciclo: Formación Integral y 3º Ciclo: Formación por Proyectos. Estos cambios respondieron a decisiones normativas nacionales para la Modalidad plasmadas en los documentos que componen la

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación y que explicitan su sentido ético, político y pedagógico.

Toda transformación normativa genera incertidumbre, dudas y confusiones respecto a su implementación, fundamentalmente de parte directivos y los maestros y su traslado al aula. De acuerdo con Rockwell (op.cit.) la norma educativa oficial es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas dentro de la escuela; por ello, la norma nunca se incorpora a la escuela en su formulación explícita original y son los sujetos los que van construyendo sus formas particulares.

Desde el año 2008 se suma a la oferta escolar un plan nacional específico para la terminalidad o el inicio de estudios de jóvenes y adultos denominado "Plan de Finalización de estudios primarios y secundarios - FiNes" (Resolución N° 66/08 del CFE). Las distintas jurisdicciones del país adhirieron al mismo mediante convenios con el Ministerio de Educación de la Nación. El modelo de gestión es diferente al escolar y asocia y articula las capacidades, acciones y recursos de instancias nacionales y jurisdiccionales: el Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, las empresas, los organismos públicos, las asociaciones civiles y las universidades. Para su desarrollo, se alienta la realización de convenios entre el estado y esas entidades representativas de diversos sectores de la comunidad (Blazich, 2016).

En esta investigación el Plan FinEs depende de una escuela primaria para adultos que es la que toma decisiones respecto de la apertura o no de una sede, de la designación del docente a cargo del grupo de estudiantes y de la expedición del título de finalización de estudios correspondiente. En este sentido, la sede que tomó este estudio responde justamente a la celebración de estos convenios, en este caso entre una entidad religiosa y la escuela pero a solicitud de la municipalidad de la localidad.

Las clases se desarrollan en una serie de aulas que posee una parroquia y que están destinadas a cursos o talleres para la comunidad. Se dictan dos veces por semana en horarios matutinos y durante dos horas. A diferencia de la escuela, su mobiliario y espacios presentan características más adecuadas para los jóvenes y adultos y su uso no genera tensiones con la institución propietaria de los mismos.

Parecería ser que esta organización de espacios, tiempos y agrupaciones habilita relaciones más transversales entre maestros y estudiantes que las encontradas en la escuela. Desaparecen las filas de bancos mirando el pizarrón, el timbre para salir al recreo y “la seño”, para dar lugar al trabajo cooperativo en los grupos, a la concreción de tareas en los tiempos disponibles y al acompañamiento de la “señora” o “profesora” que es la misma maestra de la escuela de esta investigación.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Condiciones de posibilidad para acceder al conocimiento

Las escuelas para jóvenes y adultos históricamente fueron consideradas remediales y compensatorias para las personas que no había asistido a ellas en las edades que regula el sistema educativo. Hasta la promulgación de la Ley de Educación Nacional (Ley Nro. 26296) que instauró a la Educación de Jóvenes y Adultos como una modalidad, en algunas provincias del país eran agrupadas dentro de los denominados Regímenes Especiales reforzando su lugar remedial. No obstante, existen otros rasgos que acentúan esta condición y perpetúan la desigualdad educativa.

La falta de edificios propios y el mobiliario adaptado a las características de los niños (mesas y sillas bajas, aulas ornamentadas con dibujos, carteles, afiches y letras alusivas a los niños) muchas veces conlleva falta de iluminación y ventilación adecuadas a jóvenes y adultos que estudian en horarios vespertinos y nocturnos.

Las personas que concurren fueron excluidas del sistema educativo a edades tempranas ya que éste no pudo brindar las condiciones para incluirlas o retenerlas. Muchas veces cuestiones como la distancia o la colaboración en tareas domésticas o en el trabajo de los padres o madres las alejó de las posibilidades de estudiar. En otros casos es su condición socioeconómica o su lugar de residencia o sus capacidades especiales. Pero en los más jóvenes, la situación más corriente es la de “expulsados” de la escuela común, generalmente por los llamados problemas de “aprendizaje” o “conducta”.

Los maestros y maestras carecen de formación específica ya que en nuestro país son muy pocas las ofertas destinadas a la formación docente en esta modalidad. Generalmente inician su carrera enseñando a los niños y luego ingresan a escuelas para adultos como un segundo trabajo y en algunos casos optan por quedarse únicamente en la modalidad.

El Plan FinEs de este estudio no escapa a esta realidad ya que la maestra es la misma que la de la escuela y los estudiantes de ambos espacios están en iguales condiciones de vulnerabilidad. Además en el imaginario social se refuerza la idea de la baja calidad de los aprendizajes dado que aquí las clases son más cortas, se desarrollan con menor frecuencia semanal y el título de finalización se obtiene en un tiempo mucho menor que el dispuesto por la escuela.

Más allá de las aulas: El trabajo de los maestros

Los maestros y maestras de las EPAs realizan una serie de tareas que superan las dedicadas a la enseñanza, algunas podrían corresponderles institucionalmente pero otras, son formalizadas por voluntad propia.

Las primeras no están “escritas” en ninguna normativa, sino que a través de los años siempre se hacen. Por ejemplo, cada maestro debe conseguir el grupo de estudiantes con el que trabajará durante el año; es así que recorren un barrio, visitan cada una de las casas para identificar necesidades educativas y tratan de convencer a los vecinos y vecinas para que empiecen o retomen la escuela. La maestra fue explícita

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

cuando manifestó:

“Yo allá no tenía alumnos... entonces tuve que comenzar de cero. Recorrí el barrio de punta a punta, y conseguí mis alumnos...”

De todos modos será la directora de la escuela quién finalmente decidirá donde trabajará ese docente: en la sede central o en algún anexo pero fundamentalmente, en cuál de todos los anexos; asimismo es la que resolverá si se mantiene abierto o se cierra alguno de ellos o se destina a otro lugar. Respecto del FinEs, los procedimientos para la apertura de sedes y selección de maestros son iguales a la de todo el nivel educativo de jóvenes y adultos

Una de las maestras acompañadas en este estudio realiza además de las tareas mencionadas más arriba, la articulación interinstitucional a veces con otras instituciones educativas o con estamentos gubernamentales, organizaciones sociales religiosas o políticas. Al respecto dijo,

“Incluso el año pasado tuve problemas cuando estaba en la dirección que me decían no a la política, y no es política, o si es política, porque todo es política. Pero necesitamos, la municipal solicita para un evento y tenemos que ir, porque le pedimos para la fiesta de fin de año, la ornamentación de la recepción, para el chocolate, y hay que ir si no se cierran las puertas”.

Entre sus tareas también se encuentra la organización de visitas a bibliotecas, a fábricas y a otros lugares de particular interés; también prepara la participación de los estudiantes en actos de Gobierno o de funcionarios en los actos de la escuela. Gestiona ayudas económicas en distintas instituciones para desarrollar o enriquecer actividades como actos o paseos educativos o recreativos pero también, trabaja para satisfacer otras necesidades de los estudiantes: anteojos, certificaciones de CUIL, asesoramiento legal, y otras. Acompaña y colabora con los estudiantes en distintas situaciones personales o familiares como enfermedades, internaciones, accidentes, detenciones o prisión, separaciones conyugales, violencia, acceso o pérdida de trabajo y otras.

Por momentos las condiciones de trabajo de la maestra fueron situaciones de tensiones, de acuerdos, de cesión momentánea de derechos en pos de planificar a futuro y de un trabajo minucioso y pausado para lograr mejorar la situación. Al respecto comentó,

“Empecé en el (Barrio) P., en el salón comunitario, que no teníamos la llave primero, porque ella (refiriéndose a la maestra anterior, que había sido desplazada contra su voluntad) le dijo al cacique que yo no podía entrar, porque yo no estaba preparada. Entonces el cacique no me abrió las puertas, porque claro, no me conocían. Como no me abrió nosotros dábamos clases en el patio de afuera, sacábamos la silla debajo de los árboles que traían las chicas del frente. Después hablando y hablando, ablandamos a don M. que vivía ahí alado del salón. Después nos abrió el salón, y bueno trabajamos adentro”.

También en su vida laboral aprendió de luchas sindicales, a las que pudo apelar para ingresar al sistema y lograr estabilidad laboral en la modalidad:

“Los cargos de adultos eran en doble turno para la gente acomodada con la directora, y cuando

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

nosotras fuimos a reclamar el cargo para Fontana, porque no había cargos de educación de adultos en Fontana, y cuando reclamamos, nos dicen no, no hay cargos, entonces fuimos al gremio y hablamos con la señora M.M. que era la representante de ATECH, fuimos con ella que la conocíamos, y nos dice en la 103 hay. Reclamamos a través del gremio para que aparezca, y tardó una semana en aparecer los cargos de adultos. Porque estaban ocultos en doble turno, se le abre en contra la corriente”.

La maestra fue mostrando la diversidad de tareas que realiza en relación con los estudiantes, con la escuela de adultos, con el FinEs y con su propia situación laboral. En cada una de ellas, se despliegan distintos procesos formativos que van dando forma y especificidad a su ser docente en la educación de jóvenes y adultos.

Tiempos escolares

La normativa escolar estipula que las clases comienzan a las 18 horas y terminan a las 21, con un recreo a las 19.30 horas que se extiende por 10 minutos. En la escuela de esta investigación los estudiantes llegan de a poco, en distintos horarios hasta una hora posterior inclusive.

Sin embargo, no es posible establecer una regularidad horaria para el comienzo de las clases ya que a veces es a las 18, otras a las 18.15, otras a las 18.30. En ocasiones la maestra se reúne antes con la directora, otras maestras o realiza distintas gestiones en la escuela o fuera de ella. No obstante, aunque empiecen temprano esto significa que entran al salón y que luego deben organizarse, acomodarse estudiantes y maestra, escribir las consignas en el pizarrón o verbalizarlas, buscar materiales de trabajo (repartir fotocopias, buscar libros o diccionarios) y otras. La salida al recreo es quizás lo más regular, siempre ocurre entre las 19.25 y las 19.40 horas.

En los análisis de los registros emerge una situación recurrente: las interrupciones en las clases. Las mismas se producen por distintos motivos: una de ellas es la llegada y salida de personas ajenas al salón; un maestro de la etapa anterior que viene a saludar, alumnos de otros lugares que golpean la puerta para solicitar diversas cosas o ex alumnos que vienen simplemente saludar, maestras que entran para vender comida o solicitan distintos elementos didácticos u otros, hijas de alumnas que entran y salen ruidosamente, otros alumnos que requieren a alguien que está dentro del salón o, diversas personas que “la buscan” a la maestra.

Otro factor de pausa es el teléfono celular. El de la maestra es el que más interrumpe: pueden ser mensajes o directamente llamados. Ella siempre atiende y habla durante la clase o sale de la misma para hacerlo en el patio. También controla los mensajes que recibe –que a veces comenta con los estudiantes- y envía respuestas. Los teléfonos de los estudiantes más jóvenes también interrumpen la clase o los distraen; es común verlos controlando la pantalla o saliendo del salón para atender si les llega una llamada.

Se señala especialmente el tiempo real de clase porque en general se desarrollan en un corto tiempo y se le suman las interrupciones mencionadas arriba. Cabe

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

preguntarse entonces: cómo incide o qué consecuencias producen estas interrupciones en los procesos de conocimientos de los estudiantes? Se observa que a pesar de estas discontinuidades, los estudiantes no parecen demostrar fastidio y entendiéndolas como constitutivas de los tiempos de clases.

Estas interrupciones observadas en la escuela se repiten en el Programa FinEs estudiado donde enseña la misma maestra de la escuela. Las clases siempre comienzan a las 9.30 y se extienden por dos horas, dos veces a la semana, y se pausan por dos razones: estudiantes que piden certificaciones para poder cobrar sus asignaciones y la respuesta de la maestra a llamadas y mensajes telefónicos.

Formas de participación

La maestra muestra una relación muy afectuosa con sus estudiantes. Si bien parece identificarse más con las mujeres de mayor edad con quienes comparte ciertas charlas sobre comidas, hierbas medicinales, religión y otras, mantiene una relación muy respetuosa de los tiempos y actitudes de los más jóvenes.

No usa guardapolvo pero le dicen “seño” como a las maestras de la escuela primaria común. También ese es el trato entre las maestras y la Directora, y así aparecen mencionadas en distintos carteles informativos de la escuela.

Las clases transcurren de manera amena, la maestra charla y bromea con los estudiantes y los estudiantes entre sí. Se distribuyen en el aula en varias filas de bancos pero claramente se agrupan por edades y género: las señoras de mayor edad por un lado, los más jóvenes por el otro. Esta división coincide con la que los mismos docentes realizan cuando hablan de los estudiantes. En las estancias realizadas no se percibió ningún tipo de estrategia de integración.

En las clases observadas fue la maestra la que inició, organizó, distribuyó e indicó de qué modo participarían los estudiantes. Por ejemplo pudo observarse la siguiente situación:

En el primer momento la maestra indicó a los estudiantes que realicen una lectura individual y silenciosa. Luego ella, parada en el frente del aula comenzó a leer una parte del mismo en voz alta y después iba indicando el orden en que cada uno de los estudiantes de la clase tenía que leer un párrafo. Decía, “ahora vos”, “listo” y así hasta que cada estudiante leyó una parte del cuento para llegar al final. (Fragmento del Registro 1. Sede Central)

La maestra comenzó la lectura y estableció los turnos y la extensión de la misma. El cuento no fue elegido por los alumnos ni consensuado con ellos, cuestión que se repitió en todas las clases observadas y que marcaron una posición asimétrica, de poder/saber que detenta respecto de los estudiantes.

Se advierte que cuando la maestra enseña en el FinEs no propone las mismas actividades que en la escuela. A pesar que en las clases de lengua nunca se registraron lecturas, es también ella la que toma las decisiones respecto de las tareas y los modos de participación, aunque como el número de estudiantes es bastante menor y ocupan

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

únicamente una mesa de trabajo común, esta centralidad parecería diluirse en relaciones más transversales y personalizadas.

Un punto de partida para otros interrogantes

Habitar los espacios educativos para jóvenes y adultos genera experiencias que van moldeando las formas de estar y ser en ellas. Los horarios, las actividades cotidianas, las características de la población destinataria y los recursos puestos en juego van conformando una determinada identidad que las diferencia de las de otras modalidades.

Las condiciones de desarrollo y su origen histórico componen un entramado que coloca a estas escuelas, a sus docentes y a sus estudiantes en una situación de carencia que repercute en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. De igual modo, toda oferta educativa para jóvenes y adultos –sin importar su formato- es evaluada socialmente bajo los mismos parámetros y rotulada de “compensatoria y remedial”.

Entonces, uno de los mayores desafíos de las prácticas docentes en la EDJA es justamente, promover su revisión crítica -a través de la reflexión sobre sus efectos sociales y políticos- y propiciar cambios que permitan su transformación para brindar una educación democratizadora y de calidad.

Bibliografía

- Achilli, E. (2009) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales. Rosario, Laborde Editor.
- ----- (2006) Investigación y Formación Docente. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Laborde Editor. Rosario
- Blazich, G. (2016) Terminalidad Educativa en la Argentina. El caso del Plan Fines Primaria. Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Educación “Formación, sujetos y prácticas” 28 al 30 de abril de 2016. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, Instituto para el estudio de la Educación, el lenguaje y la sociedad.
- Kalman, J. (2002) La importancia del contexto en la alfabetización. Revista Interamericana de Educación de Adultos 2002 / Año 24 / Nros. 1, 2, 3. Crefal. México. Disponible en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2002-123/articulo1.pdf> Fecha de consulta 12/12/2015
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. En Revista Educación y Pedagogía. Volumen 18. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Colombia. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/19065/16286>. Fecha de consulta: 27/7/2016
- Rockwell, E. (2010) Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En Elichiry, N.E. (comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Ediciones Manantial. Buenos Aires.
- ----- (1997) De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En La escuela cotidiana. Fondo de Cultura económica. México.

Jornadas
“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Formação de Professor: Um caminho possível entre as diversidades de um fazer pedagógico.

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

Contacto: cleiderosalino@hotmail.com

Introdução

Propõe-se aqui falar sobre a formação de professores de Jovens e Adultos (EJA) do Brasil e os caminhos possíveis sobre a diversidade de um fazer pedagógico, levantando a questão da formação e capacitação desses profissionais da educação. É um relato de questões sobre a práxis pedagógica e suas caracterizações enquanto qualidade de ensino voltada para a figura do professor enquanto formador desse público específico.

São questionamentos e constatações observadas da fragilidade que aflige as escolas brasileiras no que diz respeito à educação formalizada nesses espaços. A formação continuada desses profissionais traz à tona uma questão crucial na educação: a qualidade oferecida nas escolas brasileiras para esse público e a questão da evolução desses profissionais no que se refere à metodologia de trabalho e ao cotidiano dessas instituições de ensino, bem como a falta ou o não aproveitamento dessa qualificação implica no desempenho cognitivo do educando. É fato a necessidade dessa evolução por meio de estratégias e comprometimentos na desenvoltura das atividades diárias do professor que atendam aos anseios desse público.

A mudança neste cenário torna-se necessária, bem como faz parte do desenvolvimento do ofício de ser professor. Porém, tais atitudes geram insegurança. E esta começa a acontecer a partir do exato momento em que o educador se vê afastado da zona de conforto em que se encontra para assumir uma postura diferenciada em sua metodologia de trabalho. É fundamental que essa desestabilização aconteça para gerar avanços necessários na educação e que a zona de conforto não perdure por muito tempo, pois se assim permanece, a evolução no processo educativo desse perfil de estudantes torna-se cada vez mais distante. E essa transformação passa, invariavelmente, pelo ator principal desse processo: o professor.

Desenvolvimento

Ao se falar em formação de professores que atuam na modalidade EJA, existe uma questão a observar, onde há que se considerar a influência dessa formação na práxis pedagógica. De que maneira essa formação poderá contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens do educando numa perspectiva de aprendizagem significativa?

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Diante de tais questionamentos, tem-se a possibilidade de ver estampada uma realidade bastante diversificada no que se refere aos profissionais que desenvolvem trabalhos com essa modalidade de ensino.

A perspectiva de trabalho junto aos alunos da EJA vai muito além das expectativas que se apresentam nas classes comuns das salas de aula. Sendo assim, o que o professor tem a oferecer acaba sendo muito pouco, se não acontece mudança em sua metodologia, partindo do pressuposto de que os alunos querem muito mais. Haja vista que o público atendido é caracterizado em sua maioria, por trabalhadores de vários setores, sem emprego fixo, donas de casa, e trabalhadoras domésticas que perderam a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa. Trazendo ainda a atenção para o currículo e sua organização, a partir do entendimento desse público caracterizado por uma diversidade de sujeitos das classes populares, não esquecendo a finalidade da educação para esse público. Finalidade essa de grandes tensões entre diferentes projetos de sociedade e ideias, onde sobressai a função supletiva compensatória (educação para quem não teve o direito à escola antes da vida adulta).

Essa situação, todavia, acontece a despeito da existência, ainda hoje, de um discurso que ainda refira a EJA como direito à educação permanente para todos, intensificada a partir da década de 90 nas realizações de Conferencias Internacionais em Jomtien, 1990 e Hamburgo, 1997, onde reiteraram a importância da EJA para todos os povos, numa visão de participação dos cidadãos na sociedade do conhecimento e da informação (finalidade da educação deste público). A organização social brasileira abre espaço para alguns realizarem educação permanente, como forma de atualização e conhecimento e aprendizagem durante a vida e para outros que não tiveram direito de acesso e permanência na escola, exige ação reparadora, (CURY, 2000), onde oferece à população um direito que historicamente lhe foi negado.

Faz-se necessário entender essa questão, visto que a formação emerge de uma necessidade cada vez maior de suprir a deficiência em alguns campos da educação, principalmente no que diz respeito à fragilidade em que se encontram alguns profissionais da área: emocional, profissional e em sua autoestima.

Fala-se muito em qualidade educacional ou da educação. Mas até que ponto essa qualidade influencia na aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que estão cursando as séries iniciais e nesta modalidade de ensino? É preciso entender até que ponto, a vocação ou competência desses profissionais, os leva a sentirem-se motivados ao ponto de apropriarem-se de saberes necessários para suprir as necessidades educacionais do sistema de ensino em expansão, tendo em vista uma aprendizagem significativa, que tenha significado para ambos (alunos e professores). É fato que, tecnologias estão sendo infiltrada nos ambientes escolares, como uma das formas de suprir uma suposta necessidade que ninguém sabe exatamente qual é, ainda e que estes mesmos indivíduos creem que influenciaria no alcance de uma educação de boa qualidade. E, o que tem sido feito para que essa qualidade que vem sendo cobrada nas instituições escolares seja efetivamente adquirida? Por trás da tecnologia, tem que haver personagens qualificados para que essa condição seja alcançada em outros espaços da

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

trajetória escolar. E aí entra proeminentemente, a questão da qualificação dos professores. Eles precisam estar em constante evolução, para que a educação realmente de qualidade seja possível. A fragilidade docente que abarca a maioria das instituições de ensino mostra como se faz necessária essa transformação e em tempo hábil.

Não basta somente possuir habilidades em lidar com alunos e/ou situações cotidianas nos ambientes escolares; é preciso que essa mesma habilidade passe pelo crivo da formação para que não venha a tornar-se um problema crônico como vem acontecendo ao longo dos tempos e resulte na infalível ineficiência do ensino nas instituições. É urgente que essa transformação aconteça. E não será possível se o agente dessa transformação, o professor, não tomar consciência de sua importância nesse processo.

Fragilidade e renovação

A fragilidade de alguns docentes e a necessidade de renovação, tanto em sua dedicação, quanto em sua formação, faz com que se argumente: na tarefa de educação escolar, que encaminhamentos são necessários para que aconteça o desenvolvimento integral dessa educação e principalmente desse público tão específico? Para responder a tal questionamento faz-se necessário argumentar sobre a função da escola enquanto centro de ensino, enquanto centro de produção e divulgação de saberes científicos.

Para suprir as necessidades escolares deste público, como agir para que a educação seja de boa qualidade? Como seria esse recrutamento de profissionais para suprir essa necessidade, não deixando que profissionais caiam de paraquedas nesta profissão e que estejam preparados para assumir uma função tão importante, que diz respeito à formação do indivíduo, na perspectiva kantiana onde trata de ter homens melhores para que sejam capazes de gerir, de maneira autônoma o Estado? Para responder a estes questionamentos tem-se que elucidar, antes de qualquer adiantamento de ideias, o que se tem definido, *a priori*, ao utilizar o termo qualidade.

Até que ponto, a escolha da carreira por estes profissionais está ligada a real vocação pela profissão ou tem-se tão somente a intenção de conseguir mais facilmente um cargo nesse sistema em expansão? Tal questionamento é capaz de gerar outro grande debate. A escolha desta profissão como algo secundário, leva a mais uma forma de contribuir para a má formação pessoal e profissional, o que leva, conseqüentemente, a má qualidade do ensino interferindo no desenvolvimento dos processos cognitivos e motivacionais dos alunos, onde é crucial que esse trabalho seja efetivado com preparo e refino constante.

É necessário que o trabalho docente não seja visto, nem efetivado como mero objeto de “descarte”, onde se descarta algo para o educando como uma simples obrigação sem a responsabilidade das conseqüências que podem acontecer futuramente para o seu desempenho. É importante que aconteça uma constante avaliação do fazer pedagógico, com vistas ao desenvolvimento social, moral e de aprendizagem ao que 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

aplica. Depreende-se que as conseqüências de uma má formação levam diretamente ao prejuízo, tanto emocional, quanto social onde a vida escolar será diretamente afetada em toda a sua trajetória profissional.

O trabalho do professor como elemento de avaliação constante, passa pela questão da formação continuada. Formação essa que não pode ser considerada como finalizada no fechamento de uma graduação. Passa pela continuidade dessa formação, visto que, há uma constante modificação nos fazeres, diretamente, ligados aos processos educativos.

Certos conceitos relacionados ao fazer pedagógico, podem até estar aprisionados, porém, esses conceitos acabam escapando por entre os dedos daqueles que os reprimem, pois quanto mais o apertam, mais eles tendem a escapar. Chega o momento de libertação, onde, a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão como já dizia Freire (1987). Desta forma, que iniciativa é fundamental para conseguir identificar o professor dos tempos atuais? Que profissional é esse? Por quê ser professor? Busca-se profissional competente em diversas áreas do conhecimento e do mundo, mas a figura do profissional da educação deve estar em primeiro lugar quando se fala sobre eficiência. Por eles passam vidas em desenvolvimento constante e cabe a esse profissional avaliar até que ponto a sua intervenção é crucial no desenvolvimento integral do aluno.

Formação & Qualidade

Em meio à ambiguidade *formação & qualidade*, encontra-se a premissa da educação quanto a sua ligação direta com os resultados esperados: uma educação de qualidade, acessível a todos e que passa não somente pelas políticas públicas, mas que esteja, diretamente, ligada aos profissionais da educação. Cabe a estes últimos, grande parte dessa responsabilidade, se não, a maior. E esta deve ser permeada pela capacidade técnica, conhecimento, afeto, busca constante por resultados significativos, competência, reconhecimento, qualidade, discernimento, aptidão, dedicação e comprometimento.

As assertivas supracitadas dizem respeito a:

- Capacidade de produzir diante de tantos encaixos um trabalho voltado para uma educação melhor.
- Conhecimento não só de conteúdos relacionados, mas da vida em questão e do que ela é capaz de produzir.
- Afeto para que a partir dele consiga-se ultrapassar barreiras emocionais.
- Resultados significativos com vistas a atingir uma educação de qualidade.
- Competência em todos os quesitos da ação prática e teórica e em toda a trajetória da vida escolar.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Reconhecimento para alcançar e almejar grandes e novos voos em todos os momentos da carreira.
- Qualidade em tudo o que realizar e com precisão.
- Discernimento para direcionar atitudes e habilidades necessárias à caminhada.
- Aptidão para um excelente desenvolvimento em todas as áreas.
- Dedicção como forma de agregar conhecimentos adquiridos aos que ainda não foram internalizados e comprometimento em toda a trajetória profissional seja ela inicial ou ao longo de sua capacidade profissional.

E depois de expostas tais responsabilidades, onde está esse profissional? Quem são os professores que estão nas escolas de hoje? De onde eles vêm?

A formação de professor é voltada para questões que vão além do simples fato de se discutir até onde esses profissionais estão capacitados para assumir ou não uma sala de aula. São questões relacionadas diretamente ao seu ofício diário, às suas intervenções necessárias, à dedicação tão necessária para que realmente a qualidade do trabalho efetivado nas escolas seja alcançada de fato.

Quando o discurso é direcionado para a formação do profissional, abre-se um leque de possibilidades para se desvendar tal ação. Não é vantajoso para a educação um profissional que se propõe ou é solicitado a fazer uma formação continuada ou curso de aperfeiçoamento sem ter conhecimento do que realmente representa esta formação. A maioria segue tal proposta pensando somente na obrigatoriedade de concluir uma formação continuada que foi solicitada e a aquisição de títulos, porque desta forma estará em condições de vencer seu colega na disputa pelo cargo no próximo concurso. É preciso que o profissional tome para si como desafio a ser superado as questões relacionadas ao seu fazer pedagógico; que busque alternativas entrelaçadas com o conhecimento adquirido. O que nem sempre é possível, visto que, algumas questões pertinentes ao seu fazer pedagógico estão diretamente ligadas às políticas educacionais e isso faz com que esse profissional acabe se esquivando da grande responsabilidade de ser o provocador da mudança, tão necessária nos ambientes escolares.

A começar que mudanças, em grande parte, geram inseguranças. E esta, por sua vez, gera a dificuldade em sair da zona de conforto. E esta outra, em grande parte, é a principal culpada por desviar profissionais do caminho da transformação, uma vez que é mais fácil permanecer na mesmice, estático e sem muitas perspectivas de mudanças, pois para que uma mudança efetiva aconteça é necessário buscar alternativas e essas buscas, geralmente, são permeadas por vários obstáculos que representam empecilhos para alcançar o objetivo proposto que seja uma educação de qualidade. E não é diferente quando o profissional envolvido é o professor. Há que elevar a sua autoestima, primeiramente, para que esse profissional se sinta enaltecido em sua grande missão de ensinar com qualidade e respeito.

É necessário que essa mudança aconteça, onde profissionais da educação sejam melhor e mais valorizados em seu ofício, onde novos caminhos possam ser traçados e que novas perspectivas de aprendizagem cheguem logo às instituições de ensino,

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

atingindo os elementos mais importantes de toda essa perspectiva de transformação e de qualidade, que são os educandos. Muitas vezes os profissionais da educação encontram-se sem condições mínimas de acompanhamento e dedicação, com estruturas deficientes o que leva ao fracasso de seu desenvolvimento e consequentemente de seus pupilos. Uma mudança estrutural faz-se necessária o quanto antes, onde instituições arcaicas e sem perspectivas de visão ofereçam a qualidade que todos os envolvidos necessitam: os alunos, seres pensantes e em constante mudança e desenvolvimento, antenados com o mundo. Paradoxalmente, existem profissionais que ainda estão estáticos no tempo, presos ao passado sem perspectivas de futuro, o que faz com que sejam vistos como arcaicos e sem anseios de melhoras em seu desenvolvimento profissional, ficando sempre um passo atrás de seu maior obstáculo: o novo!

Libâneo (1998) defende que os momentos de Formação Continuada fazem com que os professores assumam uma ação reflexiva. Sendo que após o desenvolver de sua prática poderão reformular suas ações repensando pontos positivos e negativos que ocorrerem durante o decorrer de sua práxis. Desta forma, busca melhorias onde for necessário, tornado eficiente e eficaz o seu trabalho cotidiano. E para que tal aconteça, o professor deve ser o elo entre o saber e o aluno lembrando que esse elo deve permanecer durante toda a trajetória de evolução do fazer pedagógico, pois é ele que irá definir caminhos a serem seguidos, sejam eles numa trajetória eficaz e segura ou num infinito devir de frustrações contínuas, onde não se tem um horizonte seguro. Deve-se buscar a linha tênue deste fazer pedagógico, o desenrolar do emaranhado de caminhos, para encontrar a seguridade tão necessária, tanto para o profissional em questão, quanto para o educando, na busca por uma educação de qualidade. E, se este caminho não for encontrado, que o profissional tenha audácia suficiente para criá-lo. O profissional deve estar envolvido em sua práxis, ser capaz de acreditar em seu ofício, valorizando-o e trazendo de volta toda a sua força de educador que se encontra sufocada em anos de degradação, o que fez com que trouxessem à tona a má formação desses profissionais e sua insegurança e crença de que não existe mais alternativa para uma melhora efetiva no seu fazer pedagógico.

Há um grande problema que necessita ser superado na educação brasileira, que é não somente ensinar o aluno as atividades diárias de um currículo escolar, mas como aplicar, na vida prática deste o que é ensinado ao longo de sua formação, aperfeiçoando essa aplicação em seu cotidiano. Deve-se buscar formas de aperfeiçoar o conhecimento adquirido de modo que ele consiga contribuir significativamente com a aprendizagem do aluno e desta forma transformar a qualidade do ensino nas escolas, salientando que o grande mentor deste alcance é o profissional da educação, pois não basta que se busquem formações somente pelo simples fato de que melhorará a educação nos ambientes escolares. É preciso que, primeiramente, esses profissionais envolvidos sejam capazes de desfazerem-se das amarras de anos de esquecimento e de desvalorização, não só salarial, mas antes de tudo moral e de imposição ideológica sobre sua pessoa. Cumpridas tais disposições, surge a oportunidade de ter-se um caminho menos árido e de maior significação nas ações realizadas pelos profissionais da educação, onde, com maior segurança e respeito de seu fazer, alcançam objetivos além dos esperados em seu ofício.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Conclusões

Hoje é percebido que para um bom desempenho profissional não basta possuir apenas habilidades no trato com os alunos, é necessário que essa habilidade esteja presente na formação desses profissionais, para que assim, o problema crônico que assola as escolas públicas brasileiras, que é a ineficiência da formação docente, não impacte diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, principalmente da modalidade de jovens e adultos, público específico da educação escolar.

É fundamental que a classe de profissionais da educação esteja em constante renovação e inovação adequada em sua formação, seja ela inicial ou continuada, para que a tarefa da escolarização estabeleça um caminho seguro e constante. É urgente que a qualificação desse profissional passe pelo crivo da qualidade para que a sua atuação seja adequada e influencie diretamente em sua práxis para melhoria do desempenho, tanto do profissional, o professor, quanto do aluno.

Referências

- Alves, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3ª Ed. ARS Poética Editora Ltda., 1994.
- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, 20 dez. 1996.
- Cury, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2002.
- **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, 1997.
- Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- **Proposta de implementação da modalidade EJA no Município de Vitória**. Brasil. Dezembro de 2007.
- Kant, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996b.
- Libâneo, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.
- Pascal, Georges. **O pensamento de Kant**. Trad. Raimundo Vier. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A Formação Contínua dos Professores de EJA; o que revelam as produções do conhecimento.

Autoras: Eliana do Nascimento Libanio Maia (UFOP)¹⁴ y Regina Magna Bonifácio de Araújo

Contacto: eliananascimentomaia2010@gmail.com, regina.magna@hotmail.com

Introdução

Nas últimas décadas as transformações da sociedade, decorrentes do processo produtivo e a busca por um ensino de qualidade têm trazido para a escola pública, diferentes desafios, sociais, culturais e políticos. Nessa conjuntura a escola vem passando por modificações que alteram as formas tradicionais do conhecimento que guiavam a formação docente (SANTOS 2014).

Com o desenvolvimento da sociedade a formação continuada torna-se necessária na vida profissional do professor, a fim de que esse possa enfrentar os desafios da sociedade, advindos dessas mudanças constantes. Existe uma diversidade muito grande de objetivos que são atribuídos à formação continuada, e podemos perceber que ela não é um campo homogêneo. Quanto aos métodos, também encontramos diferentes práticas, diretrizes e concepções quanto a que tipo de formação oferecer aos docentes. Não há um único caminho a seguir, quando a temática em questão se refere à formação continuada de professores.

A realidade tem nos mostrado que muitos professores que atuam na EJA não receberam formação específica e necessitam de formação contínua para atender as particularidades dessa modalidade,

Isso nos leva a entender que ambas as formas são necessárias à formação do educador da EJA, complementares entre si: a formação teórica (os cursos e eventos formativos) e a formação pela prática (a discussão coletiva e a reflexão sobre a prática educativa). Ambos têm o mesmo nível de importância no processo de formação do educador e se complementam (PORCARO; SOARES, 2011, p. 11).

A formação contínua dos professores de EJA é um processo que objetiva contribuir para a profissionalização do professor, oferecendo caminhos para trabalhar a prática a partir da reflexão, desenvolvendo a autonomia na sala de aula, pois espera-se que a mesma propicie uma base de conhecimento que auxiliem os docentes na

14 Universidade Federal De Ouro Preto.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

compreensão dos desafios que são específicos desta modalidade, assim como das particularidades do alunado.

A EJA se institui neste panorama desafiador: de um lado a certeza de seu público encerrar um coletivo diferenciado, e, de outro, a incerteza sobre quais seriam os subsídios para a formação de seus profissionais. A conjunção desses fatores leva a dupla consideração. Uma primeira diz respeito ao lugar desse coletivo em cursos de formação. Segunda, trataria dos saberes a serem (re)aprendidos pelo educador para atender jovens e adultos (SILVA, 2013, p.154).

Ainda nessa perspectiva, a formação contínua pode contribuir para com o crescimento profissional, pois ao refletir sobre a sua prática o professor tende a entender os fatores que contribuem com o sucesso ou promovem o insucesso na aprendizagem de seus alunos. Além disso, pode favorecer a comunicação entre os professores e, em conjunto, desenvolverem trabalhos interdisciplinares, objetivando cada vez mais a promoção dos alunos.

Nos últimos anos as discussões em torno da formação docente tem se evidenciado no campo educacional. Diversos trabalhos sobre a formação docente são publicados em anais, assim como um número cada vez maior de pesquisas em torno dessa temática, explicitando assim que a formação docente é um processo que cada vez mais vem se destacando no cenário educacional e que busca pensar a qualidade de ensino em diferentes etapas e modalidades de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino composta por alunos que, retornam a escola depois de anos fora dela e por aqueles que nunca frequentaram a escola, por diferentes motivos. Pensando neste contexto, e no fato de que a maioria destes alunos são adultos e que se apresentam como um público específico, buscamos investigar a formação do educador da EJA e compreender como a formação contínua deste professor vem se realizando.

Assim este trabalho, é um recorte da pesquisa ainda em andamento, tem como objetivo destacar o estado do conhecimento sobre a formação contínua de professores de EJA, na busca de verificar como as produções científicas vêm abordando a formação do professor de EJA e quais são as contribuições relevantes para as discussões desta temática.

Metodologia

O corpus que incidiu nessa pesquisa foram os trabalhos apresentados no GT08(Formação Docente), no GT18(A Educação de Jovens e Adultos) da ANPED¹⁵ no

15 ANPED é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação que busca reunir as produções acadêmicas de variadas temáticas agrupando-as nos seus respectivos GTs, contribuindo dessa forma para as discussões no campo da Educação no Brasil.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

período de 2004 a 2015, os periódicos apresentados no Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA e no banco de tese da CAPES no período de 2004 a 2014. Primeiramente foi realizado uma busca em todos os trabalhos apresentados nos GTs 08 e 18, com a leitura dos resumos, buscamos os trabalhos que se aproximavam da temática. Cabe destacar que quando os resumos não apresentavam objetividade quanto à temática, foi realizada a leitura do trabalho completo.

Posteriormente a pesquisa foi realizada no banco de dados da CAPES buscando as teses e dissertações que se aproximavam da temática. Para isto foram utilizadas, como filtro de busca, as palavras chaves: a) formação contínua, b) formação contínua de professor de EJA. No Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA foram analisados os trabalhos dos últimos quatro seminários com enfoque na formação contínua.

Assim foram encontrados 30 trabalhos no GT8 da ANPED, 08 trabalhos no GT 18 da ANPED, 02 teses e 10 dissertações no Banco de Teses da CAPES e do Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA destacamos 25 trabalhos que abordavam a formação docente do professor de EJA.

Resultados

O GT08 da ANPED apresenta discussões sobre formação de professores e nele foram publicados trabalhos que abrangem diferentes aspectos da formação docente como a formação contínua a partir da experiência pedagógica, as formações oferecidas pelas universidades e secretarias municipais, a formação contínua dentro dos espaços escolares, a formação contínua em busca da construção de identidade, formação para diversidade cultural e políticas de formação. Neste GT foram encontrados 32 trabalhos sobre a formação contínua de professores de diferentes etapas da educação básica, porém nenhum trabalho especificadamente abordou a formação contínua do professor da EJA. Na tabela abaixo demonstramos como os trabalhos foram distribuídos neste GT.

Reunião	Números de trabalhos	Temática
27 ^a	4	Relatos de experiências, Desafios da formação contínua e Políticas Publicas.
28 ^a	8	Novas tecnologias, Desafios e Perspectivas ,Políticas Publicas, Desenvolvimento Profissional, Necessidades de Formação Contínua.
29 ^a	3	Identidade Profissional, Necessidades de Formação Docente, Desafios da Formação Contínua no Ensino superior.
30 ^a	7	Desafios de Formação, Necessidades de Formação, Políticas Públicas.
31 ^a	1	Desafios de Formação
32 ^a	0	Nenhum
33 ^a	1	Necessidades de formação contínua

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

34 ^a	2	Práticas de formação continuada, Desafios de formação continuada.
35 ^a	2	Relatos de experiências, Desafios de Formação Contínua.
36 ^a	2	Políticas Públicas, Rede social(Ferramentas para Formação Contínua).
37 ^a	2	Identidade Profissional, Políticas Públicas

Os dados acima nos revelam que só em duas reuniões anuais foram apresentadas o maior número de produções, a 28^a e 30^a. Em comparação às demais observa-se que os trabalhos foram diminuindo durante as últimas reuniões. É possível analisarmos ainda que nas três últimas reuniões, 35^a, 36^a e 37^a, poucos trabalhos que discutem a formação contínua foram apresentados. Cabe ressaltar ainda que as temáticas, *os Desafios e Necessidades de Formação Contínua*, foram as mais evidenciadas percebendo assim que há ainda essa demanda, uma vez que a maioria dos trabalhos as trazem.

O GT 18 da ANPED apresentou no período investigado trabalhos que discutem a Educação de Jovens e Adultos sob diferentes abordagens. Nele foram encontrados 08 trabalhos que se referem à formação contínua de educadores para atuar na EJA, as especificidades, os desafios e necessidades de formação específica. A tabela abaixo nos mostra como esses trabalhos foram divididos.

Reunião/Ano	Número de trabalhos	Temáticas abordadas
27	0	Nenhum
28	0	Nenhum
29	2	Especificidades do Docente de EJA e Desafios na Formação do Educador de EJA.
30	0	Nenhum
31	1	Especificidade do trabalho docente.
32	2	Políticas Públicas, Necessidades de Formação Contínua.
33	0	Nenhum
34	3	Formação Contínua na modalidade EAD. Desafios na formação do docente de EJA.
35	0	Nenhum
36	0	Nenhum
37	0	Nenhuma

Os dados acima nos revelam a pouca discussão em torno da formação contínua do professor de EJA é evidente a pouca produção sobre a formação contínua do professor de EJA, neste GT, que é específico para produções que se referem a EJA. Deixam explícito também que não houve nenhuma produção, que aborda a formação contínua, nas últimas reuniões.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Destaca-se, a seguir, um dos trabalhos publicados neste GT que aborda a necessidade de formação contínua para os professores que atuam nesta modalidade de ensino. Este trabalho foi apresentado na 34ª reunião da ANPED por Porcaro e Leôncio (2011), intitulado “*Os Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos*”. Pensando na profissionalização docente a partir dos aspectos que envolvem a prática e a realização profissional, os autores procuraram responder às questões: quem é o educador que trabalha com a EJA? Que formação ele traz para o desenvolvimento do trabalho? Como se dá sua inserção profissional no campo da EJA? Que desafios encontram no desenvolvimento do trabalho? Que caminhos buscam para o enfrentamento desses desafios? Que olhar tem sobre sua trajetória formativa?

Esta investigação foi realizada com os professores de EJA de todo os estados que participavam dos Fóruns da EJA¹⁶, por meio de questionários e entrevistas. Dos 27 professores que responderam aos questionários foram escolhidos 08 para as entrevistas. A pesquisa revelou que a formação desses educadores se dá em diferentes licenciaturas, sendo que nenhum com formação específica para atuar na EJA. Alguns educadores tiveram o seu primeiro contato com a EJA a partir da sua participação ainda na graduação em projetos de extensão. Assim, esses sujeitos

Afirmaram que ter começado a dar aulas durante o curso de graduação contribuiu significativamente para a sua formação, pois permitiu que aliassem teoria, prática e pesquisa. Isso nos mostra a importância da extensão universitária na construção dessa profissionalidade docente (PORCARO E LEONCIO, 2011, p.09).

Nesta pesquisa, outros educadores relataram que estão na EJA devido às exigências do sistema de ensino, que não permitem que eles escolham outra área. No que diz respeito à formação desses educadores, os autores ressaltam que, por mais que se apresentem falhas na formação inicial, eles têm buscado em fóruns, na pós-graduação e na especialização uma formação mais específica para atuar nesta modalidade, fazendo-o, também, a partir de trocas de experiências e debates com pesquisadores da área. Evidenciou-se ainda neste trabalho que é preciso criar condições para que o educador tenha uma formação contínua em seus locais de serviço assim como, políticas de formação. Como afirmam Porcaro e Leôncio (2011, p.16),

Esses educadores necessitam de uma política pública de formação do educador da EJA. É preciso que se pense em um processo consistente de formação deste profissional, que tenha sua base em curso de graduação, inserindo-se nos cursos de pedagogia e licenciaturas algumas disciplinas sobre a temática, estimulando-se o desenvolvimento de projetos de

16 São espaços de encontros que procuram dialogar sobre a EJA em todo país, com intensas ações de militância a favor desta modalidade de ensino. No Brasil temos 26 fóruns Estaduais, 01 Distrital e mais de 100 Fóruns Regionais.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

extensão nesse campo de atuação, criando-se condições para que esses educadores tenham a formação continuada em seus locais de trabalho ,integrando teoria e prática, alimentando “as duas asas do pássaro” – formação teórica e formação prática – complementares e essenciais ao processo de profissionalização.

Em um levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES¹⁷ foram encontradas 02 teses e 10 dissertações que abordam a formação contínua dos educadores de EJA. As teses foram registradas no banco da CAPES em 2011, uma oriunda da região Sudeste e a outra da região Nordeste; as dissertações de mestrado foram registradas no ano de 2011 (06) e em 2012 (04), realizadas em instituições das regiões Nordeste, Sul, Sudeste e Norte. Temas como Formação Contínua e Políticas Públicas, Formação Contínua a partir de Programas, como aborda Andrade (2012), Necessidades de Formação Contínua (NAKAYAMA, 2011), A Docência com Base na Formação da Identidade e os Desafios da Formação Contínua para Atuar na Educação Profissional articulada a EJA, foram os mais destacados nas pesquisas encontradas.

No levantamento realizado junto ao Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA foram encontrados trabalhos que discutem a formação do professor da EJA e, especificamente, a formação contínua desses professores. Nos quatro seminários investigados foram identificados 25 trabalhos, que tem como foco a formação docente do professor de EJA, os desafios, as perspectivas e especificidades e a formação continua de docentes para a EJA. Vale salientar que o Seminário é realizado com foco na formação do educador de EJA e que, de todos trabalhos apresentados 07 abordavam a formação contínua do professor de EJA, discutindo as experiências desta formação, as diretrizes para a formação continua, os desafios e as perspectivas que se fazem presente na formação do professor de EJA.

Conclusão

Pode-se concluir com este levantamento, que as discussões a cerca da formação específica do professor de EJA vem sendo problematizada no campo educacional ao longo dos últimos anos e recentemente tem ganhado espaço no cenário nacional. No que se refere às produções científicas fica explícito que vem sendo publicados trabalhos que discutem a formação continua do professor de EJA. No entanto é evidente o número mínimo dessas produções que busquem discutir especificamente a formação contínua.

O banco de dados que possui mais produções científica sobre a temática foi a CAPES e o Seminário de Formação do Professor de EJA. No entanto, o banco de dados da ANPED, revelou que há poucas produções que abordam a temática deste trabalho, e a cada ano vêm reduzindo o número de produções apresentando poucas ou quase

17 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior possui um banco de teses e dissertações defendidas em todo o país que abrange a todas as áreas de conhecimento.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

nenhuma , como já evidenciado. Daí a importância de se discutir, *a formação contínua do professor que atua na EJA*, com o objetivo de colocá-la em evidência nestes espaços de discussões. Sendo assim relevante para melhorias na qualidade do ensino desta modalidade.

Pensar na formação do professor da EJA pressupõe então refletir sobre as especificidades dos alunos que procuram esta modalidade de ensino. Pois, trata-se de alunos que estudam no horário noturno, muitos após um longo período de trabalho e que estão em busca de conhecimentos para conseguirem emprego ou para se qualificarem. A necessidade de formação contínua dos professores que atuam nessa modalidade de ensino parte do pressuposto de que a maioria dos alunos são trabalhadores e trazem uma bagagem significativa de experiência de vida, portanto necessitam de professores que compreendam essa realidade. Há a necessidade de que as pesquisas avancem cada vez mais para que políticas públicas possam ser instituídas para atender esse público em específico.

Referências.

- Andrade, Luciana Borges. *O Processo De Formação Continuada de profissionais da Rede Pública do Ensino: um estudo de caso da especialização PROEJA do IFTM*. 2012 f. 64. (Mestrado em Educação Agrícola Campus). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- Nakayama, Andréa Rettig. *O Trabalho de Professores/as em “Um Espaço de Privação de Liberdade”*: Necessidades de Formação Continuada. 2011.f. (Mestrado em educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.2011
- Porcaro, Rosa. C. ; SOARES Leôncio. *Os Desafios da Formação do Educador de Jovens e Adultos No Brasil*. In: Reunião da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), 2011, Natal. Anais da ANPED. v. 1, 2011.
- Santos, E. O. *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. 1ª. ed. Jundiaí: Paco Editora, 2014.
- Silva, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. *Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA*. 372 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte. 2013.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Caminhos e interfaces da formação continuada de professores da educação de jovens e adultos no triângulo mineiro

Autores: dos Santos, Sônia Maria (PPGED/FACED/UFU); Lepick, Vanessa (PPGED/FACED/UFU) y da Silva Duarte, Ana Beatriz (FACED/UFU)

Contacto: soniaufu@gmail.com; vanessalepick@gmail.com, bhyaduarte@gmail.com

Esta comunicação visa apresentar algumas descobertas da pesquisa Caminhos e Interfaces da Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Triângulo Mineiro que é fruto do envolvimento coletivo de docentes e discentes da UFU e das redes públicas de ensino de Uberlândia. Entendemos que uma das ações necessárias para superar a situação crítica da educação no país principalmente a mineira é a Formação Continuada de educadores das redes públicas da EJA, com vistas à superação de três grandes problemas da educação nacional: ingresso/acesso, permanência e conclusão dos estudos por parte de todos os alunos atendidos. Em vista disto, a perspectiva deste projeto é interdisciplinar que tem como prioridade mapear, analisar, redefinir as propostas a formação continuada de educadores, realizadas no Triângulo Mineiro num período de quinze anos tendo início em 1998 a 2012. Pretendemos com este projeto, conhecer e analisar as possibilidades dos estudos teóricos tais como teses e dissertações, como também das práticas de formação continuada para os professores da rede pública, de modo que possamos consolidar nossos conhecimentos teóricos acerca da temática como analisar com as práticas de formação se apropriam dos estudos teóricos e como ocorre a transposição didática nas suas práticas de formação.

A intenção desta comunicação é partilhar descobertas da pesquisa Caminhos e Interfaces da Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos no Triângulo Mineiro. Esta pesquisa surge do envolvimento coletivo de docentes e discentes da Universidade Federal de Uberlândia-UFU e de educadores das redes públicas de ensino de Uberlândia. E compõe um estudo maior sobre Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A UFU é uma instituição pública comprometida com a inclusão de todas nas instituições escolares, vem fortalecendo não só a extensão universitária vinculada à proposta da educação inclusiva, mas também as ações relativas ao ensino e a pesquisa. A educação inclusiva compreende o acesso, a permanência e a conclusão, por parte de todas as crianças, jovens e adultos, de todas as modalidades e etapas do sistema educacional, independentemente de raça, gênero, etnia, classe social ou deficiência. Assim, como expõe Carvalho a educação inclusiva “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas à efetivação do trabalho na diversidade”. (CARVALHO, 2004, p.12)

Entendemos que uma das ações necessárias para superar a situação crítica da educação no país principalmente a mineira é a Formação Continuada de educadores 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

redes públicas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, com vistas à superação de três grandes problemas da educação nacional: ingresso/acesso, permanência e conclusão dos estudos por parte de todos os alunos atendidos.

Nesse contexto, parte dos docentes desse grupo e de posse de todos esses projetos de extensão criamos no ano de 2011 na PROEX-UFU uma “Rede de Formação de Professores” que tem como missão conhecer e ampliar as ações desenvolvidas no âmbito da Formação docente da rede pública nos municípios do Triângulo Mineiro atendidos pela Pró-reitoria de Extensão Cultural e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU). Essa rede é constituída por docentes de várias unidades acadêmicas da UFU, docentes das redes públicas de ensino, como também discentes da graduação e da pós-graduação. Os projetos e programas que compõe a “rede UFU” tem como meta propor e desenvolver políticas de Formação Docente cujo elenco de suas prioridades estão os projetos voltados para o enfrentamento e orientação de temáticas tais como: o uso de tecnologias na prática pedagógica tanto dos formadores como dos docentes da rede pública, para cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que normatizam questões relacionadas à educação das relações étnico-raciais na perspectiva da cultura negra e indígena e para temáticas pouco desenvolvidas nas licenciaturas tais como linguagens e culturas, meio ambiente e saúde, gênero, raça e etnia, equidade e diversidade.

A perspectiva deste projeto é de caráter interdisciplinar que tendo como prioridade mapear, analisar, redefinir as propostas a formação continuada de educadores da EJA, realizadas no Triângulo Mineiro nos últimos 15 anos. O objetivo deste estudo é fazer uma análise histórica e historiográfica dos cursos de Formação Continuada para educadores da EJA no período de 1996 a 2012 mapeando suas representações a partir da análise de fontes documentais, orais, iconográficas e bibliográficas como também interferir nessa realidade.

Compreendemos que historicamente, pelo menos três fatores têm determinado as condições em que são desenvolvidos os programas de Formação Continuada de professores em nosso país e de forma agravante no interior de Minas Gerais, região escolhida para realizar esta pesquisa: a falta de políticas públicas com caráter contínuo e permanente, a prevalência e alternância de concepções equivocadas que tratam os conhecimentos dos professores com pressupostos e técnicas de treinamento, capacitação e reciclagem, somado a insuficiência de teorias que cuidam dos processos de aprendizagem para adultos.

Desta forma, ao conceber este projeto, buscamos conhecer e analisar as possibilidades tanto dos estudos teóricos tais como teses e dissertações, como também das práticas de formação continuada para os professores da rede pública. De modo que possamos tanto consolidar nossos conhecimentos teóricos a cerca da temática como analisar como as práticas de formação se apropriam de estudos teóricos e, portanto, de que forma acontece a transposição didática nas suas práticas de formação. Assim, pretendemos por meio desta pesquisa, conhecer, analisar e fortalecer as propostas de formação continuada de professores da EJA. Sob a perspectiva de uma educação para a diversidade e do fortalecimento da expressão e registro de discursos dos professores, na produção de sentidos e identidades.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Por conseguinte, ao focar as formulações teóricas e práticas da formação docente desejamos, sem sombra de dúvidas, atingir a tão desejada melhoria na qualidade do ensino público e a superação dos mecanismos de exclusão escolar para determinados grupos sociais.

Sendo assim, percebemos que para compreender melhor a configuração dos diferentes saberes necessários à prática docente é preciso considerar que os saberes profissionais são saberes elaborados e, portanto, incorporados ao processo do fazer docente. Desta maneira, só possuem sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Segundo Tardif (2000) os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado, são, portanto, ecléticos e pluridimensionais. Logo, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativo.

Além disso, Tardif (2000) pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. Nessa perspectiva, é possível considerar as dimensões ética e estética na prática pedagógica dos professores. Porque essa prática implica em construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão se entrelaçando nas teias da intrincada trama que o processo de ensino aprendizagem produz.

Entretanto, se faz necessário evidenciar que os saberes dos professores se constituem de diferentes formas e se manifestam numa pluralidade de ações que vão estruturando sua prática pedagógica, não sendo, desta forma, mensuráveis entre si, ou, em resumo, saberes heterogêneos. Dessa maneira, temos que, o professor mobiliza diversos saberes de ação e sua prática se refere aos diversos saberes que são construídos ao longo de sua vida.

O saber-ensinar possui uma especificidade prática que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores, a cultura profissional baseia-se numa ética profissional do ofício de ser professor.

Tardif defende que a compreensão da epistemologia da prática profissional como o "estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" é de extrema importância. A partir da análise e interpretação do cotidiano da sala de aula, aqui entendida como o "lugar" privilegiado da socialização de saberes, a realidade passa a ser entendida como uma configuração mais abrangente e inter-relacionada. (TARDIF, 2000, p.13).

Frente ao reordenamento mundial, no que se refere tanto no tempo como no espaço, é preciso que os cursos de formação de professores se sustentem por projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade desse processo de formação.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Considerando a realidade brasileira, verificamos que os cursos de formação de professores precisam construir e assumir um projeto pedagógico que viabilize uma sólida formação teórico-prática de seus professores. Devendo contemplar as diferentes dimensões - científica, cultural, humana, política e ética - para que seja possível realmente permitir que estes professores possam tornar-se profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, contribuindo com a realização de processos de educação mais humanos e democráticos.

Julgamos ser importante explicitar concepções de formação continuada que confirmem que esse é o caminho a ser construído, como também oportunizem o mapeamento e análise das concepções e práticas de formação continuada que estão na contramão dessa construção.

As propostas de formação continuada para a EJA têm sido traduzidas e assumidas a partir das mais variadas perspectivas conceituais, e, conseqüentemente, recebido denominações também diversas, assumindo caráter ora de “Reciclagem”, “Treinamento”, “Capacitação em Serviço”, “Formação Permanente”, “Formação à Distância”, “Formação Continuada”, dentre outras. Os “pacotes de treinamento” baseados na concepção do “efeito multiplicador” ou “efeito repasse” por meio de instâncias intermediárias têm acarretado baixa ou nula compreensão das propostas de formação, assim como os chamados “encontros de vivência”, que, centrando-se em aspectos sócio afetivos, revelam-se superficiais e aligeirados no tempo-espço para produzir novas atitudes docentes.

Muitas dessas modalidades de formação têm tratado de forma equivocada o profissional que atua na EJA, simplificando e fragmentando seu conhecimento e suas reais necessidades diante do complexo universo que envolve o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Contudo, os estudos sobre a formação de professores tomaram outros caminhos atualmente. Podemos observar que na década de 1970, o enfoque de formação era acadêmico, visto como um processo de transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade. E a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas cujo conteúdo devia ser transmitido, além da metodologia de ensino dessa disciplina. Acreditava-se que a formação se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica nas áreas das disciplinas escolares, não havendo uma preocupação específica com a formação continuada ou permanente dos professores que atuam nas escolas públicas. A concepção sobre a formação inicial nas academias estava centrada na crença de que o aluno “viria a ser docente”.

Entretanto, fatores como a passagem do século e as transformações sociais, tecnológicas e científicas parecem ter levado a humanidade a interrogar sobre muitas coisas, principalmente sobre sua trajetória histórica. Assim, a sociedade a luz de tantas mudanças, refez valores e crenças. Diante dessa realidade e na busca por novos caminhos, a formação de professores de um modo geral e em especial da EJA, tem 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

tornado um assunto que vem conquistado espaço nos mais diversos setores da sociedade e principalmente no sistema educacional.

A preocupação em desenvolver uma discussão sobre a formação continuada de professores, como tido anteriormente, proposta base desta pesquisa, nos é “cara” uma vez que temos acompanhado estudos e pesquisas que revelam propostas, posturas e atividades inadequadas pautadas dentre outros em caracteres assistencialistas, seletivos, discriminatórios, excludentes, etc., herdados de um passado não muito distante. Mostrar que um caráter humanitário, inclusivo e qualitativo no âmbito educacional adulto modifica seu paradigma. Teorizar o tema na intenção de provocar, no mínimo, um desconcerto sobre concepções inadequadas e muitas vezes contraditórias na formação de professores. Permitindo assim que estes profissionais tenham como objetivo a formação de cidadãos sem discriminação de raça, cor ou etnia que tiveram seus direitos negados numa escola excludente e elitista, ora pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino.

Os estudos sobre essa temática enfatizam a necessidade de refletirmos e redefinirmos sobre as práticas pedagógicas, sobre o planejamento, conhecer os educandos e o contexto em que atuamos, adequar conteúdos às práticas sociais e culturais. Acreditamos, pois, que os cursos de formação devem priorizar teorias, novas metodologias e recursos didáticos possíveis de serem utilizados no cotidiano escolar, visando atender ao princípio da adequação destes à realidade cultural dos alunos.

Portanto, diante de um quadro que exige urgente a mudança de postura frente à Educação Básica, e especialmente a EJA, encontra-se infelizmente a tão decantada dicotomia entre a teoria e a prática educativa. Consideramos que a formação continuada diminui essa dicotomia, pois ela é um campo rico de possibilidades para o professor fomentar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e ao longo de sua prática educativa com outros educadores que tem problemas semelhantes.

A formação dos profissionais da educação que atuam nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação de estudiosos e pesquisadores de diversas universidades do mundo. No Brasil, essa é uma questão crucial, pois o cerne do processo educacional baseia-se, nas relações concretas entre os saberes dos professores e seus modos de ensinar.

Recentemente, o debate sobre essa temática se reacendeu em decorrência das medidas governamentais para o cumprimento da LDB de 1996, como também dos resultados alarmantes das avaliações realizadas nos últimos 10 anos.

Para que a educação acompanhe os avanços do mundo, é necessário e urgente que a escola se aproprie dessas mudanças, e isso só pode acontecer via Formação Continuada de professores. Entendemos e defendemos que o desenvolvimento profissional docente é uma necessidade permanente, e deve ser contextualizada nas diversas realidades das escolas brasileiras, observando suas singularidades e, portanto, com perspectivas históricas diferenciadas. Desse modo é desejável que os programas de

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Formação Continuada estejam comprometidos com uma educação inclusiva de qualidade social e com as transformações mais amplas da sociedade.

Os cursos, em geral, são voltados para alguns conhecimentos específicos (conceituais ou temáticos), habilidades e atitudes no exercício da profissão. O procedimento mais comum, tem sido o de mobilizar grupos de especialistas em educação que se responsabilizam pela prescrição das políticas públicas e seus modos de implementação. A comunidade escolar, principal interessada, não é convocada a dizer o que pensa e deseja para a educação, restando-lhe atender ou, por vezes, resistir às convocações superiores.

É necessário que os professores externem mais sobre suas necessidades formativas, evitando assim o desinteresse pelos programas de formação oferecidos e a descontinuidade dos projetos de formação de professores. Se a Formação Continuada visa mudanças nos professores os processos de formação devem ser reflexivos, críticos e criativos, ela deve motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. Segundo Gadotti “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, com consciência e responsabilidade. (...) Eles não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas” (GADOTTI, 2003, p.18-20). A partir dessa afirmação, podemos confirmar que os professores necessitam refletir como seus educandos aprendem, ir além dos saberes disciplinares e práticas educativas e considerar a bagagem cultural e a experiência acumulada dos professores. Assim, o um passo importante a ser considerado é reconhecer os professores como portadores de cultura e saberes. Dessa forma é importante que o professor faça sua reflexão sobre sua prática.

A didática, para assumir um papel significativo da formação do professor, tem que mudar seus rumos. Para muitos educadores dos cursos de licenciatura, não há consenso em torno das definições do conteúdo. A teorização dos problemas educacionais, devido à natureza interdisciplinar da educação, tem sido fértil em reducionismos, dificultando uma unidade conceitual e metodológica.

Por outro lado, para Luckesi, “a didática configura-se como o direcionamento imediato da prática do ensino e da aprendizagem articulando as proposições teóricas com a prática escolar”. A didática, então, é a mediação necessária para transformar a teoria pedagógica em prática pedagógica. Ultrapassando os limites da técnica, assim como também a docência apenas respaldada na vocação. Mas, indica uma formação verdadeiramente pedagógica, entendendo a pedagogia como ciência da educação, afirmando que formemos um profissional comprometido com um projeto pedagógico que articule as dimensões, teórica e prática visando à formação mais ampla (LUCKESI, 1996, p.163).

É pensando nessa prática pedagógica concreta e articulada nas suas diferentes dimensões que emerge uma nova configuração para a didática e a delimitação de seu

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

papel na formação do professor para vencer as barreiras, romper antigas concepções e “rumar ao novo”, em prol de uma educação de qualidade para todos.

A proposta curricular que busca preparar professores para identificar, na realidade escolar, eixos críticos, a fim de desdobrá-los teoricamente e propor alternativas aos mesmos, constituindo-se profissionais que considerem a diversidade e a complexidade dos desejos, dos interesses e das necessidades dos seus educandos.

Os processos de formação devem ser possibilitados pela interação dos sujeitos, com suas culturas, realidades em que vivem e com o conhecimento, produzindo e integrando novos conceitos aos processos de formação, visto que vivenciam espaços de trocas e refletem sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

No final do século XX, as críticas ao sistema escolar foram concentradas na formação de professores. No caso específico da EJA, considerando-a curta, inadequada, inadaptada, insuficiente, antiquada. Acreditar que a formação de professores poderá salvar essa modalidade é um discurso sem fundamento e inócuo, pois outras questões devem ser consideradas, tais como: introduzir novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o fracasso escolar, rever conteúdos, didáticas e metodologias, desenvolver novas pedagogias participativas, cooperativas, abrir a escola para a vida, partir da realidade e da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade cultural, criar diálogo com os pais.

Nesses últimos trinta anos consolidaram-se duas propostas para a formação de professores. Na primeira é possível encontrar o discurso do descaso e uma prática baseada no tecnicismo e na reprodução de modelos prontos. Na segunda temos o discurso utópico de que a formação de professores pode mudar os rumos da nação quanto ao fracasso da escola pública. Esse discurso é uma leitura equivocada dos problemas atuais da escola pública e do processo de formação e tem trazido como consequência sérios problemas para os professores.

Parece-nos que os projetos e propostas que cuidam da formação de professores da EJA “têm ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘FORMAR’ e ‘FORMAR-SE’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”(NÓVOA, 1995, p. 20). Apesar das novas perspectivas apontadas pelas pesquisas na área de formação de professores, nosso contato com órgãos públicos no trabalho com formação de professores da nossa região mostrou que a necessidade de provocar inovações rápidas na prática dos professores fez com que, muitas vezes, Secretarias Municipais de Educação (Prefeituras) e Superintendências Regionais de Ensino (Estado) produzissem ou comprassem pacotes de “Treinamentos”, “Reciclagem” ou de “Capacitação em Serviço” sem consistência, descontextualizados, sucateando teorias e pesquisas, confundindo os professores e, com isso, trazendo sérias consequências para sua prática.

As visões simplistas dos formadores de universidades e centros de estudos que tratam a formação continuada dos professores, apenas na forma de curta duração,

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

“treinamento” à distância, ciclo de palestras fragmentadas estão ultrapassadas, uma vez que as práticas de formação das quais eles têm participado têm provocado um aumento nas contradições no exercício da docência e ainda não foi possível integrar às escolas que cuidam dessa modalidade de ensino, as diversas exigências e concepções atuais, o que tem contribuído significativamente para manter os professores da EJA como permanente alvo de críticas.

Diante disso, só se atingiria a profissionalismo docente por intermédio de um movimento de desenvolvimento profissional, que conforme García(1995), supõe uma dimensão participativa, flexível e ativa ou investigadora, em contraposição às ideias subentendidas nos termos comumente empregados como reciclagem, formação em serviço, formação permanente. A expressão desenvolvimento profissional, para ele, contém a ideia de evolução e continuidade que ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial/formação em serviço, e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional, entendido como formação permanente, deveria ser parte intrínseca da profissão do educador.

Assim, para efetivação deste projeto definimos como referência adequada a metodologia de pesquisa qualitativa. Estas investigações agrupam diversas estratégias que partilham determinadas características. Assim, os pesquisadores qualitativos em educação continuamente questionam os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN & BIKLEN, 1999, p. 53). Observarmos que esses aspectos são essenciais na investigação qualitativa, portanto, é preciso destacar o fato de que uma pesquisa carrega formas de pensar, valores e interesses norteadores subjacentes ao estudo.

Portanto, compreendemos que para efetivação desta investigação o caminho metodológico mais adequado é o da História Oral, considerada como uma possibilidade renovadora no campo científico, oportunizando a compreensão de questões relacionadas ao que o presente estudo pretende abarcar.

Conforme Meihy e Holanda (2010) a história oral é constituída de três modalidades: história oral de vida, temática e tradição oral. A história oral temática tem como foco temas específicos e preestabelecidos, busca evidenciar um acontecimento pela narrativa de quem o presenciou ou viveu. É entendida como uma ferramenta da história contemporânea, que propicia o estudo de um assunto, evento, ou elemento específico da vida de pessoas, de grupos ou de comunidades. Diante disso, compreendemos que o gênero temático seja o recurso metodológico mais adequado para realização desta pesquisa.

Sabemos que a história oral pode utilizar vários procedimentos tanto como ponto de partida para a elaboração de um projeto como complementação das lacunas oriundas das análises das fontes orais, porém para que a História Oral seja reconhecida como método “as entrevistas precisam ser destacadas como nervo da pesquisa e sobre ela os

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

resultados são efetivados. Os eventuais diálogos documentais complementares devem manter os olhos nos temas emanados das entrevistas”(MEIHY & HOLANDA, 2010, p.72).

Durante o curso da pesquisa encontramos algumas dificuldades, principalmente relacionadas aos recursos financeiros direcionados a execução da pesquisa. Recebemos menos de 10% do valor a princípio solicitados para realização da pesquisa e isto inviabilizou várias ações. De acordo com nossa proposição inicial realizaríamos a pesquisa em Uberlândia e Ituiutaba, mas, diante da falta de recurso para passagens e hospedagem não pudemos fazê-lo, precisando restringir a pesquisa a cidade de Uberlândia. Além disso, também havia a previsão no projeto de produção de um livro para divulgação dos resultados das pesquisas o que não se viabilizou por não ter sido destinado recursos financeiros para esta finalidade. Entretanto, por entender a necessidade da divulgação deste trabalho, buscamos apresenta-lo em Seminários, Congressos e Encontros científicos da área.

A pesquisa encontra-se no momento de análise dos dados coletados para em uma etapa seguinte realizarmos a consolidação do relatório final.

Entendemos que a realização deste estudo poderá contribuir para novas investigações no campo da história, memória e intervenção na Formação Continuada dos educadores da rede pública de ensino, como também poderá trazer contribuições para outros grupos de pesquisadores.

Referências bibliográfica

- André, Marli E. D.E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995.
- Bogdan, Robert C. & Biklen, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto Editora, 1999.
- Bosi, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: ed.t.a. Queiroz, 1987.
- Certeau, M. de; **A invenção do cotidiano**. artes de fazer. v1. 2ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- Chartier, Roger (1990). **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Halbwachs, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: ed. Centauro, 2004.
- Lüdke, Menga e André, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- Meihy, J. C. S. B.; Holanda, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- Nóvoa, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- Nora, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. São Paulo: PUC-SP, n.10, 1993.
- Tardiff, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Thompson, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Jornadas
**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios
acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”**
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Maestros y estudiantes. Los sentidos de la educación en contextos de privación de libertad

Autora: Gisela Elizabeth Vega (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste¹⁸)

Contacto: Giselaelizabeth1990@gmail.com

Introducción

En esta ponencia se recuperan algunos de los análisis realizados en el marco de la Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación denominada “La escuela detrás de muros invisibles. Educar a jóvenes privados de libertad”¹. La investigación se llevó adelante en un anexo de una escuela primaria para jóvenes y adultos que funciona en un Centro de Detención de Menores varones, dependiente del Servicio Penitenciario de la Provincia del Chaco.

La misma tuvo como objetivos analizar las prácticas pedagógicas de docentes que trabajan en esa escuela considerando sus decisiones metodológicas respecto de la selección de contenidos, las propuestas de actividades áulicas y la elaboración de materiales didácticos. Asimismo, se buscó reconstruir el entramado existente entre esas prácticas y las concepciones docentes subyacentes.

La investigación se enmarcó dentro de la perspectiva cualitativa, orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales. No se persiguió la generalización de los datos obtenidos hacia otras realidades, sino que se buscó comprender cómo esas particularidades que se desarrollan en el contexto definido, coadyuvan a la interpretación de las complejidades que ocurren en el campo educativo. Siguiendo esta línea se realizaron

En esta ocasión, se presentan las discusiones referidas a los sentidos que las maestras otorgan a la educación en contextos de privación de libertad¹⁹.

¹⁸ Dirigida por la Esp. Gladys Blazich. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades, UNNE.

¹⁹ Como política educativa para atender las problemáticas de formación y financiada por el estado, desde el año 2010 se desarrolla en diversas jurisdicciones del país la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro (Resol. 58/08 CFE) destinada a todos los docentes que enseñan en cárceles.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

La escuela dentro de la cárcel

La Educación en Contextos de Privación de Libertad es, a partir de la ley de Educación Nacional 26.2006 una Modalidad más del Sistema Educativo Argentino y sus destinatarios son jóvenes y adultos en condición de encierro penitenciario. Por sus edades, podrían ser atendidos por la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos pero su condición de encierro y ciertas características derivadas de la misma, los posiciona en otra situación.

Las ofertas educativas en los centros de detención se desarrollan en un contexto complejo y tensionado, debido a que deben articular dos lógicas de funcionamiento diferentes derivadas de dos instituciones con objetivos disímiles: la cárcel y la escuela. En todo momento, la actividad escolar y la asistencia de docentes y estudiantes quedan supeditadas a las normas de seguridad.

Para Achilli (1998) la práctica pedagógica es “aquél proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se ponen de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y aprender” (p.23). Si enseñar es una tarea compleja, en la cárcel lo es más aún ya que demanda otros conocimientos² que exceden las características propias de jóvenes y adultos y que se relacionan con las particularidades que adquiere la práctica en este tipo de instituciones en cuanto a las mediaciones que deben realizar los docentes. Se demandan encuadres vinculados con la comprensión del funcionamiento y lógica de la institución penitenciaria, como así también con las problemáticas y características particulares con jóvenes en conflicto con la ley.

Pozo (2006) sostiene que los docentes se van sustentando en determinadas concepciones que funcionan como herramientas para la interpretación de la realidad inmediata, constituyendo diferentes perspectivas y generando diversas maneras de intervención desde el rol docente. En este sentido las prácticas se modelan entre otras cuestiones por las concepciones y creencias del docente, factor primordial en el proceso educativo que orienta las valoraciones, comportamientos y expectativas a la hora de educar. ³

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Los sentidos de la educación en contextos de encierro penitenciario

En las entrevistas las maestras dieron cuenta de sus ideas respecto del sentido que le otorgan a la educación en este contexto. Las mismas parecerían estar influenciadas por sus concepciones y sustentadas en las situaciones biográficas, pasadas y actuales de los estudiantes en conflicto con la ley que permanecen en el Centro de Detención.

De acuerdo con estos sentidos que le son otorgados a la educación se desprenden dos funciones, una destinada a disciplinar a los alumnos con los criterios preestablecidos por la institución penitenciaria; y la otra dirigida a la contención respondiendo a carencias y necesidades en los estudiantes, pero presupuestas por las docentes.

Las funciones coexisten: la escuela con una función disciplinadora “del otro”, entendiendo que la misma debe propiciar el cambio de conducta y prepararlos para la reinserción social futura; y otra de contención, en la cual las docentes se atribuyen roles que exceden a la práctica pedagógica, como ser madres o hermanas dentro del aula.

a. Función Disciplinadora

En el Centro de Minoridad cada alumno está bajo la tutela de un juez. De acuerdo con esto la institución les solicita a las maestras un informe periódico semanal, donde estiman el comportamiento de cada estudiante. En el mismo deben valorar los siguientes aspectos: concepto de colaboración, asistencia a clases, relación con sus compañeros, con el bibliotecario, con los penitenciarios y con ellas mismas. Si el informe es positivo, puede reducir la permanencia en el Centro, de lo contrario, prolonga su estancia en el lugar o en otro centro para mayores de edad²⁰.

El informe elaborado en forma subjetiva por parte de las maestras es aprovechado como una estrategia de disciplinamiento, un contrato pedagógico implícito que es empleado para trabajar el comportamiento dentro del aula, la realización de las tareas, el respeto, la responsabilidad de los alumnos y las relaciones interpersonales. Permite mantener un orden, vigilar y controlar bajo la condición de castigos o premios que determinan el futuro de los jóvenes: la libertad o el encierro.

La educación entonces parece ser entendida como una manera de instaurar un determinado orden y modificar conductas en los estudiantes que deben internalizar.

²⁰ Los alumnos que están en la institución penitenciaria permanecen hasta cumplido los 18 años, pero pueden salir antes de acuerdo con su comportamiento dentro de ambas instituciones. Es el juez a cargo del menor quién decide si sale antes de los 18 años, si permanece hasta la mayoría de edad o si es liberado o es condenado o pasa a un penal de adultos.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Refleja este pensamiento el siguiente fragmento de entrevista:

“(...)empezamos a ir adaptándolos a los chicos con el tema del informe... la institución de minoridad cuando termina la semana pide un certificado de buena conducta, y le digo yo a los chicos que ese certificado de conducta que ellos piden se va a evaluar todas las semanas y que incluye todo, y no solo la tarea, que incluye el respeto al bibliotecario, a las maestras, a los que vienen a servirle el desayuno a todos, porque por ahí ellos se desbandaban. Y bueno empezó un trabajo que empezamos a delimitar mejor los tiempos, qué responsabilidad tiene cada uno, qué rol tiene que cumplir cada uno y todo eso está logrando algo (...)” (Maestra B).

Se adjudica a la educación una función que permite el control y la vigilancia y es utilizado como estrategia que al implementarla, instaura una relación de obediencia y utilidad.

De este modo se puede mantener a los estudiantes obedientes bajo normas previamente pautadas con la condición de un premio (un informe positivo), que permanezcan en las aulas para que realicen las actividades propuestas y que las respetan a las maestras y a las pautas que figuran en ese informe. Pero, aplicando estas normas impuestas se pierden de vista las posibilidades de generar en los estudiantes conductas autónomas, reflexivas y responsables no solamente en el encierro sino en posibles situaciones de la vida cotidiana en una futura libertad.

Respecto del disciplinamiento Caruso (2006) señala que es una de las armas de dominación para la formación del sujeto y que tiene como función garantizar bajo un ideal, el posicionamiento del otro con métodos y técnicas específicas para consolidarla. Para Foucault también las disciplinas son formas generales de dominación. Constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación de los elementos del mismo: gestos y comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo descompone. Una Anatomía Política que define como se puede hacer presa, no simplemente para lograr que se haga lo que se desea, sino para que los cuerpos operen como se quiere, con las técnicas según la rapidez y eficacia que se requiere (Ibíd. 141-142).

Las escuelas son aquellos espacios privilegiados para el poder disciplinario, el cual tiene como función principal la de “enderezar conductas”. No encadena las fuerzas para reducirlas, lo hace de manera que pueda multiplicarlas y usarlas. Fabrica individuos, técnica específica que se da a la vez en los individuos como objeto y como instrumento de su ejercicio (Foucault, 1995: 175).

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

En la entrevista una de las maestras marcó un antes y un después luego del uso del informe como disciplinamiento:

“En el comportamiento de ellos, no tenían bien delimitado cual era el horario de clase, cuál era el horario de recreo, a qué hora tenían que entrar, que hora tenían que salir, era como que el espacio del aula no estaba delimitado (...) (Maestra B).

Luego de la implementación del informe señaló que,

“empezó un trabajo que empezamos a delimitar mejor los tiempos, que responsabilidad tiene cada uno, que rol tiene que cumplir cada uno y todo eso estaba logrando algo viste.” (Maestra B).

Siguiendo a Caruso (2006), los mecanismos de disciplinamiento centrados en el cuerpo y que se desenvuelven de manera práctica en las relaciones sociales, crean al mismo tiempo un mundo individual y un cuerpo dócil, que representan una forma de poder individualizante cuyo propósito es conducir a cada alumno a asumir los procedimientos de control externos como verdades interiores.

En la actualidad en las cárceles suele someterse a la educación a los fines de la pena. Para ello se utilizan términos como rehabilitar, resocializar, reinsertar, reeducar, entre otros “re”. Es decir, con esta lógica, la educación es pensada como una tecnología del tratamiento penitenciario. Sin embargo, en la práctica y en su ejercicio diario, se la plantea como un beneficio o una mercancía de cambio por buena o mala conducta (Scarfó, 2006).

Desde este punto de vista, los contenidos curriculares relacionados con aprendizajes significativos parecen no ser prioritarios, sino el propiciar cambios de conductas en los alumnos. Es decir, parece desdibujarse la función escolar de mediar entre los alumnos y el conocimiento, para centrarse en disciplinarlos inculcando un determinado orden de acuerdo con conductas deseables preestablecidas.

Esta misma idea de disciplinamiento también pudo observarse respecto de la evaluación ya que el informe es utilizado además como instrumento de evaluación de los alumnos en el aula, tanto de conductas como de aprendizajes. Aportando al respecto Foucault (1995, p. 188) menciona que el examen es una técnica que combina la jerarquía que vigila y la sanción que normaliza. Sostiene que es una mirada normalizadora que permite calificar, clasificar y castigar, estableciendo sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

b. Función de contención

En los relatos las maestras le asignaron a la educación una función de contención afectiva. Presuponen que los estudiantes carecen de afecto y que tienen necesidades que ellas pueden satisfacer, posicionándolas en el rol de tutoras. El siguiente fragmento de entrevista da cuenta de la idea:

“(...) ellos vienen y vienen con alegría, buscando esa familia que nunca tuvieron, buscando ese lugar que nunca se les dio dentro del aula (...) Y ellos son una familia ahí, los chicos son todos hermanos y las maestras vendríamos a ser como su mamá o hermanas. La idea de ellos es encontrar eso que no tuvieron, un buen chirlo a lo mejor, no te digo pegarles, lo mejor es esa palabra ese aliento que ellos necesitan o necesitaban en algún momento.” (Maestra A)

Los discursos demuestran que siempre hay un otro al que hay que tutelar, un otro carente de aquello que se le puede brindar. Los roles de contención que ellas se adjudican provienen de las concepciones que ellas mismas tienen de los alumnos, generadas a partir de las faltas que identifican. Esto se refleja en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“La mayoría de los chicos de este año tienen a su mamá y a su papá pero durante los años anteriores yo he visto a chicos llorar, chicos que no los iban a ver, los policías los tiraban ahí y ellos no tenían un cariño de nada, y entonces ellos se enfocaban en la clase y se sentían como que eran una familia nos veían como una hermana o una madre...” (Maestra B).

“...vienen buscando esa familia que nunca tuvieron, buscando ese lugar que nunca se les dio dentro del aula porque muchos me contaban que habían maestros que los maltrataban tanto que ellos dejaban de ir a la escuela (...)” (Maestra B).

Parafraseando a Brusilovsky y Cabrera (2012) los saberes y representaciones sociales de los docentes tienen eficacia simbólica, en la medida en que resultan orientadoras de sus prácticas y, en consecuencia, de los resultados de ellas. Ejemplifican que cuando el alumno es considerado “pobre”, entra en una red de significaciones vinculadas tanto con la descripción y explicación de fenómenos de la pobreza como con propuestas de estrategias de intervención pedagógica que derivan de la concepción de pobreza adoptada.

En este sentido Alliaud y Antelo (2009) mencionan que más allá de los conocimientos, valores y normas que encierran el oficio del docente se destaca una combinación que la complementa; el amor, el afecto y el cariño. Dentro del oficio hay posiciones predominantes, entre ellas, las compensaciones de carencias que utilizan mucho el verbo brindar: afectos, buenos hábitos, amor, etcétera.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Siguiendo a los autores el sentido que los docentes adjudican al “tener menos” es relacionado, la mayoría de las veces, con tener menos medios de subsistencia, menos contención familiar y menos reglas y normas. Pero en muy pocas ocasiones es relacionado con tener menos “conocimientos” o “información” (Ibíd., 138-139). Una vez identificada la carencia, que por ese momento es múltiple, se enseña de manera especial a los que “tienen menos”. De este modo la carencia necesita adaptación y compensación. La mayor de las compensaciones es la que viene de la desprotección de una familia y pareciera que los obstáculos no provienen de lo cognitivo (cantidad, grado o complejidad del saber, o conocimiento transmitido), sino de actuar sobre la problemática contextual en la que se encuentran los alumnos.

Lo expuesto se refuerza en el siguiente fragmento de entrevista a la maestra A:
“La idea de ellos es encontrar eso que no tuvieron, un buen chirlo a lo mejor, palabras de aliento que ellos necesitan o necesitaron en algún momento, son chicos especiales” (Maestra A).

Se profundiza en este fragmento de la entrevista a la maestra B:
“(…) son personas inquietas necesitadas de amor, de cariño, de atención que a lo mejor es eso lo que les faltó, o que ellos puedan integrarse, falta de integración, porque la mayoría de ellos es como que en la escuela primaria común o dentro de su infancia como que fueron excluidos ya desde ese momento” (Maestra B).

En el imaginario del deber ser docente según Achilli (1986) está presente una carga valorativa que puede ser estimada tanto desde lo positivo como desde lo negativo; entre ellas, el aspecto afectivo está vinculado con una fuerte ligazón emocional a la relación docente- alumno. Es decir, aquello que se significa con la continuidad del rol materno-paterno.

Frente a estos imaginarios de carencias, las docentes van adecuando las propuestas pedagógicas a las particularidades que la situación demanda: contener y oficiar de padres o hermanas –según sus propias palabras- desdibujando el sentido principal de la escuela. Es decir, se reduce la función de mediar entre los alumnos y el conocimiento y se cumple una función de tutela basada en la asistencia y la contención. De este modo se intenta cumplir un sentido reparador de los daños vividos por los jóvenes histórica o actualmente, e intenta atenuar los efectos de la descalificación con prácticas compensatorias que se plantean como necesarias (Brusilovsky y Cabrera, 2006).

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Al estar puesto el énfasis en la contención, se da prioridad a la construcción de un vínculo afectivo y se pierde de vista la enseñanza. De acuerdo con Brusilovsky y Cabrera (Ibíd., p. 25) esta situación justifica la infantilización de las prácticas con jóvenes y adultos ya que el aspecto afectivo es uno de los componentes importantes de la educación de niños en la etapa primera de la escolarización.

Reflexiones finales

Los sentidos otorgados a la educación en contextos de encierro penitenciario por las maestras, dan cuenta de dos funciones que son construidas a partir de las propias concepciones sobre la institución en la que se encuentran y sus alumnos.

El sentido de la educación como disciplinamiento muestra que las docentes persiguen el mismo objetivo que el Centro de Detención de Menores: vigilar, controlar y formar a los alumnos con determinadas conductas preestablecidas, dejando el fin último de la escuela en un plano casi desapercibido para quienes miran desde afuera.

Las docentes acuerdan que el informe es un beneficio por dos razones, por un lado, ellas mantienen a los alumnos en sus clases en orden, y por otro, favorecen a los alumnos frente a la institución penitenciaria bajo la condición de lo que redacten en él.

Respecto de la función de contención, predomina una asistencia afectiva. Los alumnos son percibidos como vulnerables, donde la principal carencia es la ausencia de la familia, es decir ya no solo disciplinan sino que también contienen. Establecen roles de madres o hermanas, pero desaparecen los fundamentales objetivos de educar.

De este modo la educación se une al aparato disciplinario y tiene como función la de corregir, reforzando la vulnerabilidad de los jóvenes cuando en realidad la educación debería contribuir a su transformación para liberarlos. En este marco la escuela podría constituirse en un espacio con posibilidades diferentes de las que contribuyeron a que los jóvenes se encuentren en un Centro de Detención y posibilitar la construcción de un proyecto de vida distinto del delito.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Referencia bibliográfica

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los Gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación. Pp. 81-149.
 - Brusilovsky, S. y Cabrera, E. (2006). *Educación escolar de adultos: Una identidad en construcción*. 1º ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
 - Brusilovsky, S. y Cabrera, E. (2012). *Pedagogía de la educación escolar de Adultos: Una realidad heterogénea*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, 1º ed. Buenos Aires: Lenny Garcidueñas.
 - Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de construcción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Munich: Prometeo libros. Pp. 17-66.
 - Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. Pp.11-230.
 - Mendicoa, G. E. (2003). *Sobre tesis y tesisistas. Lecciones de enseñanza- aprendizaje*. 1º ed. Buenos Aires: Espacio Editorial.
 - Scarfó, F. J. (2006). *Los finales de la educación básica en las cárceles de la provincia de Buenos Aires*. Trabajo final de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. En: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf> (Consultado en marzo de 2016).
 - Taylor, S. J. y Bogdan, R (2000). *Ir hacia la gente. En introducción hacia los métodos cualitativos*. 3º ed. Barcelona: Paidós.
- Normativas y documentos:
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). *Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa*. Poder Ejecutivo de la Nación Argentina. En: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf (consultado en: Mayo de 2014, septiembre de 2015 y agosto de 2016).
 - SNEEP (2014). *Sistema Nacional de Estadística Sobre Ejecución de la Pena*. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal, Subsecretaría de Política Criminal, Secretaría de Justicia, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. En: http://www.jus.gob.ar/media/3087042/informe_sneep_spf_2014.pdf (Consultado en Julio de 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 en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bloques temáticos

Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales

Coordinación: Anahí Guelman

Educación y formación para el trabajo

Coordinación: Natalia Herger

Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos

Coordinación: Lidia Rodríguez

Políticas, programas y experiencias

Coordinación: Esther Levy

Procesos de enseñanza y aprendizaje

Coordinación: Marcela Kurlat

Sujetos, biografías y trayectorias

Coordinación: Sandra Llosa

Comité Científico

Silvia Llomovatte, Directora del Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA
Graciela C. Riquelme, Investigadora Principal del CONICET, Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA
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 Sasserá (PEET-IICE)

Correo electrónico: jornadasjovenesvadultospeet@filo.uba.ar

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