

A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente

MARIA MARGARIDA MACHADO*
MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES**

RESUMO: Este texto aponta alguns desafios pedagógicos para a prática docente na educação de jovens e adultos (EJA) em um diálogo com as metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, reafirmando a necessidade de efetivar a formação inicial e continuada de professores para atuar na diversidade dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. PNE 2014-2024. Prática pedagógica.

Educação de jovens e adultos e o direito à educação

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos), e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras. (TEIXEIRA, 1957, p. 80).

Iniciando com a reflexão do grande educador Anísio Teixeira, queremos demarcar a concepção de educação que orienta este texto. Quando tratamos da EJA, referimo-nos a ela como um direito do povo, mesmo que esse povo esteja

* Doutora em Educação. Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordena o Projeto Centro Memória Viva*, a rede de pesquisa do Observatório da Educação – Obeduc (Capes/UFG/Unb/UFES) e é Presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED (2013-2015). Goiânia/GO – Brasil. *E-mail:* <mmm2424@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFG. Goiânia/GO – Brasil. *E-mail:* <me.castrorodrigues@gmail.com>.

desacreditando do poder e valor desse direito. Entendemos, ainda, que cabe ao Estado brasileiro resgatar o lugar e o valor desse direito na vida e na Constituição da Nação, já que este mesmo Estado é um dos responsáveis pelo descrédito devido às inúmeras campanhas, projetos e programas implementados por políticas de governos muitas vezes sem resultados efetivos e sem o alcance das metas.

Este texto pretende contribuir com as reflexões dos professores no processo de implementação da Lei nº 13.005, de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor no período de 2014 a 2024. Embora muitos de nós, professores, tenhamos sido formados em uma concepção que distancia a lei da sala de aula, a realidade nos desafia a compreender que não é bem assim. Distantes dos formuladores das políticas, cada vez mais o que eles propõem impactam o cotidiano da sala de aula. Por isso, precisamos mudar a postura em relação à legislação. Reiteramos a compreensão de Cury (2002) sobre a importância da lei:

A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (p. 247).

É nesse contexto que se coloca a Lei do PNE 2014-2024 como resultado de uma luta, que segue em processo, pois muito ainda falta para sua regulamentação e dependemos, para isso, do que será assumido pelos planos distrital, estaduais e municipais. A compreensão dos impactos, desafios e possibilidades da implementação da Lei na prática pedagógica dos professores da EJA para garantir a educação para o povo, é de fundamental importância nesse início de vigência do novo plano nacional.

Para problematizar o fazer pedagógico à luz do PNE 2014-2024, optamos por dialogar, especificamente, com estratégias vinculadas às metas 8, 9 e 10, que assumem o público jovem e adulto em defasagem de idade-série, portanto os trabalhadores que, acima de 18 anos, não completaram ainda 12 anos de estudos, os não alfabetizados acima de 15 anos e aqueles que demandam uma formação básica integrada à educação profissional. Algumas das estratégias serão aqui retomadas a partir das experiências já acumuladas em EJA e de referenciais pedagógicos e políticos que acompanham a educação para sujeitos concretos que não lograram concluir a educação básica na chamada “idade própria”, ou seja, até os 17 anos.

Educação básica para jovens, desigualdade e respeito às diferenças

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014).

Para compreender o desafio da meta 8, é preciso considerar o tamanho da tarefa que ela destina aos sistemas distrital, estaduais e municipais, responsáveis pela educação básica.

Tabela 1 – Situação da população a partir de 18 anos em relação à educação básica, por faixa etária – Brasil.

Faixa etária	Pop. total	Não concluiu educação básica*	Frequenta a educação básica	Não concluiu e não frequenta a educação básica
18 a 24 anos	23.873.786	51,5%	16,7%	34,8%
25 a 29 anos	17.102.917	46,7%	6,0%	40,7%

Fonte: IBGE (2010).

*Considera a população a partir de 18 anos, uma vez que, no Brasil, pela idade de entrada e o número de séries do sistema educacional até 17 anos, o aluno deveria cursar a educação básica. O percentual total das faixas considera a população acima de 18 anos, estimada em 134,5 milhões.

Ao analisar os dados dos jovens de 18 a 29 anos, o número de ausentes do sistema educacional que não concluíram a educação básica representa 34,8% entre os que possuem de 18 a 24 anos, e chega a 40,7% entre os que estão entre 25 e 29 anos. De um total de 40.976.703 entre 18 a 29 anos, 15.268.965 estão fora da escola e não concluíram ainda a educação básica. Atender a toda essa população na EJA tem sido um grande desafio, sobretudo reconhecendo que a matrícula na modalidade caiu, em vez de aumentar nos últimos anos.

Seria simplista demais imaginar que as matrículas atuais atendem à demanda de jovens e adultos, o que seria considerar adequadas as atuais condições de oferta da EJA para atrair e manter esses sujeitos que optaram por exercer o direito à educação. Por isso, estudos específicos são necessários para dar conta dessa complexidade, que envolve uma estimativa mais apurada do número ideal e/ou possível de matrículas da EJA para os próximos anos, considerando todas as variáveis intervenientes desse processo de volta e permanência na escola, no que se refere aos jovens.

A realidade apresentada pelos dados do IBGE (2000) é a de que à medida que avança a idade, há menos matrículas, portanto, aumentam os índices de quem não concluiu

e não está frequentando nenhuma escolarização. Quando o dado se refere às populações do campo, região de menor escolaridade e com os 25% mais pobres, para igualar a escolaridade entre negros e não negros há que exigir da gestão dos planos uma busca de referência da diversidade que a meta se propõe a atender.

Do conjunto das estratégias da meta 8, várias são muito contraditórias, e, quando se trata da perspectiva de defesa de uma educação básica para os jovens trabalhadores, é imprescindível que ela ocorra em um sistema público de ensino. O receio já começa nas estratégias 8.1 e 8.2, que formalizam a ideia de um atendimento dos jovens de 18 a 29 anos pela via de programas de correção de fluxo, já discutidas no campo da EJA como superadas, pois não contribuem para a consolidação da modalidade como política pública de Estado e acabam por reforçar a ideia de que a EJA é um atendimento provisório, o que não deveria acontecer, pois o desafio é o de construir uma escola para os trabalhadores que pode se modificar ao longo do tempo enquanto suas necessidades formativas venham a se alterar, em especial se olharmos a EJA como educação ao longo da vida.

Outra estratégia que chama a atenção na meta 8 e que deve ser vista com cuidado pelos gestores públicos da educação é a “8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2014). A existência e necessidade de certificação por exames são históricas na educação brasileira. E o acesso deve ser gratuito. Todavia, é importante reiterar que a escolarização precisa priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado. O que nos preocupa ainda é saber em que medida há por parte de estados, Distrito Federal e municípios condição efetiva de regular e coibir a indústria de vendas dos certificados espalhada pelo País. Optar por adesão a exames nacionais de certificação, como Enceja e Enem não isenta os gestores locais de verificar a veracidade dos documentos de conclusão da educação básica.

Na meta 8, também é problemática a defesa de educação técnica ofertada por segmentos que não são do setor público ou concomitante. Novamente se perde a oportunidade de fortalecer a rede pública de educação para os trabalhadores e, contraditoriamente, legitima-se a impossibilidade de atendimento quando eles precisam de tempo para estar em duas instituições uma de formação geral e outra de formação profissional.

Por fim, as estratégias 8.5 e 8.6 chamam atenção para as ações articuladas de forma intersetorial para mobilização e acompanhamento de alunos, pois, dadas as especificidades desse público, não é possível apenas a educação dar conta de suas necessidades. Portanto, os planos locais têm o desafio de apresentar as redes intersetoriais que serão constituídas para o alcance dessa meta. Por outro lado, a necessidade de buscar alunos, em uma ação intersetorial, é um desafio para as redes, que precisam se abrir a essa forma de pensar a educação ofertada aos jovens.

Não é suficiente apenas possibilitar o acesso do público jovem, adulto e idoso à modalidade. É fundamental que se garanta um ensino de qualidade social, que favoreça

aprendizagens significativas, a formação de conceitos e a conclusão da educação básica com sucesso. Muitos alunos de EJA precisam não só de informação sobre a oferta, mas devem ser convencidos que é possível retornar à escola, ser aceitos, ter professores que os acolham, que saibam trabalhar com essa faixa etária, o que demanda do profissional, entre outros aspectos, o compromisso ético-político, sensibilidade estética, competência técnico-pedagógica (RIOS, 2005), o que passa pela formação inicial e permanente.

Para a formação de conceitos, segundo Vygotsky (1991), é fundamental o diagnóstico dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho com conteúdos significativos que possibilitem articular os saberes técnico-científicos aos saberes cotidianos, para que, mediados pelo outro, na relação sujeito e objeto do conhecimento, os educandos possam reelaborar os conhecimentos, produzindo novas sínteses. Trata-se de um trabalho pedagógico que favoreça, no estudante, a passagem do nível de desenvolvimento real (daquilo que ele já conheça, dos saberes que possui ou que, sozinho, é capaz de realizar, conhecer, ou resolver sem ajuda) e do nível de desenvolvimento potencial (as possibilidades que pode ter, de resolução de um problema ou aquisição de conhecimentos fora de seu alcance atual, mas potencialmente atingíveis), contando com a orientação, ajuda e mediação de uma pessoa que domine este conhecimento (quer seja ele o professor, colega, amigo etc.), com vistas à formação de conceitos, apropriação e reelaboração de conhecimentos e ao domínio de saberes técnico-científicos significativos, configurando-se na zona de desenvolvimento proximal.

Mas como alcançar o que o aluno domina parcialmente, já sabe, precisa saber ou rever e reconstruí-lo sob novas bases? Somente através de um bom diagnóstico da realidade social e com a escuta do educando e dos saberes prévios por parte da atuação coerente do educador que atenda aos interesses e necessidades dos educandos, possibilitando que eles possam conhecer e analisar criticamente a realidade em que se inserem e, para tal, levantar os temas significativos e necessários. Esse diagnóstico também poderá contribuir para que os educandos sistematizem o que já sabem mas está desorganizado ou definam que outros conteúdos são necessários, o que se precisa desmistificar e rever, pois o olhar do educando pode ser equivocado.

Ao fazer um bom diagnóstico e trabalhando a partir das demandas da realidade social sob o olhar dos educandos favorecemos que eles sintam o significado do que está sendo trabalhado e podemos avançar no que eles não dominam, considerando o que já dominam e valorizando seus saberes prévios, sem ficar trabalhando o que já sabem, “perdendo tempo” e cansando-os com um ensino que não avança. Por outro lado, trazemos a possibilidade de inserir novos elementos, instrumentalizá-los, como nos diria Saviani (2000, 2001), possibilitando uma nova síntese, a catarse, que contribui para o retorno à realidade sob um olhar histórico-crítico-social.

A forma de organização desse trabalho pedagógico partindo da realidade dos educandos pode ocorrer com a organização de um currículo, quer seja por meio de projetos

de ensino-aprendizagem, segundo Vasconcellos (2006), quer seja através de tema gerador (FREIRE, 1987) ou eixo temático que favoreça o olhar a partir da realidade social e do retorno a ela sob um novo patamar de conhecimento, em que o educando não permaneça apenas na memorização ou pseudo aprendizagem, mas no âmbito de quem apreende, constrói ou reconstrói saberes, com sentido e significado (VYGOTSKY, 1991; MOYSÉS, 2007; FREIRE, 1987, 1996).

Contudo, entre outros aspectos, se o educando da EJA não percebe de forma significativa para seu desenvolvimento o ensino trabalhado no espaço escolar, ele não compreenderá a razão de ter que aprender certos conteúdos e, não os compreendendo, tenderá a achá-los pouco atrativos e, conseqüentemente, pode abandonar a escola.

Alfabetização como direito e não como remédio a uma praga a ser erradicada

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Essa discussão sobre a alfabetização de jovens e adultos nos remete a experiências históricas do campo da EJA nem sempre as mais condizentes com a educação como direito de todos. A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de ensino fundamental, o que se confirma pelas experiências históricas, das campanhas da década de 1940 ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da presidenta Dilma. Todas essas iniciativas resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que delas participou com resultados que correspondessem, pelo menos à conclusão de quatro anos de estudos.

Se a obrigatoriedade anterior de 7 a 14 anos¹ tivesse de fato enfrentado o analfabetismo entre jovens e adultos não teria que ser retomada pela emenda constitucional. Assegurar a oferta gratuita da educação básica *para os que a ela não tiveram acesso na idade própria*, hoje, exige que, primeiro, se avalie com rigor o que já foi feito, pois a imensa maioria dos jovens e adultos não alfabetizados de hoje já teve passagem pela escola e segue sem ser alfabetizada.

Cabe aos gestores públicos pelo menos identificar a população não alfabetizada e sua peculiaridade para definir uma política de expansão da escolaridade. Isso significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandariam um atendimento

diferenciado; e quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandaria outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade.

Para ofertar um processo de alfabetização e a continuidade da escolarização com qualidade social, não se pode esquecer que a realidade aponta para a formação de profissionais que atuarão com educandos analfabetos (e com a continuidade do processo de escolarização) a fim de que tenham o domínio do diagnóstico, dos níveis de leitura e escrita,, e realizem um trabalho significativo com a alfabetização e/ou leitura e produção textual *para e com* os educandos, fazendo uso de uma diversidade de gêneros, desde a alfabetização - não com quaisquer temas ou textos, mas, com aqueles que lhes possibilitem ler e dizer sua palavra-mundo e não recair na memorização, na leitura escandida ou silabada, descontextualizada, apenas para dar conta de um processo da técnica da leitura e escrita. Não que este domínio não seja necessário, mas não é suficiente, pois não permite que os educandos da modalidade EJA realizem a construção de uma nova síntese do conhecimento e produzam textos que lhes possibilitem a análise crítica da realidade social.

E como entendemos, a exemplo de Paulo Freire (1987) e Paulo Freire e Ira Shor (1987), que a educação – e o alfabetizar - é um ato político, o conteúdo do que se lê e escreve nesse processo não pode ser distante da realidade social, local ou mais ampla dos interesses e necessidades do educando – retirando os temas a serem trabalhados da escuta aos sujeitos e da sua realidade sócio-político-econômica e cultural, que possuem riqueza fonética, fonológica, semântica e de vida, pois apenas um processo de ensino-aprendizagem significativo permitirá que os conhecimentos sejam apropriados e permaneçam se incorporando ao fazer pensar dos educandos. Mas não adianta trabalhar com temas cotidianos se a metodologia a ser utilizada na construção do processo de aquisição da leitura e escrita é a cópia, a memorização, a repetição mecânica, recaindo na perspectiva tradicional de ensino. É fundamental que o educando seja visto como sujeito do processo ensino-aprendizagem – e, dessa forma, trabalhar com textos desde o início torna-se imprescindível, diagnosticando os níveis em que os educandos se encontram no desenvolvimento da escrita (silábico, alfabético, ortográfico) e da leitura (quem lê com dificuldade não lê) não para estigmatizá-los, mas para contribuir que avancem para níveis subsequentes na produção de textos significativos, com coerência, coesão e criticidade.

Paulo Freire (1987) nos mostrou que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que a palavra deve possibilitar a verticalização e o aprofundamento crítico da leitura do mundo, em um trabalho sério e comprometido com a ética, a estética, a apreensão dos saberes em suas várias facetas (histórica, política, econômica, social, matemática, da linguagem etc.), articulando interdisciplinarmente esses saberes.

Por uma educação integral integrada dos trabalhadores

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Esta meta nos remete a um debate atual e tenso sobre qual perspectiva se deve defender para a educação dos trabalhadores, integrando educação básica e formação profissional. Mesmo com todo o esforço que o campo da EJA vem fazendo nos últimos anos para superar a visão de suplência na oferta do ensino fundamental e médio, ainda é seguido o modelo do ensino supletivo, em que a concepção era a da redução de tempo e espaços de aprendizagem, tendo como referência a escola das crianças e adolescentes. Uma das alternativas de superação dessas práticas aligeiradas foi aproximar de forma efetiva a EJA do mundo do trabalho, através das experiências de integração curricular entre formação básica e formação profissional.

O cálculo do alcance da meta 10, a partir dos dados do Censo Escolar de 2013, representa um esforço de passar 25% de 2.447.792 matrículas do ensino fundamental da EJA para a oferta integrada à educação profissional (EP) na formação inicial e continuada (FIC), que representaria 611.948 matrículas, e 25% de 1.324.878 das matrículas do ensino médio de EJA para cursos técnicos integrados, o que representaria 331.219 matrículas. É uma tarefa gigante se pensarmos que o Censo Escolar de 2013 apresenta apenas 21.465 matrículas em EJA integrada à EP no nível fundamental e 42.421 matrículas em EJA integrada à EP no nível técnico.

Todavia, a questão não é apenas de ampliação do atendimento com base na matrícula. Ela é mais desafiadora, ainda, se voltarmos aos dados do IBGE, que apontam milhões de trabalhadores brasileiros com mais de 18 anos sem concluir o ensino fundamental e médio necessitando de uma oferta de escolarização mais voltada para o mundo do trabalho, como pretendem os cursos integrados.

Ela é também mais complexa se tomarmos a realidade da oferta pública das redes municipais, que não possuem, em sua maioria, educação profissional e, portanto, terão que encontrar uma alternativa para a integração entre formação geral e formação profissional. Ou, ainda, a realidade dos 11 estados do País onde a EJA está em uma secretaria e a EP em outra, dificultando a oferta do ensino médio integrado.

Todas as estratégias vinculadas à meta 10 carecem do enfrentamento das duas questões anteriores para efetivar os dados quantitativos - que revelam uma multidão a ser atendida - e a adequação do sistema público de educação para a constituição de uma nova escola que se configuraria como o espaço da educação dos trabalhadores. A opção política, pedagógica e administrativa pelo currículo integrado, portanto, exige condições de infraestrutura e profissionais preparados para atuar na modalidade integrada.

Talvez para o atendimento da meta de $\frac{1}{4}$ da matrícula na modalidade integrada poder-se-ia recuperar as experiências de centros de educação de jovens e adultos, que existiram e existem pelo País, com funcionamento de manhã, à tarde e à noite e profissionais específicos para atender a modalidade de currículo integrado.

Mas, por que a opção por um currículo integrado da modalidade EJA com a EP e não um currículo que apenas articule a EJA com a EP? A experiência e as pesquisas demonstram que os alunos trabalhadores têm dificuldade de frequentar cursos concomitantes devido à própria necessidade de sobrevivência e à de seus entes. Por outro lado, uma modalidade de ensino que pretende alcançar a totalidade da formação humana de que nos falam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) precisa romper com a dualidade educação básica/educação técnica, ressaltando a integração entre cultura, ciência, humanismo e tecnologia, por meio de um currículo que contribua para a vida dos educandos.

Uma integração que rompe a dicotomia trabalho manual/intelectual, que perpassa a realidade do aluno trabalhador e amplie sua formação (não apenas possibilitando o acesso a fragmentos do conhecimento, mas se constitua na produção da totalidade), que articule o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico aos saberes cotidianos dos educandos produzidos nas suas relações culturais e materiais de existência, e que seja capaz de, segundo Ciavatta (2005) citando Gramsci, uma

[...] educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (p. 84).

Mas o processo de construção dessa forma de trabalho passa pela formação continuada com a discussão de conceitos, formas de organização e trabalho de currículo e currículo integrado, para definir, coletivamente, a forma de organização curricular a ser adotada, partindo da realidade dos educandos da EJA e articulando-a aos conhecimentos técnico-científicos que possibilitem vivenciar a integração da EP e da educação geral. E passa, ainda, pela organização de um trabalho coletivo na escola, com momentos de estudo e planejamento previstos no horário de trabalho dos profissionais, além de calendário escolar, entre outras condições para que se efetive essa prática.

O currículo integrado tem como princípios a totalidade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a omnilateralidade³, de forma que os educandos trabalhadores vivenciem as condições para compreender, pensar e analisar criticamente o trabalho e o modo de produção capitalista no qual estão inseridos, conscientizando-se dessa realidade numa perspectiva crítica com vistas à transformação da realidade social, bem como tendo

acesso às ferramentas de formação inicial para o exercício de uma profissão no mundo do trabalho.

O ponto de partida para essa mudança é a prática social dos educandos que aponta o seu saber, o que necessitam e que têm interesse em dominar, e, a partir daí, desdobra-se um coletivo de educadores, a fim de dar conta da visão de totalidade de conteúdos, saberes cotidianos, habilidades, técnicas, tecnologias e processos inseridos na temática a ser trabalhada, considerando a realidade mais ampla e local dos sujeitos envolvidos, seus problemas, sua situação limite, seus anseios e necessidades, por meio do processo dialógico (FREIRE, 1987). Pois é “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.” (FREIRE, 1987, p. 86).

Levantados os temas, subtemas e conteúdos, os educadores planejam coletiva e interdisciplinarmente os conteúdos e as formas de trabalho, integrando as áreas de conhecimento e a formação geral, entre esta e a EP, possibilitando a perspectiva da totalidade e o aprofundamento da temática e não com um olhar superficial e aligeirado dos conteúdos e temas selecionados.

Considerações finais

Tudo indica, nas reflexões apresentadas, que teremos de enfrentar algumas *máximas* que perduram na educação brasileira e soam quase como cultura estabelecida, justificando a negação do direito e referendando o mínimo de escolarização, educação profissional e currículo, além do olhar sobre a não escolarização da população jovem e adulta como fatalidade na dura realidade econômica e social.

A primeira máxima deve ser enfrentada acompanhando a ação dos gestores públicos e professores (desdobradas nos planos estaduais e municipais) ao assumir as metas do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Do Ministério da Educação às secretarias de estados, Distrito Federal e municípios, há que se exigir uma postura diferenciada em relação ao decênio anterior, quando a maioria expressiva das metas quantitativas sequer foi alcançada.

Quanto ao enfrentamento da cultura da não escolarização, esta é uma tarefa do Estado, mas também da sociedade civil. Os próprios jovens e adultos de 18 anos e mais precisam reconhecer que a educação é um direito deles para reivindicá-la na forma da lei, como bem disse Cury (2002), e compreender sua dimensão de “luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.” (p. 247). É o que se espera alcançar na próxima década com uma mudança na postura de toda a sociedade brasileira para acompanhar e cobrar que a Lei nº 13.005, de 2014, não fique apenas no papel.

Recebido em 27 de julho e aprovado em 3 de novembro de 2014

Notas

- 1 Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Emenda Constitucional nº 59/2009.
- 2 Trata-se do ser humano que tenha superado a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e que consegue se desenvolver na totalidade - na concepção marxista, o homem que caça de manhã, pesca à tarde e faz poesia à noite, ou seja, desenvolve um conjunto de atividades que expressa suas potencialidades.
- 3 Trata-se do ser humano que tenha superado a unilateralidade imposta pela divisão social do trabalho e que consegue desenvolver o conjunto de suas potencialidades em sua totalidade. Na concepção marxista, o homem que caça de manhã, pesca à tarde e faz poesia à noite, ou seja, desenvolve um conjunto de atividades que manifestam suas potencialidades como um todo.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo populacional 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

MOYSÉS, Lucia. **O desafio de saber ensinar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).

_____. **Escola e democracia**. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente** – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

The EJA over the next decade and pedagogical teaching practice.

ABSTRACT: This paper points out some pedagogical challenges for teaching practice in the education of young people and adults (EJA) in a dialogue with targets 8, 9 and 10 of the National Education Plan (PNE 2014-2024) reaffirming the need to conduct the initial and continuing training of teachers for working with the diversity of individuals in adult education.

Keywords: adult and youth education. PNE 2014-2024. Pedagogical practice.

L' EJA dans la décennie à venir et la pratique pédagogique de l'enseignant

RÉSUMÉ: Ce texte met à jour certains défis pédagogiques pour la pratique enseignante de l'éducation de jeunes et adultes (EJA) dans un dialogue avec les objectifs 8, 9 e 10 du Plan National d'Education (PNE) 2014-2024, réaffirmant la nécessité de rendre effective la formation initiale et continue des professeurs pour bien exercer face à la diversité des effectifs de l'EJA.

Mots-clé: Education de jeunes et adultes. PNE 2014-2024. Pratique pédagogique.

La EJA en la próxima década y la práctica pedagógica del docente

RESUMEN: Este texto señala algunos retos pedagógicos para la práctica docente en la educación de jóvenes y adultos (EJA), en un diálogo con las metas 8, 9 y 10 del Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, reafirmando la necesidad de materializar la formación inicial y continua de profesores para actuar en la diversidad de los sujetos de la EJA.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. PNE 2014-2024. Práctica pedagógica.