

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

MARIA MARGARIDA MACHADO*
MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES**

RESUMEN: Este texto señala algunos desafíos pedagógicos a 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 hacer efectiva 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.

Educación de jóvenes y adultos y el derecho a la educación

Obligatoria, gratuita y universal, la educación solo podría ser suministrada por el Estado. Es imposible confiar esa responsabilidad a particulares, pues estos solo la podrían ofrecer a los que tuvieran dinero (o a protegidos), y así actuar más para perpetuar las desigualdades sociales que para eliminarlas. La escuela pública, común a todos, no sería así el instrumento de benevolencia de una clase dominante, guiada por la generosidad o por el miedo, sino un derecho del pueblo, sobre todo de las clases trabajadoras. (TEIXEIRA, 1957, p. 80).

Comenzando con la reflexión del gran educador Anísio Teixeira, queremos definir la idea de educación que orienta este texto. Al tratar de la EJA, nos referimos a ella como un derecho del pueblo, aunque ese pueblo no crea mucho en el poder

* Doctora en Educación. Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordina el Proyecto Centro Memoria Viva*, la red de investigación del Observatorio de la Educación – Obeduc (Capes/UFG/Unb/UFES) y es Presidenta de la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación ANPEd (2013-2015). Goiânia/GO – Brasil. *E-mail:* <mmm2424@gmail.com>.

** Doctora en Educación. Profesora adjunta de la Facultad de Educación de la UFG. Goiânia/GO – Brasil. *E-mail:* <me.castrorodrigues@gmail.com>.

y en el valor de ese derecho. Entendemos también que cabe al Estado brasileño rescatar el lugar y el valor de ese derecho en la vida y en la Constitución de la Nación, ya que este mismo Estado es uno de los responsables por la falta de credibilidad debido a muchas campañas, proyectos y programas implementados por las políticas de los gobiernos, muchas veces sin resultados efectivos y sin alcanzar las metas.

Este texto pretende contribuir con las reflexiones de los profesores en el proceso de implementación de la Ley nº 13.005, de 2014, que instituyó el Plan Nacional de Educación (PNE), en vigor en el periodo de 2014 a 2024. Aunque muchos de nosotros, profesores, nos hemos formado con una idea que aleja la ley del aula, la realidad nos desafía a comprender que no eso no es exactamente así. Lejos de los creadores de las políticas, cada vez más lo que ellos proponen afectan a la rutina diaria del aula. Por eso, debemos cambiar nuestra postura con respecto a la legislación. Reiteramos lo que afirma Cury (2002) sobre la importancia de la ley:

Su importancia nace del carácter contradictorio que la acompaña: en ella siempre reside una dimensión de lucha. Lucha por inscripciones más democráticas, por puestas en práctica más realistas, contra la descaracterización mutiladora, por sueños de justicia. Todo el avance de la educación escolar más allá de la enseñanza primaria fue fruto de luchas guiadas por una idea democrática de la sociedad en la que se postula o bien la igualdad de oportunidades o incluso la igualdad de condiciones sociales. (p. 247).

En ese contexto se ubica la Ley del PNE 2014-2024 como resultado de una lucha que sigue en proceso, pues todavía falta mucho para su reglamentación y dependemos, para ello, de lo que será asumido por los planes del Distrito Federal, de los estados y de los municipios. La comprensión de los impactos, desafíos y posibilidades de la implementación de la Ley en la práctica pedagógica de los profesores de la EJA para asegurarle la educación al pueblo es de fundamental importancia en este inicio de vigencia del nuevo plan nacional.

Para analizar la práctica pedagógica de acuerdo con los principios del PNE 2014-2024, optamos por dialogar, específicamente, con estrategias vinculadas a las metas 8, 9 y 10, que asumen el público joven y adulto con desfase entre la edad y el año de enseñanza, por lo tanto, los trabajadores que, teniendo más de 18 años de edad, todavía no han cumplido 12 años de estudios, los no alfabetizados de más de 15 años y los que demandan una formación básica integrada a la educación profesional. Algunas de las estrategias serán retomadas aquí a partir de las experiencias ya acumuladas en EJA y de referencias pedagógicas y políticas que acompañan a la educación para sujetos concretos que no lograron terminar la educación básica en la llamada “edad adecuada”, es decir, hasta los 17 años.

Educación básica para jóvenes, desigualdad y respeto por las diferencias

Meta 8: aumentar la escolaridad media de la población de 18 (dieciocho) a 29 (veintinueve) años, para alcanzar un mínimo de 12 (doce) años de estudio en el último año de vigencia de este Plan, para las poblaciones del campo, de la región de menor escolaridad en el País y del 25% (veinticinco por ciento) más pobre, e igualar la escolaridad media entre negros y no negros declarados a la Fundación Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE. (BRASIL, 2014).

Para comprender el desafío de la meta 8, se debe considerar el tamaño de la tarea que esta meta destina a los sistemas del Distrito Federal, de los estados y de los municipios, responsables de la educación básica.

Tabla 1 – Situación de la población a partir de 18 años con respecto a la educación básica, por franja de edad – Brasil.

Edad	Pob. total	No terminó la educación básica*	Frecuenta la educación básica	No terminó y no frecuenta la educación básica
18 a 24 años	23.873.786	51,5%	16,7%	34,8%
25 a 29 años	17.102.917	46,7%	6,0%	40,7%

Fuente: IBGE (2010).

*Considera la población a partir de 18 años, ya que en Brasil, por la edad de entrada y el número de años de enseñanza del sistema educativo, el alumno debería cursar la educación básica hasta los 17 años. El porcentaje total de las franjas considera la población de más de 18 años, estimada en 134,5 millones.

Al analizar los datos de los jóvenes de 18 a 29 años, el número de ausentes del sistema educativo que no terminaron la educación básica representa el 34,8% entre los que tienen de 18 a 24 años, y llega al 40,7% entre los que tienen entre 25 y 29 años. De un total de 40.976.703 entre 18 a 29 años, 15.268.965 están fuera de la escuela y todavía no han terminado la educación básica. Atender a toda esa población en la EJA viene siendo un gran desafío, principalmente reconociendo que las matrículas en esa modalidad se han reducido, en lugar de aumentar en los últimos años.

Sería demasiado simplista imaginar que las matrículas actuales cubren la demanda de jóvenes y adultos, lo que sería considerar adecuadas las actuales condiciones de oferta de la EJA para atraer y mantener a esos sujetos que optaron por ejercer el derecho a la educación. Por eso, son necesarios estudios específicos para solucionar esa complejidad, que requiere una estimativa más exacta de la cantidad ideal y/o posible de matrículas de la EJA para los próximos años, considerando todas las variables intervinientes en ese proceso de vuelta y permanencia en la escuela, en lo que se refiere a los jóvenes.

La realidad expuesta por los datos del IBGE (2000) es que en la medida que aumenta la edad, hay menos matrículas, por lo que aumentan los índices de los que no terminaron y

no están frecuentando ninguna escolarización. Cuando el dato se refiere a las poblaciones del campo, zona de menor escolaridad y con el 25% más pobre, para igualar la escolaridad entre negros y no negros hay que exigir a la gestión de los planes una búsqueda de referencia de la diversidad que la meta pretende atender.

Del conjunto de las estrategias de la meta 8, varias son muy contradictorias y, cuando se trata de la perspectiva de defender una educación básica a los jóvenes trabajadores, es imprescindible que ella ocurra en un sistema público de enseñanza. La duda comienza ya en las estrategias 8.1 y 8.2, que formalizan la idea de una atención a los jóvenes de 18 a 29 años mediante programas de corrección del flujo, ya discutida en el campo de la EJA como superada, pues no contribuye a la consolidación de la modalidad como una política pública de Estado y al final refuerza la idea de que la EJA es una atención provisional, lo que no debería ocurrir, pues el desafío es construir una escuela para los trabajadores que se pueda modificar con el tiempo según cambien sus necesidades formativas, especialmente si consideramos la EJA como educación a lo largo de la vida.

Otra estrategia que llama la atención en la meta 8 y que debe ser considerada con cuidado por los gestores públicos de la educación es la “8.3) asegurar el acceso gratuito a exámenes de certificación de la conclusión de las enseñanzas fundamental y media” (BRASIL, 2014). La existencia y necesidad de certificación por exámenes son históricas en la educación brasileña. Y el acceso debe ser gratuito. No obstante, es importante reiterar que la escolarización debe priorizar el acceso de los trabajadores a una educación de calidad que no sea reemplazada por el acceso restringido al certificado. Lo que nos preocupa también es saber en qué medida los estados, el Distrito Federal y los municipios tienen condiciones efectivas de regular y cohibir la industria de la venta de certificados diseminada por el País. Optar por la adhesión a exámenes nacionales de certificación, como Enceja y Enem, no exime a los gestores locales de verificar la veracidad de los documentos de conclusión de la educación básica.

En la meta 8, también es complicada la defensa de la educación técnica ofrecida por sectores que no son del ámbito público o concomitante. Una vez más se pierde la oportunidad de fortalecer la red pública de educación para los trabajadores y, de forma contradictoria, se legitima la imposibilidad de la atención cuando ellos necesitan tiempo para estar en dos instituciones, una de formación general y otra de formación profesional.

Finalmente, las estrategias 8.5 y 8.6 destacan las acciones articuladas entre los sectores para la movilización y el seguimiento de alumnos, pues debido a las especificidades de ese público, no es posible que la educación sola dé abasto de satisfacer todas sus necesidades. Por lo tanto, los planes locales tienen el desafío de presentar las redes intersectoriales que se constituirán para alcanzar esa meta. Por otro lado, la necesidad de buscar alumnos en una acción intersectorial es un desafío para las redes, que deben aceptar esa forma de pensar la educación ofrecida a los jóvenes.

No basta con solo posibilitar el acceso del público joven, adulto y mayor a la modalidad. Es fundamental que se asegure una enseñanza de calidad social, que favorezca aprendizajes significativos, la formación conceptos y la conclusión de la educación básica con éxito. Muchos alumnos de la EJA no solo necesitan información sobre la oferta, sino que deben ser convencidos de que es posible volver a la escuela, ser aceptados y tener profesores que los acojan y que sepan trabajar con esa franja de edad, lo que exige del profesional, entre otros aspectos, un compromiso ético/político, una sensibilidad estética y una competencia técnica/pedagógica (RIOS, 2005), elementos que derivan de la formación inicial y continua.

Para formar conceptos, según Vygotsky (1991), es fundamental el diagnóstico de los niveles de aprendizaje y desarrollo, el trabajo con contenidos significativos que permitan articular los conocimientos técnicos/científicos con los conocimientos cotidianos, para que, con la mediación del otro, en la relación entre sujeto y objeto del conocimiento, los educandos puedan reelaborar los conocimientos y producir nuevas síntesis. Se trata de un trabajo pedagógico que favorezca, en el estudiante, el paso del nivel de desarrollo real (de lo que él ya conoce, de los conocimientos que tiene o que por sí solo es capaz de realizar, conocer o resolver sin ayuda) al nivel de desarrollo posible (las posibilidades que puede tener de resolver un problema o adquirir conocimientos fuera de su alcance actual, pero potencialmente alcanzables), contando con la orientación, ayuda y mediación de una persona que domine este conocimiento (ya sea el profesor, un compañero o amigo etc.), con el fin de formar conceptos, adquirir y reelaborar conocimientos y dominar saberes técnicos/científicos significativos, configurándose en la zona media de desarrollo.

¿Pero cómo alcanzar lo que el alumno domina total o parcialmente, necesita saber o revisar y reconstruirlo sobre nuevas bases? Solo con un buen diagnóstico de la realidad social, escuchando al educando y observando sus conocimientos previos en una actuación coherente del educador que atienda los intereses y necesidades de los educandos, permitiendo que ellos puedan conocer y analizar críticamente la realidad en la que se insertan y, para ello, proponer los temas significativos y necesarios. Ese diagnóstico también podrá contribuir para que los educandos sistematicen lo que ya saben y está desorganizado o definan qué otros contenidos son necesarios y qué se debe desmitificar y revisar, pues el punto de vista del educando puede estar equivocado.

Al hacer un buen diagnóstico y trabajar a partir de las demandas de la realidad social desde la perspectiva de los educandos ayudamos a que ellos sientan el significado de lo que se está trabajando y podemos avanzar en lo que ellos no dominan, considerando lo que ya dominan y valorizando sus conocimientos previos, sin trabajar en lo que ya saben, “perdiendo tiempo” y cansándolos con una enseñanza que no avanza. Por otro lado, traemos la posibilidad de introducir nuevos elementos, instrumentalizarlos, como nos diría Saviani (2000, 2001), posibilitando una nueva síntesis, la catarsis, que contribuye a la vuelta a la realidad desde una perspectiva histórica/crítica/social.

La forma de organización de este trabajo pedagógico que parte de la realidad de los educandos se puede dar con la organización de un currículo, ya sea por medio de proyectos de enseñanza/aprendizaje, según Vasconcellos (2006), o a través de tema generador (FREIRE, 1987) o eje temático que favorezca la visión a partir de la realidad social y del retorno a ella en un nuevo nivel de conocimiento, en el que el educando no permanezca solo en la memorización o pseudoaprendizaje, sino en el ámbito de quien aprende, construye o reconstruye conocimientos con sentido y significado (VYGOTSKY, 1991; MOYSÉS, 2007; FREIRE, 1987, 1996).

Pero, entre otros aspectos, si el educando de la EJA no nota de manera significativa para su desarrollo la enseñanza trabajada en el espacio escolar, él no comprenderá la razón de tener que aprender ciertos contenidos y, al no comprenderlos, le parecerán poco atractivos, con lo que puede terminar abandonando la escuela.

Alfabetización como derecho y no como remedio contra una enfermedad que se debe erradicar

Meta 9: aumentar la tasa de alfabetización de la población de 15 (quince) años o más para el 93,5% (noventa y tres y medio por ciento) hasta 2015 y, hasta el final de la vigencia de este PNE, erradicar el analfabetismo absoluto y reducir un 50% (cincuenta por ciento) la tasa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014).

Esta discusión sobre la alfabetización de jóvenes y adultos nos remite a experiencias históricas del campo de la EJA que no siempre son compatibles con la educación como derecho de todos. La alfabetización de jóvenes y adultos, más allá de las cuestiones metodológicas y pedagógicas, se debe enfrentar como un problema de política pública de enseñanza fundamental, lo que se confirma por las experiencias históricas, desde las campañas en la década de 1940 hasta el Movimiento Brasileño de Alfabetización (Mobral) en las décadas de 1970 y 1980, el Programa Alfabetização Solidária en los años 1990 y el Programa Brasil Alfabetizado en los dos mandatos del gobierno de Lula y en el mandato de la presidenta Dilma. Todas estas iniciativas resultaron en algún acceso a la escolarización, pero ninguna de ellas consiguió extender la escolaridad al público que participante con resultados que correspondieran como mínimo a la conclusión de cuatro años de estudios.

Si la obligatoriedad anterior de 7 a 14 años¹ realmente hubiera enfrentado el analfabetismo entre los jóvenes y adultos, no habría sido necesario retomarla en la enmienda constitucional. Asegurar la oferta gratuita de la educación básica *a los que no han tenido acceso a ella en la edad adecuada* hoy exige que, en primer lugar, se evalúe rigurosamente lo que ya se ha realizado, pues la inmensa mayoría de los jóvenes y adultos no alfabetizados de hoy ya ha pasado por la escuela y sigue sin alfabetizarse.

Cabe a los gestores públicos por lo menos identificar a la población no alfabetizada y su peculiaridad para definir una política de expansión de la escolaridad. Eso significa saber dónde viven y cuáles son los límites de acceso a clases de educación de jóvenes y adultos; quiénes tienen necesidades especiales de aprendizaje y requerirían una atención diferente; y quiénes están en situación de vulnerabilidad social que demandaría otras políticas sociales integradas a la oferta de escolaridad.

Para ofrecer un proceso de alfabetización y la continuidad de la escolarización con calidad social, no se puede olvidar que la realidad señala la necesidad de formación de profesionales que actuarán con educandos analfabetos (y con la continuidad del proceso de escolarización) para que tengan el dominio del diagnóstico, de los niveles de lectura y escritura, y que realicen un trabajo significativo con la alfabetización y/o lectura y producción de textos *para* y *con* los educandos, haciendo uso de una diversidad de géneros, desde la alfabetización: no con temas o textos cualesquiera, sino con aquellos que les permitan leer y hablar de su mundo, y no recaer en la memorización, en la lectura escandida o por sílabas, descontextualizada, solo para llevar a cabo el proceso de la técnica de la lectura y escritura. Este conocimiento también es necesario, pero no es suficiente, pues no permite que los educandos de la modalidad EJA realicen la construcción de una nueva síntesis del conocimiento y produzcan textos que les permitan el análisis crítico de la realidad social.

Y como entendemos, a ejemplo de Paulo Freire (1987) y Paulo Freire e Ira Shor (1987), que la educación –y la alfabetización– es un acto político, el contenido de lo que se lee y escribe en ese proceso no puede estar distante de la realidad social, local o más amplia de los intereses y necesidades del educando, sacando los temas a trabajar de lo que los sujetos escuchan y de su realidad social, política, económica y cultural, que tienen riqueza fonética, fonológica, semántica y de vida, pues solo un proceso de enseñanza/aprendizaje significativo permitirá que los conocimientos se incorporen y se sigan incorporando a la tarea de pensar de los educandos. Pero de nada sirve trabajar con temas cotidianos si la metodología utilizada en la construcción del proceso de adquisición de la lectura y escritura es la copia, la memorización, la repetición mecánica, recayendo en la perspectiva tradicional de enseñanza. Es fundamental considerar al educando como sujeto del proceso de enseñanza/aprendizaje y, en consecuencia, es imprescindible trabajar con textos desde el comienzo, diagnosticando los niveles en los que se encuentran los educandos en el desarrollo de la escritura (silábico, alfabético, ortográfico) y de la lectura (quien lee con dificultad no lee) no para estigmatizarlos, sino para contribuir a que avancen a los niveles subsecuentes en la producción de textos significativos, con coherencia, cohesión y criticidad.

Paulo Freire (1987) nos mostró que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra y que la palabra debe posibilitar la verticalización y la profundización crítica de la lectura del mundo, en un trabajo serio y comprometido con la ética, la estética, la adquisición de los conocimientos en sus varias facetas (histórica, política, económica, social, matemática, del lenguaje etc.), articulando esos conocimientos de manera interdisciplinaria.

Por una educación integral integrada de los trabajadores

Meta 10: ofrecer, como mínimo, el 25% (veinticinco por ciento) de las matrículas de educación de jóvenes y adultos en la enseñanza fundamental y media de manera integrada a la educación profesional. (BRASIL, 2014).

Esta meta nos remite a un debate actual y tenso sobre cuál perspectiva se debe defender para la educación de los trabajadores, integrando la educación básica y la formación profesional. Pese a todo el esfuerzo que el campo de la EJA viene emprendiendo en los últimos años para superar la visión de suplencia en la oferta de la enseñanza fundamental y media, todavía se sigue el modelo de la enseñanza suplementaria, en la que la idea era la reducción del tiempo y de los espacios de aprendizaje, teniendo como referencia a la escuela de niños y adolescentes. Una de las alternativas para la superación de esas prácticas aceleradas fue acercar de manera efectiva la EJA al mundo del trabajo, a través de las experiencias de integración curricular entre la formación básica y la formación profesional.

El cálculo del alcance de la meta 10, a partir de los datos del Censo Escolar de 2013, representa un esfuerzo de pasar el 25% de las 2.447.792 matrículas de la enseñanza fundamental de la EJA a la oferta integrada con la educación profesional (EP) en la formación inicial y continua (FIC), que representaría 611.948 matrículas, y el 25% de las 1.324.878 matrículas de la enseñanza media de EJA a cursos técnicos integrados, lo que representaría 331.219 matrículas. Es una tarea gigante si tenemos en cuenta que el Censo Escolar de 2013 tiene solo 21.465 matrículas en la EJA integrada con la EP en el nivel fundamental y 42.421 matrículas en la EJA integrada con la EP en el nivel técnico.

No obstante, la cuestión no es solo ampliar la atención con base en la matrícula. El desafío se hace todavía más grande si volvemos a los datos del IBGE, que indican que hay millones de trabajadores brasileños de más de 18 años de edad sin terminar la enseñanza fundamental y media y que necesitan una oferta de escolarización más orientada al mundo laboral, como pretenden los cursos integrados.

La cuestión también es más compleja si tomamos la realidad de la oferta pública de las redes municipales, que en su mayoría no cuentan con la educación profesional y, por lo tanto, tendrán que buscar una alternativa para la integración entre la formación general y la formación profesional. O incluso la realidad de los 11 estados del País en los que la EJA está en una secretaría y la EP en otra, dificultando la oferta de la enseñanza media integrada.

A todas las estrategias vinculadas con la meta 10 les falta enfrentarse a las dos cuestiones anteriores para hacer efectivos los datos cuantitativos –que revelan una multitud a atender– y la adecuación del sistema público de educación para constituir una nueva escuela que se configuraría como el espacio de la educación de los trabajadores. Por lo tanto, la opción política, pedagógica y administrativa por el currículo integrado exige condiciones de infraestructura y profesionales preparados para actuar en la modalidad integrada.

Tal vez, para alcanzar la meta de atención de $\frac{1}{4}$ de las matrículas en la modalidad integrada, se podrían recuperar las experiencias de centros de educación de jóvenes y adultos que existieron y existen por el País, con funcionamiento por la mañana, por la tarde y por la noche y profesionales específicos para atender la modalidad de currículo integrado.

Pero ¿por qué optar por un currículo integrado de la modalidad de EJA con la EP y no un currículo que solo articule la EJA con la EP? La experiencia y las encuestas demuestran que los alumnos trabajadores tienen dificultades para frecuentar cursos concomitantes debido a la necesidad de supervivencia propia y de sus entes. Por otro lado, una modalidad de enseñanza que pretende alcanzar la totalidad de la formación humana, de la que nos hablan Frigotto, Ciavatta y Ramos (2010), debe evitar la dualidad de educación básica y educación técnica, resaltando la integración entre cultura, ciencia, humanismo y tecnología mediante un currículo que contribuya a la vida de los educandos.

Una integración que rompa la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, que acompañe la realidad del alumno trabajador y amplíe su formación (no solo posibilitando el acceso a partes del conocimiento, sino que se constituya en la producción de la totalidad), que articule el conocimiento acumulado por la humanidad en la forma de conocimiento científico con los conocimientos cotidianos de los educandos producidos en sus relaciones culturales y materiales de existencia, y que según afirma Ciavatta (2005) al citar a Gramsci, sea capaz de que una

[...] educación general se convierta en parte inseparable de la educación profesional en todos los campos en los que ocurre la preparación al trabajo, ya sea en los procesos productivos o en los procesos educativos como la formación inicial, como las enseñanzas técnica, tecnológica o superior. Significa que busquemos centrar el foco en el trabajo como un principio educativo, en el sentido de superar la dicotomía entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, de incorporar la dimensión intelectual al trabajo productivo, de formar a trabajadores capaces de actuar como dirigentes y ciudadanos. (p. 84).

Pero el proceso de construcción de esa forma de trabajo pasa por la formación continua con la discusión de conceptos, formas de organización y trabajo de currículo y currículo integrado, para definir colectivamente la forma de organización curricular a adoptar, partiendo de la realidad de los educandos de la EJA y articulándola con los conocimientos técnicos y científicos que posibiliten realizar la integración de la EP y de la educación general. Y pasa también por la organización de un trabajo colectivo en la escuela, con momentos de estudio y planificación previstos en el horario de trabajo de los profesionales, además del calendario escolar, entre otras condiciones para que se haga efectiva esta práctica.

El currículo integrado tiene como principios la totalidad del conocimiento, la interdisciplinariedad y la omnilateralidad³, de manera que los educandos trabajadores puedan comprender, pensar y analizar críticamente el trabajo y la forma de producción capitalista

en la que se insertan, teniendo conciencia de esa realidad en una perspectiva crítica para la transformación de la realidad social, y teniendo acceso a las herramientas de formación inicial para el ejercicio de una profesión en el mundo laboral.

El punto de partida para este cambio es la práctica social de los educandos que señala su conocimiento, lo que necesitan y que tienen interés en dominar, y a partir de ahí se desdobra un colectivo de educadores para hacerse cargo de la visión de la totalidad de contenidos, conocimientos cotidianos, habilidades, técnicas, tecnologías y procesos incluidos en el tema a trabajar, considerando la realidad más amplia y local de los sujetos involucrados, sus problemas, su situación límite, sus deseos y necesidades, mediante el proceso de diálogo (FREIRE, 1987). Pues “[...] a partir de la situación presente, existencial, concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, podremos organizar el contenido programático de la educación o de la acción política”. (FREIRE, 1987, p. 86).

Una vez expuestos los temas, subtemas y contenidos, los educadores planifican de manera colectiva e interdisciplinaria los contenidos y las formas de trabajo, integrando las áreas de conocimiento y la formación general, entre esta y la EP, posibilitando la perspectiva de la totalidad y la profundización del tema, y no con una vista superficial y ligera de los contenidos y temas seleccionados.

Consideraciones finales

Todo indica, según las reflexiones presentadas, que tendremos que enfrentar algunas *máximas* que perduran en la educación brasileña y que suenan casi a una cultura establecida, justificando la negación del derecho y aceptando el mínimo de escolarización, educación profesional y currículo, además de ver la no escolarización de la población joven y adulta como una fatalidad en la dura realidad económica y social.

La primera máxima se debe enfrentar acompañando la acción de los gestores públicos y profesores (desdoblada en los planes de los estados y municipios) al asumir las metas del nuevo Plan Nacional de Educación 2014-2024. Desde el Ministerio de Educación hasta las secretarías de los estados, del Distrito Federal y de los municipios, hay que exigir una postura diferente con respecto al decenio anterior, cuando la gran mayoría de las metas cuantitativas ni siquiera se alcanzaron.

En lo que se refiere a enfrentar la cultura de la no escolarización, esta es una tarea del Estado, pero también de la sociedad civil. Los propios jóvenes y adultos de 18 años en adelante deben reconocer que la educación es uno de sus derechos para que la reivindiquen en la forma de la ley, como bien dijo Cury (2002), y comprender su dimensión de “lucha por inscripciones más democráticas, por puestas en práctica más realistas, contra la descharacterización mutiladora, por sueños de justicia”. (p. 247). Es lo que se espera alcanzar

en la próxima década con un cambio en la postura de toda la sociedad brasileña para que siga y exija que la Ley nº 13.005, de 2014, no quede solo en el papel.

Recibido el 27 de julio y aprobado el 3 de noviembre de 2014

Notas

- 1 Prevista en la Constitución Federal de 1988 y en la Enmienda Constitucional nº 59/2009.
- 2 Se trata del ser humano que haya superado la unilateralidad impuesta por la división social del trabajo y que logra desarrollarse en la totalidad: en la concepción marxista, el hombre que caza por la mañana, pesca por la tarde y hace poesías por la noche, o sea, desarrolla un conjunto de actividades que expresan sus potencialidades.
- 3 Se trata del ser humano que haya superado la unilateralidad impuesta por la división social del trabajo y que logra desarrollar el conjunto de sus potencialidades en su totalidad. En la concepción marxista, el hombre que caza por la mañana, pesca por la tarde y hace poesías por la noche, o sea, desarrolla un conjunto de actividades que manifiestan sus potencialidades como un todo.

Referencias

- BRASIL. Constitución (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasilia, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Enmienda Constitucional nº 59, del 11 de noviembre de 2009. Añade § 3º al Art. 76 del Acto de las Disposiciones Constitucionales Transitorias para reducir anualmente, a partir del ejercicio de 2009, el porcentaje de la Desvinculación de las Recetas de la Unión incidente sobre los recursos destinados al mantenimiento y desarrollo de la enseñanza de que trata el Art. 212 de la Constitución Federal, adjudica nueva redacción a los apartados I y VII del Art. 208, para determinar la obligatoriedad de la enseñanza de 4 a 17 años y ampliar el alcance de los programas complementarios a todas las etapas de la educación básica, y adjudica nueva redacción al § 4º del Art. 211 y al § 3º del Art. 212 y al *caput* del Art. 214, introduciendo en este dispositivo el apartado VI. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 12 nov. 2009
- _____. Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 26 jun. 2014.
- CIAVATTA, Maria Aparecida. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. En: 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**. Río 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**. Río 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 BRASILEÑO DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Río 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**. Río de Janeiro: José Olympio Editor, 1957.

SAVIANI, Dermeval. **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.