

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado Maestría en Educación

La comunicación entre jóvenes y ancianos en la relación intergeneracional y sus
implicaciones en el aprendizaje de EJA

Fátima Aparecida Gusso Rigoni

Directora: Dra. Alicia Inés Villa

La Plata, 2018.

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

Fátima Aparecida Gusso Rigoni

La comunicación entre jóvenes y ancianos en la relación intergeneracional y sus
implicaciones en el aprendizaje de EJA

Monografía presentada al curso de Mestrado
en Ciencia en Educación en la Facultad de
Humanidades y Ciencias de La Educación da
Universidad Nacional de La Plata - UNLP -
como requisito para la obtención del título de
Mestre en educación. Orientadora: Dra. Alicia
I. Villa

La Plata, 2018.

Resumen

La presente investigación fue desarrollada en una perspectiva cualitativa, teniendo por objetivo conocer y comprender la comunicación intergeneracional – entre el joven y el anciano y las implicaciones de esa comunicación en el proceso de aprendizaje en la modalidad EJA – Educación de Jóvenes y Adultos. Se buscaron respuestas para interrogaciones que envuelven la comunicación en las relaciones intergeneracionales y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje de los alumnos de la primera fase de la EJA em Curitiba, a través de producciones científicas, discusiones en grupos envueltos y observaciones en videos, fotos y audios.

Las investigaciones cualitativa y bibliográfica hacen parte del estudio, utilizando elementos como discusión em grupos, registros de imágenes de los envueltos en videos, fotografías y audios que provocarán reflexiones y mostrarán la comunicación y la convivencia intercultural e intergeneracional existente entre jóvenes y ancianos en EJA. Este estudio tiene como metodología la observación participativa y discusiones en grupos con el público analizado sobre la convivencia intergeneracional. También se presentará una Muestra con fotos y audios registrando la comunicación de esa diversidad generacional, tanto en Argentina cuanto en Brasil. El estudio de la historia de la EJA hace parte de la investigación para referenciar la convivencia de jóvenes y ancianos en la práctica pedagógica de la EJA en Curitiba. Es fundamental el análisis y resultados sobre las formas de comunicación y los lenguajes utilizados que se presentan en la estructura que permeabiliza los hechos dentro de las salas de clase. A través del conocimiento teórico se pretende conceptuar el joven y el anciano en el mundo contemporáneo y se analizarán los lenguajes como cultura de esas diferentes generaciones. Se considera la EJA una modalidad inclusiva y que por eso debe llevar en consideración las especificidades generacionales de ese público.

1.1. Palabras llaves

Comunicación, EJA, jóvenes, ancianos, intergeneracionalidad, aprendizaje.

Abstract

The present research was developed in a qualitative perspective, aiming to know and understand the occurrence of communication in the intergenerational relationship between the young people and the elderly people and the implications of this communication in the learning process in the EJA modality. Answers for interrogation questions about intergenerational relations and their implications for the learning of students in the first phase of Youth and Adult Education (EJA) in Curitiba were sought through scientific productions, discussions in groups involved and observations in videos, photos and audios.

It is believed that qualitative and bibliographical research was part of the research, using elements such as group discussion, image register of those involved in videos, photographs and audios will also provoke reflections and show the communication and intercultural and intergenerational coexistence between young people and elderly people in the EJA. The methodology of this study is the participative observation and discussions in groups with the target public on the intergenerational coexistence. It will be presented an exhibition with photos and audios registering the communication of this generational diversity in Argentina as well as in Brazil. The study of the history of EJA is part of the research to refer to the coexistence of young people and elderly people in the pedagogical practice of EJA in Curitiba. It will be fundamental the analysis and results on the forms of communication and the languages used that appear in the structure that permeates the facts inside the classrooms. It will be sought through the theoretical knowledge to conceptualize the young people and the elderly people in the contemporary world and will be analyzed the languages as culture of these different generations. The EJA is considered to be an inclusive education modality and should therefore take into account the generational specificities of this public.

1.1. Keywords

Communication, EJA, young, elderly, intergenerationality, learning

Resumen en Portugués

A presente pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, tendo como objetivo conhecer e compreender a ocorrência da comunicação na relação intergeracional - entre o jovem e o idoso e as implicações dessa comunicação no processo de aprendizagem na modalidade EJA. Procuraram-se respostas para interrogações que envolvem a comunicação nas relações intergeracional e suas implicações na ocorrência da aprendizagem dos alunos da primeira fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Curitiba através das produções científicas, discussões em grupos envolvidos e observações em vídeos, fotos e áudios.

Acredita-se que a pesquisa qualitativa e bibliográfica fez parte da investigação, utilizando elementos como discussão em grupos, registros de imagens dos envolvidos em vídeos, fotografias e áudios também provocarão reflexões e mostrarão a comunicação e a convivência intercultural e intergeracional existente entre jovens e idosos na EJA. Esse estudo tem como metodologia a observação participativa e discussões em grupos com o público alvo sobre a convivência intergeracional. Apresentar-se-á uma Mostra com fotos e áudios registrando a comunicação dessa diversidade geracional tanto na Argentina quanto no Brasil. O estudo da história da EJA faz parte da pesquisa para referenciar a convivência de jovens e idosos na prática pedagógica da EJA em Curitiba. Será fundamental a análise e resultados sobre as formas de comunicação e as linguagens utilizadas que se apresentam na estrutura que permeia os fatos dentro das salas de aula. Procurar-se-á através do conhecimento teórico conceituar o jovem e o idoso no mundo contemporâneo e analisar-se-á as linguagens

como cultura dessas diferentes gerações. Considera-se a EJA, uma modalidade de educação inclusiva e que por isso deve levar em conta as especificidades geracionais desse público.

1.1. Palavras chaves

Comunicação, EJA, jovens, idosos, intergeracionalidade, aprendizagem

Índice de las fotos

Para mi marido Ademir Catarino Rigoni que me incentivó a volar más lejos y alcanzar mis objetivos y para mis hijos, Geancarlo Gusso Rigoni, Tatiana Gusso Rigoni, Franciele Gusso Rigoni e Bianca Gusso Rigoni y netos, por todas las veces en que tuve que ausentarme de sus vidas para poder construir y caminar mi camino.

AGRADECIMENTOS

Agradezco inmensamente a la Argentina, especialmente a la Ciudad de La Plata y a la Universidad Nacional de La Plata que acogieron mis sueños e inquietudes ofreciéndome la oportunidad de conocimiento, dando estructura para que yo buscara más sobre la educación en la EJA. Me provocaron el deseo de transformarme en una investigadora comprometida con mis propios anhelos.

Mi cariño más agradecido a mi Directora Alicia Inés Villa por su orientación científica, con paciencia y atención.

Agradezco a mis familiares que ...

Agradezco a los profesores que participaron de todo el proceso mientras me transformaba, mostrándome la importancia de la docencia, sobre la humildad en el aprender y en la responsabilidad de enseñar.

Agradezco a mis compañeros, que interactuaron y compartieron estudios y conocimientos.

(em construção)

Índice

Índice

Introducción.....	10
Capítulo I – Consideraciones Teóricas	
La convivencia generacional entre alumnos jóvenes y ancianos en la EJA.....	14
Los jóvenes y los ancianos se comunican	18
Capítulo II. Consideraciones Teóricas	
Las relaciones intergeneracionales: ¿encuentros o conflictos?	24
Comunicación verbal y no verbal	27
El lenguaje corporal en comunicación-cinésica	28
Capítulo III. Consideraciones Teóricas	
Educación de jóvenes y adultos.....	32
Un poco de la historia de Brasil envolviendo la EJA	34
Los tres primeros años de la EJA en Curitiba – el foco del aprendizaje es la alfabetización y alfabetismo	38
Alfabetización y letramiento	43
Capítulo IV. Consideraciones Teóricas	
Currículo en la EJA.....	47
La formación del profesor	48
Alfabetizadores y alfabetizados de la EJA	49
Consciencia crítica y emancipatoria	54
Capítulo V. La investigación en las escuelas de Curitiba	
Jóvenes y ancianos en las clases de la EJA en Curitiba y sus diálogos.....	57
La entrevista y la película.....	61
La instalación – la voz y la cara de la intergeneracionalidad en la EJA.	68
Consideraciones finales	71
Bibliografía	74

ANEXOS

Introducción

El presente estudio contempla la relación generacional/intergeneracional de la comunicación y del aprendizaje de jóvenes y ancianos incluidos en el primer año de la primera fase de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en Curitiba. Este trabajo se desarrolló a través de investigación bibliográfica y del análisis de las discusiones en grupos que sucedieron con alumnos jóvenes y ancianos para que este conocimiento se vuelva significativo y válido y así, la cuestión generacional llegue a ser parte de la matriz curricular en la EJA en la formación de profesores y sirva de temática ser trabajada en la práctica pedagógica.

Siendo la EJA una modalidad de enseñanza que tiene como foco los jóvenes mayores de 15 años, se caracteriza como educación pública para personas con experiencias diferenciadas de vida y trabajo, compuesta por diversas generaciones que no tuvieron la oportunidad de insertarse o continuar en la educación escolar. Esa modalidad de enseñanza objetiva la educación continuada para la vida, ampliando la participación de hombres y mujeres en la vida social, cultural, política y económica, por lo tanto, la primera fase de esa modalidad visa la alfabetización¹ de ese público.

Los alumnos incluidos en la EJA tienen gran diversidad cultural que envuelven cuestiones de: religión, región, etnia, género, edad, y, entre otros, el generacional, como ya mencionado. La heterogeneidad en la Educación de Jóvenes y Adultos refleja en los diferentes niveles de comunicación y consecuentemente en la construcción del conocimiento, en las experiencias de vida, en el equipaje cultural y en el aprendizaje. En este contexto, la EJA posee alumnos y alumnas con posiciones diferentes delante de la escuela, de la cultura, de los lenguajes, del pensamiento, del conocimiento, objetivos y de los saberes construidos a través del tiempo y de las experiencias vividas.

Esta investigación tuvo como norte la relación, la comunicación y el aprendizaje de esos alumnos y alumnas con diversidad etaria. Los jóvenes ya son conocidos con una faja etaria presente en la EJA y ellos buscan un espacio diferenciado para sus necesidades. En consecuencia del proceso histórico de Brasil, todavía encontramos hombres y mujeres

¹ El término alfabetización se refiere a los términos *alfabetização* e *letramento* utilizados en la pedagogía brasileña. En el capítulo 3 se realizará la debida explicación y diferenciación sobre los mismos.

incluidos en la Educación de Jóvenes y Adultos que conocen y conviven con la exclusión educacional, exclusión política, económica y social.

La cuestión intergeneracional por su vez interfiere en muchas conjunturas, entre ellas, la del lenguaje y de la auto estima, dimensiones que tienen mucha influencia en la comunicación y en el proceso de aprendizaje.

En una relación, tanto los elementos verbales como los no-verbales son importantes para que el proceso de comunicación se complete y como el aprendizaje depende de esa comunicación, esos elementos tienen que ser investigados. Como relación no-verbal, se investigaron los gestos y la forma de vestirse de los alumnos por medio de la observación participativa y fotografías sacadas por los alumnos e investigadores. Como lenguaje verbal, se investigó la oralidad por medio de observaciones, discusiones y grabaciones de audios. La presente investigación presenta la relación entre el joven y el anciano y las implicaciones de esa comunicación en el proceso de aprendizaje, porque se cree que, al ampliar el conocimiento sobre el tema, se promueven también alternativas y recursos que posibiliten la coeducación entre generaciones. Se verificó que el uso del lenguaje utilizado por los jóvenes y por los ancianos (conversación) comunicando e influenciando mutuamente en situaciones en la escuela, son superadas durante la convivencia entre ellos. Sin embargo, el análisis de las discusiones del discurso será presentado en el desenvolvimiento de este trabajo como referencia sobre las características de la comunicación del público implícitas en la EJA, en los procesos de aprendizaje, en las rutinas en sala de clase. Así, conociendo y comprendiendo la comunicación en esa relación, este estudio se propuso a motivar la inclusión de este conocimiento en la matriz curricular de la EJA.

Este trabajo se divide en cinco capítulos: en el primer capítulo, trataremos de la convivencia generacional entre los alumnos jóvenes y ancianos. Existe un nuevo público en la EJA y de esta forma se puede constatar que existen formas diferentes de comunicación, de ver, sentir, expresar e interpretar la sociedad en que se vive, así como hay diferentes formas de conocimientos y saberes también hay maneras diferentes de enseñar y aprender. Pensar la diversidad etaria y generacional significa también percibir y ver los jóvenes y ancianos presentes en las escuelas de la EJA. Conceptuaremos el joven y el anciano, la consciencia de sus derechos a la educación, la comunicación entre ellos, los conflictos existentes y las características de esas dos generaciones.

En el capítulo dos, discursaremos sobre las relaciones entre los jóvenes y ancianos y como son vistas a partir de la existencia de un conflicto emergente por causa de las diferencias entre las generaciones.

La investigación retrata también la distancia afectiva entre las generaciones y las consecuencias de eso. En ese mismo capítulo trataremos de la mirada de las políticas sociales y la atención disponible al anciano e la atención en relación a lo que es invertido en el joven y cómo eso se vuelve un problema para una sociedad capitalista que valoriza a aquel que produce.

Se presenta un estudio sobre el perteneciente de una cierta edad y los años que nos hacen niños, viejos, jóvenes y nos sitúa delante de la sociedad. La comunicación verbal y no-verbal será el foco de uno de los subcapítulos conceptuando y caracterizando esos lenguajes. Aporta también concepciones de comunicación, espacio y tiempo en las obras de Vilém Flusser que fueron base de investigaciones para mejorar la comprensión de los procesos “comunicacionales”. En la continuidad del trabajo, en otro subcapítulo, se discursa sobre la comunicación que sucede a través del cuerpo, de sus gestos, de sus sonidos, de sus olores y de sus movimientos, en un espacio y en un tiempo se muestra también el cambio de los códigos en la historia de la comunicación (gestos del cuerpo, imagen, escrita, digitalización).

El capítulo cuatro aporta el proceso histórico de la EJA pues es preciso entender mejor como se llegó a la Educación de Jóvenes y Adultos en los días actuales en Brasil. Para eso, presentaremos resumidamente el proceso histórico y algunas acciones políticas que resultaron en lo que hoy llamamos de EJA. En un subcapítulo presentamos el documento elaborado por la Municipalidad de Curitiba que evidencia el derecho a la alfabetización articulado a la ciudadanía y al respeto a las diversidades étnico-social, cultural, de género, social, ambiental y regional, así como la perspectiva interdisciplinar e intersectorial de la Educación de Jóvenes y Adultos. En ese estudio buscamos en el documento lo que es citado sobre la cuestión intergeneracional encontrada en sala de clase. Otro tema importante estudiado es el que trata de los tres primeros años de la EJA en Curitiba y la alfabetización. Las Directrices y Bases de la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba sobre EJA conceptúa la alfabetización con prácticas sociales de la lectura y escrita y el uso de esas dos técnicas en diferentes contextos. Trata de la formación de los profesores y de la responsabilidad de la Municipalidad de Curitiba sobre la EJA Fase I, que equivale a los primeros años de la Enseñanza Fundamental, direccionado a los ciudadanos mayores de 15 años, jóvenes, adultos y ancianos. Consideramos, también, un

breve diálogo entre antropólogos y educadores por considerar pertinente y necesario, pues la primera, de forma crítica, busca comprender las relaciones entre el ser humano, la escuela, las tradiciones culturales y la situación política y económica; y la segunda, busca comprender los saberes construidos por ese grupo para construir nuevos conocimientos pertinentes para la vida de esas personas.

En el capítulo cinco el currículo es el tema y el foco por entender que este tema tiene una intención y que transmite visiones sociales reproduciendo estructuras sociales y como la EJA es modalidad de enseñanza que tiene como público un grupo de personas que en algún momento ya se sintió excluido social, cultural y políticamente, podemos afirmar que también que el currículo de la EJA debería mencionar e/o puntuar las cuestiones como la diversidad cultural, por causa de la edad, territorio de origen, lenguaje, género, etc., y así promover una práctica pedagógica más justa e viable para ese público. En subcapítulos se aporta el papel del (de la) alfabetizador(a) que es preparase para crear oportunidades a los alfabetizandos con diferentes perfiles, el acceso a los conocimientos a través de la apropiación de la lectura y de la escrita. En el último capítulo mostraremos la investigación dentro de las salas de clase seleccionadas, reproduciremos algunas de las conversaciones grabadas durante las entrevistas que sucedieron después de ver una pequeña parte de la película que trata de la intergeneracionalidad – la película “El pasante”, además de realizar lecturas sobre los lenguajes verbal y no-verbal. Después de ese trabajo, concluiremos con las consideraciones y resultados.

CAPÍTULO 1

Consideraciones teóricas

LA CONVIVENCIA GENERACIONAL ENTRE LOS ALUMNOS JÓVENES Y ANCIANOS

La Educación de Jóvenes y Adultos, EJA, es una modalidad de enseñanza que ofrece Enseñanza Fundamental a los jóvenes mayores de 15 años, adultos y ancianos que permea todas las modalidades de la Educación Básica de Brasil. La responsabilidad de implementar la EJA en las escuelas brasileñas es de los Estados y Municipalidades y, el Gobierno Federal, se responsabiliza por establecer directrices. Se destina a aquellos que no tuvieron acceso a la enseñanza fundamental y media en la edad propia o no tuvieron la posibilidad de continuar esos estudios. La relación histórica entre las condiciones económicas y sociales de Brasil promovieron y fortalecieron las desigualdades sociales y culturales, imposibilitando ciudadanos jóvenes, adultos y ancianos de la participación efectiva dentro de la convivencia social, política y cultural, cuando no viabilizaron la educación en la edad cierta para ese público.

Ordenez e Cachioni (2011, p. 462) entienden “la educación como instrumento de promoción de una vejez bien sucedida, esto es, con buena calidad de vida biológica, psicológica y social”.²

El Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), confirma que en 2010 9% de la población brasileña con más de 15 años, o sea, 16 millones de brasileños con más de 15 años, todavía no fueron alfabetizados. Esas personas ya sufrieron exclusión educativa y por consecuencia, la exclusión cultural, política, económica y social. Según GOUVEIA & SILVA (2015),

las deficiencias en el sistema escolar como evasión y reprobación son también factores que están relacionados con la juvenalización de la EJA. Los altos índices de reprobación hacen con que cada vez más alumnos sean “encaminados” a la EJA, eso porque los alumnos que son reprobados muchas veces se quedan afuera del

² “educação como instrumento de promoção de uma velhice bem-sucedida, isto é, com boa qualidade de vida biológica, psicológica e social” (traducción propia).

grupo de edad del año de curso al cual pertenecen, siendo candidatos potenciales a alumnos de la EJA³.

Resumiendo, la realidad de la modalidad EJA – Fase I en Brasil tiene alto índice de evasión, salas y estructura inadecuada, dificultades de horarios y de acceso a los locales de estudio y programas ineficaces. Según el INAF⁴, 11% de los jóvenes de 15 a 24 años y 18% de los jóvenes de 25 a 34 años, no completaron la alfabetización plena.⁵ Así como todos los ciudadanos y ciudadanas brasileñas, titulares de derechos y deberes, los jóvenes hacen individualmente su historia y, al mismo tiempo, en el colectivo, hacen la historia de Brasil. Se puede afirmar que cuando un joven o una joven tiene sus derechos negados, también la construcción de parte de esa historia como ciudadano se les niega, cultivando, de esa forma, desigualdades.

En las salas de clase de las escuelas donde la EJA sucede, la presencia de alumnos jóvenes y ancianos en un mismo espacio es un hecho y consiste en un desafío para el profesor como también para ese público. GOUVEIA & SILVA (2015) afirman en su artículo que “esa convivencia también puede traer beneficios para todos los envueltos, principalmente cuando se realiza una práctica educativa dinámica que estimula el diálogo y el intercambio entre las generaciones”.⁶

Como dice Rogério Diniz Junqueira “La diversidad enseña”. SILVA, J.A. (2010) analizó alumnos de la Educación de Jóvenes y Adultos cuyo análisis envuelve el reconocimiento de la identidad del joven, del adulto o del anciano en el cotidiano escolar. Tres dimensiones son evidenciadas durante la recolección de datos: la desigualdad social, la diversidad de edad y generacional y las relaciones con el mundo del trabajo. La

³ As deficiências no sistema escolar como evasão e reprovação são também fatores que estão relacionados com a juvenilização da EJA. Os altos índices de reprovação acabam por proporcionar que cada vez mais alunos sejam “encaminhados” a EJA, isso porque os alunos que são por muitas vezes reprovados acabam ficando fora da faixa etária da turma a qual eles pertencem sendo candidatos em potencial a alunos da EJA. (traducción propia).

⁴ Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que tiene por objetivo revelar los niveles de alfabetismo funcional de la población brasileña adulta y ofrecer informaciones calificadas sobre las habilidades y prácticas de lectura, escrita y matemática de los brasileños entre los 15 y 64 años de edad, así motivar el debate público a la formulación de políticas públicas en las áreas de educación y cultura.

⁵ Nivel pleno: en este nivel están clasificadas las personas cuyas habilidades no imponen más restricciones para comprender e interpretar textos en situaciones usuales: leen textos más largos, analizando y relacionando sus partes, comparan y evalúan informaciones, distinguen hechos de opinión, realizan inferencias y síntesis. Cuanto a la matemática, resuelven problemas que exigen mayor planificación y control, envolviendo porcentajes, proporciones y cálculos de área, además de interpretar tablas de doble entrada, mapas y gráficos. (INAF BRASIL 2011 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados).

⁶ “esse convívio também pode trazer benefícios para todos os envolvidos principalmente quando se realiza uma prática educacional dinâmica que estimula o diálogo e a troca entre as gerações.” (traducción propia).

diferencia cultural aparece cuando las escuelas reciben alumnos y alumnas con perfiles diferentes y el debate sucede cuando se piensa en la relación diversidad-diferencia cultural. En su investigación, afirma que la diversidad es un elemento constitutivo del ser humano que se hace presente en las “producciones, saberes, lenguajes, técnicas artísticas, científicas, representaciones del mundo, experiencias de sociabilidad y de aprendizaje”.

SILVA, J.A. (2010), constató la existencia de trabajos significativos sobre las fases de vida de los alumnos y alumnas que consideraron las especificidades de esas personas y las fajas de edad y destaca la problemática de la juventud en la EJA. Paulo Carrano (UFF) y Eliane Andrade Ribeiro (UNIRIO), hacen parte de la investigación auxiliando a SILVA, J.A. (2010) en la comprensión del fenómeno de la juvenilización en la EJA y la incompreensión de los sentidos culturales de la presencia de esos sujetos en la escuela. Trabajar sobre la construcción de los espacios escolares para jóvenes y adultos y tratar de la trayectoria de ese público joven demanda la discusión sobre la necesidad de comprender los procesos de socialización del joven en los espacios escolares y la forma de ser joven en la contemporaneidad como procesos de interacción y conflicto.

Las autoras GOUVEIA & SILVA (2015) afirman que:

el proceso de juvenilización empeoró con la creación de las Directrices Curriculares de la EJA (BRASIL, 2010) definidas por la resolución CNE/CEB 1/2000 y respaldada por el Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cuyo Relator fue Carlos Roberto Jamil Cury, que establecieron la edad mínima para la realización de exámenes para EJA de 15 años para la Enseñanza Fundamental y 18 años para la Enseñanza Media. De este modo, el adolescente entre 15 a 17 años fue juvenilizado, esto es, fue considerado joven excluido de la faja de edad con la cual el Estado posee la responsabilidad de garantizar la Educación Básica. Siendo así, muchos adolescentes fueron privados de frecuentar la modalidad regular de enseñanza pasando para una modalidad de formato supletiva con acelerada transmisión de contenidos.⁷

Por otro lado, se sabe que en los últimos años hubo un aumento en la población anciana en todo el mundo y se hizo necesaria una nueva atención para esa faja de edad. De acuerdo con Silviero (2012), esta nueva realidad “es reflejo de una serie de cambios, tales como mejorías en el sistema de salud y en las condiciones sanitarias, mejores atendimientos y acompañamiento médico y la difusión de hábitos más saludables, que

⁷ o processo de juvenilização se agravou com a criação das Diretrizes Curriculares da EJA (BRASIL, 2000) definidas pela Resolução CNE/CEB 1/2000 e respaldada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo Relator foi Carlos Roberto Jamil Cury que estabeleceram a idade mínima para realização de exames para EJA de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para Ensino Médio. Deste modo, o adolescente de idade entre 15 a 17 anos foram juvenilizados, isto é, foram considerados jovens e excluídos da faixa etária com a qual o Estado possui a responsabilidade de garantir a Educação Básica. Sendo assim muitos adolescentes foram privados de frequentar a modalidade regular de ensino passando para uma modalidade em formato de supletivo com acelerada transmissão de conteúdo. (traducción propia).

contribuyen en mucho para la mantención de la longevidad” (p. 25)⁸. La longevidad de la población es un hecho, una nueva forma de vivir ese momento de la vida, que comienza a ser propagado y vivenciado. Hoy, esos ciudadanos ancianos participan activamente de muchas actividades culturales, políticas e inclusive educacionales al retomar los estudios. Esa retomada está relacionada principalmente a la recuperación de la autoestima auxiliando en la salud y ampliando el mercado de trabajo.

Los currículos y las prácticas escolares no reconocen las culturas juveniles como oportunidad de inclusión y transformación. Sobre los ancianos y ancianas, se destacan las contribuciones de Coura (2007), que buscó comprender los motivos que llevan a las personas de esa edad a volver a estudiar y Costa (2008) que

desvendó que el acceso al código escrito no es la principal fuente de motivación para la permanencia de algunos educandos en la escuela. También el trabajo de Cordeiro (2005) contribuyó para la ampliación del concepto de educación a lo largo de la vida, cuando se propone discutir y avaliar la relevancia del arte y de los aspectos lúdicos en el proceso educativo de personas de la “tercera edad”.⁹

El autor también promovió reflexiones sobre las relaciones de convivencia de ese público con edades y con generaciones tan diferentes en el espacio escolar. A partir de esas reflexiones, otras vinieron y una de ellas es que los educadores y las educadoras comprenden sus alumnos de la EJA como adultos y trabajadores, a pesar de que la mayoría de los alumnos son jóvenes.

La EJA, una modalidad de educación inclusiva y que por eso debe llevar en cuenta las especificidades de público. En esta sección presentamos análisis y resultados sobre las diversidades de edad y generacionales – la primera relacionada a las diferencias de edades cronológicas y la segunda a la que destaca los sujetos en un mismo grupo de edad pero que se identifica diferente relacional y socialmente. Inicialmente, la modalidad de enseñanza EJA fue direccionada y pensada para adultos trabajadores, hoy

La heterogeneidad de edad con una presencia considerable de jóvenes y el carácter cada vez más urbano de los estudiantes de la EJA, impulsan la

⁸ “é um reflexo de uma série de mudanças, tais como melhorias no sistema de saúde e nas condições sanitárias, melhores atendimento e acompanhamento médico e a difusão de hábitos mais saudáveis, que contribuem em muito para a manutenção da longevidade” (traducción propia).

⁹ desvendou que o acesso ao código escrito não é a principal fonte de motivação para a permanência de alguns educandos na “escola”. Também o trabalho de Cordeiro (2005) contribui para a ampliação do conceito de educação ao longo da vida, quando se propõe a discutir e a avaliar a relevância da arte e dos aspectos lúdicos no processo educacional de pessoas da “terceira idade”. (traducción propia).

modificación de pensamiento, de las prácticas y orientaciones pedagógicas y de la rutina escolar. Reflexionar sobre la diversidad de edad y generacional de los educandos y educandas de la EJA significa considerar las acumulaciones teóricas y las constataciones empíricas en la educación de las juventudes, de las personas adultas y ancianas.¹⁰

Los jóvenes ya son reconocidos como un grupo de edad presente en la EJA y ellos buscan un espacio diferenciado para sus necesidades. Pero el desafío es saber cómo tratar de las cuestiones preconceptuosas sobre la juventud. Un ejemplo constatado en el discurso de algunos profesores y/o profesoras que todavía creen que los jóvenes van a la escuela para molestar, hacer lío y desestabilizar el orden en la escuela. “Están tatuados con las marcas de las situaciones de fracaso vivenciadas (...) cuando todavía eran niños, a respecto a deficiencias en la relación con el saber y que cuando llegan a la EJA, encuentran situaciones similares”. Todavía, es necesario explorar “competencias sociales, culturales y pedagógicas” para consolidar la comprensión sobre la presencia de jóvenes en la EJA y esa presencia debería mostrar que la escuela se interesa en los proyectos de vida de esos alumnos. La organización de un trabajo pedagógico considerando la relación generacional y la diversidad de edad es pensar en los jóvenes, en los adultos y ancianos (tercera edad) es un desafío. Una serie de entrevistas expuesta en la investigación muestra los conflictos existentes entre esas tres generaciones, pero también apunta soluciones para esa convivencia relacionada a la cultura de cada generación. La forma de vivir de cada generación refuerza también la fragilidad de la formación de los profesionales.

1.1 Los jóvenes y los ancianos se comunican

Según Rodrigues (2012, p. 105) in GOUVEIA & SILVA (2015), estos “jóvenes, cuando llegan a la EJA, en general están desmotivados, desencantados con la escuela regular, con histórico de repeticiones de uno, dos, tres años o más”.¹¹ Eso puede ocasionar comportamientos de rechazo al espacio escolar. Ya, en relación a los ancianos, la retomada a los estudios puede motivarlos a buscar más autonomía, valorización personal y calidad de vida.

¹⁰ A heterogeneidade etária com uma presença considerável de jovens e o caráter cada vez mais urbano dos estudantes da EJA impelem a modificação do pensamento, das práticas e orientações pedagógicas e da rotina escolar. Refletir sobre a diversidade etária e geracional dos educandos e das educandas da EJA significa considerar os acúmulos teóricos e as constatações empíricas na educação das juventudes, das pessoas adultas e idosas (traducción propia).

¹¹ “jovens, quando chegam à EJA, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais” (traducción propia).

Para el autor GADOTTI (2018), en su libro *Convocados una vez más*, no es suficiente que los ciudadanos tengan derecho a la educación y a matricularse en escuelas. Ellos necesitan aprender en la escuela, a pesar de que los ciudadanos no aprenden apenas en la escuela. Somos programados para aprender y aprendemos según la comunidad a la que pertenecemos y a las condiciones de aprendizaje. MARQUES, DIAS Y COSTA, constataron en los testimonios de entrevistas hechas con jóvenes y ancianos en salas de clase que “los más viejos se sienten cada vez más insertados en el contexto actual, buscando su espacio y sus derechos; siendo mucho menor el preconceito de edad en sus varias direcciones, de los viejos en relación a los jóvenes y de estos en relación a los ancianos”.¹²

Según Juárez DAYRELL (2005), en el artículo *El joven como sujeto social*, creamos estereotipos a respecto de la juventud, y eso interfiere en nuestra forma de comprender los jóvenes. Una versión más romántica de la juventud apareció en los años de 1960, consecuencia principalmente del desenvolvimiento de la industria cultural y de un mercado direccionado a los jóvenes, como “en las modas, adornos, lugares de ocio, músicas, revistas, etc.” (Leccardi, 1991; Abramo, 1994; Feixa, 1998).¹³ Así, la juventud tiene su concepto relacionado a un comportamiento juvenil ilustrado con libertad, ocio, placer y comportamientos nada convencionales. “Esas imágenes conviven con otra: la juventud vista como un momento de crisis, una fase difícil, dominada por conflictos con la autoestima y/o con la personalidad” (Morcellini, 1997; Zaluar, 1997; Abromavay et al., 1999).¹⁴ De esta forma, se entendió que la juventud es un momento de crisis y distanciamiento de la familia y que, así como el trabajo, la escuela pierde sus valores para esa generación. Charlot (2000, p. 33 e 51) escribe que tenemos que llevar en consideración que ese sujeto tiene historia propia, produce, influye y es influenciado por las relaciones con el otro – él es un ser social, tiene una familia y en sus relaciones sociales tiene un lugar social también. Los jóvenes elaboran sus conceptos, valores y cultura según se relacionan con la sociedad en la cual conviven en el mundo, pero sobre eso, Rossana Reguillo Cruz (2000) afirma que los jóvenes, como categoría social, no tienen una existencia autónoma, ellos hacen parte de una red de relaciones e interacciones sociales. Pero esa categoría

¹² “os mais velhos sentem-se cada vez mais inseridos no contexto atual, buscando seu espaço e seus direitos; sendo bem menor o preconceito etário em suas várias direções, dos velhos em relação aos jovens e destes em relação aos idosos.” (traducción propia).

¹³ nas modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc.” (traducción propia).

¹⁴ Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a auto-estima e/ou com a personalidade (traducción propia).

juventud no puede clasificarse por edad o por desenvolvimiento biológico, por lo que será presentado el desenvolvimiento de ese diálogo entre la EJA y el término juventud, puntuando algunos momentos históricos de la Educación en Brasil. Finalmente, en las consideraciones finales, se pretende realizar algunas conclusiones y terminar el texto, parte del diálogo, pues este diálogo no se agota en este estudio.

El IBGE (2000) afirma que son consideradas ancianas las personas con 60 años o más, y en Brasil hubo un aumento de esa población de 4% en 1940 (1,7 millones), subió para 8,6 % (14,5 millones) en 2000. Existe una proyección de que en 2020 existirá “aproximadamente 30,9 millones de personas tendrán más de 60 años” (Beltrão, Camarano e Kanso (2004))¹⁵ La edad casi siempre define el comportamiento de las personas y, según MARQUES D. T. (2009) también acaba condicionando las normas que la sociedad establece como verdades y sobre eso afirma que “las somete a normas sociales que no las beneficia, pero que, al contrario, las estigmatizan, negando su individualidad”¹⁶

Beauvoir (1976) pondera: el individuo es condicionado por la actitud práctica e ideológica de la sociedad a su respecto. De modo que, una descripción analítica de los diversos aspectos de la vejez no puede ser suficiente: cada uno de ellos reacciona sobre todos los otros y es por ellos afectado. Es el movimiento indefinido de esta circularidad que tenemos que aprenderla. (p. 13-14)¹⁷

La mayoría de los 14.536.029 ancianos vive en grandes ciudades y 8,4 % de esa población vive en Curitiba. Se cree que el punto de vista sobre la vejez está siendo modificado y considerado como cualquier otra fase de la vida. Hay potencial de crecimiento psíquico y de placer de vivir, al convivir, interaccionar y participar de otros grupos sociales, así como la valorización de los intercambios y experiencias referentes al conocimiento, saberes y comunicación.

SOARES & LARANJEIRA (2012) apuntan para la necesidad de estudiar la categoría juventud a partir de las relaciones, enfatizando las relaciones entre las

¹⁵ “aproximadamente 30,9 milhões de pessoas que terão mais de 60 anos” (traducción propia)

¹⁶ que “submete-as a normas sociais que não as beneficiam, mas, ao contrário, as estigmatizam, negando sua individualidade. (traducción propia).

¹⁷ : O indivíduo é condicionado pela atitude prática e ideológica da sociedade a seu respeito. De modo que, uma descrição analítica dos diversos aspectos da velhice não pode ser suficiente: cada um deles reage sobre todos os outros e é por eles afetado. É o movimento indefinido desta circularidade que temos de aprendê-la. (traducción propia).

generaciones e investigando sus diferencias para comprender mejor la condición juvenil. En la EJA, se encuentran personas que ya vivenciaron y todavía vivencian la juventud en varios contextos. La investigadora Marília SPOSITO (1997)

“apunta una tendencia de las investigaciones del área de la Educación a la incorporación de categorías sociológicas en los análisis acerca del tema a partir de mediados de los años 90, criándose condiciones para un diálogo fecundo y prometedor entre los dos campos de conocimiento, “de modo a constituir un área sólida de investigación en torno de los estudios sobre juventud en Brasil”¹⁸ (SPOSITO, 1997, p. 51)

Dos concepciones antagónicas hacen parte de las discusiones sobre el concepto de juventud. Una que considera que juventud es un grupo social unido con intereses en común, y otra que no considera la juventud como fase de transición de un cierto grupo social. Weller (2007), uno de los autores presentes en la investigación, afirma que la sociología de la juventud tuvo su origen en los estudios a través de un sociólogo alemán, Karl Mannheim, en la década de 1920. Él consideró la juventud como un grupo social y destacó en su obra la importancia de comprender la juventud, “llevando en consideración el contexto histórico, político y social en el cual ella está insertada y de percibir la relación entre juventud y sociedad en términos de reciprocidad” (WELLER, 2007, p. 13)¹⁹

El sociólogo francés Bourdieu (1983), al contrario de Mannheim, considera la juventud como una “unidad social”, con intereses en común que se relacionan, pero no son grupos heterogéneos, pues cree en la diversidad de esta etapa de la vida, por las diferentes formas de vivencias, “formas esas condicionadas por condiciones objetivas que interfieren en los intereses y gustos adoptados por los mismos”²⁰. Por lo tanto, no se puede relacionar el concepto de juventud a una edad definida biológicamente. El investigador portugués José Machado Pais (1990) concuerda con Bourdieu en su crítica a la consideración de la juventud como un grupo social de jóvenes y apunta como cuestión central de la sociología de la juventud la necesidad de explorar esas diferencias sociales entre ellos. A través de análisis sociológicos, el autor toma por base dos tendencias:

¹⁸ aponta uma tendência das pesquisas da área da Educação à incorporação de categorias sociológicas nas análises acerca do tema a partir de meados dos anos 90, criando-se condições para um diálogo fecundo e promissor entre os dois campos de conhecimento, “de modo a se constituir uma área sólida de investigação em torno dos estudos sobre juventude no Brasil. (traducción propia).

¹⁹“ levando em consideração o contexto histórico, político e social no qual ela está inserida e de percebermos a relação entre juventude e sociedade em termos de reciprocidade” (traducción propia)

²⁰ “formas essas condicionadas por condições objetivas que interferem nos interesses e gostos adotados pelos mesmos”. (traducción propia).

“la primera, que considera la juventud como una unidad social compuesta por individuos pertenecientes a una misma “fase de la vida” y la segunda, que considera la juventud como un conjunto social diversificado y que no admite que el mismo concepto de juventud sea atribuido a “universos sociales que no tienen entre si prácticamente nada en común” (PAIS, 1990, p. 140).”²¹

PAIS (1990), que no acepta el concepto construido de juventud como una entidad homogénea, cree en la desconstrucción y desmitificación de los aspectos que lo construyen para asegurar un concepto sociológico de juventud en cuanto una categoría socialmente construida en contexto político, económico, social y, por lo tanto, que se modifica con el tiempo. Él propone dos ejes semánticos: “como aparente unidad (cuando referida a una fase de la vida) y como diversidad (cuando están en juego diferentes atributos sociales que distinguen a los jóvenes unos de los otros)” (PAIS, 1990, p. 149)²². El autor, todavía, cree que la condición social y cultural de un joven interfiere en el sentido de la condición de juventud como fase de la vida, y, por lo tanto, existen varias maneras de mirar esas juventudes. Concluye su argumento apuntando que, en el primer caso, estamos en presencia de un conjunto social cuyo principal atributo es el de ser constituido por individuos pertenecientes a una dada fase de la vida, principalmente definida en términos de edad; en el segundo caso, la juventud es tomada como un conjunto social cuyo principal atributo es el de ser constituido por jóvenes en situaciones sociales diferentes.

Bourdieu (1983), afirma que “las divisiones entre las edades son arbitrarias y que la frontera entre la juventud y la vejez es un objeto de disputa en todas las sociedades”²³. El autor defiende la tesis de que la juventud y la vejez no son dadas y si construidas socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Esa división ideológica con base en la relación de poder concediendo papeles ya definidos a cada fase de la vida. Así, Bordieu (1993) concluye que la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable, no siendo posible considerar la juventud como una unidad.

Otro autor importante de la investigación es GROppo (2000), que define juventud como “una representación socio-cultural y como una situación social”²⁴ producida por los

²¹ “à primeira, que considera a juventude como uma unidade social composta por indivíduos pertencentes a uma mesma “fase da vida” e à segunda, que considera a juventude como um conjunto social diversificado e que não admite que o mesmo conceito de juventude seja atribuído a “universos sociais que não têm entre si praticamente nada em comum” (traducción propia).

²² “como aparente unidade (quando referida a uma fase da vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (traducción propia).

²³ “as divisões entre as idades são arbitrárias, e que a fronteira entre a juventude e a velhice é um objeto de disputas em todas as sociedades” (traducción propia).

²⁴ “uma representação sócio cultural e como uma situação social.” (traducción propia).

grupos sociales para dar sentido a comportamientos y actitudes, cree también en la diversidad y pluralidad de juventudes.

En Brasil, el intervalo de edad entre 15 a 29 años es utilizado para estudios sobre jóvenes. La investigación relata también el proceso histórico de la EJA a través de la Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos en base de textos y conocimientos teóricos de Haddad e Di Piero (2000), que relatan y analizan el proceso histórico de la EJA y la implicación de esa historia sobre la juventud enfatizando el crecimiento de ese público y, por lo tanto, ellos atribuyen una nueva identidad a la EJA, por traer nuevas demandas y desafíos. Por otro lado, se percibe que las acciones designadas a esa modalidad de enseñanza no llevan en cuenta, todavía, las relaciones intergeneracionales en el contexto escolar.

Dayrell (2011), fue el autor que contribuyó con observaciones y discusiones relevantes sobre las relaciones intergeneracionales. El autor apunta como descubierta de su investigación la observación de que el contexto intergeneracional se constituye tanto como factor de extrañamiento entre estudiantes de diferentes generaciones cuanto como facilitador del proceso de escolarización para los más jóvenes. A partir de eso, las autoras concluyen sobre la necesidad de reflexionar el currículo para la inclusión del “sujeto de derecho de la educación” para viabilizar la vida escolar y restituir al joven la noción de perteneciente al ambiente escolar. Considerar la situación juvenil de los alumnos puede atender mejor las necesidades y expectativas de los alumnos. Creen que con las nuevas miradas sobre las relaciones entre jóvenes, adultos y ancianos deban lanzar “luces” para aspectos que envuelven los aspectos intergeneracionales.

CAPÍTULO 2

Consideraciones teóricas

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES: ¿ENCUENTROS O CONFLICTOS?

Las relaciones entre jóvenes y ancianos son vistas a partir de la existencia de un conflicto emergente por causa de las diferencias entre las generaciones. La investigación de MARQUES, DIAS Y COSTA (2010), trata de las palabras y pensamientos de los jóvenes en relación a los ancianos de Santa María/RS, partiendo de diálogos entre las dos generaciones. D'Andréa, 1996 in DIAS & 2010, que trabajó las relaciones interpersonales entre jóvenes y ancianos, llama la atención para las diferentes formas de los alumnos jóvenes ver el anciano, inclusive negando las contribuciones que este dio a la misma sociedad en que viven. La investigación retrata también la distancia afectiva entre las generaciones que no permite que los más jóvenes perciban que cuando rechazan los saberes y experiencia de los más ancianos, están desconfiando de las generaciones futuras y desarrollando una fobia a la vejez. La persona anciana precisa tener una estima alta para soportar las tensiones y las presiones impuestas por los mas jóvenes. Considerando las palabras de OKUMA (1998), el envejecimiento es un proceso biológico que determina modificaciones físicas, psicológicas y sociales, por lo tanto, existe la necesidad de un diálogo entre las generaciones, a través de la comunicación e interacción social. El propio anciano debe crear una identidad de ciudadano y considerarse ciudadano.

Sobre la mirada de las políticas sociales, la atención disponible al anciano a través del sistema de seguridad social, jubilaciones, pensiones y gastos sociales llaman la atención en relación a lo que es invertido en el joven, y eso se torna un problema porque la sociedad capitalista valoriza a aquel que produce. No sería lógico en una sociedad capitalista pensar en interacción, historia de vida, en calidad de personas de tercera edad: sería improductivo. E SZAJMAN (1999 p. 1) comenta que los preconceptos alcanzan a los ancianos como a otras minorías, y ahora, con la longevidad, son discriminados por las sociedades y por los gobiernos. La diferencia reside en que ahora ellos tienen como reivindicar en varias áreas, entre ellas, la previdencia, la educación y la cultura, DEBERT (1998) considera que esos “grupos o categorías”, como él se refiere a los grupos de edades,

son construcciones histórico-sociales y las separaciones de edades traen consigo prácticas sociales, estableciendo derechos y deberes, y así se distribuir poder y privilegios contribuyendo para mantener o transformar la posiciones de cada uno. Y, en las palabras de FREIRE in BOTH (1999): “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión”.²⁵ Se cree que el punto de vista sobre la vejez también está siendo modificado y considerado como cualquier otra fase de la vida y con potencial de crecimiento psíquico y de placer de vivir, al convivir, interactuar y participar de otros grupos. Refiriéndose a las relaciones interpersonales, RIBEIRO (1999, p. 51) se expresa afirmando que un fenómeno para reflexión es el conflicto de generaciones. Y que, así como todos los ancianos tienen sentimientos de envidia, orgullo, irritación, alegrías, de superioridad o de inferioridad, tampoco no aprueban sus costumbres y valores, así como la forma en que son tratados. Todavía, el autor afirma que “los jóvenes se interesan por las experiencias vividas por los más viejos, sobre todo, como era la vida en otros tiempos... Es para satisfacer indagaciones de ese tipo que la convivencia entre generaciones puede ser extremadamente rica y valiosa”²⁶(p.39)

RIBAS (2006) trae resultados de una investigación hecha con alumnos y alumnas de diferentes generaciones en educación. **La autora discurre** sobre la concepción de la EJA, como modalidad en que se realiza una diversidad de procesos de aprendizajes y prácticas vivenciadas por personas de varios grupos de edades, a partir de los 14 años sin límite máximo de edad, en una misma sala de clase (intervención de la autora de esta investigación para decir que en la actualidad en Brasil es a partir de los 15 años). Existe una pluralidad en la EJA causada por la complejidad de pertenecer a una generación, relaciones tensionadas por la diversidad en las salas de clase entre los alumnos. Se cree que la construcción de las relaciones intergeneracionales es importante porque en el enfrentamiento con el otro las identidades se dinamizan. Además, como dice Bourdieu (1983, p. 114) de modo lapidario: “somos siempre el joven o el viejo de alguien”²⁷.

La juventud y vejez son heterogéneas porque reflejan diversidades como género, etnia, intersubjetividad en la construcción social de cada persona y eso diferencia las

²⁵“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (traducción propia).

²⁶ Os jovens se interessam pelas experiências vivenciadas pelos mais velhos, sobretudo como era a vida em outros tempos... É para satisfazer indagações desse tipo que o convívio entre gerações pode ser extremamente rico e valioso. (traducción propia).

²⁷ “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. (traducción propia).

generaciones. La forma como se divide las etapas de la vida cambian de acuerdo con el tiempo y la sociedad en cuestión. Hasta el siglo XV la edad no era objeto de preocupación, pero después del siglo XVI pasa a ser referencia para tener la importancia para las familias, iglesias y para el Estado, y hasta entonces, la vejez no era respetada porque ser una fase de recogimiento, se denominaba *vieux*, un modismo francés para viejo, un término peyorativo. Ya, en el siglo XVIII, la infancia y la adolescencia son consideradas sinónimas. En el siglo XIX la juventud pasa a una categoría generacional. La forma como la vejez es percibida por los más jóvenes, depende del diferente contexto social y cultural. Bourdieu (1983, p. 112) al reflexionar sobre juventud como construcción social, afirma que esa etapa es impuesta de forma arbitraria a favor de un orden social. Agrega, todavía, que tenemos que pensar en diferencias entre juventudes y que se debe estar atento siempre a una edad, y que los años nos hacen niños, viejos, jóvenes y nos sitúa delante de la sociedad. Al ser encuadrados, encuadramos al otro también en grupos de edad. Agrega Hareven (1999, p. 31) que “a medida en que la mayor diferenciación entre las fases de vida comenzó a desenvolverse, las funciones sociales y económicas se volvieron más relacionadas a la edad, aumentando la segregación entre los grupos”²⁸. Esa autora defiende que “la glorificación de la juventud y el rebajamiento de la vejez son dos aspectos de un proceso mucho más complejo. Ambos resultan de la creciente segregación de las diferentes etapas de la vida - y de los grupos de edad correspondientes en la sociedad moderna”²⁹.

El trabajo de RIBAS (2006) trae relatos de estudiantes que muestran, ora una relación conflictuada, ora una relación de comprensión y, todavía, momentos de interacción. Ejemplo, en las palabras de la alumna entrevistada Ereni, en el que queda claro que existe aceptación, tolerancia e identificación de un lenguaje, una forma de pensar y actuar diferente entre ella y los compañeros más jóvenes y culpa esa diferencia a la diferencia de edad.

“Yo creo que los jóvenes son bien participativos, son geniales. Yo entiendo, busco entenderlos, ellos también me entienden, pero solo que hay algunas cosas... no sé...hay una escalera de diferencia. Mi lenguaje es uno, el de ellos es otro. Ellos tienen una forma de aprender, yo tengo otra. Y ellos tienen una forma de pensar, de actuar y la mía es otra, porque, claro, la diferencia de edad es grande. Claro que yo busco acompañar, yo siempre intento entenderlos, pero es un poco diferente. Entonces por eso que yo

²⁸ “à medida que a maior diferenciação entre as fases de vida começou a se desenvolver, as funções sociais e econômicas se tornaram mais relacionadas à idade, aumentando a segregação entre os grupos” (traducción propia).

²⁹ “a glorificação da juventude e o rebaixamento da velhice são dois aspectos de um processo muito mais complexo. Ambos resultam da crescente segregação dos diferentes estágios da vida – e dos grupos de idade correspondentes – na sociedade moderna” (traducción propia).

creo que ellos forman un grupito. Claro que ellos vienen con nosotros también, conversan y participan, pero hay diferencias, no sirve de nada.”³⁰
(Ereni)

En los diálogos en las escuelas municipales de Curitiba encontramos alumnos con palabras muy parecidas a las de Ereni, pero percibimos que, conforme el año lectivo discurre, la interacción entre jóvenes y ancianos mejora.

2.1. Comunicación verbal y no verbal

Se sabe que en la educación la comunicación es función importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él, el aprendizaje, un proceso de interacción, que sucede por la percepción de esa comunicación, a través de la expresión verbal y no verbal. La comunicación verbal exterioriza el ser social, pues es el uso de la escrita o del habla como medio de comunicación. Y el lenguaje no verbal, el ser psicológico, es otra forma de comunicación en que el código utilizado es la simbología a través de los signos visuales y sensoriales. Muchas veces esos dos lenguajes son utilizados simultáneamente para la comunicación, pero siendo el ser humano un ser multisensorial, hay que llevar en consideración que el lenguaje no verbal es parte del cotidiano mucho más de que la comunicación oral y/o escrita.

FERREYRA (2009), autor del libro “El lenguaje oral en la educación de adultos”. SILVA & SILVA & GUIMARÃES (2000) conceptúan comunicación como “un proceso de interacción en el cual compartimos mensajes, ideas, sentimientos y emociones, pudiendo influir el comportamiento de las personas que, por su vez, reaccionan a partir de sus creencias, valores, historia de vida y cultura”. Con este concepto podemos evidenciar la importancia de la misma en la convivencia entre jóvenes y ancianos, dentro de un mismo espacio: el espacio escolar. Los autores continúan explicando sobre la comunicación no verbal y afirman que “ejerce fascinación sobre la humanidad desde sus primordios, pues envuelve todas las manifestaciones de comportamiento no expresado por palabras, como gestos, expresiones faciales, orientaciones del cuerpo, posturas, la relación de distancia

³⁰ “Eu acho que os jovens são bem participativos, são bem legais. Eu entendo, procuro entender eles, eles também me entendem, mas só que tem certas coisas, sei lá... tem uma escada de diferença. A minha linguagem é uma, a deles é outra. Eles têm uma maneira de aprender, eu tenho outra. E eles têm uma maneira de pensar, de agir e a minha é outra, porque, claro, a diferença de idade é bastante. Claro que eu procuro acompanhar, eu sempre tento entender eles, mas é um pouco diferente. Então por isso que eu acho que eles formam um grupinho. Claro que eles vêm com a gente também, conversam e participam, mas há diferenças, não adianta. (Ereni).” (traducción propia).

entre los individuos y, todavía, organización de los objetos en el espacio”.³¹. En la convivencia entre jóvenes y ancianos, subyace la existencia de relaciones, y en las relaciones, la comunicación.

MENEZES³² (2015), en su investigación, aporta concepciones de comunicación, espacio y tiempo en las obras de Vilém Flusser, que vivió en Brasil entre 1940 y 1972, que realizó una pesquisa para mejorar la comprensión de los procesos “comunicacionales”. Residiendo en Europa, fue reconocido como filósofo de las nuevas tecnologías de comunicación, y en 1957 publicó su primer artículo sobre filosofía del lenguaje. Al final de su libro “Lengua y realidad”, retoma dos definiciones que estaban en la base de sus inquietudes: la primera, la definición de la lengua como “un conjunto de los sistemas de símbolos” y la segunda, la definición de realidad, “como aquello que puede ser aprendido y comprendido”.

2.2. El lenguaje corporal en la comunicación - Cinésica

Se cree que los códigos utilizados a través del vestuario, de los gestos y del cuerpo en sí, también son formas de comunicación. En la sala de clases, local donde los estudiantes conviven con diversidad de generaciones, esa comunicación puede ser observada y estudiada pues ellos utilizan esos códigos para identificarse en un espacio y tiempo. Tanto el vestuario cuanto los gestos corporales son códigos importantes para la lectura. El autor MENEZES³³ (2015) estudió el cambio de los códigos en la historia de la comunicación (gestos del cuerpo, imagen, escrita, digitalización) y afirma que eso puede ser percibido como realidad en el espacio y en tiempo (Flusser 1983: 59). Cuando hablamos de espacio, se puede considerar el vínculo entre personas, y por eso, nos referimos a los procesos relacionales entre las personas. En la vinculación el otro deja de ser “una cosa” para convertirse en “tú”. El diálogo, supone Flusser, sucede cuando dos o más personas intercambian informaciones por un canal comunicante.

³¹ “exerce fascínio sobre a humanidade desde seus primórdios, pois envolve todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, expressões faciais, orientações do corpo, as posturas, a relação de distância entre os indivíduos e, ainda, organização dos objetos no espaço.” (traducción propia)

³²MENEZES, J.E.de O. Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação. Comunicação, Mídia e Consumo [1806-4981] yr:2009 vol:6 iss:15 pg:165. Acceso a través de los periódicos de la CAPES en 23 de Junio de 2015.

³³MENEZES, J.E.de O. Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação. Comunicação, Mídia e Consumo [1806-4981] yr:2009 vol:6 iss:15 pg:165. Acceso a través de los periódicos de la CAPES en 23 de Junio de 2015.

El antropólogo Ray Birdwhistell (1918-1994) fue investigador en el campo de la comunicación no verbal, o lenguaje corporal, fundador de la Cinesia, el estudio del movimiento humano como comunicación visual, culturalmente estandarizado. Según PEASE (2005), él se adueñó del término *kinesis*, griego, para movimiento, como una alternativa positiva a la “comunicación no verbal”, pues el campo era más conocido y parte de la comunicación no verbal que se relaciona con las posturas corporales y los movimientos de varias partes del cuerpo que desempeñan un papel en la comunicación, especialmente cuando las personas hablan. Cinésica es la capacidad de oír y comprender el otro, incluyendo no sólo el habla, sino también las expresiones y manifestaciones corporales como elementos fundamentales en el proceso de comunicación. El autor considera que no hay gestos o movimientos corporales que puedan ser considerados como símbolos universales y que toda cultura tiene su repertorio gestual. Todavía, Birdwhistell afirma que ningún aspecto de la comunicación es más importante que otro y que la comunicación cinética transmite 65 a 70% de la información en un diálogo mientras que la comunicación con palabras corresponde a, por lo menos, 35% de los mensajes transmitidos en una conversación frente a frente. Esto quiere decir que el restante, en torno de 65% de la comunicación es realizada de forma no verbal. Hay que llevar en consideración que la palabra hablada viene acompañada con tono de voz, postura, micro expresiones faciales y varios gestos que se pueden utilizar.

Estos son algunos aspectos que ayudan en la comprensión de la cinésica: 1) el contexto fornece el significado al movimiento o expresión corporal; 2) la cultura estandariza la postura corporal, el movimiento y expresión facial; 3) el comportamiento de los miembros de un grupo es afectado por las propias actividades corporales y fonéticas; 4) los comportamientos tienen significados culturalmente reconocidos y validados. El autor también sugiere que “mientras el comportamiento del movimiento corporal se basa en la estructura fisiológica, los aspectos comunicativos de este comportamiento son estandarizados por la experiencia social y cultural. La postura de una persona puede revelar trazos de su personalidad, como inseguridad, confianza o miedo, e influir directamente en la forma en que las personas actúan.

De esta forma se puede afirmar que la lengua es un conjunto de los sistemas de símbolos y realidad “como aquello que puede ser aprendido y comprendido”³⁴ (Flusser

³⁴ “como aquello que puede ser aprendido y comprendido” (traducción propia).

2004: 201). Y lo que sucede en las salas de clase de la EJA es justamente el movimiento, relación, comunicación de esos síntomas en una realidad de aprendizajes.

Pretendiendo realizar una Muestra Fotográfica para presentar los registros de la comunicación entre el joven y el anciano, también será evidenciado FLUSSER (2004) que afirma sobre fotografía que “los hombres intercambian diferentes informaciones disponibles en la esperanza de sintetizar una nueva información”³⁵. Esa es una forma de comunicación para preservar y mantener informaciones.

“las nociones de espacio y tiempo están presentes en lo que Flusser llamó de “escalada de abstracción”. A través de este trayecto percibimos el pasaje de la comunicación con todos los sentidos del cuerpo, la comunicación tridimensional, para la comunicación nulodimensional, expresa en fórmulas abstractas, en formas de números, en los aparatos digitales”.

Ese mismo autor diserta sobre los medios de comunicación y su evolución desde los orígenes de la especie humana denominando de comunicación tridimensional la comunicación que sucede a través del cuerpo, de los gestos, los sonidos, olores y movimientos. El análisis flusseriano del espacio se comprende mejor cuando él relaciona los procesos comunicativos con los vínculos. Los “vínculos son formas de aproximación espacial, son formas de aproximación de los cuerpos. Los vínculos permiten la comunicación o, hasta se puede decir, son “comunicación” en el sentido que permiten la constitución de las sociedades.³⁶

El autor muestra los cambios de los códigos en la historia de la comunicación (gestos del cuerpo, imagen, escrita, digitalización) y eso puede ser percibido como realidad en el espacio y en el tiempo.

Cuando se habla de ocupación de espacio en una sala de clases, se puede considerar que en ella existen los vínculos entre personas, y por eso, se refiere a los procesos de relaciones entre las personas. En el vínculo, el otro deja de ser “una cosa” para volver ser un “tu”. El diálogo sucede cuando dos o más personas intercambian informaciones por un canal comunicante.

“Caminar para atrás hasta dar la espalda en el pizarrón y después volver hasta el frente de la sala puede ser, en nuestra lectura, una señal del ir y venir entre la comunicación tridimensional y la comunicación

³⁵ “os homens trocam diferentes informações disponíveis na esperança de sintetizar uma nova informação” (traducción propia).

³⁶ “vínculos são formas de aproximação espacial, são formas de aproximação entre os corpos. Os vínculos permitem a comunicação ou, até podemos dizer, são “comunicação”. (traducción propia).

nulodimensional, una señal de avanzar hasta el límite y el volver del cuerpo con sus gestos, movimientos, olores y sonidos”³⁷

Veamos, la gesticulación fue la primera forma de comunicación y puede considerarse parte de la comunicación no verbal. Engloba trazos de comportamientos utilizados para auxiliar en la comunicación.

“en la construcción de su gesticulación, los individuos incorporan... referencias que tienen que ver con su historia de vida, con su identidad social, con las relaciones de grupo, con la educación que reciben en el ambiente familiar, en fin, con las experiencias vividas en la escuela y en el ocio, esculpiéndose como sujeto-cuerpo en la relación con los otros y con el mundo”³⁸

El habla como lenguaje es un medio de comunicación muy utilizado para tener acceso a la subjetividad, posibilitando la expresión de intenciones y la movilización de contenidos personales organizados sobre la forma de mensajes. La comunicación entre jóvenes y ancianos en un tiempo y un espacio escolar puede ser ampliado cuando se percibe en las salas de clase que los gestos, el vestuario, las expresiones cotidianas también son herramientas de comunicación. Los alumnos pasan por una gran exposición delante de los otros, y como toda educación dialógica implica en comunicación e intercambio, los alumnos en sala de clases también deben participar activamente de esa educación. Según Flusser, cuando hablamos de espacio, pueden considerarse los vínculos entre personas y por eso, nos referimos a los procesos relacionales entre jóvenes y ancianos.

En el ámbito de la pedagogía, la relación intergeneracional es un aspecto importante pues envuelve diálogos, intercambios de experiencias, interculturalidad, conflictos, estética, estima, etc. Percibimos que la relación en los espacios de las salas de clase de la EJA influye en la convivencia y afecta la dimensión cultural del lenguaje y de la autoestima. Existe comunicación tridimensional en la cual, intercambio de saberes, cultura y conocimientos son compartidos y construidos a través de la comunicación por las diferentes generaciones.

³⁷ “Caminhar para trás até bater com as costas na lousa e depois retornar até a frente do tablado do auditório pode ser, na nossa leitura, um sinal do ir e vir entre a comunicação tridimensional e a comunicação nulodimensional, um sinal do avançar até o limite e o retornar do corpo com seus gestos, movimentos, olores e sons” (traducción propia).

³⁸ “na construção de sua gestualidade, os indivíduos incorporam ... referências que têm a ver com sua história de vida, com a sua identidade social, com as suas relações de grupo, com a educação que recebem no ambiente familiar; enfim, com as experiências vividas na escola e no lazer, esculpindo se como sujeito-corpo na relação com os outros e com o mundo” (traducción propia).

CAPÍTULO 3

Consideraciones teóricas

EDUCACIÓN DE JÓVENS Y ADULTOS – EJA

La Secretaría Municipal de Educación de Curitiba y el Departamento de Enseñanza Fundamental, por medio de la Gerencia de la Educación de Jóvenes y Adultos, elaboraron las Directrices Curriculares para la Educación de Jóvenes y Adultos, Fase I – era 1991. Entre los documentos que sirvieron como base están: la Constitución Federal de 1998, Ley de las Directrices y Bases de la Educación³⁹ (Ley nº 9394/96), Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos (Resolución CNE 01/2000). Este documento deja en evidencia el derecho a la alfabetización, articulando a la ciudadanía y al respeto a las diversidades étnico-racial. Cultural, de género, social, ambiental y regional, así como la perspectiva interdisciplinar e intersectorial de la Educación de Jóvenes y Adultos. Pero no constata en su texto la cuestión educativa a respecto de las relaciones intergeneracionales, mismo cuando esta modalidad se caracteriza por insertar en su contexto hasta tres generaciones diferentes: el adolescente, el joven-adulto y el adulto-anciano.

El objetivo del documento analizado es:

³⁹ La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9.394/96, asegura esa modalidad de enseñanza, metodologías y currículos adecuados a las necesidades de los estudiantes en los siguientes artículos: Art. 37: La educación de jóvenes y adultos será destinada a aquellos que no tuvieron acceso o continuidad de estudios en la enseñanza fundamental y media en la edad propia. § 1º Los sistemas de enseñanza asegurarán gratuitamente a los jóvenes y a los adultos, que no pudieron efectuar los estudios en edad regular, oportunidades educativas apropiadas, consideradas las características del alumnado, sus intereses, condiciones de vida y de trabajo, mediante cursos y exámenes. § 2º El poder público viabilizará el acceso y la permanencia del trabajador en la escuela, mediante acciones integradas y complementares entre sí. Art.38: Los sistemas de enseñanza mantendrán cursos y exámenes complementarios, que compondrán la base nacional común del currículo, habilitando al proseguimiento de estudios em carácter regular. § 1º Los exámenes a los que se refiere este artículo se realizarán: I – em el nivel de conclusión de la enseñanza fundamental, para los mayores de quince años; II – em el nivel de conclusión de la enseñanza media, para los mayores de dieciocho años. § 2º Los conocimientos y habilidades adquiridas por los educandos por medios informales serán evaluados y reconocidos mediante exámenes. (traducción propia)

“crear oportunidades para el acceso, la permanencia y la continuidad de los estudios a todos aquellos que no tuvieron esa oportunidad en edad propia, proporcionándoles un aprendizaje por medio de metodología diferenciada que lleve en consideración la realidad cultural, el nivel de sus conocimientos, la historia de cada uno, la condición socioeconómica y la diversidad étnico-racial, territorial, de género, entre otras. (CURITIBA, 2012)”⁴⁰

Se percibe en el objetivo del documento la evidente preocupación con la metodología y con la diversidad cultural de los estudiantes de la EJA, pero no se encuentra en el texto algo que oriente al profesor e/o alfabetizador a un trabajo metodológico referente a la cuestión generacional o que considere esta cuestión cultural como importante en esta modalidad de enseñanza. El documento todavía cita, tímidamente en el texto, la palabra generación, como una de las diversidades, pero solamente esa alusión. Él discurre sobre las características de los estudiantes incluidos en la EJA, mayores de 15 años, pero no menciona, por ejemplo, que los estudiantes conviven con generaciones diferentes – la adolescencia, los adultos y los ancianos - en la sala de clase. Por lo tanto, no evidencia las diferencias existentes por la diversidad de edad y generación. Por ser evidentes, esas características de alumnos en una sala de clase de la EJA, se vuelven objetos de estudios importantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que envuelven e influyen otros elementos como el lenguaje, la cultura que los formó, las personas con las cuales conviven, perspectivas, etc., en las relaciones construidas en la sala de clase.

Como escrito en el documento:

“Según el MEC, en el Documento Base Nacional de la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad, pensar sujetos de la EJA es trabajar con y en la diversidad. La diversidad se constituye en las diferencias que distinguen los sujetos unos de los otros – mujeres, hombre, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos, deficientes, indígenas, afrodescendientes, descendientes de europeos, e asiáticos, entre otros. La diversidad que constituye la sociedad brasileña abarca formas de ser, vivir, pensar – que se enfrentan. Entre tensiones y modos diferentes de construir identidades sociales, étnico-raciales y ciudadanía, los sujetos de la diversidad intentan dialogar entre sí, o por lo menos buscan negociar, a partir de sus diferencias, propuestas políticas (CURITIBA, 2012)”⁴¹

⁴⁰ “oportunizar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos a todos aqueles que não tiveram essa oportunidade em idade própria, proporcionando-lhes um aprendizado por meio de metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos, a história de cada um, a condição socioeconômica e a diversidade étnico-racial, territorial, de gênero, dentre outras” (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

⁴¹ “Segundo o MEC, no Documento Base Nacional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui nas diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, deficientes, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, entre

Según el sistema educacional, un conjunto de medios por el cual se concretiza el derecho a la educación y, en ese conjunto se incluye la cultura que permeabiliza la sala de clases, por lo que hay que pensar que las cuestiones que envuelven la diversidad de edad y las relaciones intergeneracionales influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque envuelven directamente los estudiantes de la EJA. Para ensayar el diálogo, fue utilizado el documento “Directrices Curriculares de la EJA, Fase I”, el tema “cuestión generacional” y el texto de Gadotti (2008), titulado *Convocado, más una vez*.

3.1. Un poco de la historia brasileña envolviendo la EJA

Para dialogar sobre la EJA, es necesario entender mejor como se llega a la Educación de Jóvenes y Adultos en los días actuales en Brasil, por lo tanto, será presentado, de forma resumida, el proceso histórico y algunas acciones políticas que resultaron en lo que hoy es llamado de EJA, a través de autores como Jaqueline Moll, SOARES, Leôncio José Gomes, DI PIERRO, M.C e RIBEIRO, V.M.

La investigación traerá el período de Brasil Colonia, época en la que según Moll (2001), la educación ofrecida por los colonizadores era trabajada con finalidades específicas: una, para la dominación y la servidumbre y la otra, para la formación de la elite, para el ejercicio en funciones nobles de la colonia. La época en la que los jesuitas educaban a los adultos, tenía por objetivo el adoctrinamiento religioso, abarcando un carácter mucho más religioso que educativo. Luego, el etnocentrismo jesuítico finaliza con la expulsión de jesuitas por el Marqués de Pombal en 1759.

Un gran retroceso en la educación y un atraso tecnológico sucedió mismo después de la Independencia Brasileña en 1822, la clase social elitista y su “visión de mundo”. Del imperio a las repúblicas, siempre existió una contradicción entre lo que fue escrito – proclamado – y la realidad de la población más pobre. Ribeiro (in MOLL, 2001), afirma que en 1920 la mitad de la población con más de 15 años estaba “excluida de la escuela”.

Fue a partir del siglo XX que la EJA fue ofrecida en las series iniciales de la enseñanza pública, de forma gratuita y obligatoria, como derecho de todos. En 1925, fue

outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões e modos distintos de construir identidades sociais, étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscaram negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas.” (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

establecida la enseñanza nocturna para escolarizar jóvenes y adultos analfabetos, con el objetivo de atender, nuevamente, a los intereses de la clase dominante. Puede observarse que el anciano todavía no es mencionado en ese momento de la historia de la educación. Alrededor de 1930, movimientos contra el analfabetismo vinieron a tona por considerar al analfabeto incapaz y un problema social para el país, porque no se encuadraban en “el proyecto de industrialización y urbanización de Brasil”. En 1947, la campaña se transformó en reflexión pedagógica alrededor del analfabetismo, pero ninguna propuesta metodológica fue considerada. Al final de los años de 1950, surgieron dos tendencias significativas en la Educación de Adultos: la Educación de Adultos, entendida como una Educación Libertadora (conscientizadora), apuntada por Paulo Freire, y la Educación de Adultos, entendida como Educación Funcional (profesional). Según Timothy Ireland, que coordinó una pesquisa de la UNESCO (2008)

“En el inicio del período republicano, la alfabetización y la instrucción elementara del pueblo ocuparon lugar de destaque en los discursos políticos e intelectuales, que calificaban el analfabetismo como vergüenza nacional y daba a la alfabetización el poder de la elevación moral e intelectual del país y de regeneración de la masa de los pobres blancos y negros libertos, la iluminación del pueblo y la disciplina de las camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Poco, sin embargo, fue realizado en ese período en el sentido de desencadenar acciones educativas que se extendieran a una amplia faja de la población. Debido a las escasas oportunidades de acceso a la escolarización en la infancia o en la vida adulta, hasta 1950 más de la mitad de la población brasileña era analfabeta, lo que la mantenía excluida de la vida política, pues el voto les era vedado”⁴²

Después de campañas sobre el analfabetismo sin muchos resultados entre los años 1952 y 1958, en 1960 el porcentaje de 46,7% apuntaba adultos en la condición de analfabetos. Con el Golpe Militar de 1964, Paulo Freire y su pensamiento de alfabetizar a través del diálogo crítico, fue exiliado. Él direccionó experiencias importantes que visaban el respeto a la cultura y los vocablos utilizados por el público de la EJA e visualizó al

⁴² “No início do período republicano, a alfabetização e a instrução elementar do povo ocuparam lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como vergonha nacional e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população. Devido às escassas oportunidades de acesso à escolarização na infância ou na vida adulta, até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado” (traducción propia).

estudiante trabajador. El analfabetismo dejó de ser visto como la causa de la pobreza y pasó a ser considerado como resultado de la situación de pobreza y desigualdades generadas por la sociedad.

Después del Golpe Militar de 1964, el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL) fue lanzado por el Gobierno Militar. La producción didáctica, orientación y supervisión pedagógica era centralizada y la ejecución de las actividades respondía a las comisiones municipales. Grupos ligados a la educación popular dan continuidad a las experiencias, pequeñas y aisladas, en la alfabetización con propuestas críticas con base en Paulo Freire. Esas experiencias se amplían, y en la década de 1980, los proyectos de alfabetización se extienden en las clases de pos-alfabetización, ampliando el trabajo con la lengua y el conocimiento básico de la matemática. En 1985 el MOBRAL fue extinto.

En 1989, fue creada la Comisión Nacional de Alfabetización, con la coordinación de Paulo Freire y José Eustáquio Romão. En la década de 1990, la búsqueda por soluciones para la superación del analfabetismo de adultos tuvo la contribución de la sociedad civil, movimientos sociales, populares y de instancias gubernamentales, presentando señales positivas. Según a V CONFITEA⁴³, realizada en Hamburgo, alemana, en 1997, la alfabetización de Jóvenes y Adultos fue entendida como aprendizaje a lo largo de la vida. Y de acuerdo con SOARES (2004), hoy los Fóruns tienen por objetivo la interlocución con los órganos gubernamentales para intervenir en las políticas públicas relacionadas a la EJA, “articulando instituciones, socializando iniciativas e interviniendo en la elaboración de políticas y acciones del área de EJA”

Junto con la década de 1990 llegó también la consciencia de que esas personas tuvieron pasajes fracasados por la escuela y que muchos jóvenes fueron excluidos del sistema, por lo que se percibió la necesidad de garantizar a ese público, que hasta entonces estaba siendo marginalizado, el acceso a la cultura y participación más influyente y activa en el mundo del trabajo, de la política y de la cultura.

La actual Constitución Federal garantiza que la enseñanza fundamental obligatoria y gratuita es deber del Estado, inclusive para los que no tuvieron acceso a ella en la edad propia. Hubieron discusiones sobre educación para todos, y después llegó la elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley nº 9394/96, que destina los artículos 37 y 38 a la educación de jóvenes y adultos. Igualmente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB nº 9394/96 – determina que la enseñanza fundamental es un derecho subjetivo, exigido por el ciudadano, y el poder público es responsable en atender esa demanda, garantizando condiciones de acceso, permanencia y suceso escolar.

Em 1997, Brasil estuvo presente en la 5ª Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEAV), en Hamburgo, y allí se asumieron metas en relación a la “Década de la

⁴³ Sugestión de lectura: http://www.unesco.org/boletim_fevereiro2009_pt.pdf

Alfabetización”, a partir de 1998. En esa Conferencia el anciano fue mencionado junto con la sugestión de una metodología y nuevas formas de aprendizajes enfocadas en la persona anciana y sus necesidades:

“Existen hoy más personas ancianas en el mundo de lo que había antiguamente, y esta proporción continúa aumentando. Esos adultos más viejos tienen mucho que ofrecer al desenvolvimiento de la sociedad. Por lo tanto, es importante que ellos tengan la misma oportunidad de aprender que los más jóvenes. Sus habilidades deben ser reconocidas, respetadas y utilizadas. (CONFITEA V, 997)⁴⁴

La consciencia de la deuda histórica que Brasil tiene con los ciudadanos jóvenes, adultos y ancianos que no concluyeron la educación básica, se volvió fundamental para buscar profesionalizar a los profesores y profesoras de los sistemas públicos de enseñanza y buscar entonces metodologías y prácticas pedagógicas más condicentes con ese público.

En 2004 el Ministerio de Educación creó la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD), con el objetivo de respetar y valorizar la diversidad de la población, garantizando políticas públicas como instrumentos de ciudadanía y de contribución para la reducción de desigualdades. Y al nombrar desigualdades, no se percibió en el texto las diferencias de generaciones que impregnan las relaciones culturales y sociales de ese público.

Según GADOTTI (2008), “en 2004 la tasa de analfabetismo de Brasil (11,4%) continuaba siendo la más alta entre los países del Mercosul. En el mismo año, la tasa de analfabetismo de Argentina era de 2,6%, la de Paraguay era de 6,4%, la de Uruguay 2,2% y la de Chile 3,5%”⁴⁵

En 2011, la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidade (SECADI) pasa llamarse Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización, Diversidad e Inclusión. De esta forma, la articulación entre la alfabetización y la escolarización de jóvenes y adultos integró también esa modalidad a otras iniciativas direccionadas a superar las desigualdades y valorización de la diversidad en Brasil. A pesar de que los textos contemporáneos mencionan las desigualdades y diversidades de ese público heterogéneo también por edad, en todo el proceso histórico de la educación brasileña no se mencionó la

⁴⁴ Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e esta proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender que os mais jovens. Suas habilidades devem ser reconhecidas, respeitadas e utilizadas. (CONFITEA V, 1997) (traducción propia)

⁴⁵ “Em 2004, a taxa de analfabetismo do Brasil (11,4%) continuava sendo a mais alta dentre os países do Mercosul. No mesmo ano, a taxa de analfabetismo da Argentina era de 2,6%, a do Paraguai era de 6,4%, a do Uruguai, 2,2%, e a do Chile 3,5%.” (traducción propia)

cuestión generacional como un elemento de esa diversidad, elemento que influye las relaciones e interrelaciones en la escuela y consecuentemente interfiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.2. Los tres primeros años de la EJA en Curitiba – el foco del aprendizaje es la alfabetización.

En 1991, el Programa de Educación Básica de Jóvenes y Adultos⁴⁶ (EBJA) fue aprobado por el Consejo Estadual de Educación/PR para actuar durante 2 años. En 1992, el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP), considera el proyecto de alta calidad y de suma importancia para la enseñanza en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos. Este fue el primer programa⁴⁷ de política educativa enfocado para la EJA, elaborado en Curitiba. Tanto la estructura cuanto la organización del EBJA fueron pensadas para dar condiciones y posibilitar al joven y adulto trabajador inscribirse y estudiar en los 4 primeros años de la Enseñanza Fundamental de forma suplementaria y presencial.

El documento registra que, en 2011,

“la Secretaría Municipal de Educación atendió las orientaciones del CNE/CEB Resolución nº 3 de 15 de junio de 2010 y de la Deliberación CEE/5/10, que instituyó las Directrices Operacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos en los aspectos relacionados a la duración de los cursos y edad mínima para ingreso en los cursos de EJA; edad mínima y certificación en los exámenes de EJA y pleno atendimento de los adolescentes, jóvenes, adultos y ancianos, con 15 años o más y discrepancia edad-año de estudio”⁴⁸. (CURITIBA, 2012)

En la actualidad, en Brasil, EJA es una modalidad de enseñanza que:

Sigue los principios de flexibilidad y de la versatilidad, presentando cambios significativos en la organización de la enseñanza. La educación de Jóvenes y Adultos está estructurada en dos fases:

⁴⁶ Fátima Aparecida Gusso Rigoni fue coautora del Programa de Educación de Jóvenes y Adultos de Curitiba en el año 1991.

⁴⁷ Como coautora de ese Programa, apunto que su principal enfoque era el ciudadano trabajador, sin considerar la cuestión generacional como un elemento importante a ser considerado en esta modalidad de enseñanza.

⁴⁸ “a Secretaria Municipal da Educação atendeu às orientações do CNE/CEB Resolução n.º 3 de 15 de junho de 2010 e da Deliberação CEE/5/10, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA e pleno atendimento dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, com 15 anos ou mais e defasagem idade-série. (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

EJA Fase I – 1º y 2º período, que equivalen del 1º a 5º año (años iniciales de la Enseñanza Fundamental).

EJA Fase II – 3º, 4º, 5º y 6º período, que equivalen del 6º al 9º año (años finales de la Enseñanza Fundamental).

La modalidad EJA, Fase I, asegura la inscripción en cualquier momento del año, así como también el aprovechamiento de los estudios, la participación en procesos de clasificación o reclasificación. (CURITIBA, 2012)⁴⁹

La Red Municipal de Enseñanza de Curitiba ofrece la modalidad de enseñanza EJA Fase I en 61 escuelas, en las cuales hay alumnos en el 1º y 2º período, pero, en la mayoría, se ofrecen salas de clase multiseriadas (que brindan 1º y 2º período ministrados por una única profesora regente). Hay 397 alumnos inscriptos en clases del 1º período, 273 inscriptos en clases del 2º período y 1002 estudiantes inscriptos en clases multiseriadas.

El enfoque de esta investigación fue para los tres primeros años de la Fase I en Curitiba, envolviendo, consecuentemente, el proceso de alfabetización de ese público. El texto menciona la cuestión de edad paralelamente a otras cuestiones: “como resultado de los factores relacionados anteriormente, encontramos, en las salas de clase de la EJA, una heterogeneidad cuánto a la edad, a los niveles de construcción del conocimiento escolar, a las experiencias de vida y culturales, a las creencias religiosas y a las expectativas de futuro”⁵⁰. Y en una citación, se refiere a la “generación”: La Secretaría Estadual de Paraná – SEED-PR-, consideró joven, adulto o anciano no alfabetizado, a aquel que no escribe alfabéticamente, escribe textos copiados de folletos, o sea, frases y palabras sueltas reproducidas mecánicamente; “dibuja” solamente el nombre, identifica las letras, pero no las comprende y no las articula en frases o textos significativos o que desconoce la estructura de su lengua materna.

En esa lógica, según el Departamento de Diversidad de Paraná (2009), “Leer es percibir que en todo el texto hay alguien, en un determinado tiempo y lugar, que expresa sus visiones de mundo”⁵¹

⁴⁹ segue os princípios da flexibilidade e da versatilidade, apresentando mudanças significativas na organização do ensino. A Educação de Jovens e Adultos está estruturada em duas fases:

EJA Fase I – 1.º período e 2.º período – que equivalem do 1.º ao 5.º ano (anos iniciais do Ensino Fundamental).

EJA Fase II – 3.º período, 4.º período, 5.º período e 6.º período – que equivalem do 6.º ao 9.º ano (anos finais do Ensino Fundamental).

A modalidade da EJA – Fase I assegura a matrícula em qualquer época do ano bem como o aproveitamento de estudos, a participação em processos de classificação ou reclassificação. (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

⁵⁰ “Em decorrência dos fatores acima relacionados, encontramos, nas salas de aula da EJA, uma heterogeneidade quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar, às experiências de vida, à bagagem cultural, às crenças religiosas e às expectativas de futuro.” (traducción propia).

⁵¹ “Ler é perceber que em todo o texto há alguém, em um determinado tempo e lugar, que expressa suas visões de mundo” (traducción propia).

Las Directrices y Bases de la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba sobre la EJA, también conceptualiza la alfabetización con prácticas sociales de lectura y escrita y el uso de esas dos técnicas en diferentes contextos. Eso demuestra que la Fase I de la EJA, responsabilidad de la municipalidad de Curitiba, equivale a los primeros años de la Enseñanza Fundamental enfocada a ciudadanos mayores de 15 años, jóvenes, adultos y ancianos, envolviendo, consecuentemente, la alfabetización de ese público.

Finalmente, el texto, se refiere a “generación”:

(...) se exige, entonces, problematizar la concepción organizacional de la institución escolar, que no ha conseguido responder a las singularidades de los sujetos que la componen. Se vuelve inevitable traer al debate los principios y las prácticas de un proceso de inclusión social, que garantiza el acceso y considere la diversidad humana, social, cultural, económica de los grupos históricamente excluidos. Se trata de las cuestiones de clase, género, raza, etnia, **generación**⁵², constituidas por categorías que se entrelazan en la vida social, pobres, mujeres, afrodescendientes, indígenas, personas con deficiencias, las poblaciones del campo, los de diferentes orientaciones sexuales, los sujetos albergados, aquellos en situación de calle, en privación de libertad, todos los que componen la diversidad que es la sociedad brasileña y que comienzan a ser contemplados por las políticas públicas” (BRASIL, 2010, p. 10 in CURITIBA, 2012).⁵³

El documento tiene la intención de orientar el Currículo de la Educación de Jóvenes y Adultos, en la Red Municipal de Enseñanza de Curitiba, así, debe preocuparse con la cultura y con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Si en las salas de clase de la EJA se encuentra esa diversidad de edad y generación, y sabiendo que cada generación desenvuelve su propia cultura, se subentiende que, como orientado de un currículo significativo, las Directrices Curriculares tienen que fornecer bases sobre ese tema para el currículo.

Para dar cuenta del desenvolvimiento del currículo preocupado en crear oportunidades para una educación continuada a lo largo de la vida, el documento cita ejes

⁵² Palabra destacada por la autora de este trabajo.

⁵³ (...) exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, **geração**, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2010, p.10 in CURITIBA, 2012). (traducción propia).

articuladores para el contexto escolar como Ciencia, Cultura, Trabajo y Tiempo, para dar significado a los saberes y prácticas pedagógicas.

GADOTTI (2008) afirma que “la cuestión no está en el acto de aprender, sino en lo que se aprende. Se trata de garantizar un aprendizaje transformador, como sustenta Edmund O’ Sullivan (2004), en contenido y forma”⁵⁴.

Se puede decir que todos los ejes articuladores mencionados anteriormente podrán ser planeados para el acto de aprender, pero si no existe una práctica preocupada con el contenido y la metodología con que se trabajaran esos ejes, el aprendizaje no se sustentará. Así, la cuestión generacional, tampoco deberá ser considerada como garantía para un aprendizaje transformador, pues el estudio sobre esa cuestión norteará los contenidos y metodologías para trabajar con los ejes citados en la relación generacional. Para eso, esa intergeneracionalidad tendrá que ser investigada, estudiada y descripta en un documento como este, pues, ¿cómo se sabrá lo que es necesario e importante enseñar y aprender en una sala en la cual conviven diariamente tres generaciones diferentes?

Hay que reflexionar, estudiar, discutir y escuchar más sobre las diferentes formas de ver la sociedad, de hacer cultura, de hacer historia identificando y comprendiéndolas especificidades de las diferentes generaciones, porque si eso no sucede, ciertamente la escuela no atenderá las necesidades de ese público. Y puede volverse natural escribir sobre la diversidad cultural a punto de no percibir que, por detrás del lenguaje, de las diferentes edades, formas de ver la religión y religiosidad, en la forma de vestirse, en las elecciones de un lenguaje artístico, etc., está la cuestión intergeneracional. Para entender el currículo, hay que comprender la cultura. Sobre eso, el documento afirma:

“Moreira y Candau (2006, p. 18) apud (BRASIL, 2010, p. 18^a) definen cultura como práctica social, o sea, algo que, en vez de presentar significados intrínsecos, como sucede con las manifestaciones artísticas, expresa significados atribuidos a partir del lenguaje. Según los autores, el currículo es entendido como “experiencias escolares que se desdobl原因 alrededor del conocimiento, impregnadas por las relaciones sociales, que busca articular vivencias y saberes de los alumnos con los conocimientos históricamente acumulados, contribuyendo para construir la identidad del estudiante”. Para que el currículo pueda asumir ese significado, la escuela precisa adoptar diferentes saberes, diferentes manifestaciones culturales y diferentes ópticas, empeñarse para construirse, al mismo tiempo, en un

⁵⁴ “A questão não está no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O’Sullivan (2004), no conteúdo e na forma” (traducción propia).

espacio de heterogeneidad y pluralidad, situado en la diversidad en movimiento”⁵⁵ (CURITIBA, 2012).

Las experiencias escolares suceden alrededor de los diferentes saberes, culturas, relaciones sociales y conocimientos. Si fueran ofrecidas las mismas oportunidades educativas en un espacio en el cual no existiera tales diversidades, no se puede garantizar que habrá las mismas oportunidades para que el estudiante se desenvuelva. Así, si el currículo no es repensado y analizado sobre esa mirada de las diferentes generaciones y de la intergeneracionalidad, no se conseguirá un currículo significativo enfocado para una participación política, cultural y para la vida democrática. Todavía, sobre la organización curricular, el documento apunta:

Los cursos de la EJA deben pautarse por la flexibilidad, tanto del currículo cuanto, del tiempo y espacio, para que sea:

I – quebrada la simetría con la enseñanza regular para niños y adolescentes, de forma a permitir caminos individuales y contenidos significativos para los jóvenes y adultos;

II – previsto soporte y atención individual a las diferentes necesidades de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante actividades diversificadas;

III – valorizada la realización de actividades y vivencias socializadoras, culturales, recreativas y deportivas, generadoras de enriquecimiento del camino formativo de los estudiantes;

IV – desenvuelta la agregación de competencias para el trabajo;

V – promovida la motivación y orientación permanente de los estudiantes, visando la mayor participación en sus clases y en su mejor aprovechamiento y desempeño;

VI – realizada sistemáticamente la formación continua destinada específicamente a los educadores de jóvenes y adultos.⁵⁶ (BRASIL, 2010, p. 36 in CURITIBA, 2012)

⁵⁵ “Moreira e Candau (2006, p.18), apud (BRASIL, 2010, p.18a) definem cultura como prática social, ou seja, algo que, em vez de apresentar significados intrínsecos, como ocorre com as manifestações artísticas, expressa significados atribuídos a partir da linguagem. Segundo os autores, o currículo é entendido como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, que busca articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, contribuindo para construir a identidade do estudante”. Para que o currículo possa assumir esse significado, a escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situado na diversidade em movimento.” (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

⁵⁶ os cursos da EJA devem pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja:

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – provido suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e orientação permanente dos estudantes, visando a

El documento se refiere a su público como joven, adulto y anciano en algunos momentos, constatando y considerando la existencia de tres generaciones diferentes, pero, en otros momentos, se encuentra la denominación apenas de joven y adulto, así como en las citaciones de documentos antiguos.

Existe la necesidad de reflexionar que tanto jóvenes, adultos y ancianos tienen actitudes políticas, hacen cultura mismo cuando no tienen conocimiento de esa cultura dentro y fuera de la escuela, y hacen lectura de mundo de formas diferentes. Si los contenidos que hacen parte del currículo no son estudiados, reflexionados y mediados como conocimiento según la comprensión y vivencia de las generaciones citadas a través de metodologías que los lleven en cuenta, conforme sus especificidades, surgirán dificultades para tratar de la educación de esos estudiantes, en cuanto escuela. Hay que percibir lo que el documento afirma sobre el papel del profesor en relación a las vivencias de los estudiantes,

Cabe al profesor trabajar a partir de experiencias y vivencias de los estudiantes, buscando actividades reflexivas que estimulen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que el profesor vea al estudiante como una persona que vive en su comunidad, que participa de una determinada cultura y hace parte de un determinado proceso histórico. Así, el trabajo colectivo e interdisciplinar con los estudiantes debe promover la participación, la responsabilidad y el involucramiento en todo el proceso de enseñanza: en la planificación, en la ejecución, en el registro y en la evaluación de las actividades didácticas.⁵⁷ (CURITIBA, 2012)

Al observar el texto anterior, se percibe que es ignorado también el rol de temas para la formación del profesor, las cuestiones que caracterizan ese público. Con todo eso, Zanon, Alves y Cardenas (2011, p.556), aseguran que “la Política Nacional del Anciano, el Estatuto de Anciano y las disposiciones provenientes de esos documentos, indican y enfatizan la importancia de cuidados, tales como preservación, promoción de la educación

maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada sistematicamente a formação continuada destinada especificamente aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2010, p. 36 in CURITIBA, 2012))

⁵⁷ Cabe ao professor trabalhar a partir de experiências e vivências dos estudantes, buscando atividades reflexivas que estimulem o processo ensino-aprendizagem. É importante que o professor veja o estudante como uma pessoa que vive na sua comunidade, que participa de uma determinada cultura e faz parte de um determinado processo histórico. Assim, o trabalho coletivo e interdisciplinar com os estudantes deve promover a participação, a responsabilidade e o envolvimento em todo processo de ensino: no planejamento, na execução, no registro e na avaliação das atividades didáticas. (CURITIBA, 2012) (traducción propia).

y el acercamiento entre jóvenes y adultos (intergeneracionalidad)”⁵⁸ Así, se puede afirmar que esa convivencia puede ser promovida y comprendida.

3.2.1. Alfabetización y Letramiento

La alfabetización y el letramiento son más que la simple adquisición de la técnica de lectura y de escrita porque incluye también el conocimiento, la función social de la escrita, la autonomía que la lectura posibilita al ciudadano alfabetizado. Son dos procesos diferentes, pero inseparables. La alfabetización comprende la adquisición de las convenciones de la escrita y el letramiento, el desenvolvimiento de la práctica social, habilidad de comprensión e interpretación de la escrita. Ya, el documento señala que:

Al tratarse de la enseñanza de la Lengua Portuguesa, inicialmente es necesario aclarar las cuestiones relativas a la alfabetización y letramiento. Leal, Albuquerque y Morais (2010) explican que la alfabetización está relacionada al acto de aprender a leer y escribir, siendo ese uno de los motivos primordiales para el regreso de jóvenes y adultos a la escuela. La necesidad de comprender el mundo escrito que los rodea es el resorte propulsor para volver a los estudios. Entre tanto, al hablar de alfabetización, se vuelve a las cuestiones más básicas que dicen respecto a esa acción, la de decodificar (leer) y el de codificar (escribir), o, todavía, el proceso de apropiación de la escrita alfabética. Para aprender a leer y a escribir, el estudiante precisa construir un conocimiento de naturaleza conceptual, o sea, él precisa comprender lo que la escrita representa y, también, de que forma ella representa gráficamente el lenguaje.⁵⁹ (BRASIL, 1997, p. 20).

El texto también conceptúa el letramiento con prácticas sociales de la lectura y la escrita y el uso de esas dos técnicas en diferentes contextos. El documento continua: “el letramiento sucede por medio de las interacciones sociales, en el mundo real, con géneros textuales que circulan socialmente”⁶⁰. Muchas son las discusiones y estudios sobre la alfabetización de adultos:

⁵⁸ “a Política Nacional do Idoso, o Estatuto do Idoso e as disposições decorrentes desses documentos indicam e enfatizam a importância de cuidados, tais como prevenção, promoção da educação e a aproximação entre os jovens e idosos (intergeracionalidade)” (traducción propia)

⁵⁹ Ao se tratar do ensino da Língua Portuguesa, inicialmente é preciso esclarecer as questões relativas à alfabetização e ao letramento. Leal, Albuquerque e Morais (2010) explicam que a alfabetização está ligada ao ato de aprender a ler e a escrever, sendo esse um dos motivos primordiais para o retorno de jovens e adultos à escola. A necessidade de compreender o mundo escrito que os circunda é a mola propulsora para a volta aos estudos. Entretanto, ao se falar em alfabetização, recai-se nas questões mais básicas que dizem respeito a essa ação, o de decodificar (ler) e o de codificar (escrever), ou ainda, o processo de apropriação da escrita alfabética. Para aprender a ler e a escrever, o estudante precisa construir um conhecimento de natureza conceitual, ou seja, ele precisa compreender o que a escrita representa e, também, de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 20). (traducción propia).

⁶⁰ “O letramento se dá por meio das interações sociais, no mundo real, com gêneros textuais que circulam socialmente.” (traducción propia).

Paulo Freire, que utilizaba un concepto ampliado de alfabetización como acción cultural, entendía las llamadas “40 horas de Angicos” también como formación política del alfabetizado. El analfabeto precisa entender que él no es analfabeto por “culpa” de él, sino que el analfabetismo es consecuencia de la negación de un derecho. Su metodología visaba también la sensibilización (politización) en vuelta de la importancia de alfabetizar como inicio de un proceso de participación social como ciudadano. La alfabetización exitosa incluye la formación para la ciudadanía y la inserción en el sistema de enseñanza. Las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones de sociedad civil de interés público (Oscips) y los movimientos sociales, están alfabetizando muchos jóvenes y adultos que, después de alfabetizados, no son recibidos por el estado. En muchos casos ellos no están preparados para recibir alumnos adultos. ¿Como avanzar en ese campo sin una discusión sobre el concepto de alfabetización, sin discutir sus fines y objetivos? (GADOTTI, 2008) ⁶¹

Todavía, según el autor GADOTTI (2008), en su libro *Convocados una vez más*, no basta que los ciudadanos tengan derecho a la educación y a estar inscriptos en la escuela, ellos precisan aprender en la escuela, a pesar de los ciudadanos no aprender solamente en la escuela. El ser humano es programado para aprender y aprende conforme la comunidad en la cual pertenece y a las condiciones de aprendizajes de la misma. Él cita también, entre otros conceptos, que, por desconocer la participación de los alumnos, muchos proyectos no dan resultados. Si la educación es para todos, ella tiene que tener calidad sociocultural para ese nuevo público. Incluir los pobres es también incluir en la escuela “su cultura, sus deseos y la voluntad de ser más” ⁶²(FREIRE in). Existe un nuevo público y muy diversificado en la escuela pública y así se puede constatar que existen formas diferentes de ver, sentir, expresar e interpretar la sociedad en la que se vive, así como hay diferentes formas de conocimientos y saberes también hay maneras diferentes de enseñar y de aprender. Hoy, en Curitiba, la Municipalidad está alfabetizando 1907 personas con más de 15 años de edad.

⁶¹ Paulo Freire, que usava um conceito ampliado de alfabetização como ação cultural, entendia as chamadas “40 horas de Angicos” também como formação política do alfabetizando. O analfabeto precisa entender que ele não é analfabeto por “culpa” dele, mas que o analfabetismo é consequência da negação de um direito. A sua metodologia visava também à sensibilização (politização) em torno da importância de se alfabetizar como início de um processo de participação social como cidadão. A alfabetização exitosa inclui a formação para a cidadania e a inserção no sistema de ensino. As organizações não-governamentais, as organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips) e os movimentos sociais estão alfabetizando muitos jovens e adultos que, depois de alfabetizados, não são recebidos pelo Estado.

...

Em muitos casos elas não estão preparadas para receber alunos adultos. Como avançar nesse campo sem uma discussão sobre o conceito de alfabetização, sem discutir seus fins e objetivos? GADOTTI (2008) (traducción propia).

⁶² “sua cultura, os seu desejos e a vontade de ser mais” (traducción propia)

La Antropología ayuda en la comprensión del asunto por ser una ciencia que estudia el ser humano y sus características, prácticas y evoluciones física, social y cultural. ROCKWELL (1985), en Seminario Nacional de Investigación em Educación – Bogotá, sobre Etnografía, afirma que:

Una preocupación actual de muchos antropólogos es, en consecuencia, poder recuperar la historia que tan tajantemente fue eliminada de las sociedades que tradicionalmente estudiábamos. Ahora concebimos la conformación actual de los grupos llamados étnicos como producto de una historia. En estos grupos, como en todos, hay construcción social a partir de elementos heredados, generados, impuestos o robados; se construye la historia propia en interacción con entornos naturales y sociales, frente a los grupos dominantes o con los grupos aliados, jamás en aislamiento cultural. (ROCKWELL 1985)

También se considera que el diálogo entre Antropólogos y Educadores es pertinente y necesario, pues los primeros, de forma crítica buscan comprender las relaciones entre el ser humano, la escuela, las tradiciones culturales y la situación política y económica; los segundos, buscan comprender los saberes construidos por ese grupo para construir nuevos conocimientos pertinentes a la vida de esas personas.

ROCKWELL (2000) afirma que:

Ampliar nuestra concepción de lo que puede ser considerado como transmisión “escolar” de la cultura tiene varios sentidos. Por una parte, permite recuperar la riqueza y la diversidad de las experiencias educativas del pasado, en todos los pueblos. Por otra parte, permite apreciar la diversidad que existe incluso dentro de las escuelas formales que conocemos, y también imaginar, a partir de ello, posibles caminos para las escuelas en el futuro.

Por lo tanto, es posible afirmar que el currículo de la EJA debería mencionar y/o puntuar las cuestiones como intergeneracionalidad, por causa de la diversidad de edades, territorio de origen, lenguaje, género, etc., y así promover una práctica pedagógica más justa y viable para ese público.

LUNDGREN (1920) asegura que:

... un currículo es: 1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2. Una organización del conocimiento y las destrezas. 3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.

Todavía, el autor cree que la educación es proceso de transmisión por medio del cual se reproduce y se transmite la cultura de una generación para otra generación.

CAPÍTULO 4

Consideraciones teóricas

EL CURRÍCULO Y LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Para Tadeu Tomaz da Silva, siempre existió la preocupación con cuestiones que envuelven el currículo, eso porque se comprende que él se encuentra en el centro de la relación educativa, así, personifica el saber. Considerando que el currículo posee una intención y que transmite visiones sociales, se entiende que él también reproduce estructuras sociales. También, esa modalidad de enseñanza tiene como público un grupo de personas que en algún momento a se sintió excluida social, cultural y políticamente, y que, mismo así, busca incluirse a través de la escolarización, pudiendo afirmar que el currículo de la EJA debería mencionar y/o puntuar las cuestiones como la diversidad cultural, por causa de la edad, territorio de origen, lenguaje, género, etc., ya así promover una práctica pedagógica más justa y viable para ese público.

LUNDGREN (1920) afirma que:

... un curriculum es: 1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación. 2. Una organización del conocimiento y las destrezas. 3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo, su secuenciación y control.

El autor comenta que, por detrás de un currículo, debe haber principios que nortean la metodología de transmisión. “Cuando se establece el proceso de elaborar un currículo, hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización” (LUNDGREN 1992). Dando continuidad a los conceptos de currículo, LUNDGREN (1992) afirma:

Yo defino el «currículo» como la «solución necesaria al problema de la representación», y el problema de la representación como el «objeto del discurso pedagógico». Este objeto del discurso se plantea como un dominio del pensamiento y de la construcción de unas realidades sociales específicas cuando la producción social y la reproducción se separan entre sí. Pero este esquema no es suficiente para explicar cómo se forma un currículo. Los currículos son partes de la escuela como institución.

En la resolución CNE/CEB nº 1, de 5 de julio de 2000, se establecen las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos. Como modalidad de enseñanza, se deben considerar los perfiles y edades de los estudiantes. Se encuentran, en esos grupos, educandos en el proceso de alfabetización mayores de 15 años y sin límite máximo de edad. Así, se encuentra una diversidad, tanto en edad cuánto de intereses, género, lenguajes, de territorio, etc. Se entiende que uno de los intereses del alfabetizando, joven o adulto, en la búsqueda de la escuela, es por la necesidad de fijación de su identidad como ser social y cultural, además de buscar, mejorías salariales y, consecuentemente, mejorías en la calidad de vida. Mientras son alfabetizandos, creen que, a través del pasaje por la escuela, conseguirán mejores condiciones de trabajo.

En el año de 2010, después de reexamen del Parecer de 2008, fue aprobado el Parecer E/CEB nº6/2010, que instituyó las Directrices Operacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA. En una parte del párrafo del nuevo parecer, se establece que sean consideradas las especificidades y las diversidades, tales como la población del campo, indígenas, quilombonas, ribeirinhos,⁶³ personas privadas de libertad u hospitalizadas, entre otros, dándoles atendimento apropiado, pero el currículo no comporta aprovechar esas diferencias y cuestiones. Es un avance en la normalización, pero los cursos de pedagogía tampoco no comportan la formación de ese profesional.

4.1. La formación del profesor

⁶³ Comunidades étnicas brasileñas.

Al relacionar estos estudios, se constata que la historia presenta falta de compromiso de las políticas educativas en la formación del profesor para esta modalidad de enseñanza. Así, a pesar de las especificidades de la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que se observa es que falta calificación para el docente que actúa en salas con ese perfil. Es reciente la oferta sobre esa modalidad de enseñanza en la matriz curricular de los cursos presenciales de licenciatura de las Universidades, y por tratarse de un tema incluido en la matriz curricular que trata de la educación básica, corre el riesgo de no llevar en consideración todas las especificidades necesarias para la alfabetización de adultos. Por ejemplo, la metodología para un público diferente del público infantil de la Enseñanza regular. Para Edgar Morin (2011): “La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; regenera esa herencia al reexaminarla, actualizarla, transmitirla; genera saberes, ideas y valores que pasan, entonces, a hacer parte de la herencia. Así, ella es conservadora, regeneradora, generadora”⁶⁴ (MORIN, 2011, p.81).

De esta forma, se perpetúa la exclusión cultural y social de los que vivencias las dificultades del cotidiano con la propia imagen del “oprimido”⁶⁵, tantas veces relacionada por Paulo Freire. “Los oprimidos, sin embargo, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura dominadora, temen a la libertad, mientras no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla”⁶⁶ (FREIRE, 1983, p. 36)

Es importante para la investigación saber cómo esos alumnos alfabetizandos se perciben entre la diversidad de la sala de clase, y cómo contribuir en la formación de los profesores para que se apropien del conocimiento sobre esa dimensión cultural de la EJA. Los profesores desean ese conocimiento, expresan la voluntad de encontrar, en los cursos de formación, una articulación con los saberes y la práctica sobre ese proceso de enseñanza y aprendizaje de este público tan diverso que es la EJA. Tadif afirma sobre eso:

“Hasta ahora la formación para el magisterio estuvo dominada, sobre todo, por los conocimientos disciplinares, conocimientos estos producidos

⁶⁴ “A universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim ela é conservadora, regeneradora, geradora”. (MORIN, 2011, p. 81). (traducción propia).

⁶⁵ Para saber más sobre el tema, se recomienda la lectura del libro Pedagogía del Oprimido, escrito en Chile y publicado en EUA entre 1967 y 1968, con base en la realidad del Tercer Mundo.

⁶⁶ “Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.” (FREIRE, 1983, p.36). (traducción propia).

generalmente en una redoma de vidrio, sin ninguna conexión con la acción profesional, debiendo, en seguida, ser aplicados en la práctica por medio de etapas o de otras actividades del género. Esa visión disciplinar y aplicatoria de la formación profesional no tiene más sentido hoy en día, no solamente en el campo de la enseñanza, sino también en los otros sectores profesionales”⁶⁷(TARDIF, 2012, p. 23)

4.1.1. Alfabetizadores e alfabetizandos de la EJA

El papel del (de la) alfabetizador(a) es prepararse para posibilitar a los alfabetizandos el acceso a los conocimientos a través de la apropiación de la lectura y de la escrita, motivándolos a superarse y a creer en ellos mismos, y en el poder que tienen de intervenir sobre la propia realidad. La forma de interacción y de intervención va a depender de las cuestiones culturales que envuelven a esas personas. Cuando se entra en una sala de clase de la EJA se percibe que no hay mucha diferencia entre el perfil de los educandos de una región y otra del país. Los perfiles son parecidos, lo que cambia es la cultura, la vivencia en esa cultura, los problemas que la región les proporciona, los intereses que traen consigo – esa formación que cada uno trae de las especificidades de cada lugar. Desean estar allí pero no quieren ser tratados como niños, ellos tienen consciencia que son conocedores de la realidad que los envuelve y que las lecciones de la vida hacen de ellos personas merecedoras de respeto – no son personas “vacías”. Hay que considerar, todavía, que el motivo de ese público de buscar el conocimiento formal es intrínseco a cada persona. Cuando se habla de alfabetización es común pensar apenas en el proceso de la adquisición de la lectura y de la escrita, o sea, en la comprensión del sistema alfabético y de la representación escrita como técnica. Pero, como fue presentado, no se puede limitar a esa concepción, pues la apropiación de esas habilidades (leer y escribir) está condicionada en este trabajo al letramiento.

El letramiento, según Soares (2004, p. 24) es “el proceso de apropiación de la cultura escrita haciendo un uso real de la lectura y de la escrita como prácticas sociales”⁶⁸. Alfabetizar y letrar son habilidades que deben ser desenvueltas en conjunto y de forma

⁶⁷ “Até agora a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (TARDIF, 2012, p. 23) (traducción propia).

⁶⁸ “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (traducción propia).

inseparable. Según Soares (2008), el ejercicio de la ciudadanía o su conquista no está relacionada a la adquisición de la lectura y de la escrita, pero al pensar en alfabetización y letramiento, también se piensa en inclusión al mundo de las letras y al ejercicio más efectivo de la ciudadanía, pues, en el proceso de la alfabetización y del letramiento, los alumnos son motivados a reflexionar sobre las cuestiones que envuelven su cultura y, por consecuencia, en la construcción de su ciudadanía, “viéndola, a la alfabetización, como un medio, entre otros, de lucha contra la discriminación y las injusticias sociales”⁶⁹.

LUNDGREN (1992), en su artículo, escribe que: “La reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores, y la reproducción de la fuerza del trabajo en sentido amplio.” Todavía, el autor cree que “la educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproducen y se transmite la cultura de una generación para otra generación” LUNDGREN (1992).⁷⁰

Según Freire, además de investigador, otras cualidades son importantes para la práctica y postura pedagógica. Entre ellas están: ser ético, curioso, tolerante, humilde, amoroso, paciente en una dosis políticamente consciente y tener capacidad de decisión y fe en lo que hace. Así, podrá buscar en su vivencia la base para fundamentar su práctica pedagógica. Como él mismo afirma, para coronar todas esas virtudes, donde cada una de ellas no es más ni menos importantes, está la alegría de vivir del maestro. En una educación dialógica, esas cualidades hacen la diferencia, pues el alfabetizador y los alfabetizandos aprenden sobre la cultura producida en cada uno. En este contexto, algunos conocimientos son imprescindibles: sobre sí mismo en el papel de alfabetizador(a) a través de evaluación continuada de su práctica pedagógica; sobre sus concepciones de lengua que orientan su práctica; como hacer uso de géneros textuales y su función social; sobre el sistema alfabético y su historia y sobre metodologías, estrategias de enseñanza y también de aprendizajes; sobre vivenciarla práctica de planificar. No existen recetas listas por el simple hecho de cada una sala de clase es única, pero existe referenciales para ministrar aulas significativas.

⁶⁹ “vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais.” (traducción propia).

⁷⁰ , “a educação e a instrução são processos de transmissão por meio dos quais se reproduzem e se transmite a cultura uma geração para a outra geração.” LUNDGREN (1992).

Cortella afirma la necesidad de desenvolver en cada uno “el optimismo crítico”, alguien que tiene consciencia de su papel como educador(a) y con criticidad evalúa y reflexiona su acción pedagógica, y después traza nuevos caminos, en los cuales la sociedad y la escuela se relacionan en mano doble. Todavía, hay que considerar la afirmación de Freire (1997, p.25): “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña a aprender”⁷¹. A partir de la Concepción de reconstrucción de sus prácticas vinculadas a la reflexión y a la investigación, los alfabetizadores deben considerarse como sujetos que producen conocimientos y que harán la diferencia en el proceso de alfabetizar de los educandos.

Por eso, es posible afirmar que el conocimiento adquirido por el alfabetizador es un instrumento para enfrentar los problemas relacionados a su formación, o a la formación de los alfabetizandos.

El trabajador alfabetizando entra a la escuela sin preocuparse con la calificación profesional en una determinada área; él está ansioso por aprender a leer y a escribir, a pesar del miedo⁷² al conocimiento. Muchas veces, se encuentran personas con vergüenza por ir a la escuela en la “edad en que se encuentra”, pero motivadas por creer que alfabetizadas podrán mejorar de vida. La mayoría tiene sus orígenes en áreas rurales y son hijos de trabajadores rurales, con bajo o ningún nivel de instrucción escolar.

Reflexionando sobre las características de ese público, se pueden buscar posibilidades de ayudarlo a superar, como afirma Freire: “sus actitudes mágicas o ingenuas, delante de la realidad”⁷³. Paulo Freire cita como característica de la “consciencia ingenua”, la forma simple de ser e interpretar problemas, sin profundizarse en la casualidad del propio hecho. Las personas con esa consciencia tienden a ser superficiales al realizar conclusiones apuradas. Piensan en el pasado como el mejor, aceptando formas masificadoras de comportamiento, subestimado el hombre simple, dudando y creyendo que toda concepción científica es un juego de palabras. El ingenuo cree que sabe todo. Piensa que puede ganar la discusión con argumentación hecha con emoción más que con argumentos críticos. Freire también cita la consciencia mágica, aquella cuyas características tienden al fatalismo.

⁷¹ “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (traducción propia)

⁷² Según Freire, el oprimido tiene miedo de asumir la libertad y la autonomía que el conocimiento desvelado le proporciona, la lucha por libertad exige conquista, transformación y mudanza de realidad.

⁷³ “suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade.” (traducción propia).

La consciencia mágica no llega a creerse:

“superior a los hechos, dominándolos de fuera y ni se juzga libre para entenderlos como mejor le parezca. Simplemente los capta, prestándoles un poder superior, que la domina de fuera y al que tiene, por eso mismo, someterse con docilidad. Es propio de esta consciencia el fatalismo, que lleva al cruzamiento de los brazos, a la imposibilidad de hacer algo por delante de los hechos, sobre los cuales el hombre queda vencido”⁷⁴ (FREIRE, 2003, p. 113)

Es común que, en la sala de clases, los alfabetizandos, en forma de descarga, relaten tragedias como inundaciones en sus casas y la pérdida de sus pertenencias, responsabilizando por lo sucedido a un ser superior, sin percibir la realidad que los envuelve, como por ejemplo, la falta de saneamiento básico y la acumulación de basura en alcantarillas. Según Freire (2003), mientras la consciencia crítica no se satisface con las apariencias, desea librarse de los preconceptos delante de los hechos, buscando análisis y respuestas, la consciencia ingenua, por el contrario, “subestima el hombre simple” y tiende a ser pasiva delante de la masificación y alienación.

Se evidenciaron algunas causas de analfabetismo de alfabetizandos en la EJA para comprender de que ciudadano y ciudadana se está hablando y de los tiempos de exclusiones que esas personas ya vivenciaron. Algunas de ellas son

- Falta de estructura del sistema y política educativa, que no dio cuenta de satisfacer las necesidades de esas personas que no fueron alfabetizadas mientras eran niños;
- Todavía se encuentran los alfabetizadores de adultos y ancianos que utilizan la misma práctica pedagógica y la misma metodología para niños y a adultos – deficiencia en la capacitación de estos profesionales para esa modalidad de enseñanza;
- Repeticiones en la enseñanza regular;
- La necesidad de entrada al mercado de trabajo más temprana hace con que esas personas prioricen el trabajo;

⁷⁴ “superior aos fatos, dominando-os de fora e nem se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem.” (FREIRE, 2003. p. 113) (traducción propia).

- A necessidade de ingresso no mercado de trabalho mais cedo faz com que essas pessoas priorizem o trabalho;
- Migración;
- Falta de dificultad por cuestiones culturales como la de género, edad, territorio, clase social, etc.;
- Distancia de la escuela;
- Horarios que no corresponden a las necesidades;
- Preconceptos;
- Empleos temporarios;
- Pensar en que tienen dificultades de aprendizaje;
- Otros.

En esa perspectiva, es necesario pensar en una educación que posibilite reconocerse ciudadano para ejercer una ciudadanía multicultural de reconocimiento del otro, así la alumna y el alumno tendrán condiciones de valorizar las varias instancias socioculturales. Se cree que, a medida que exista el senso de compartir interculturalmente, motivado y transmitido por los saberes transmitidos del currículo, se disemine en los alumnos y alumnas y, a través de ellos, en las familias y demás grupos sociales, para promover una educación multicultural crítica y emancipatoria, que posibilite al educando conocer y reflexionar sobre la realidad para proyectar transformaciones cuanto a una convivencia intercultural respetuosa, de igualdad de oportunidades e intercambios sociales. (FREIRE, 1980; 1992, 2003)

4.2. Consciencia crítica y emancipatoria

Al considerar que el papel del alfabetizador y de la escuela debe ser el de mediar el cambio de actitud de los alfabetizandos a través de una metodología emancipatoria, que promueve una reflexión sobre la relación existente entre los conocimientos formales y la vida cotidiana, mediando la transición de la consciencia ingenua para la consciencia crítica, el currículo debe ser analizado, reflexionado y precisa ser modificado. El conocimiento que se produce en las clases de la EJA debe ser consecuencia de la comprensión de contenidos de la propia realidad de los alfabetizandos.

“... a toda comprensión de algo, más tarde o temprano, corresponde una acción. Captado un desafío, comprendido, admitidas las hipótesis de respuesta, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica, o preponderantemente crítica, la acción también lo será. Si es mágica la comprensión, mágica será la acción” (FREIRE, 2003, p.114)⁷⁵

En el intento de ejemplificar el despertar de la consciencia crítica, se describe, a seguir, el relato de una alfabetizadora sobre la propia postura delante de su cultura y el pasaje de la conciencia ingenua para una consciencia crítica. “En una de las clases de la facultad que cursaba, fue preguntado a los estudiantes que recordaban de la cultura de sus familias. Nuestra protagonista, que tenía mucha vergüenza por causa de su origen y de los prejuicios sufridos a través de ella, se sintió consternada. Pero cuando la profesora dio algunos ejemplos sobre lo que quería alcanzar, vino a la memoria de la alumna los momentos de su infancia: las músicas, danzas, o cateretê y el fandango.⁷⁶ Rápidamente, se levantó de su silla y comentó algo, entonces su profesora se motivó a ver y presentar aquellas manifestaciones culturales, pidiendo a la estudiante que invitara a sus familiares para ir a la facultad y ejemplificar lo relatado. Al comienzo, esa alumna se negaba categóricamente a exponer a su familia, pero acabó comentando en su casa y su tío, guitarrista de la familia, entusiasmado, confirmó que iría, si sus hermanas lo acompañaban en la música y la danza. En aquel momento, la alumna se arrepintió del comentario hecho en sala de clases, pero de repente, toda su familia estaba envuelta en los ensayos para la presentación. Al llegar el día, la sorpresa fue que ellos se sintieron cómodos en ese espacio. Ella supo que, cuando sus familiares eran jóvenes, cantaban en fiestas religiosas y entonces entendió el porqué de tanta motivación. Se disculparon por las vestimentas, por la forma simple e *cabocla* (regional) de hablar y mostraron todo lo que ella había vivido en su infancia y adolescencia. La educación que recibió estaba allí presente, estampada en el patio de la facultad y, lentamente, comenzó a sentirse feliz y segura. Era el momento del “desvelamiento con conciencia”⁷⁷. En aquel momento pudo reflexionar, analizar y apreciar las condiciones reales que la harían ser la autora y actriz de su tiempo. Los alumnos de aquella facultad estaban prestando atención en la historia de su

⁷⁵ “...a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação”. (FREIRE,2003, p. 114) (traducción propia)

⁷⁶ Ritmos musicales del litoral paranaense.

⁷⁷ Es el momento de apropiación del conocimiento con la consciencia que se puede analizar, relacionar, articular, argumentar, criticar la realidad, con consciencia de si mismo en el mundo.

familia que “hacía acontecer”⁷⁸. Sus familiares eran los mediadores de conocimientos en aquel momento, y ella comprendió como la cultura construye y como fue importante en su formación. Aquella persona aprendió que el ser humano es capaz de superarse cuando se conoce o se reconoce en su historia. En el momento en que consigue discernir sobre sí mismo, comprende la propia realidad, sin pasividad, pero con la mirada crítica de quien la conoce, momento en que la persona transita de la consciencia ingenua⁷⁹ para la consciencia crítica.

Como dice Freire (1983), “este ser “temporalizado y situado”, ontológicamente inacabado – sujeto por vocación, objeto por distorsión – descubre que no solo está en la realidad, sino que también está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida y con la cual se relaciona.”⁸⁰ Redescubrir la importancia de la cultura familiar en su formación, valorizar su territorio de origen, su lenguaje, su historia y formación cultural, podrá motivar a los alfabetizandos a ser más reflexivos y consecuentemente más libres, autónomos, percibiéndose constructores de su realidad y por eso capaces de hacer parte del movimiento de crecimiento y cambios de la sociedad. Desafíos a ser conquistados para la superación de la consciencia ingenua. El alfabetizador tiene el papel de provocar esa transición además de posibilitar la apropiación de la lectura y de la escrita a los alfabetizandos,

“... una sociedad em transição, como a nossa, insertada em el proceso de democratización fundamental, con el pueblo en gran parte emergiendo, era intentar una educación que fuera capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que lo pusiera a su disposición medios con los cuales fuera capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad, por una predominantemente crítica” (FREIRE, 2003, p. 114)⁸¹

Hay que recordar que los alfabetizandos al llegar a la sala de clases por primera vez, en los lugares en los que nacieron y en sus riquezas culturales escondidas y que, por el

⁷⁸ “Fazer acontecer” Expresión brasileña que significa que las cosas no suceden por acaso, y sí porque se “hacen suceder”.

⁷⁹ De acuerdo con Paulo Freire, en el libro Educación como práctica de la libertad, la consciencia mágica no cree ser superior a los hechos y no los domina de forma o se juzga libre para entenderlos, sino que los acepta, prestándoles un poder superior. El fatalismo y la apatía delante de los problemas son características de esa consciencia.

⁸⁰ “Este ser “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção – descubre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona”. (traducción propia).

⁸¹ “...uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica”. (FREIRE, 2003 p. 114) (traducción propia).

recelo de expresarlas, están guardadas en sus memorias. Además, que, en ellos se percibe la consciencia ingenua e/o mágica, pero desean esa mirada más crítica de la realidad. Muchos se sienten prisioneros de sus propios preconceptos, de su propia ignorancia⁸² y de su mundo rodeado por la cultura elitista, menospreciándose porque se encuentran también limitados a pensar lo que los otros piensan e a hablar lo que los otros hablan. Cuando se conversa con los alumnos y alumnas se percibe fácilmente que la consciencia ingenua perjudica el relacionamiento entre generaciones, el anciano y el joven tienen más posibilidades de practicar preconceptos relacionados a la edad.

CAPÍTULO 5

La investigación en las escuelas de Curitiba JÓVENES Y ANCIANOS EN LAS SALAS DE CLASE DE LA EJA Y SUS DIÁLOGOS

La Red Municipal de Enseñanza de Curitiba (REM) es compuesta de 185 escuelas municipales, siendo 3 de educación especial y 60 con la modalidad EJA; 208 centros municipales de educación infantil (CMEIs), 8 centros municipales de atendimento especializado (CMAEs); 75 centros de educación infantil conveniados; 41 faroles del saber (bibliotecas en las escuelas); 2 gibitecas y 10 Núcleos Regionales de Educación (NRE).

Para que la investigación cualitativa pudiese suceder, fue realizada una selección de 10% de las 60 escuelas que envuelven la modalidad de enseñanza EJA en Curitiba. Siguen los nombres de las seis escuelas sugeridas por la Secretaría Municipal de Educación de Curitiba para la pesquisa – el principal criterio fue el mayor número de posibilidades intergeneracionales.

1. Escola Municipal Professora Sophia Gaertner Roslindo

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental.

⁸² Ignorancia en el sentido peyorativo de no saber nada, pero en el sentido de no saber sobre, sinónimo de ingenuidad.

Dirección: R. EXP. ESTANISLAU WOJCIK, 82

Barrio, Ciudad: Alto Boqueirão, Curitiba - PR

Regional: Boqueirão

Teléfono: (41) 3378-2425

E-mail: emsroslindo@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche.

Observaciones:

Junto a la escuela funciona la Biblioteca Escolar Sophia Gaertner Roslindo.

2. Escola Municipal Anísio Teixeira

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. JOÃO BATISTA SCUCATO, 80

Barrio, Ciudad: Atuba, Curitiba - PR

Regional: Boa Vista

Teléfono: (41) 3256-2393

E-mail: emanisio@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona el Farol del Saber Telêmaco Borba.

3. Escola Municipal Professor Kó Yamawaki

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. EPAMINONDAS SANTOS, 2816

Barrio, Ciudad: Bairro Alto, Curitiba - PR

Regional: Boa Vista

Teléfono: (41) 3367-5843

E-mail: emkoyamawaki@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche.

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona la Biblioteca Escolar Cláudio Seto.

Nombre anterior: Escola Municipal Boa Vista.

4. Escola Municipal Prefeito Linneu Ferreira do Amaral

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. RORAIMA, 1570

Barrio, Ciudad: Cajuru, Curitiba - PR

Regional: Cajuru

Teléfono: (41) 3266-8281

E-mail: emlinneuamaral@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Nocheite

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona la Biblioteca Escolar Monteiro Lobato.

5. Escola Municipal Rachel Mader Gonçalves

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. GUSTAVO BARROZO GONÇALVES, 26

Barrio, Ciudad: Uberaba, Curitiba - PR

Complemento: Esquina com a Rua Guilherme Lowry.

Regional: Cajuru

Teléfono: (41) 3364-3510

E-mail: emrachelmader@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona la Biblioteca Escolar Espaço Cultural Ziraldo.

Nombre anterior: Escola Municipal Iraí.

6. Escola Municipal Professor Brandão

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: AV. JOÃO GUALBERTO, 953

Barrio, Ciudad: Alto da Glória, Curitiba - PR

Regional: Matriz

Teléfono: (41) 3225-4813

E-mail: emprofbrandao@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche

Observaciones:

Junto a la Escuela Funciona la Biblioteca Escolar Bartolomeu Campos de Queiroz.

7. Escola Municipal Papa João XXIII

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. ITACOLOMI, 700

Barrio, Ciudad: Portão, Curitiba - PR

Regional: Portão

Teléfono: (41) 3248-5282

E-mail: empapajoao@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona el Farol del Saber Rocha Pombo.

8. Escola Municipal Araucária

Tipo do equipamento urbano: Escuela, Enseñanza Fundamental

Dirección: R. RIO IRIRI, 50

Barrio, Ciudad: Barrio Alto, Curitiba - PR

Regional: Boa Vista

Teléfono: (41) 3367-3132

E-mail: emaraucaria@sme.curitiba.pr.gov.br

Período de Funcionamiento: Mañana, Tarde, Noche

Observaciones:

Junto a la Escuela funciona el Farol de Saber Heitor Stockler de França.

LA INVESTIGACIÓN Y LA MUESTRA

La presente investigación vinculada al conocimiento cualitativo es una construcción que tiene por base observaciones del lenguaje no verbal registradas por fotografías, grabaciones, experiencias, con necesidad de atribuir sentidos durante todo el proceso. Sobre la fotografía como lenguaje aliado a la narrativa, se puede decir que facilita la interpretación en la investigación. Ella fue utilizada en substitución a la descripción de situaciones en cuestionarios, ya que ilustra la situación de forma más concreta y palpable.

En el intento de comprender los datos concretos obtenidos en el proceso de investigación, surge la interpretación: un proceso constante en el cual se buscan indicadores que no harían sentido si se hubieran tomado separadamente.

La interpretación es un proceso diferente que da sentido a diferentes manifestaciones concretas del estudiado y las convierte en momentos particulares del proceso más general orientando a la construcción teórica del sujeto, sea en su condición de sujeto social, como la familia, la comunidad, la escuela, etc., o de sujeto individual.⁸³ (REY, 2001, p. 38)

Esta entrevista también fue utilizada con los alumnos como otra herramienta de estudio y en relación a la metodología utilizada para incrementar la investigación, se puede afirmar que la entrevista cualitativa, también es denominada de entrevista en profundidad. Así, GALLEGO (2002) completa:

“como una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables.”

Algunos pasos para el diálogo con los jóvenes y con los ancianos fueron seguidos:

- a. Contacto con los entrevistados a través de la presentación de la investigación y sus objetivos;
- b. Observación en sala de clase de la ocurrencia de la comunicación entre jóvenes y ancianos;
- c. Grabación en video de conversaciones a partir de una determinada situación provocada y tema expuesto en sala de clase de la EJA a través de una película;
- d. Registros de imágenes a través de fotografías sacadas por el entrevistador durante y después del diálogo;
- e. Interpretación y análisis de las imágenes fotográficas.

Un espacio en el análisis de datos recogidos a través de observaciones participativas, discusiones en grupo y registros por medio de fotografías y audios envolviendo estudios sobre la comunicación entre el joven y el anciano en la dimensión intergeneracional dentro de las salas de clase en los primeros años de la EJA en la municipalidad de Curitiba, buscando el conocimiento, comprensión sobre esa comunicación e identificando las implicaciones de esa relación en el proceso de aprendizaje, a partir de una perspectiva social y cultural. Se entiende que las personas interactúan, interpretan y construyen sentidos, conceptos y conocimientos. También se sabe que ese modo de investigación

⁸³ A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido a diferentes manifestações concretas do estudado e as convertem em momentos particulares do processo mais geral orientado à construção teórica do sujeito, seja em sua condição de sujeito social, como a família, a comunidade, a escola etc., ou de sujeito individual (REY, 2001, p.38).

documentará la experiencia vivida entre jóvenes y ancianos y la relación existente entre ellos, las características sociales y culturales, además de la pertenencia generacional y el nivel de comunicación existente en ese grupo.

Trabajar con grupos de jóvenes y ancianos en contextos interculturales y sociales exige cuidado y exactitud en el procedimiento y en la elección de los métodos utilizados para el recogimiento de datos. Al promover la discusión en grupo, fueron percibidos códigos de comunicación en los gestos y formas de comunicación que les son ajenos. Fueron entrevistados 78 alumnos, entre ellos, 41 jóvenes y 27 ancianos. El resultado fue significativo porque se pudo percibir que la mayoría, mismo reconociendo que se visten de forma diferente, hablan diferentemente y tienen expectativas de vida diferentes, creen que la presencia de dos generaciones en una misma sala de clase es benéfica. Afirman que aprenden unos con los otros y que hay interacción, contradiciendo una de las hipótesis de este trabajo.

5.1. La entrevista y la película

Los alumnos y alumnas jóvenes y los ancianos y ancianas vieron una parte de la película “El pasante”, que muestra una joven directora y creadora de un site de venta de ropas y bien sucedida que inicia un proyecto de contratar ancianos como aprendices en su comercio. El nuevo aprendiz tiene 70 años y encuentra en esa oportunidad la posibilidad de reinventarse, pero luego que comienza su trabajo, hay un conflicto de generaciones entre los dos. De un lado, hay una jefa nacida en internet, moderna y conectada con las maravillas del mundo moderno. Del otro, hay un señor viudo y aburrido, pero con muchos conocimientos y experiencias de la profesión que ejerció, así como sobre la vida. Una comedia que promueve reflexión después del inicio de la amistad y de la interacción entre los dos.

Después de ver la película, la intención fue provocar respuestas sobre la idea de jóvenes y ancianos compartir el mismo espacio en sala de clases. Además de grabar las respuestas sobre el asunto, fueron sacadas fotografías para analizar el lenguaje no verbal intrínseco en la relación entre los alumnos.

Segundo Brasileiro & Marcassa (2008). ???

La introducción de la fotografía como recurso para la investigación no fue apenas para recolectar datos, sino también para percibir la realidad a través de la subjetividad, se

abrieron las puertas para la investigación cualitativa, para la interacción entre el investigador y el participante que proporciona los datos con subjetividad. En la fotografía el lenguaje corporal envuelve todos los movimientos gestuales y de postura en la búsqueda de la neutralidad del investigador y de la subjetividad de los participantes, a pesar de los datos ser inexactos, flexibles y mutables porque no pueden ser generalizados.

Según Rey (2001), la subjetividad son los sentidos y las significaciones producidas en un ámbito cultural, todavía que sea asimilada particularmente por cada miembro de la sociedad. Hay, por lo tanto, una subjetividad social y una individual que se interrelacionan. El sujeto, teniendo su historia personal y viviendo en sociedad, participa de los sistemas subjetivos que caracterizan la subjetividad social produciendo dentro de ella nuevos sentidos.⁸⁴

Analizando la foto a continuación (Figura 1), que fue sacada en el momento del recreo en la Escuela Municipal Lineu Ferreira do Amaral, se puede observar que, entre los cinco hombres que allí aparecen, los dos más jóvenes están sentados en las puntas del banco y calzan zapatillas. El muchacho de la punta derecha viste ropas más deportivas y el de la izquierda, a pesar de vestir pantalones, tiene una actitud más informal. Ya, entre los otros tres hombres del medio, dos ancianos y un adulto, el anciano de la izquierda viste pantalón y zapatos sociales, y tienen gestos parecidos.

⁸⁴ Segundo Rey (2001) a subjetividade são os sentidos e as significações produzidas em um âmbito cultural ainda que seja assimilada particularmente por cada membro da sociedade. Há, portanto, uma subjetividade social e uma individual que se inter-relacionam. O sujeito, possuindo sua história pessoal e vivendo em sociedade, participa dos sistemas subjetivos que caracterizam a subjetividade social produzindo dentro dela novos sentidos. (traducción propia)



Se observa que en la foto de la figura 3 los alumnos, al ser entrevistados, se posicionan de forma muy parecida con los alumnos de la figura 1, a pesar de los alumnos ser de escuelas diferentes.

Las autoras BRASILEIRO&MARCASSA (2008) afirman que:

es posible decir que existen, por lo menos, tres maneras de comprender el lenguaje corporal: hay un lenguaje individual, formado a partir de una gestualidad propia, que dice mucho sobre los sujetos, sobre su universo psíquico e sobre su personalidad que, a pesar de individual, de su carácter personal, es construida en la relación con la cultura; hay también un conjunto de marcas, normas, reglas y expresiones gestuales que ultrapasan el lenguaje corporal de los grupos y de las personas que comparten una misma cultural; y hay, al mismo tiempo, prácticas o manifestaciones de la cultura corporal que, al ser sistematizadas y elaboradas con base en saberes e intereses específicos, es decir, como modelos de educación del cuerpo, comportan sentidos y significados que contextualizan, explican, clasifican y seleccionan movimientos, acciones, expresiones y actividades corporales humanas⁸⁵ (2008, p. 199-299)

⁸⁵ é possível dizer que existem, pelo menos, três maneiras de compreender a linguagem corporal: há uma linguagem individual, formada a partir de uma gestualidade própria, que diz muito sobre os sujeitos, sobre seu universo psíquico e sobre a sua personalidade que — apesar de individual, de seu caráter pessoal — é construída na relação com a cultura; há também um conjunto de marcas, normas, regras e expressões gestuais que perpassam a linguagem corporal dos grupos e das pessoas que compartilham de uma mesma cultura; e há, por sua vez, as práticas ou manifestações da cultura corporal que, ao serem sistematizadas e elaboradas com base em saberes e interesses específicos, isto é, como modelos de educação do corpo, comportam sentidos e significados que contextualizam, explicam, classificam e selecionam movimentos, ações, expressões e atividades corporais humanas. (2008, p.199-299)

Es posible afirmar a través de las observaciones hechas en las escuelas y en las fotografías sacadas durante el recreo de las clases y entrevistas que los ancianos de comportan por medio de los gestos como grupos diferentes. Como afirma Soares:

Los cuerpos son educados por toda la realidad que los rodea, por todas las cosas con las cuales conviven, por las relaciones que se establecen en espacios definidos y delimitados por actos de conocimiento. Una educación que se muestra como fase polisémica y se procesa de un modo singular: se da no solo por palabras, sino por miradas, gestos, cosas, por el lugar en donde viven⁸⁶. (2001, p. 110).

En la reproducción de las grabaciones realizadas en las escuelas al ver la película “El Pasante”, fueron escuchados comentarios sobre el tema abordado. Uno de los asuntos presentados a los alumnos fue el hecho de juntar jóvenes y ancianos en la misma sala de clase de la EJA, en la escuela y en el aprendizaje. En seguida, los alumnos se manifestaron. Por ejemplo, Leonardo de 17 años respondió:

- Si, los más viejo junto con los más jovenes, en la sala de clase, igual hicieron en la EJA, para mí es muy importante. Ahí nosotros vamos aprendiendo con ellos y ellos van aprendiendo con nosotros, más jóvenes, y así nosotros vamos intercambiando experiencias uno con otro (vide en la muestra).⁸⁷

En ese testimonio de Leonardo, queda clara la importancia de la experiencia que él da a la convivencia con los ancianos. Él cree en el intercambio de experiencia y como consecuencia, en el aprendizaje. Así como Leonardo, muchos otros repitieron testimonios parecidos, mismo en escuelas diferentes.

José de 74 años, también se expresó:

⁸⁶ Os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (2001, p.110).

⁸⁷ *—É, os mais velho junto com os mais novo, na sala de aula, igual fizeram na EJA, pra mim é muito importante. Daí a gente vai aprendendo com eles e eles vão aprendendo com nós mais jovens e assim a gente vai trocando experiência um com o outro.(vide na Mostra)(traducción propia).*

*-Yo me siento muy bien con los jóvenes en la clase estudiando, porque ellos son muy obediente, los joven respeta mucho a los ancianos y estoy muy contento y gratificante por eso.*⁸⁸

João, de 72 años también comento (grabación 48):

*El joven, ellos tienen la ropa de ellos y les gusta y se sienten bien, y nosotros también tenemos ropas de ancianos, pero es... es todo tiene diferencia de ropas, pero es nosotros lo sentimos muy junto a nosotros, né. Son respeta mucho a nosotros en el colegio y nosotros nos sentimos muy alegres por eso el anciano, yo aconsejo mucho que ellos estudien*⁸⁹.

En el discurso de João, también se percibe la interacción y hasta la preocupación con los jóvenes.

La alumna María de 57 años, de la Escuela Municipal Anísio Teixeira, afirma que:

-Yo resolví volver a estudiar para incentivar a mi marido y a los niñitos porque son el futuro de Brasil.

*- Cuando tenía 12 años tuve que parar de estudiar para trabajar y ayudar en casa ¿está bien?*⁹⁰ (Vide en la muestra)

Ya, en la grabación 10, una alumna anciana, después de ver la película, comentó que aquello que ella vio, hacía o hace parte de la vida y que existen jóvenes buenos y jóvenes malos. En la grabación 11 la alumna anciana afirma que existe mucha falta de educación de los jóvenes con los ancianos en los autobuses.

Así, se percibió que las críticas hechas a los jóvenes son relacionadas al ambiente fuera de la escuela, mientras que, para los compañeros jóvenes, hay solo elogios.

En la grabación número 12, una anciana critica algunas muchachas de la clase:

⁸⁸ *_ Eu me sinto muito bem com os jovem na sala estudando porque eles são muito obediente, os jovem respeita muito os idoso estou muito contente e gratificante por isso.* (traducción propia).

⁸⁹ *O jovem, eles tem o vestuário deles e gosta e sente bem, e a gente também tem um vestuário de idoso, mas é ... é tudo tem deferença de vestuário mais é a gente sente muito ele junto conosco né. São respeita muito nós na no colégio a gente se sente muito alegre por isso o idoso, eu aconselho muito eles de estudar.* (traducción propia).

⁹⁰ *_ Eu resolvi voltar a estudar para incentivar meu marido e as criancinhas porque são o futuro do Brasil. _ Quando tinha 12 anos tive que parar de estudar para trabalhar e ajudar em casa, tá bom?* (Vide gravação 4 e 7) (traducción propia)

-Ellas hacían bromas con las personas más ancianas, ahora ellas no lo hacen más, pero hacían bromas con las personas más ancianas.

-Nosotros vestimos todo de nuestro gusto, né, ahora para ellos todo es moda, né, ah, eso no está de moda, pero para mí es tar de la forma que me gusta, ¿né?

-Mi hija dice no está bien esa ropa ahí, el joven... mi hija lo dice igual, né, pero yo digo, cada uno tiene su gusto, né.⁹¹

En la grabación 14, una mujer comenta que los jóvenes y los ancianos tienen su propia forma de ser y explica:

-Nosotros ya fuimos criados de una forma y ellos de otra. (risas)⁹²

En la grabación 15, la persona dice:

-Creo que ellos aprenden con nosotros y hoy aprendemos con ellos, ¿né? (risas) Unas palabras raras, nosotros nunca usamos eso, las expresiones como dice usted, ¿né?⁹³

La persona dice, mencionando a los compañeros más jóvenes, que aprendía a hablar correctamente con ellos. Todavía comenta que aprendió a hablar con sus padres “arroiz”, en lugar de arroz, porque aprendió a hablar como ellos hablaban. Otra persona complementa el asunto (en la grabación 19) diciendo que es extraña la forma en que ellos hablan:

¿Decime abuela, como va la parada? Y yo dije, “parada”⁹⁴ (risas)

Otra compañera, escuchando la grabación 19, continua:

- Oh hermano, tás conectado, es, yo no sé, fui, vuelvo, no sé bien que. Ese hermano entonces, va, ¡llama entonces! (risas) – ¡Manda un whats App para mí, hermano!⁹⁵, haciendo mención a la expresión “hermano” de los jóvenes.

⁹¹ _ *Elas ficavam tirando sarro das pessoas mais idosas, agora elas não estão mais, mas ficavam tirando sarro das pessoas mais idosas.*

_ *nóis veste tudo do nosso gosto, né, agora pra eles tudo é moda, né, ah, isso não tá na moda, mas pra mim o importante é tar no jeito que gosto, né?*

_ *Minha filha fala não tá legal essa roupa aí, o jovem. minha filha mesmo fala né, mas eu falo, cada um tem seu gosto né. (traducción propia).*

⁹² _ *A gente já foi criado de um jeito e eles do outro. (risas) (traducción propia).*

⁹³ _ *Acho que eles aprendem com a gente e hoje aprendemos com eles, né? (risas) Uns palavriado esquisito, a gente nunca usou isso, as gírias como diz a senhora, né?*

⁹⁴ _ *Fala vó, como é que vai a parada? E eu falei, “parada”! (risas) (traducción propia)*

Observando el testimonio de Leonardo, 17 años, y de las señoras ancianas en las grabaciones arriba, se puede afirmar que creen estar aprendiendo juntos.

En la grabación 54, hombres ancianos comentaron que los jóvenes son unidos con ellos y ellos con los jóvenes. Haciendo mención a la película, estaban de acuerdo con los personajes. Un joven, comenta:

-Los jóvenes creen que los ancianos están equivocados, pero en verdad, los más viejos también creen que los jóvenes son tipo, también personas malandras, esas cosas así, por el estilo de andar y por el estilo de vestir... y los más jóvenes, eles acaban desconsiderando los más viejo por causa que está pasando, tá para atrás, pero también no es tan así, ellos tienen la experiencia de vida.⁹⁶



Figura 4

Durante el testimonio de los alumnos fue percibido que ellos tienen consciencia de que forman grupos diferentes, que se visten diferente, que hablan palabras diferentes, pero que eso no impide el aprendizaje. Un detalle importante de la investigación durante las grabaciones es que los alumnos, cuando de comunidades, barrios, etc., desenvuelven una relación afectiva mucho mayor. Los jóvenes comienzan a sentirse parte de una familia, en

⁹⁵ - *Oh mano, tá ligado, é, sei que lá, fui, volto, sei que lá, o quê. Esse mano então, vai liga então! (risos).
_Manda um whats App, pra mim, mano! (traducción propia)*

⁹⁶ *_os jovens acham que os idosos são errados, errados, mas na verdade os mais velho também acham que os jovens são tipo também de pessoa malandrão, essas coisas assim, pelo estilo de andar e pelo estilo vestir .. e os mais jovens eles acaba tirando os mais velho por causa que está passado, tá para tras, mas também não é bem assim, eles tem a experiência de vida.(traducción propia).*

algunas escuelas denominan a los ancianos de “abuelos” y hasta de “mamá”. A través del cuerpo se mueven, marcan presencia, reacciona, expresan, se comunican, haciendo cultura.

5.2. La instalación – La voz y la cara de la intergeneracionalidad en la EJA

La Muestra, a través de la instalación utilizando fotografías y grabaciones de los alumnos durante la entrevista fue un instrumento de investigación y representación de la intergeneracionalidades en la EJA, en escuelas de Curitiba. Una forma de percibir el lenguaje verbal y no verbal en evidencia. Para que sea significativa, es necesario que, además de fotografías y grabaciones, haya contemplación de esas imágenes pues la imagen sin la reflexión, la mirada y el pensamiento se vuelve simple reproducción de la imagen de los alumnos y alumnas en las escuelas a través de fotografías.

Según JUSTOS & VASCONCELOS (2009), Novaes (2005) coloca que la contemplación de la imagen hace el espíritu reconciliarse con los sentidos (sensoriales), posibilitando la significación de tales imágenes.

La Instalación es una expresión artística que utiliza ambientes transformados en escenarios. En esa investigación, las fotografías y grabaciones de los alumnos serán usados juntamente para activar el espacio arquitectónico, El espectador participará activamente de la obra, por lo tanto, se deberá comportar como contemplador, pensador, interactuando y elaborando reflexiones, opiniones y conocimientos, Sentimos la necesidad de provocar los sentidos, sean para que el público tenga como un espejo la intergeneracionalidad en la EJA en nuestro tiempo, en un espacio social y cultural.

La instalación que será presentada en Brasil y en Argentina ya está autorizada y pre agendada con la Prefeitura Municipal de Curitiba, esperando a penas el agendamiento para la presentación en Argentina. La fecha y el espacio elegido deberá coincidir con la fecha de formación de los profesores y gestores de la red municipal de aquella municipalidad.

Las fotos utilizadas para el análisis y para la Instalación



fig. 1



fig. 2



Fig 4



Fig. 5



Fig. 27

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante la elaboración del proyecto e inicio de la investigación como una de las hipótesis la dificultad de aprendizaje en la Educación de Jóvenes de la Fase I (Alfabetización) por la convivencia conflictuada entre jóvenes y ancianos. Durante la investigación bibliográfica, muchos autores confirmaron esa hipótesis y demostraron que la convivencia entre las dos generaciones en la sociedad era si, conflictuada. Pero, luego en el desenvolvimiento de la investigación de campo en las escuelas de la municipalidad de Curitiba, comenzó a percibirse que había una contradicción, con excepción de una de las escuelas, los alumnos jóvenes, las ancianas y los ancianos de las demás escuelas demostraron consciencia de las diferencias entre las generaciones, pero también del intercambio benéfico de conocimientos, historias y cultura de la convivencia entre ellos.

Al ingresar en una sala de clase de la EJA, se perciben los diferentes perfiles entre los educandos, eso por causa de la edad, de la cultura vivenciada en un espacio-temporal. Esa vivencia cultural, los problemas y obstáculos ya vividos, los intereses y motivaciones que traen consigo, son algunas causas de esas diferencias. Desean estar allí, los jóvenes en su mayoría porque ya pasaron por muchas repeticiones en las escuelas y precisan estudiar por presión de los padres o porque desean una profesión, y ésta exigirá la escolaridad; y los ancianos, porque descubrieron la importancia de aprender a leer, escribir, ayudar a los nietos, leer la biblia y porque estudiar hace de él “alguien más valorizado y autónomo”. Ellos, los jóvenes y los ancianos, tienen consciencia de la realidad que los envuelve y de las lecciones de vida que cada anciano construye, siendo también personas merecedoras de respeto.

Después de ver la película, se constató a través de los diálogos y también por medio del análisis de las fotos, que los ancianos se sienten integrados entre los jóvenes y eso puede ser comprobado en las entrevistas también.

Se percibió que hay cierta armonía y complicidad entre ellos. Los jóvenes y los ancianos en las salas de clase, durante las fotos, demostraron sus especificidades, presentaron lo que los identifica por la forma de caminar, en los gestos con las manos, en la forma de vestirse y hasta como arreglan sus cabellos, eso es reconocido por ellos. Fueron oídos jóvenes y ancianos en escuelas diferentes, y en todas ellas los jóvenes afirmaron que aprenden con los ancianos sobre historias, valores y cosas que ni conocían. Los ancianos, al mismo tiempo, también afirmaron que aprenden con los jóvenes a través

de la forma en como ellos ven el mundo hoy. Demuestran que les gusta estar juntos y que aprenden juntos cosas diferentes.

En las grabaciones 10 y 11, las alumnas ancianas critican a los jóvenes que están afuera de la escuela, pero al mismo tiempo elogia a sus compañeros de sala de clase.

Así, se percibe que las actividades pedagógicas deben suceder a través de proyectos planeados y acompañados por discusiones, reflexiones, actividades lúdicas para promover esa vivencia, ofreciendo oportunidades para que haya construcción de conocimientos que los motiven.

En relación a la formación del profesor, las Directrices curriculares no orientan sobre la cuestión generacional y/o relación intergeneracionalidad. Ellas señalan que “las temáticas para la formación de los profesionales que actúan en la EJA focalizan la Historia de la Educación de Jóvenes y Adultos, andragogía, concepciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, proceso de registro y evaluación del aprendizaje y planificación de las acciones que permitan la reflexión filosófica sobre el propio hombre, la educación, la sociedad y el mundo”⁹⁷

De esta forma, se concluye que la convivencia entre los diferentes se vuelve un recurso importante de aprendizaje y para eso, los contenidos deben ser trabajados por proyectos que garanticen el involucramiento e interacción, aproximando las generaciones con sus respectivos valores, derechos, deberes, culturas, etc.

En esa relación, tanto los elementos verbales como los no verbales, son importantes para que el proceso de comunicación se complete y como el aprendizaje depende de esa comunicación, esas diferencias tienen que ser aprovechadas. Se cree que la relación entre el joven y el anciano y las implicancias de esa comunicación en el proceso de aprendizaje, amplía el conocimiento sobre el asunto, porque se promueven alternativas y recursos, y estos posibilitan la coeducación entre generaciones.

Cuando los alumnos conocen las características y especificidades de su y de la otra generación, consiguen comunicarse más y mejor.

⁹⁷ “As temáticas para a formação dos profissionais que atuam na EJA focam a História da Educação de Jovens e Adultos, andrologia, concepções dos processos de ensino e aprendizagem, processo de registro e avaliação da aprendizagem e planejamento das ações que permitam a reflexão filosófica sobre o próprio homem, a educação, a sociedade e o mundo.” (Diretrizes Curriculares 2012).

Hay que reflexionar sobre las nuevas metodologías viables para el aprendizaje entre esas dos generaciones, pues se percibe en las grabaciones el deseo de escucharse más, los jóvenes en relación a las historias de vida de los ancianos y sus cosas. Por otro lado, a los ancianos les gusta percibir la jovialidad a través de los diálogos y de la forma de vestirse de los jóvenes, y dicen que por medio de ellos aprenden más sobre los hijos y nietos. En relación al proceso de aprendizaje en la alfabetización, cuanto más los alumnos interactúan, más fácilmente se alfabetizan, porque ellos se auxilian entre sí. Ellos aprenden unos con los otros, y les gusta enseñarse.

Em construção

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane(orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASILEIRO, Livia Tenorio. O conhecimento no currículo escolar:O conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. 2001. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

BRASILEIRO, Livia Teonorio & MARCASSA, Luciana. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008

BIRDWHISTELL, R.L. *Kinesics and context: essays on body motion communication*. 4.ed. Philadelphia: UPP (University of Pennsylvania Press), 1985. BOTH, A. **Gerontologia: Educação e Longevidade**. Passo Fundo: Imperial, 1999.

_____. **Educação Gerontologica: posições e proposições**. Erechim, RS: Imperial, 2001.

BOURDIEU. **A juventude é apenas uma palavra**. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: MarcoZero, 1983.

BRACCHI, C. Y SEOANE, V. (2010). **Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social**. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4). Disponible: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar> •

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. – Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf

BRASIL. LDB(1996) – **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. (2009) **Programa Paraná Alfabetizado**. Disponível em: <<http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br>

_____. SEED – Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (DEEJA)**.

CESPEDES ROSSEL, Nélide (2013). **El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. Sinéctica**, Tlaquepaque, n. 40, jun. 2013. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100008&lng=es&nrm=iso>. accedido en 29 marzo 2015.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes: as identidades são múltiplas**. In: **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da UFF. RJ: DP&A Editora, n.1, maio, p. 11-27, 2000. 177

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente?** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUCPR. Paraná. Outubro de 2009.

CARVALHO, R.V.Z. A juvenilização da eja: quais práticas pedagógicas? Trabalho apresentado em 32ª reunião anual da Anped. Caxambu: 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

CHARLOT, Bernard, (2000). **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COLL, Cesar Salvador. **Desenvolvimento de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

COSTA, Maria Regina, (1993). Os carecas de subúrbio: caminhos de um nomadismo moderno. Petrópolis: Vozes.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A juventude a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos**. In SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & 178 GOMES, Nilma Lino(org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **Juventude, grupos de estilo e identidade**. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Fae/UFMG, v. 30, n.1, p.25-38, 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **O Jovem como sujeito social**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 24, p. 40-53, set/out/nov/dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

D'ANDRÈA, F. F. **Desenvolvimento da personalidade: enfoque psicodinâmico**. 12ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

DEBERT, G. G. **A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade**. In BARROS, M.M. L. de (org) *Velhice ou Terceira Idade?* Rio de Janeiro: FGV, 1998. (p. 49-67).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FERREYRA, Erasmo Norberto. *A linguagem oral na educação de adultos*. São Paulo. Artmed, 2009.

FRANÇA Lucia Helena; SOARES, Neusa Eiras. **A Importância das relações intergeracionais na quebra de preconceitos sobre a velhice**. In: VERAS, Renato Peixoto. (org). *Terceira Idade: desafios para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UnATI-UERJ, 1997. p. 143-169.

FORQUIM, Jean Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artimed, 1995.

GEERTZ, Clifort. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Antropologia e educação: Origens de um diálogo*. Cad. CEDES vol. 18 n. 43 Campinas Dec. 1997

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.14, maio, 2000.

Ireland Timothy. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*.— Brasília : UNESCO, 2008.

LOPES, Eliane Marta, IN GONÇALVES; SILVA. **O jogo da diferença: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

MAIA, Maria Eugênia Alves dos Santos. **Vida cotidiana e educação escolar: espaços de formação humana, espaços que se completam**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. *Revista Pensar a Prática* — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 7, n. 2, p.171-186, jul./ dez., 2004.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARQUES, Carmen Lúcia da Silva DIAS, José Francisco Silva.COSTA, Vera Regina Pontrémoli. **As relações intergeracionais: encontros ou conflitos?**. EFDeportes.com, Revista Digital. Ano 15. No. 150. Buenos Aires, Novembro de 2010.

MENEZES, J.E.de O. **Comunicação, espaço e tempo: Vilém Flusser e os processos de vinculação**. Comunicação, Mídia e Consumo [1806-4981] yr:2009 vol:6 iss:15 pg:165. Acesso através dos periódicos da CAPES em 23 de Junho de 2015.

MIRANDA, Danilo S. de. **O encontro de gerações no SESC SÃO PAULO: a história de um processo de inclusão social**. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações SESC São Paulo, outubro 2003.

NELFELD, Maria Rosa. **Etnografia para América Latina: um outro olhar sobre a escola no Brasil e na Argentina**”Workshop Diálogos ibero-americanos sobre etnografia na educação 22-23 septiembre 2011. El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos

.....Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la optica de la antropologia.

PEASE, B. *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante; 2005.

SILVA, Jerry Adriani da **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010 191 p. Dissertação (mestrado) UFMG/FAE 1. Educação de Jovens e Adultos, Especificidades dos/as educandos/as da EJA, Diversidade na EJA, Propostas pedagógicas de EJA (121 a 155)

SILVA, L.M.G.da; BRASIL, V.V.; GUIMARÃES, H.C.Q.C.P.; SAVONITTI, B.H.R.A.; SILVA, M.J.P.da. **Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal.** *Rev.latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52- 58, agosto 2000.

SOARES, Carmen. *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados, 1998.
_____. *Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas*. In: SOARES, Carmen (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129

SPOSITO, Marília Pontes. **Estudos sobre juventude no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 06, p. 37-52, set-dez/1997.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. **Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional.** UFRGS. 2006. LUME – Repositório digital. <http://hdl.handle.net/10183/7177> Acesso através dos periódicos da CAPES em 01 de Julho de 2015.

REGUILLO CRUZ, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma, 2000 Grupo Editorial Norma

RODRIGUES, Rubens Luis. **Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana.** *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Andréa Temponi dos e SÁ, Maria Auxiliadora A. dos S. **De volta às aulas: ensino e aprendizagem na Terceira Idade.** In: NERI, Anita L. FREIRE, Sueli Aparecida (Orgs.) *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2003. 2ª ed.

SILVA, Jerry Adriani da & SOARES, Leôncio. **As especificidades dos sujeitos educandos da Educação Jovens e Adultos.** Anais do VII Encontro Nacional Universitário de Diversidade Sexual - ENUDS. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVA, José Barbosa da. **Valorização dos Saberes Docentes na Formação dos Professores de EJA.** In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SEVIERO, J.M. A fortuna da maturidade. *Filosofia: Ciência & Vida*. São Paulo, ano vi, ed. 73, p. 24-31, agosto: 2012. TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

WELLER, Wivian. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.2, pp. 241-260. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>.

VILLA, A.; THISTED, S.; MARTÍNEZ, Ma. E.; DIEZ, M. L. **“Procesos educativos y escolares en espacios interculturales”.** Pp 79-85. Universidad Nacional de la Plata | Argentina.

http://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F106565%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2FCALLEJO_GALLEGO_Observacion_entrevista_y_grupo_de_discusion.pdf

vídeos:

GLOBO REPORTER – GERAÇÕES. <https://www.youtube.com/watch?v=mo5vVgNHuww>

BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio (org.) *Formação de educadores de jovens e adultos.* Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Previdência e Assistência Social, Secretaria de Assistência Social. **Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso.** Brasília, DF: [s.n.], 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Democracia e cultura: discursos competente e outras falas.** Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** *Revista Educação & Sociedade.* Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo; Paz e Terra, 1979. 179

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, DI PIERRO, Mara Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2007.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre: Artemed, 2007.

HADDAD, Sérgio (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA.** São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos.** In: *Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos.* São Paulo: Autores Associados, 2007.

JUSTO, Joana Sanches e VASCONCELOS, Mário Sérgio. **Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia.** *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2009, vol.9, n.3, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.

OKUMA, S. S. *O idoso e a atividade física: Fundamentos e Pesquisa.* – Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. – (Coleção Viva idade)

REY, F. L. G. **La investigación cualitativa em Psicologia: Rumbos y desafios.** São Paulo: EDUC, 2001

RIBEIRO, M. A. Terceira Idade Família e Relacionamento de Gerações, *Revista A Terceira Idade ATI* 184, nº 16 maio de 1999 SESC São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia do Cyborg.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SOARES, Leôncio & GIONVANETTI, Maria A.G. de C. & GOMES, Nilma Lino(orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005