

**la vida democràtica a les iniciatives
i organitzacions d'educació al llarg de la vida**

Aquest número potser un poc encobert i còmplice està dedicat, amorosament i política, al camarada, company i amic sebas parra nuño amb el qual hem viscut i compartit tantes lluites, iniciatives... com derrotes... en un temps prenyat d'esperances i insurreccions, sempre... testimoniatge encarnat i quefer quotidià revolucionari per fer concret allò inèdit viable i allò real possible que sempre ens ha exigit que lluitem per ell; testimoniatge material... segueixes, seguim... i 'escampem, franca, la llavor dels somnis...' en sendes i camins i... envers una educació permanent i popular, emancipadora i antagonista.



Quaderns d'Educació Contínua

la vida democràtica a les iniciatives i organitzacions d'educació al llarg de la vida

Editors

Iolanda Corella Llopis
i pep aparicio guadas

Consell de direcció i coordinació

Tere Vila, Encarna Such Cardona, Juanma Sanchis Marqués, M. Nieves Roselló, María José Picher, Carlos Pallarés, Rosa Navarro, Pascual Múrcia Ortiz, Dolors Monferrer Ferrando, Rosa M. González Conca, Goio Fidel Sarmiento, Manuela Fuentes Martínez, Lorena Ordiñana Pérez, Marta Malet Carol, Míla Grau Alepuz, Loles Martínez Cebrián, María Gabarda Riofrío, Francisca Borox López, Isabel Aparicio Guadas

Consell de redacció i assessorament

Antonia de Vita (UNIVR), Dolors Vinyoles (Escola de la Dona-Diputació de Barcelona), Inma Vilatersana, Jordi Vallespir (UIB), Antoni Tort (UVIC), Joan M. Senet (UV), Manuel Rodríguez (UV), José Ignacio Rivas (UMA), Piergiorgio Reggio (UNICATT), Cruz Prado (ULASALLE), Anna Maria Piussi (UNIVR), Agustí Pascual (UV), Isabel Redaño Francés (IPF), Sebas Parra (UdG), Josep M^a Navarro i Cantero (LFCOOP), Peter

Mayo (UM), Vicent Mas (UA), Ángel Marzo (UB), Manel Martí Puig (UJI), Fernando Marhuenda (UV), Fernando López Palma (UB), Licinio C. Lima (UMINHO), Colin Lankshear (JCU), Michele Knobel i (MSU), Francesc Hernández Dobon (UV), Francisco Gutiérrez i (ULASALLE), Anna Gómez (UVIC), Paula Guimarães (UL), Pep Lluís Grau, Gloria Díaz (UB), Joan Colomer (UdG), José Clovis Azevedo (Centro Universitário Metodista IPA), Rafa Castelló (UV), Isabel Carrillo (UVIC), Marián Aleson Carbonell (UA), Xavier Besalú (UdG), Antonio Benedito (UV), José Beltrán Llavador (UV), Clara Arbiol González (UV), Vicent Aparicio (UV), Marina Aparicio Barberán (IPF), Consol Aguilar (UJI), David Abril (UIB), Loris Viviani (IPF), Mariola Aparicio Cortés (EOI Xàtiva), Mercè Morey (UIB), Diego Morollón (IPF), José R. Belda Medina (UA), Eduardo Carbonero Martínez (epAlv), Magdalena Balle Garcia (CEPA Son Canals, Illes Balears), Maira Tavares Mendes (Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC)

Correcció i traducció

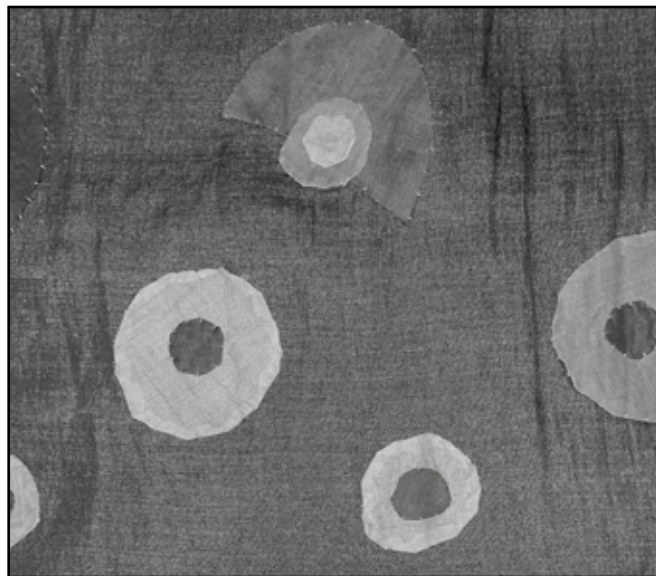
Joaquín Martínez Ortiz

Disseny i maquetació

gap

Quaderns d'Educació Contínua 48

Hivern 2022 • 18 €



Quaderns d'Educació Contínua. Nova etapa

Redacció, secretaria i administració:

C/. Sant Agustí, 7 • 46800 Xàtiva
tarepa.pv@gmail.com

ISSN: 1575-9016

ISSN: 2605-1796 (digital)

Dipòsit legal: V-5125-2000

Revista indexada en GeoDatos: Indexador de Geografia e Ciências Sociais
<http://www.dge.uem.br>

(Quaderns d'Educació Contínua
no es fa responsable de les opinions
dels col·laboradors de la revista.)



Títol: Cercles embastats

Autor: GAP

Tècnica: fotografia digital

Dimensions: 210x210 mm

Any: 2022

IPF: Institut Paulo Freire • UV: Universitat de València • UdG: Universitat de Girona • UVIC: Universitat de Vic • UJI: Universitat Jaume I de Castelló • UA: Universitat d'Alacant • ACEFIR: Associació Catalana per l'Educació, la Formació i la Recerca/Associació Europea d'Educació d'Adults • UB: Universitat de Barcelona • FDC: Desenvolupament Comunitari • UIB: Universitat de les Illes Balears • UM: Universitat de Malta • UMINHO: Universitat del Minyo • UNIVR: Universitat de Verona • ULASALLE: Universidad de La Salle • UNICATT: Universitat Catòlica de Milà • UMA: Universitat de Màlaga • UL: Universitat de Lisboa • JCU: James Cook University • MSU: Montclair State University • LFCOOP: La Fàbrica Cooperativa

carpeta

Per una pedagogia radicalment democràtica

Enrique Javier Díez Gutiérrez • 7

Estatisme i interseccionalitat: una aproximació

Consol Aguilar • 18

Educació Ciutadana en Contextos de Malestars, Incerteses, Riscos i

Estranyeses: un projecte d'escriptura-acció-reflexiva

Jorge Osorio Vargas • 28

Autonomia, innovació i transparència: miratges en la Universitat del Simulacre

Clara Arbiol González • 41

contínua

CONFINTEA VII. Marc d'Acció de Marràqueix. Aprofitar el poder

transformador de l'aprenentatge i l'educació d'adults

Institut per l'Aprenentatge al Llarg de Tota la Vida • 51

persones, territoris i experiències

Cultura i pràctica democràtica: una reflexió teòrica-pràctica des de l'àmbit educatiu

Jordi Feu • 65

Vida democràtica. Un procés d'aprenentatge al llarg de la vida. Narració

crítica del procés de participació, democràcia... a l'APAP i l'educació permanent

Encarna Such Cardona, Nieves Roselló Navarro i Paqui Borox López • 76

Institut Creixer: una organització per a joves i adults amb discapacitat intel·lectual

Daiane Rodrigues de Almeida, José Clovis de Azevedo, Rosemari Lorenz

Martins, Jose Maria Sanahuja Gavalda • 80

L'escola pública: Ni un pas enrere. Una defensa des de la sobrietat il·lustrada

Enric Agost Carceller • 92

investigació

Pedagogia crítica i resistència: aportacions des del pensament de Paulo Freire en els temps del col·lapse de la democràcia

Entrevista amb Peter McLaren/Maria Vieira Silva • 101

arxiu

dialògica

Joan Fuster i l'educació popular

Carles Riera Albert • 125

fotografia • 129

llibres

bell hooks, pensament en llibertat

Carmen Martínez Sáez • 133

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i cursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugui requerir major informació.

Institut Crescer: una organització per a joves i adults amb discapacitat intel·lectual¹

*Daiane Rodrigues de Almeida², José Clovis de Azevedo³, Rosemari Lorenz Martins⁴,
Jose Maria Sanahuja Gavalda⁵*

Traducció: Rosa Navarro Piquer i Juanma Sanchis



1. Introducció

El present article té el seu origen en una investigació postdoctoral en el format de cooperació internacional entre el Brasil i Catalunya. Forma part d'un debat sobre les xarxes de suport als joves amb discapacitat intel·lectual (DI) a les ciutats de Porto Alegre/Brasil i Barcelona/Espanya. A la ciutat de Porto Alegre es va realitzar un estudi de cas, entre altres, a partir de l'Institut Crescer (IC), un espai destinat a l'Educació de Joves i Adults (EJA) en el torn de matí i de treball cooperatiu, en el torn de vesprada.

En 1996, la llavors Cooperativa Crescer va ser creada per un grup de mares que buscaven un espai on els seus fills pogueren tindre una continuïtat en l'aprenentatge després del període escolar. En aquest sentit, és important assenyalar que la Cooperativa Crescer va nàixer dins d'un moviment a la ciutat de Porto Alegre, en la dècada de 1990, que es va caracteritzar per un ampli procés de participació ciutadana⁶. En l'àmbit nacional,

¹ Aquest article forma part d'una investigació postdoctoral en format de cooperació internacional entre les universitats Feevale (Brasil) i Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya), que parla sobre les xarxes de suport per a joves amb discapacitat intel·lectual (DI) a les ciutats de Porto Alegre/RS - Brasil i Barcelona/Catalunya - Espanya. A la ciutat de Porto Alegre/RS/Brasil, així com a Catalunya, les persones amb DI poden assistir a l'escola (especial o regular) fins als 21 anys. D'aquesta manera, les famílies d'aquests joves es queden amb el dubte de quina mena d'estímul es poden oferir a aquest col·lectiu a partir d'aquesta edat. L'Institut Crescer (IC), una de les institucions estudiades a la ciutat de Porto Alegre, atén una mitjana de 20 persones en els seus tallers i/o en l'Educació de Joves i Adults (EJA). És una institució municipal, creada en els anys 90, aconseguida per la participació popular, que compta amb el suport de les famílies dels usuaris per a mantindre's activa. L'objectiu d'aquest estudi és informar i debatre sobre l'estructura de l'IC. La metodologia utilitzada va ser l'estudi de casos. Els resultats van mostrar que la institució, creada en la dècada dels 90, es presenta com un espai connectat a les demandes de l'adult amb DI, el qual requereix un aprenentatge continu, així com s'aprecia la necessitat de formació contínua dels seus empleats i voluntaris, per a implementar la filosofia de la inclusió.

² Doctora en Diversitat Cultural i Inclusió Social per la FEEVALE, Llicenciada en Psicopedagogia Clínica i Institucional per la Universitat La Salle, Màster en Rehabilitació i Inclusió pel Centre Metodista IPA, Especialista en Trastorns del Desenvolupament per la UFRGS. Postdoctorat en les Universitats Feevale i UAB.

³ Doctor en Educació per la Universidad de São Paulo (2004). És llicenciat en Història (1972) i en Història Econòmica de Brasil (1975) per la Universidad Federal de Rio Grande del Sur.

⁴ És llicenciada en Lletres-Portugués-Alemany (1993), especialista en Lingüística del Text (1996) i màster en Ciències de la Comunicació (1999) per la Universidad del Valle del Río de los Sinos i doctora en Lletres per la Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur (2013).

⁵ Doctor en Ciències de l'Educació (1994). Professor titular de la Universitat Autònoma de Barcelona. Llicenciat en Filosofia i Lletres per la UAB (1990) i llicenciat en Psicologia per la Universitat de València (1996).

⁶ Porto Alegre, amb aproximadament un milió i mig d'habitants, està situada en el sud del Brasil i és la capital de l'Estat de Rio Grande del Sud. De 1989 a 2004 va ser administrada per una coalició política que va organitzar una intensa participació popular a través dels pressupostos participatius, en els quals els ciutadans decidien les prioritats d'inversió.

el país continuava vivint el clima de redemocratzació, de superació de les institucions autoritàries del període de la dictadura militar. La Constitució de 1988 va establir un nou ordenament jurídic amb avanços substantius en les polítiques socials. A Porto Alegre les anomenades Administracions Populars, en el període 1989-2004, van obrir una fase d'intensa participació directa dels ciutadans en la discussió, decisió i implementació de les polítiques públiques i en l'aplicació dels recursos pressupostaris. La població va començar a decidir les prioritats d'inversió a través del Pressupost Participatiu (OP).

Segons Azevedo (2004)⁷, el govern municipal va establir un ampli procés participatiu per a la presa de decisions, sent el pressupost participatiu la bandera de la mobilització ciutadana, en lloc de decisions tecnocràtiques i centralitzades més pròpies de l'Estat. La ciutat estava cridada a construir polítiques públiques de manera col·lectiva. L'experiència de l'OP va combinar la democràcia representativa amb la participació directa dels ciutadans. Segons Boaventura Souza Santos, «la principal riquesa del pressupost participatiu és la democratització de la relació entre l'Estat i la societat». (Souza, 1996, p. 46). En educació, la política de democratització de la ciutat es va plasmar en el projecte Escola Ciutadana: aprenentatge per a tots. Els assoliments de l'Escola de Ciutadans van ser uns quants, on les polítiques d'inclusió van guanyar terreny. Porto Alegre va ser la primera ciutat del Brasil a crear les Sales d'Integració i Recursos, els Laboratoris d'Aprenentatge, per a donar suport a les pràctiques inclusives. També va ser la primera ciutat brasilera a crear una xarxa de centres d'ensenyament preescolar i ampliar l'educació primària de huit a nou anys. Així mateix, s'amplia l'educació de joves i adults i es crea el Moviment d'Alfabetització (MOVA), que forma els educadors de les comunitats. En els setze anys d'administració popular, l'analfabetisme a la ciutat es va reduir del 7% al 3%, la qual cosa va cridar l'atenció del món, atraient el Fòrum Social Mundial a Porto Alegre en 2000.

Va ser en aquest context participatiu, democratitzador i inclusiu on va sorgir l'espai per a la proposta i realització de la Cooperativa Crescer, demandada per la comunitat i concretada com a part de les polítiques públiques de la ciutat. El projecte de creació de la Cooperativa Crescer es va constituir com un pla per a construir un espai que integrara els pares i alumnes de les escoles municipals especials de Porto Alegre, amb l'objectiu de prestar serveis a la comunitat a través del treball cooperatiu. Santos Júnior (1999), en fer un assaig sobre la construcció de Crescer, informa que l'objectiu de la seua construcció va ser:

Proporcionar condicions de treball a les persones amb discapacitat majors de 21 anys, procedents de les escoles municipals especials [...] permetre l'autogestió i la generació d'ingressos per a les persones amb discapacitat i les seues famílies; involucrar altres organismes i institucions en els problemes de les persones amb discapacitat [...] (Santos Júnior, 1999, p. 110).

⁷ Aquesta obra ha sigut publicada a Espanya, per l'Institut Paulo Freire d'Espanya, en les llengües espanyola i catalana, amb els títols respectius: Escuela ciudadana: retos, diálogos y travesías; Escola ciutadana: reptes, diàlegs i travessies. Xàtiva: Diàlegs-xarxa L'ullal edició, 2006.

Concomitantment, en 1996, quan la Llei de Directrius i Bases de l'Educació Nacional del Brasil (Brasil, 1996) va promulgar el dret de la persona amb Discapacitat Intel·lectual a assistir, preferentment, a l'escola regular, es va produir un canvi en el sistema educatiu. Aquesta llei presenta un capítol específic on destaca l'EJA com una modalitat d'ensenyament que ha d'incorporar-se al conjunt de polítiques d'educació bàsica i oferir-se regularment en el sistema educatiu, siga públic o privat.

Analitzant els objectius que van portar a la construcció de la institució investigada i citant la Resolució Núm. 013/2013, que defineix les directrius de l'educació especial en la xarxa municipal de Porto Alegre, el desembre de 2013 on:

Les escoles primàries especials han d'atendre els alumnes de sis (6) a vint-i-un (21) anys –completats durant l'any escolar– i l'accés ha de ser organitzat d'acord amb l'edat, considerant els aspectes socioafectius del desenvolupament i la construcció de la singularitat (Porto Alegre, 2013).

Quant a la demanda del grup de mares, creadores de la Cooperativa Crescer, que, en 1996, buscaven oportunitats davant la imminència de l'entrada dels seus fills en l'edat adulta, cal assenyalar que, hui dia, continuen sent necessaris espais que puguin afavorir la inclusió per a promoure la continuïtat dels aprenentatges formals i oferir espais de treball per a les persones majors de 21 anys amb DI, ja que, segons estudis (Almeida, et. al. 2021), hi ha una disminució dels centres que ofereixen serveis i oportunitats d'inserció laboral per a aquest col·lectiu. A partir de la legislació, associada als propòsits de la construcció de l'IC, en la dècada de 1990, es va concebre que, tindre dret a l'educació abans dels 21 anys, es refereix a la inscripció i permanència a l'escola i a l'adquisició de coneixement formal per a afavorir la inserció sociolaboral d'aquests joves.

A partir d'aquest punt de vista, es pot analitzar com els alumnes amb DI realitzen l'aprenentatge formal durant el procés d'escolarització, com se'ls prepara per a deixar l'escola i quines oportunitats se'ls ofereixen després del període en el qual van assistir a l'escola ordinària o especial. Per a ajudar en aquesta qüestió, podem pensar en les paraules de Ferraro, qui diu que «per escolarització s'ha d'entendre no sols l'accés, sinó també la continuïtat reeixida a l'escola» (Ferraro, 2008, p. 275).

En relació amb això, és significatiu pensar que acabar una etapa o nivell educatiu no garanteix que l'alumne amb DI s'haja apropiat dels coneixements formals proposats per l'escola i que, tal vegada, suposar que, després de complir els 21 anys, no necessita suport pedagògic és un error. En aquesta línia, l'Observatori del Pla Nacional d'Educació - PNE, Brasil (2014) mostra que, entre la població brasilera de 15 a 64 anys, el 27% no pot fer tasques senzilles de lectura de paraules i frases.

Tenint en compte aquesta qüestió, el Ministeri d'Educació va crear en 2003 el programa «Educació inclusiva: dret a la diversitat», l'objectiu del qual era efectuar transformacions en el sistema educatiu perquè aquest fora inclusiu. L'anàlisi d'aquest programa va assenyalar algunes dificultats, com la falta de finançament i les idees divergents i conflictives sobre el concepte d'inclusió escolar (Caiado; Laplane. 2009). No obstant això, encara l'any 2021, el programa segueix publicat en la pàgina web del Ministeri, sense canvis en la versió inicial.

Així, pensant en les qüestions inherents a les opcions d'inserció social i laboral de les persones amb DI, a partir dels 21 anys, aquest article té com a objectiu informar i discutir com s'organitza l'IC, situat a la ciutat de Porto Alegre/RS.

2. Procediment metodològic

Aquest treball es caracteritza per ser un estudi de cas, amb una anàlisi i una discussió de dades sota el paradigma fenomenològic i des d'una metodologia qualitativa. Els participants en l'estudi van ser alumnes amb DI de l'institut, mares voluntàries, la coordinadora pedagògica i tres professors de la institució. Els participants assisteixen a l'EJA en l'IC i/o participen en tallers en la mateixa institució a la ciutat de Porto Alegre, en l'estat de Rio Grande del Sur/Brasil. Els participants van ser seleccionats per conveniència. Segons Gil (2002), en la selecció per conveniència, l'investigador selecciona els elements als quals té accés, suposant que poden representar d'alguna manera l'univers. Els criteris d'inclusió dels participants van ser: ser pares, alumnat o professorat de l'Institut enquestat.

Com a instruments d'investigació, es van utilitzar entrevistes semiestructurades amb un professor, una mare i el coordinador de la institució. Es van analitzar els documents relacionats amb la història dels alumnes matriculats, així com la recopilació de converses i situacions viscudes pels alumnes durant les observacions. Cal destacar que la recollida de dades es va realitzar l'octubre de 2021, sumant 20 hores d'observació, a més de les entrevistes. La recollida de dades es va realitzar cara a cara, respectant tots els protocols de seguretat vigents segons la COVID-19. Es va demanar a tots els participants que signaren el formulari de consentiment lliure i informat (TCLE).

Les dades recollides en les entrevistes es van analitzar mitjançant el mètode d'anàlisi de contingut, amb categorització i triangulació de dades (Minayo et al., 2008). L'anàlisi de contingut, segons Minayo et al. (2008), consta d'etapes de categorització, interferència, descripció i interpretació de les dades recollides. Per a ajudar en el procés de categorització dels relats dels participants, es van triar les següents categories: treball i estudi. Després de la categorització prèvia, es va realitzar un refinament amb l'objectiu d'aquest article, l'enfocament del qual és discutir com funcionen els constructes i es consolida l'aprenentatge formal dels participants de l'IC.

⁸ Atenent a criteris ètics per a preservar la identitat dels enquestats es van utilitzar noms ficticis.

3. Resultats i discussió

3.1. L'Institut

L'Institut investigat està situat a la ciutat de Porto Alegre/ Brasil havent complit 22 anys de creació l'any 2021. Se sosté amb fons del municipi, una quota simbòlica que es cobra a les famílies i les vendes dels seus tallers. Té una mitjana de 20 alumnes, tots ells majors de 21 anys i amb DI. Està situat en un barri ben arbrat, amb una gran parcel·la en un edifici d'una sola planta, dividit en dues aules, una sala per al taller de paper maixé, una cuina, on es realitzen tallers de fleca, una cuina més xicoteta per a ús dels empleats, banys masculins i femenins, tots dos aptes per a usuaris amb mobilitat reduïda, així com la recepció i la secretaria. En la part posterior de l'edifici hi ha un hort, on s'imparteixen tallers de cultiu i plantació d'hortalisses i, annex a ell, un hivernacle on les mares cultiven plantes. Hi ha una pista per a caminar al voltant del recinte, que es va planificar perquè els alumnes pogueren fer exercici sense eixir al carrer. L'octubre de 2021, es van instal·lar dos equips de gimnàs en l'exterior, els mateixos que es poden trobar en diversos parcs i zones públiques de la ciutat.

3.2. Institut: espai per a tallers d'ocupació

Un element que es va fer evident a partir de les dades de la investigació va ser que la comprensió sobre el propòsit dels tallers de l'Institut Crescer varia molt entre els joves. Aquesta comprensió, que sol estar relacionada amb el nivell intel·lectual dels alumnes, també es relaciona amb la forma en què els talleristes aborden l'objectiu del taller. Malgrat la disponibilitat de les mares que s'ofereixen per a la producció d'articles de fleca o la producció de materials d'oficina a través de paper maixé, hi ha una demanda d'una comprensió de com estimular els joves sobre la comprensió del que fan durant les seues hores de treball. Aquesta diferència es pot percebre, per exemple, en el taller dirigit al cultiu d'hortalisses, on la professora, que també és la coordinadora de la institució, escolta amb tranquil·litat i dona espai als joves perquè exposen les seues idees, tenint amb ells, un discurs propi de la fase adulta, un tracte que es veu perjudicat quan s'observa la forma en què les mares voluntàries dialoguen amb l'alumnat de la institució.

Sobre aquesta qüestió, podem citar a Dias i Lopes de Oliveira (2013), per als qui, en el cas de les persones amb DI, l'exposició empobrida als béns culturals, el suport inapropiat i el procés pedagògic inadequat afavoreixen l'aparició d'un sentiment d'"incapacitat" com a condició debilitant (Dias; Lopes de Oliveira, 2013). Quant al desenvolupament de les potencialitats, aquest tema també va cridar l'atenció al llarg de les observacions, ja que alguns joves que participen en els tallers podrien incloure's en el mercat laboral, perquè tenen coneixements i nivell d'autonomia suficient, com és el cas de Tadeu⁸, de 33 anys, amb Síndrome de Down (SD). Tadeu llig, escriu, fa comptes senzills, sap dir l'hora, els dies de la setmana i sembla tindre un bon co-

neixement de l'ús dels instruments socials, no obstant això, en el taller de paper, impartit per una mare voluntària, només s'asseu a tallar paper, tenint poc ús o interacció per al seu nivell de desenvolupament.

Tal com afirma Vygotsky (1977), la diferència entre el procés de desenvolupament i el procés d'aprenentatge que, encara que diferents, interactuen en la mesura en què l'aprenentatge, resultat de la interacció social, s'interioritza i organitza, estimulants els processos interns de desenvolupament. En conseqüència, l'aprenentatge és fonamental per al desenvolupament i, sobre la base d'això, podem dir que alguns alumnes, que tenen la seua comprensió preservada respecte a diversos elements formals, podrien estar en espais on hi haja una major integració entre persones amb DI i sense. Aquest canvi de paradigma podria ampliar, encara més, la manera d'entendre la societat que els envolta.

En el mateix taller, impartit per un professor d'educació especial, en un altre dia de la setmana, Tadeu es mou, alternant els papers amb els seus companys, explica el procés de treball amb el paper, crida l'atenció dels companys sobre el que han o no han de fer. De fet, hi ha una dinàmica diferent dins de la mateixa proposta de treball. Aquest fet corrobora l'afirmació de Vieira, referida al desenvolupament des de la infància, quan diu que,

[...] si les relacions socials no són acollidores i afectives, proporcionant l'impuls social necessari per al desenvolupament dels processos compensatoris, com podria el xiquet amb SD desenvolupar les seues funcions psicològiques superiors? (Vieira, 2002, p. 12).

Aquest mateix tipus de relació social pot pensar-se en la dinàmica d'un adult amb DI. Seguint en la mateixa línia, en ser preguntada per la seua percepció sobre la diferència entre el seu propi enfocament i el de les mares, Laura va admetre que hi havia una certa falta de comprensió per part de les voluntàries, assenyalant la necessitat d'una major inversió pel que fa a la seua formació. Els moments d'ensenyament per als voluntaris podrien, per exemple, contribuir a la comprensió que els alumnes de l'IC, dins de les seues possibilitats individuals, podrien ser capaços d'ampliar les seues capacitats funcionals, tenint així una millor qualitat de vida. Els estudis sobre les Activitats Instrumentals de la Vida Diària (AIVDs) informen que un dels principals problemes de les persones amb DI està associat a la capacitat funcional, la qual cosa afecta la seua autonomia i qualitat de vida (Almeida et al., 2017). També hi ha investigacions que mostren la necessitat de mantindre la funcionalitat habilitant com una pauta important per a promoure l'accés a les AIVDs (Almeida, 2021).

Els temes relacionats amb la gestió dins dels tallers estan estretament lligats al procés de desenvolupament de la persona amb DI i, especialment, a com les famílies es preparen per a la vida adulta d'aquests individus. En aquest sentit, estudis com els

de Gameren-Oosteron (2013) i Almeida (2021), en parlar de les dades recollides amb joves amb DI, van trobar que, encara que la vida de les persones amb alguna dificultat sembla haver millorat considerablement en els primers anys de vida, falten dades sobre el funcionament diari en entrar en l'edat adulta.

Aquesta qüestió està corroborada pel discurs de la mare de Tadeu que, en ser preguntada per les activitats que realitza el seu fill quan està a casa, va dir que neteja la seua habitació i li agrada fer mots encreuats. En el discurs de la mare de Tadeu, era evident la comprensió que el fill, podria anar, per exemple, al gimnàs sol, però no va perquè té por que algú «li faça mal». Un altre punt important del seu discurs es refereix al qüestionament relacionat amb la funcionalitat del fill, que, possiblement, podria entrar en el mercat laboral: «ell volia treballar en un mercat, però no pot per a no perdre la pensió del seu pare» (mare de Tadeu). Segons Maciel i Guerra (2007), al Brasil, hi ha una escassetat d'estudis que analitzen cada grup d'activitats quotidianes relacionades amb els adults amb DI de forma aïllada. En general, la investigació avalua les tasques en blocs, la qual cosa dificulta l'aprofundiment de la qüestió.

Un altre aspecte que crida l'atenció en la història de Tadeu és el fet que els seus pares, separats, tenen 77 (mare) i 78 (pare) anys. Tadeu és l'únic fill de tots dos. Segons la mare, no hi ha familiars pròxims que puguen fer-se càrrec del xiquet en absència dels pares. De fet, la qüestió de l'edat dels pares x l'edat de la persona amb DI és un punt que crida l'atenció, sobretot pel format que adopten les famílies després de la defunció d'un o tots dos pares, o fins i tot per la falta de preparació de les famílies per a afrontar aquest moment. Així, és evident que, de la mateixa manera que proposa Vygotsky (1982), el desenvolupament de la persona amb DI no és només el resultat de factors aïllats, ni només de causes ambientals, sinó d'una reciprocitat entre experiències que es van anar establint al llarg de la vida, amb la mediació i preparació rebuda durant la infància i l'adolescència que es reflecteix en el format familiar que pot ocórrer en el curs de la vida adulta, convertint-se en una comprensió que alguns canvis són inherents a la condició humana.

En el mateix sentit, podem descriure el cas de João, de 54 anys, que coneix la seua edat, va i ve sol de l'Institut, sap llegir i escriure i li agrada molt treballar al jardí. Quan se li va preguntar si li agradava participar en els tallers, va dir: «M'encanta vindre a estudiar i treballar al jardí, això és el que em fa feliç! João, que fins un any abans de la investigació també treballava venent l'art del seu pare en els barris pròxims, hui només assisteix a l'IC pel fet que el seu pare va morir en 2020 i va quedar vivint amb la seua mare, una dona major, i la seua germana, que treballa per a assegurar el manteniment de la família. En aquest sentit, és clar que, a causa de la seua capacitat funcional, João podria inserir-se en el mercat laboral formal, tenint una major participació en la dinàmica social, fet que es va veure obstaculitzat per la nova estructura familiar.

Així mateix, el nivell de capacitat funcional es defineix per la dificultat del subjecte per a fer tasques bàsiques de la vida diària o per a fer tasques més complexes que són essencials per a una vida independent (Alves; Leite; Machado, 2008). A partir d'aquesta afirmació, podem observar que, dins de l'Institut, trobem joves que no poden incloure's en el mercat laboral formal per raons del seu desenvolupament cognitiu i altres que acaben per no tindre l'oportunitat d'inserció per qüestions relacionades amb les demandes familiars.

A conseqüència d'això, es percep la necessitat d'un treball individualitzat amb cada família, a més d'una major instrumentalització de les mares que donen el seu temps a l'Institut, i que manquen d'una major orientació, com ja s'ha esmentat. També es va observar que alguns joves responen als tallers de manera més elaborada, mostrant que entenen la funció i l'ús dels instruments que formen part de la dinàmica del seu treball, però hi ha una certa demanda que s'oposa a la possibilitat d'inserir-los en la societat de manera més integrada, fent-los més autònoms.

4. Institut: un lloc per a l'educació de joves i adults

En la motivació per a aprendre influeixen qüestions que van més enllà de les barres del desenvolupament orgànic de les persones amb DI. En aquesta segona categoria es van agrupar les dades relatives a l'anàlisi de la interacció dels alumnes que participen en l'Educació de Joves i Adults (EJA) en el torn de matí de l'Institut. Tinent en compte que no es pretenia recollir els expedients escolars de tots els alumnes, es van observar els moments d'aprenentatge, de manera que es va poder articular la forma en què els joves participen en l'EJA amb les possibilitats d'utilitzar aquests coneixements més enllà dels espais institucionals, permetent-los ser participatius i tindre un lloc en la societat.

Després de les observacions, es van realitzar les entrevistes formals. En ser entrevistada sobre el desenvolupament del seu fill, cal destacar que la mare de Tadeu va dir que va assistir a una escola especial fins als 17 anys i després va ingressar en l'IC, on roman fins hui. En ser preguntada sobre si el seu fill no va rebre el certificat de finalització del batxillerat, ja que Tadeu participa en les classes de l'EJA en el torn de matí, la mare va dir no recordar-ho. Per a Macalli, Gonçalves i Caiado (2018), si bé l'EJA és una alternativa d'inclusió escolar de la població jove i adulta, algunes dades expressen la baixa qualitat de l'educació (regular i especial), ja que molts alumnes que van assistir a escoles primàries durant molts anys no van aprendre els continguts escolars compatibles amb els nivells d'escolaritat aconseguits.

També respecte a l'EJA, que és impartida essencialment per professors del municipi de Porto Alegre, però que compta amb la interacció d'alguns pares voluntaris, la diferència entre la comprensió i la mediació dels familiars i els professionals per als alumnes va ser un dels punts plantejats. Es nota una adequació en el discurs del

⁹ S'ha preservat el nom real per a garantir l'anonimat del participant.

professorat en tractar amb els alumnes, ja que utilitzen paraules més pròximes a les edats dels joves, qüestió que no sempre s'observa en la interacció amb les mares. No obstant això, no podem negar que l'espai té una proposta diferent, enfront de la realitat del mateix municipi, d'atenció i acolliment, constituint un lloc agradable i segur per als qui el freqüenten.

Tals qüestions parlen de la Resolució núm. 013, de desembre de 2013 (Porto Alegre, 2013), que diu: «Paràgraf únic - Les accions de l'educació especial en l'EJA han de permetre l'ampliació de les oportunitats d'escolarització, la formació per a l'entrada en el món del treball i la participació social efectiva». Quant a l'ampliació de les oportunitats d'escolarització de les persones amb DI majors de 21 anys, es percep un diferencial en l'Institut investigat, no obstant això, hi ha una demanda urgent i permanent de formació i aclariment sobre patologies i mediació per als adults atesos en l'espai. Hi ha una necessitat de reciclatge que també es pot observar en els informes del coordinador de la institució quan afirma: «Tenim un grup de mares envellides» (Coordinador i professor de l'Institut Florescer), o fins i tot en l'informe de la professora Laura⁹ que va informar haver notat un cert apoderament de les mares cap als alumnes.

En aquest sentit, existeix una clara demanda de reciclatge de mà d'obra voluntària que, si no es compleix, pot donar lloc a qüestions com l'assenyalada per Mitjás (2009), que conclou que la inadequació de les possibilitats d'accés a la cultura accentua les característiques negatives de la discapacitat. Així, considerant les demandes observades, no es pot negar que són demandes inherents a la proposta de l'espai, que busca ser gestionat i, principalment, mediat per les famílies. Sembla que, des de la seua creació, l'espai ha comptat amb poc flux, o fins i tot, amb poc intercanvi de treball voluntari.

Reflexionant sobre els informes dels responsables de la creació de l'institut, és impossible no pensar en el fet que, durant algun temps, les classes especials es van constituir com una via paral·lela a l'escola ordinària. No obstant això, l'escola especial no sempre va aconseguir els seus objectius i va passar un període exercint les seues activitats com una pràctica marginal, aïllada, sense revisar ni qüestionar el seu acompliment (Pereira, 2008). Dins d'aquesta perspectiva, la proposta de l'espai, desenvolupada en els anys 90, constitueix un pas necessari i innovador relacionat amb la demanda de crear espais d'inclusió per als adults amb DI.

En conèixer, encara que siga de manera superficial, les característiques de les famílies dels alumnes de la institució, podem suposar que, igual que els voluntaris, que fa molt de temps que exerceixen el seu paper en l'espai, molts alumnes tenen, en la seua realitat, un canvi en l'organització familiar, principalment per la pèrdua d'un o tots dos pares, per la incorporació a la família de germans, o fins i tot per la imminència d'una incertesa vital a causa de l'edat dels seus pares.

5. Consideracions finals

Aquest estudi va permetre identificar diversos factors que intervenen en el desenvolupament social de les persones amb DI, majors de 21 anys, que podrien agrupar-se en dos punts: l'oportunitat de l'espai de treball i la continuïtat de l'Educació de Joves i Adults (EJA), la qual cosa implica una reflexió sobre el que realment es treballa amb aquest públic en el període en el qual assisteix a l'escola dins del rang d'edat habitual. Pel que fa al factor laboral, s'assumeix que les barreres relacionades amb la comprensió del que fan i per què fan aquests productes en els tallers és un factor important a treballar amb el grup que assisteix a la institució.

És important assenyalar que, específicament, les barreres relacionades amb la qualitat de la mediació estan interconnectades amb la comprensió sobre el propòsit de la seua participació en els tallers laborals. En aquest cas, seria millor no tractar el tema laboral com una acció uniforme per a tots els participants, la qual cosa podria repercutir en la possibilitat que alguns membres realitzen activitats que els donen un rendiment econòmic mensual en espais diferents. En aquest aspecte, creiem que una major comprensió de la relació entre els aprenentatges formals, discutits ací des del punt de vista de l'EJA, i les oportunitats d'entendre les raons per les quals produeixen determinats productes, a partir de les mares que s'ofereixen per a treballar en els tallers, proporcionen condicions d'autonomia, que, sumades entre si, poden portar a les persones amb DI, a tindre una percepció més adequada de la seua funció i productivitat, tant en el treball com en el conjunt de la societat en la seua vida adulta.

Entenem que un estudi de cas no és suficient per a fer generalitzacions sobre les institucions de suport als adults amb DI. És necessari que, propostes com les ací presentades, puguem ser articulades per un major nombre d'espais perquè puguem promoure canvis reals en la manera de pensar la continuïtat dels estímuls pedagògics i laborals per a les persones amb DI, majors de 21 anys. No obstant això, es creu que aquest estudi és una important contribució al procés d'inserció dels joves/adults amb DI en la societat i a la comprensió del que és un espai que entén i satisfà les demandes d'aquest grup d'edat. D'altra banda, destaca la importància de construir polítiques públiques que responguen a les necessitats d'aquest col·lectiu. Aquesta experiència també revela que els processos democràtics provoquen la reflexió i la comprensió de la necessitat d'accions polítiques col·lectives i participatives que permeten la inclusió i la consecució efectiva de drets per a tots, en totes les edats.

Referències bibliogràfiques

- AZEVEDO, Jose Clovis. *Escola Cidadã: desafios diálogos e travessias*. 2ed. Petrópolis-RJ; Vozes, 2004
- ALMEIDA, D. R. (2021). *Letramento e uso de instrumentos sociais: um olhar sobre a autonomia de uma jovem com T21*. 2021. Tese (Doutorado em Diversidade Cul-

tural e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Universidade Feevale, Novo Hamburgo.

- ALMEIDA, P. *et al.* Funcionalidade e fatores associados em idosas participantes de grupos de convivência. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 8, n. 1, p. 64-53, 2017.
- ALVES, L. C.; LEITE, Iúri da Costa; MACHADO, Carla Jorge. (2028). Conceituando e mensurando a incapacidade funcional da população idosa: uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 1199-1207, jul./ago.
- BRASIL (1996). *LEI Nº.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC.
- BRASIL (2014). *LEI Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- CAIADO, K. R. M. & Laplane, A. L. F. (2009). Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade- uma análise a partir da divisão de gestores de um município polo. *Educação e pesquisa* (USP. Impresso), São Paulo, v.35, n.2, p.303-315. Mai/ago.
- DIAS, S.S.& Lopes de Oliveira, M. C.S. (2013) Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento do adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19. n. 2, p. 169-182, abr./jun.
- FERRARO, A. R. (2008). Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa* (USP, impresso), São Paulo, v. 34, n2, p. 237-289. Mai/ago.
- GAMEREN-OOSTEROM, H. (2013). *Growth, development and social functioning of individuals with Down syndrome*. Tesis (Doctoral Medical) University Leiden, Países Baixos.
- MACALLI, A. C. et al. (2018) Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. e14/ 1-20, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28212>. Acesso em:
- MACIEL, A. C. C; Guerra, R. O. (2007) Influência dos fatores biopsicossociais sobre a capacidade funcional de idosos residentes no nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 10,n. 2, p. 178-189.
- MINAYO, M. C. S. *et al.* (orgs.) (2008). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes.
- MITJÁS, M. A.(2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 169-177.
- PEREIRA, A. M. B. A. (2028). *A viagem ao interior da sombra: deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista*. 2008. Dissertação (Mestra-

- do em Sociologia) - Programa de Mestrado e Doutoramento «Pós-Colonialismos e Cidadania Global», Universidade de Coimbra, Coimbra.
- PORTO ALEGRE (2013). *RESOLUÇÃO N 13 DE 05 DE DEZEMBRO DE 2013. DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO, na perspectiva da Educação Inclusiva*. Conselho municipal de educação. Porto Alegre, CME.
- SANTOS, Boaventura Souza. Orçamento participativo em Porto Alegre: por uma democracia redistributiva. In: Santos, Boaventura de Souza (org). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- SANTOS JÚNIOR, F. D. (1999) In: *Escola Cidadã: Teoria e prática*. Org: Luiz Heron da Silva. Ed. Vozes, pp. 110-115.
- VIEIRA, D. O. (2002) *A aquisição do conceito de número em condições especiais: a Síndrome de Down em questão*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- VIGOTSKI, L. S. (1982) Obras Escogidas. *Problemas de psicologia general*. Madrid: Gráficas Rogar. Fuenlabrada.
- VIGOTSKI, L. S. (1997) Obras escogidas V. *Fundamentos de defectologia*. Madri: Visor.



INSTITUTO
Paulo Freire

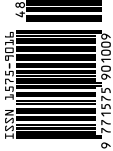
Associació de Persones
Adultes Participants
CPFPAFRANCESCBOSCHIMORATA



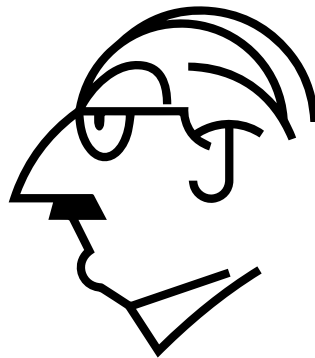
TAREPA - PV
Taller per a l'Acció Renovadora
de l'Educació Permanent d'Adults



L'ULLAL Edicions



*'amb els sistemes
d'ensenyament vigents
–i no sols els carpetovetònics–,
les criatures –no sols–
abandonen els estudis,
elementals o superiors, amb
una escassíssima curiositat
intel·lectual, i de vegades amb
un odi formal a la 'cultura'.
Joan Fuster*



CENT de FUSTER

