

La actual política de educación en jóvenes y adultos en el estado de Bahía y las dificultades de estudio en los educandos y de enseñanza en los educadores.

Desafíos en la gestión escolar.

Autor:

Pereira Dos Santos, Aline Silva

Tutor:

Hillert, Flora

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Educación: Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

TESIS:

**La Actual Política de Educación de Jóvenes y Adultos
en el Estado de Bahía y las Dificultades de Estudio en
los educandos y de Enseñanza en los educadores.
Desafíos de la Gestión Escolar.**

Maestranda: Aline Silva Pereira dos Santos

Directora: Profa. Dra. Flora Hillert

Agradecimientos

A mi marido por hacer posible la realización de esta Maestría, por todo el Amor, felicidad, compañerismo, incentivo, dedicación y apoyo constante.

A mi mamá por mostrarme, precozmente, la importancia de los estudios, su Amor y haberme proporcionado incontables momentos de alegría.

A Yamila Ribbas por la Amistad, incentivo y fuerza para seguir adelante.

A Flora Hillert por haberme guiado en la realización del presente trabajo.

A los Profesores de la Maestría en Pedagogías Críticas, especialmente, a la Dra. Silvia Llomovate y al Dr. Germán Cantero.

Resumen

El presente trabajo pretende contribuir con las discusiones sobre las dificultades de estudio en los Jóvenes y Adultos y de enseñanza en los educadores, articulado a los desafíos de la Gestión Escolar, en la escuela pública de la ciudad de Salvador-Bahía (Brasil). La investigación busca analizar las dificultades de estudio en los educandos y de enseñanza en los educadores en la modalidad EJA, en el marco de las propuestas de la Política de EJA del Estado de Bahía, a partir de la opinión de los diversos sujetos implicados en el proceso educativo (educandos, educadores, Coordinación Pedagógica y Gestores). En este sentido, se realizó una revisión bibliográfica sobre la trayectoria histórica de la Educación de Jóvenes y Adultos brasileña, sobre los aportes de la metodología freiriana y las dificultades de estudio y de enseñanza, desde la mirada de la emancipación. El referencial teórico abarca las tensiones entre las inquietudes/necesidades de estudio y objetivos de enseñanza en el proceso pedagógico, y el rol de la gestión como fundamental propulsora del pensamiento y acción dentro del organismo escolar, fundamentados en las perspectivas de Paulo Freire, Jacques Rancière y Anísio Teixeira. La información se obtuvo a través del análisis documental de normativas legales, la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de informaciones -cuestionarios, entrevistas semi-estructuras/grabadas, y la técnica de grupo focal- acorde con los objetivos de estudio. Los resultados de la investigación revelan que el tratamiento de las dificultades de estudio en los jóvenes y adultos en escuela pública, demanda, más allá de los cambios de paradigmas educacionales, la obtención de logros, profundos y cualitativos, como la autoestima, la confianza, y la atención a las necesidades de los educandos, con vistas a la materialización de las directrices de la Política de EJA, frente a la necesidad de brindar a todos una educación pública y de calidad.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Dificultades de estudio y de enseñanza. Política de EJA.

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Sexo	70
Gráfico 2	Franja Etaria	71
Gráfico 3	Grado Máximo de Escolaridad	71
Gráfico 4	Tiempo de Actuación en la EJA	72
Gráfico 5	¿Cuál es la modalidad de enseñanza con la cual te sentís más identificado?.	73
Gráfico 6	Evaluación sobre las actividades realizadas en el aula	75
Gráfico 7	Qué haces cuando no entendés el tema explicado por el educador?	76
Gráfico 8	Cuáles son las dificultades de seguir estudiando?	77
Gráfico 9	Cómo evalúas la experiencia de haber sido reprobado?.....	78
Gráfico 10	En su opinión, cuál es el motivo principal que contribuye para que el Alumno sea reprobado en la escuela?.....	79
Gráfico 11	Principales Categorías	80
Gráfico 12	Obstáculos Pedagógicos	82
Gráfico 13	Obstáculos Respecto a la Formación	83
Gráfico 14	Obstáculos Estructurales	85
Gráfico 15	Situación del educando al terminar el año lectivo 2012	88

Lista de Abreviaturas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos

CEEP-Isaías Alves - Centro Estadual de Educación Profesional en Apoyo Educacional y Tecnología de la Información Isaías Alves

CNBB - Conferencia Nacional de los Bispos de Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNER - Campaña Nacional de Educación Rural

CONFITEA - Conferência Internacional de Jovens e Adultos

CPC's - Centros de Cultura Popular

DIREC - Diretorias Regionais de Educação

EDH - Educação em Direitos Humanos

EJA - Educación de Jóvenes y Adultos

ESG - Escola Superior de Guerra

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ICEIA - Instituto Central de Educação Isaías Alves

INB - Instituto Normal da Bahia

LDB - Ley de Directrices y Bases

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MNEA - Movilización Nacional de Erradicación del Analfabetismo

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OEA - Organização dos Estados Americanos

OMC - Organização Mundial do Comércio

PIBID - Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROEJA - Programa Nacional de Integración de la Educación Básica con la Educación Profesional en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEC-BA - Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SEDH - Secretaria Especial de Direitos Humanos

SGE - Sistema de Gestão Escolar

SIRENA - Sistema Radio Educativo Nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

La Actual Política de Educación de Jóvenes y Adultos en el Estado de Bahía y las Dificultades de Estudio en los educandos y de Enseñanza en los educadores. Desafíos de la Gestión Escolar.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	6
1.1. Problema de la investigación.....	6
1.2. Hipótesis de la investigación.....	7
1.3. Objetivos de la investigación.....	8
2. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS BRASILEÑA	9
2.1. Perspectiva Histórica.....	9
2.2. El trabajo como expresión del capital y de la formación humana.....	18
2.2.1. El programa nacional de integración de la educación básica con la educación laboral en la modalidad de educación de jóvenes y adultos (Proeja).....	21
2.3. La EJA y los derechos humanos.....	24
2.4. La política de la EJA en el Estado de Bahía: principios y garantías.....	28
2.4.2. Estructura curricular.....	38
2.5. Desde el Iceia hacia el Ceep-Isaías Alves.....	41
3. LAS DIFICULTADES DE ESTUDIO Y DE ENSEÑANZA DESDE LA MIRADA DE LA EMANCIPACIÓN	45
3.1. Los aportes de la metodología freiriana.....	45
3.2. ¿Dificultades o trastornos de aprendizaje?.....	48
3.3. Las dificultades de estudio en la educación de jóvenes y adultos.....	52
3.4. Obstáculos en la enseñanza: tensiones entre las inquietudes/necesidades de estudio y objetivos de enseñanza en el proceso pedagógico.....	57
3.5. Gestión Escolar: fuerza motriz de la reflexión y acción.....	61
4. METODOLOGÍA	65
4.1. La estrategia general de investigación.....	65
4.2. La muestra.....	65
4.3. El recorte del campo.....	65
4.4. Los aspectos a investigar.....	66
4.5. Instrumentos de recolección de información.....	67
4.6. Documentos analizados.....	67
4.7. La forma de elaborar los datos y los resultados.....	67
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	69
5.1. Perfil de los sujetos.....	69
5.2. Las dificultades de estudio en los educandos.....	72
5.3. Las dificultades de enseñanza en los educadores.....	79
5.4. El acompañamiento de los estudios (o del trayecto de aprendizaje) en el curso Tiempo Formativo.....	85
5.5. Relatos sobre las observaciones de clases.....	89
5.5.1. Producción de conocimiento (saberes) durante las clases.....	89
5.5.3. Participación de los educandos en las clases/espacios de discusión.....	92

5.5.4. Incentivo del docente al pensamiento crítico y creativo.....	92
5.5.5. Actitud del docente con respecto a los educandos, y vice versa (respeto, dialogicidad y apertura a acuerdos).....	93
5.5.6. Heterogeneidad de la relación educador-educando.....	93
5.5.7. Evaluación, notas y frecuencia.....	95
6. CONCLUSIONES.....	96
REFERENCIAS.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	106
APÉNDICE A.....	107
ANEXO A.....	121
ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO CADERNO DE REGISTRO.....	123
Instrumentos do Caderno de Registro:.....	124
CRITÉRIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO.....	125
REGISTRO SEMANAL DAS AULAS.....	128
RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	130
ESPAÇO PARA REGISTROS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	138

INTRODUCCIÓN

"El periodo de la noche se torna corto para aprender.
Nosotros no aprendemos todo de golpe...Aquél que tiene una buena memoria, aprende.
Aquél que no la tiene, queda atrás... "¹

Durante mucho tiempo, el significado del acto de aprender estuvo restringido a la simple memorización de fórmulas y textos, ofrecidos por un adulto. Más adelante, se exigió que el educando comprendiera lo que era memorizado. El paso siguiente, fue marcado por la exigencia de que el educando repitiera, con sus propias palabras, el contenido que estaba en los libros. Además de haberlo memorizado y comprendido, debía expresarlo oralmente, para que, finalmente, el tema hubiera sido aprendido.

El epígrafe de la educanda que encabeza esta Introducción posibilita reflexionar sobre el universo simbólico de la educación en la sociedad, y su inmediata vinculación con los efectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal afirmación retrata el antiguo concepto de *Aprender* que, durante mucho tiempo, significó la simple memorización de fórmulas ofrecidas por los adultos. Sin embargo, cuando la referida educanda afirma que quién no aprende "*queda atrás*", permite pensar que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades de estudio le impiden al educando progresar y, en consecuencia, éste queda fincado, atrapado en el tiempo y/o espacio. Por otro lado, también es posible inferir que la construcción de conocimiento está asociada a las ideas de movilidad social, desplazamiento y progreso. De esta manera, es a partir de esta reflexión que se invita al lector a recorrer los caminos de esta investigación, cuyo objetivo se centra en analizar las dificultades de estudio en los educandos en la modalidad EJA, en el marco de las propuestas de la Política de EJA del Estado de Bahía, en la escuela pública CEEP-Isaías Alves de la ciudad de Salvador/Bahía, durante el periodo 2012/2013. Conviene, sin embargo, distinguir que se ha optado por analizar dicho fenómeno educativo según la concepción de la emancipación que rescata las competencias, habilidades y capacidades de transformación del educando.

La elección de esta temática surgió de la inquietud sobre como las dificultades de estudio experimentadas por los educandos de la EJA son vistas dentro de la escuela. Muchas veces, éstas son tratadas como una incapacidad atribuida, unilateralmente, al propio educando, y, casi siempre, la escuela se exime de la responsabilidad respecto a su tratamiento

¹ Comentario de una educanda mayor del curso nocturno de la escuela pública sobre que significa Aprender, recolectado durante la actividad de campo para la elaboración de ésta investigación.

y/o acompañamiento. En la práctica, la falta de preparación de los educandos genera problemas en todos los grados, por ejemplo, de serias deficiencias en la lectura y escritura.

Así, se vuelve menester añadir al tema las dificultades de enseñanza en el educador, como forma de individualizar y particularizar la atención del educando, y porque representa otro importante elemento de la referida coyuntura; ya que, muchas veces, impiden el acto de direccionar las reales necesidades de estudio hacia los saberes, habilidades y competencias del educando. Así, los educadores reconocen que el compromiso, la sólida formación y la didáctica diferenciada, son algunas de las cualidades que pueden modificar el desempeño del educando. De esa manera, los mencionados aspectos se convierten en legítimos obstáculos que imposibilitan la superación de dicha realidad.

Salvador, capital del Estado de Bahía, fue la ciudad elegida por tratarse del lugar donde nací y crecí. En su espacio geográfico coexisten el progreso y los contrastes de este, tan comunes en la extensión territorial del mayor país de América del Sur. Salvador es conocida por ser la tercera ciudad más importante de Brasil, y está ubicada en la región Nordeste, la más linda respecto a los recursos y bellezas naturales; sin embargo, la más pobre económicamente. Al mismo tiempo, el hecho de poder rever mi propia práctica de forma crítica, como educadora de la red pública de Bahía, fue de primordial importancia.

La preferencia por realizar la investigación en el CEEP-Isaías Alves (inicialmente denominado Escuela Normal), está asociada al hecho de haber sido Anísio Teixeira² uno de sus principales pensadores. Las ideas de este notable educador bahiano, marcaron, profundamente, la historia de la educación en el Estado, y modelaron el sistema de enseñanza y sus instituciones. Al tratarse de la educación en Bahía, esta institución escolar, dados sus 177 años de existencia y tradición, es referencia obligada en el tiempo y espacio, pues de allí salieron grandes maestros del magisterio que ayudaron a formar profesionales bahianos a lo largo de décadas. Conviene mencionar que, a partir del año 1998 brinda a su comunidad el curso en la modalidad EJA. En 2012, se transformó en el Centro “*Estadual*” de Educación Profesional en Apoyo Educacional y Tecnología de la Información Isaías Alves (CEEP-Isaías Alves), a través del Decreto Estadual nº11.355, del 4 de diciembre de 2008, con el objetivo de desempeñar un importante papel en la formación de jóvenes y trabajadores, caracterizándose por la oferta de la Educación Profesional, sobre todo para el mundo del trabajo.

² El educador, intelectual, escritor y gestor público, Anísio Teixeira, además de haber sido uno de los incentivadores de la creación de la Escuela Normal, fue quien ideó la Escuela Parque en Bahía, que sirvió de modelo para la creación del CIEP (Centro Integrado de Educación Pública) y del CIAC (Centro Integrado de Apoyo al Niño) en todo el País por los nuevos Gobernantes.

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), surge asentada en el objetivo explícito de suplir carencias, reducir las diferencias y atender las necesidades de los individuos de ser capacitados con las herramientas básicas para el mundo del trabajo. En este contexto, se elabora el documento "*Política de EJA del Estado de Bahía: Aprendizaje a lo Largo de la Vida*", con el propósito de reconstruir la mencionada modalidad de la educación básica, a través de una nueva propuesta curricular. Esta propuesta se apoya en políticas específicas y miradas menos escolarizadas, que tienen como finalidad la superación del paradigma multidisciplinar, para que sea posible formar educandos ya no por disciplina, sino por áreas del conocimiento que se proponen explicar las cuestiones sociales. La opción de trabajar con este documento se justifica, sobre todo, por el hecho de que su confección fue fruto de un trabajo participativo, dialógico, distinguido por escuchas y consultas previas a aquellos que construyen la Educación de Jóvenes y Adultos: educandos(as), educadores, Gestores y Coordinadores Pedagógicos de las Direcciones Regionales de Educación - DIREC, y de otros representantes de los diversos segmentos que estructuran el Fórum Estadual de la EJA (Universidades, Movimientos Sociales, ONG y Secretarías de Gestión Pública Educacional). De esta forma, a diferencia de otras experiencias políticas en el Estado, dicho documento se destaca por su naturaleza arriba destacadas, y por contener las orientaciones para la reestructuración de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Red de Educación del Estado.

Por lo tanto, en Bahía, la EJA está pautada en una pedagogía crítica que considera la educación como un deber político, como espacio y tiempo propicios a la emancipación de los educandos, y a la formación de la consciencia crítica-reflexiva y autónoma. En general, pretende contribuir a la democratización y la efectividad del proceso educacional de las diversas escuelas públicas de Bahía. Sin embargo, con respecto a su auténtica aplicación, esta concepción parece encontrar fuertes problemas para tornarse una realidad dentro de las escuelas públicas.

Los fundamentos teóricos seleccionados para esta investigación responden, en parte, a determinadas hipótesis y objetivos elaborados. Sin embargo, esencialmente, nos indican cómo pensar mejor las tramas que circundan el objeto de estudio y, simultáneamente, amparan la interpretación de las informaciones recolectadas. Los autores examinados para la sustentación teórica de este trabajo, coinciden entre sí, cada uno a su manera y con sus respectivas influencias filosóficas, en que sus pensamientos fueron sedimentados por un valiente deseo de transformación que se configuraron, en algunos casos, en la realización de notables aspiraciones, o en el indiscutible legado de sus aportes e ideas propias. Por otra

parte, respetando las diferencias de abordaje, se buscó establecer algunas intersecciones entre los pensadores y la temática de ésta investigación, principalmente las que se vinculan a las concepciones de humanismo, emancipación y transformación en la modalidad EJA.

Tratando de identificar el vínculo entre *signo-significado*, *conocimiento-fenómeno*, y, debido a la naturaleza del objeto de estudio, el proceso metodológico se fundamentó en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia de lógicas y modos de investigación: se trata de una aproximación metodológica combinada que integra estrategias cuantitativas y cualitativas, que incluyó instancias participativas. En esta investigación, por lo tanto, fueron analizadas las dificultades de estudio en los educandos, y de enseñanza en los educadores, en la modalidad EJA, en el marco de las propuestas de la Política de EJA del Estado de Bahía, asociadas con los desafíos creados en el ámbito de la sociedad nacional, a partir de las directrices y orientaciones de UNESCO (1990), cuando políticas y prácticas nacionales esconden la preservación de privilegios, y desigualdades que niegan la democratización de la cultura y la realización de la ciudadanía. Por ejemplo, el concepto de “Múltiples Culturas” de UNESCO (1990), bajo todas sus formas, apunta en dirección a una sociedad civil mundial, donde las ideas decisivas de democracia y ciudadanía, revelan que la cultura es condición y elemento activo de la comprensión de la realidad, del diálogo entre pueblos y naciones, así como de la emancipación de individuos y colectividad.

La Tesis está organizada en seis capítulos. El capítulo 1, presenta los problemas, hipótesis y objetivos de la investigación.

El capítulo 2, describe la historia de la EJA en Brasil, relacionando la modalidad con los Derechos Humanos, la Política de EJA de Bahía, y, presenta al lector la escuela Estadual CEEP- Isaías Alves, lugar en donde se realizó el estudio de caso.

El capítulo 3, analiza las dificultades de estudio y de enseñanza desde la mirada de la emancipación, el rol de la gestión escolar, así como la diferencia entre dificultad y trastorno de aprendizaje.

El capítulo 4, fue reservado para la presentación de la metodología.

El capítulo 5, presenta los análisis de la información, tras la realización de investigación.

Finalmente el capítulo 6, demuestra los datos de modo conclusivo y las reflexiones que permanecieron abiertas, lo que torna el campo fértil para nuevas discusiones, reformulaciones y desarrollo de otras miradas.

1. PROBLEMA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

1.1. Problema de la investigación

Dentro del organismo escolar, son escasos los programas puestos en práctica que conducen, verdaderamente, a la reducción o solución de las dificultades de estudio. Generalmente, no implementan cambios reales que estén asociados a las necesidades de sus

destinatarios, y tampoco, son capaces de generar cambios sustanciales en sus vidas. Así, parecen desempeñar una función opuesta a la que proponen: alejan a los educandos de las mínimas posibilidades de emancipación y transformación dentro de la escuela, y de progresar socialmente. Por eso, fue madurando la idea de pensar la EJA desde la mirada de la exclusión y de las posibilidades que existen para revertirla, con la intención de estudiar y profundizar las razones y las causas de este fenómeno educativo, tan marcadamente presente en el contexto educacional.

En la dimensión de mis inquietudes y cuestionamientos, y en conformidad con lo investigado hasta el momento, se puede afirmar que el tema de las dificultades de estudio en los educandos se encuentra atravesado por diversos problemas que demandan investigación científica, y, simultáneamente, suscitan las siguientes preguntas:

Conforme los criterios de la Propuesta Curricular de la EJA, basados sobre todo en el acompañamiento del aprendizaje y en la reorientación del trabajo educativo, ¿los problemas generados por las dificultades de estudio (bajo rendimiento, bajo aprendizaje, etc.), son, verdaderamente, pasibles de resolución y reducción dentro de la estructura escolar?

¿La escuela es capaz, de hecho, de conocer y atender las aspiraciones de un sin número de educandos que, por distintas razones, buscan los cursos de esta modalidad?

Se observa que, en realidad, las orientaciones de dicha política presentan dificultades para atender, genuinamente, los intereses de los educandos, y, por añadidura, cumplir con las expectativas de los educadores, Gestores y Coordinadores Pedagógicos. La responsabilidad por la ausencia de éxitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje continúa siendo dirigida, unilateralmente, al educando. Se trata de inculcar la idea "progresista" de que a los individuos se les debe dar instrucción para que reproduzcan las idiosincrasias y pensamientos del poder dominante; para que, así, mantengan el *status quo*, sin que cambios verdaderos sean producidos en sus vidas.

El Banco Mundial (Mészáros, 2008: 14), importante institución de financiamiento internacional, expresa preocupación por el mantenimiento del orden, al entender que la educación debe ser un instrumento (ideológico) para el alivio de la pobreza, y para impedir el peligro de que las clases subalternas se rebelen contra el orden establecido. De esa manera, "la instrucción es vista como un medio de darles a los pobres la condición de mejorar individualmente su condición, y de proporcionarles a todos el sentimiento de pertenencia. Es la confirmación de la desigualdad en nombre de la igualdad por venir" (Rancière, 2007: 33).

La modernidad, caracterizada por su ritmo activo y por la capacidad de interconexión, introdujo la idea de sociedades homogéneas, en las que a través del desarrollo del capitalismo (producción y consumo), desaparece la división de clases, y todo el mundo puede participar de los mismos goces y libertades. Ya no hay más proletarios; sino retrasados que, no supieron adaptarse a las aceleraciones de dicho ritmo. En este contexto, la escuela tiene, cada vez más, la responsabilidad de reducir las desigualdades residuales. Sin embargo, la sumisión de la educación al reino de la mercancía ha resultado en la negación de la autorrealización humana, y la perpetuación del orden social alienante. La pedagogía tradicional de la transmisión neutra del saber, y las pedagogías modernistas del saber adaptado al estado de la sociedad, toman la igualdad como objetivo, es decir que consideran la desigualdad como punto de partida, y le atribuyen a la escuela la tarea de realizar la igualdad social, o, por lo menos, de disminuir la distancia social. De esa manera, "la sociedad se representa así como una vasta escuela que tiene sus salvajes para civilizar y sus alumnos con dificultad de aprendizaje" (Rancière, 2007: 11).

En este sentido, el problema de la presente investigación se centra en la siguiente cuestión:

En el marco de la actual Política de EJA en el Estado de Bahía, y acorde la concepción de una educación crítica-emancipatoria, basada en la humanización de los sujetos como principio fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué aspectos obstaculizan la resolución de las dificultades de estudio en los educandos en escuela pública?

1.2. Hipótesis de la investigación

Basándome, sobre todo, en discusiones suscitadas por Anísio Teixeira (1964), Paulo Freire (1990; 1996), y Jacques Rancière (2007), se formularon algunas hipótesis que fueron transitadas y profundizadas durante el proceso de investigación:

A) La pérdida de sentido de los contenidos escolares y los diversos significados atribuidos a la propia historia del educando, a partir de las vivencias de exclusión social, generan dificultades de estudio en los educandos;

B) Las escuelas no implementan cambios reales que estén asociados a las necesidades de su población;

C) Fallas en la enseñanza en los educadores están asociadas a las dificultades de estudio en los educandos, y las dificultades de estudio en los educandos están asociadas a fallas en la enseñanza en los educadores;

D) La falta de preparación previa de los educandos produce dificultades de estudio.

1.3. Objetivos de la investigación

Desde esas reflexiones, esta investigación se define como un estudio de caso que tiene como objetivo principal analizar las dificultades de estudio en los educandos y de enseñanza en los educadores en la modalidad EJA, en el marco de las propuestas de la Política de EJA del Estado de Bahía, basadas en la premisa de una educación emancipadora, crítica y dialógica, en la escuela pública CEEP-Isaías Alves de la ciudad de Salvador/Bahía, durante el periodo 2012/2013. Del objetivo general y de las conjeturas pensadas, se despliegan los siguientes objetivos específicos:

- ❖ Caracterizar los obstáculos que los educandos experimentan en función de su falta de preparación previa y de su experiencia educativa, historia y significados construidos en la escuela pública nocturna;
- ❖ Caracterizar los obstáculos que los educadores experimentan en función de su experiencia educativa, historia y significados construidos en la escuela pública nocturna;
- ❖ Identificar los desafíos de la Gestión Escolar respecto la superación de las dificultades de estudio en los educandos en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, asociadas a las propuestas de la Educación a lo largo de la vida y la Educación Popular en escuela pública de Salvador.

2. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS BRASILEÑA

2.1. Perspectiva Histórica

La alfabetización y la educación de masa tanto pueden ser factores de liberación, como de dominación.
(Pierre Furter, 1975: 59)

La educación brasileña de adultos nació en conjunto con la educación elemental común, dado que, desde los inicios de la historia de la colonización del país, los jesuitas pretendieron, a través de la enseñanza de los chicos, igualmente alcanzar a sus padres. Así, la catequización directa de los indígenas adultos, la alfabetización y la transmisión del idioma portugués, sirvieron como instrumentos de cristianización y aculturación de los nativos.

Pasemos a examinar, minuciosamente, el entorno histórico de la educación de jóvenes y adultos en Brasil, basándonos centralmente en Paiva (1987).

Tras la fase inicial de la colonización (a partir de 1532), la educación de los indígenas adultos perdió su importancia. Por otro lado, las actividades económicas coloniales no exigían el establecimiento de escuelas para la población adulta compuesta de portugueses y sus descendientes, y menos aún para la población esclava. Tampoco el dominio de las técnicas de la lectura y de la escritura se mostraban imprescindibles para la ejecución de las tareas en aquél periodo.

En la época del Imperio (1822-1889), estas escuelas empiezan a aparecer debido a la transformación de la sociedad brasileña impulsada por sus nuevas condiciones económicas. Las primeras aulas nocturnas son del mismo periodo, y la primera escuela puesta en funcionamiento, en 1860, fue la de San Bento, en el Estado de Maranhão (ubicada en la región Nordeste). A partir de este periodo, las escuelas nocturnas se multiplicaron en la mayoría de los Estados del Imperio, a través de la iniciativa oficial, y en 1876 el país contaba con 117 escuelas nocturnas. En diez años, prácticamente, todos los Estados crearon aulas reglamentadas para esta enseñanza. Las ideas que justificaban sus creaciones se extendían desde la comprensión de "dar instrucción a los esclavos", hacia aquellas que pretendían que "el hombre del pueblo comprendiera mejor sus derechos y deberes, para que amenizaran las costumbres". En otras partes, éstas iniciativas estuvieron asociadas a la enseñanza profesional. Empero, las escuelas creadas en los años 70, del siglo XIX, no lograron permanecer abiertas durante un largo periodo, y muchas fueron extinguidas. Se deduce que la premisa vinculada a su establecimiento estaba imbricada con la difusión de ideas acerca de la necesidad de tales escuelas, y no correspondía a los intereses de la demanda, tampoco a las oportunidades educativas para los adultos. De esta circunstancia, se puede inferir que la educación de adultos surgió como una alternativa a la calificación de la mano de obra para atender a las demandas del proceso de industrialización. Por tanto, su principal función era la de formar individuos autómatas y sin acción crítica.

Con el fin de la Primera Guerra Mundial, se constata que la movilización en favor de la educación popular abarcó la educación de adultos - que demostró beneficiarse levemente.

Sin embargo, solamente a partir de la revolución del 30, se encontrará en el país movimientos de educación de adultos de alguna relevancia.

En el inicio de la Segunda República (1930-1936), los programas concretos y significativos de educación de adultos surgen cuando, a partir de la radicalización política, los educadores reconocen, de modo más "realista", el papel de la educación en sus múltiples vínculos, es decir, como vehículo de difusión de ideas, su importancia en la recomposición del poder político y de las estructuras socio-económicas, y sus posibilidades asociadas a la conservación y a la transformación social.

Conviene registrar que en el año 1932, Anísio Teixeira, ilustre educador bahiano, al poner en práctica el Reglamento de 1928, introdujo algunas modificaciones en la enseñanza de adultos. El decreto numero 3.763, de 1/febrero/1932, alteró algunas disposiciones de la reforma, y creó los cursos de perfeccionamiento, para que fueran dictados en los establecimientos de enseñanza profesional. En el año siguiente, el decreto numero 4.299, de 25 de junio, reformó la enseñanza elemental de adultos, y organizó los cursos de continuidad y perfeccionamiento.

Es oportuno destacar que los denominados "Cursos de Oportunidades", instalados en 1934, fueron organizados acorde a los intereses de los educandos, las oportunidades de empleo y las actividades existentes en aquél momento. Por eso, funcionaban en el horario nocturno, sin límite de edad, sin formalidades especiales de matrícula, sin seriación especial de materias, de duración variable - conforme la condición del educando. Tanto el formato como la estructura dependieron de las solicitudes e intereses de los educandos. En consecuencia, los primeros cinco cursos ofrecidos tuvieron enorme éxito en relación a la demanda, y hubo una ampliación de los programas en los años siguientes. En el 35, fueron abiertos otros cuatro centros de enseñanza, con nuevos cursos clasificados como "*Básicos*", de "*Información*" y "*Especializados*". La administración implementó el trabajo de orientación vocacional con los educandos, y éstos iniciaron la organización de actividades extra-clase con la realización de palestras, conferencias, sesiones de cine educativo e intentos de creación de un teatro amateur.

Las matrículas crecieron de 1.366 en 1934, para 5.774 en 1935. Sin embargo, en medio de grandes protestas, al año siguiente fue anunciado que, por falta de fondos, los cursos no se multiplicarían. Por consiguiente, debido a la importancia de estos servicios, en 1935, fue creada la Dirección de la Educación de Adultos y Difusión Cultural, cuya finalidad era la organización de la enseñanza elemental para adultos, de los cursos de continuidad y perfeccionamiento, de los museos, bibliotecas, cines, teatros y radio-fusión.

En este sentido, esta experiencia de educación de adultos es de relevante importancia en la historia de la educación del país, debido a sus características organizativas y, sobre todo, por su aspecto político. Por añadidura, es reveladora de una notable capacidad de pensar y transformar la educación pública, de aquél que, todavía hoy, representa uno de los más ilustres educadores brasileños: Anísio Teixeira.

La primera experiencia dictatorial brasileña (1937), denominada Estado Nuevo, marcó una etapa en la que la educación fue utilizada, claramente, como instrumento de difusión ideológica, y el poder constituido fue sedimentado a través de propagandas difundidas por intermedio del sistema de enseñanza y de la educación moral y cívica. Por otra parte, con el final del Estado Nuevo, y la consecuente apertura política, fue permitido el progreso de movimientos aislados de educación de adultos, donde se ha constatado la creación de Universidades Populares, organizadas según el modelo europeo, y asociadas a instituciones de enseñanza o a bibliotecas. Igualmente, en algunos municipios del interior de Brasil, se registraron movilizaciones con respecto a la ampliación de los sistemas destinados a la modalidad: creación de bibliotecas, museos regionales, discotecas, plazas de deportes, entre otras. De ese modo, la modalidad adultos emerge como un mecanismo y un aspecto de la organización política de las masas.

Desde el inicio de los años 40, durante el gobierno de Getúlio Vargas, la discusión del problema de la educación de adultos empezó a destacarse de la educación popular en general. Entre 1947 y el final de los años 50, el gobierno federal lanzó varias campañas con la finalidad de extender la enseñanza primaria de cuatro años para la población más pobre que no podía acceder al mismo en la "edad apropiada": la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (CEAA), Campaña Nacional de Educación Rural (CNER) y, posteriormente, la Movilización Nacional de Erradicación del Analfabetismo (MNEA), juntamente con el Sistema Radio Educativo Nacional (SIRENA).

En 1947, fue lanzada la primera Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (CEAA), cuya amplia tarea educativa contemplaba el aprendizaje de la lectura y de la escritura, operaciones elementales de cálculo, las nociones básicas de ciudadanía, higiene, salud, historia patria, geografía, puericultura y economía doméstica para mujeres. En aquella ocasión, las responsabilidades fueron compartidas: a los docentes se les fue dado la consigna de "seguir la cartilla"; al Gobierno, la de modernizar el país, y a la población de analfabetos, la de intentar volver a la escuela.

De esta manera, orientada a aquellos individuos que no tuvieron escolarización en la "edad apropiada", la CEAA propuso la universalización de la enseñanza elemental y, según

Fávaro (2004), inicialmente, fue orientada para la extensión de la escuela primaria en las zonas urbanas. Paralelamente, en la zona rural, se desarrolló la alfabetización de adultos, asentada en la concepción de la Educación de Base o Educación Rural, influenciada por los pedidos de UNESCO - recién fundada en el periodo del Post-Guerra (1946/1947) - en favor de la Educación Popular. La mencionada campaña representó un poderoso movimiento de alcance nacional, realizado con recursos del Fondo Nacional de la Enseñanza Primaria, y con vasto material didáctico. Han sido creadas 10 mil salas de enseñanza supletiva³ para atender a la dicha población.

Sobre eso, alude Paiva:

La educación de adultos se convertía en un requisito indispensable para "una mejor organización y reorganización social con sentido democrático y en un recurso social de mayor importancia", para desarrollar entre las poblaciones marginadas el sentido de ajuste social. La campaña significaba el combate a la marginación, conforme el pronunciamiento de Lourenço Filho: debemos educar a los adultos, antes de todo, para que esa marginación desaparezca, y el país pueda ser más unido y más solidario; debemos educarlos para que cada hombre o mujer pueda mejor ajustarse a la vida social y a las preocupaciones de bien-estar y progreso social. Y debemos educarlos porque esa es la obra de defensa nacional, porque ocurrirá para que todos sepan mejor defender su salud, trabajar más eficientemente, vivir mejor en propio hogar y en la sociedad en general. (Paiva, 1987: 179)

Es significativo destacar dos importantes acciones de la CEAA:

En la gestión de Lourenço Filho (1947-1950), cuando fueron realizadas las más valiosas conquistas; y, en el periodo de 1950-1954, cuando fue, finalmente, consolidada, a través de la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER). La CNER se ha originado en 1952, como fruto remoto del Seminario Interamericano de Educación de Adultos, realizado en Brasil en 1949, bajo el patrocinio de UNESCO e de la OEA, y como fruto próximo de una serie de reuniones que acontecieron en el Ministerio de Educación y Salud, uniendo especialistas de varias áreas laborales, en el inicio de 1951, con el objetivo de debatir el problema de las poblaciones rurales y promover un balance de lo que estaba siendo realizado en aquél sector. Éste ha sido el primer gran movimiento oficial de alfabetización de masas en Brasil. Sin embargo, debido a su acción extensa y de cierta vulnerabilidad, posteriormente, fue acusada de "fábrica de electores", y declinó a partir de 1954.

En una operación técnicamente planificada y con el objetivo de reestructurar el sistema de enseñanza fundamental para los chicos, adolescentes, jóvenes y adultos, en 1957, el gobierno federal creó la Movilización Nacional de Erradicación del Analfabetismo (MNEA). Su lema consistía en "secar los fuentes del analfabetismo", que debería ser logrado a través de la regularización de la oferta de la escuela primaria de cuatro años (con la complementación de dos años más), acorde la experiencia vivida en la Escuela Parque de

³ Enseñanza Supletoria: coordinada para los individuos que no tuvieron escolarización en la época apropiada.

Bahía⁴. Respecto a la alfabetización de jóvenes y adultos, mantuvo las experiencias de las escuelas radiofónicas, y de las aulas de emergencia, con mejor preparación de los profesores.

Ahondando el análisis crítico sobre el tema, es posible inferir que las campañas ministeriales lanzadas al final de los 40 e inicio de los años 50, sostuvieron el debate acerca del analfabetismo en el país visto en tanto causa, y no como oriundo de factores económicos, sociales y culturales. Consecuentemente, ésta concepción legitimó la visión del adulto analfabeto como incapaz, marginal e identificado pedagógicamente como un chico.

Los cuestionamientos realizados a la Campaña de Educación de Adolescentes y Adultos (CEAA) respecto a sus limitaciones financieras, administrativas y pedagógicas, a los fines de los 50, impactaron, directamente, en su aspecto metodológico que lo indicaban como no contextualizado ni situado, puesto que era utilizado de la misma manera en diferentes poblaciones de diversas regiones de país. Estos señalamientos crearon nuevas elucubraciones sobre el analfabetismo. Con la aproximación de Paulo Freire al Movimiento de Educación de Base (MEB), a finales del año 1962, la alfabetización empezó a ser comprendida desde la perspectiva política, considerada como un importante instrumento para que el educando pudiera comprender la realidad y, así, transformarla. (Freire, 1970)

Atendiendo a las disposiciones de la Constitución Federal de 1946 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1961, en el año 1962, fue aprobado el primer Plan Nacional de Educación (PNE), elaborado por Anísio Teixeira, juntamente con un grupo de educadores brasileños. Desarrollado en 1964, durante el gobierno de Joao Goulart, el PNE contempló una pedagogía revolucionaria: el Método Paulo Freire, que defendía la idea que los educandos son sujetos activos en el proceso educativo, pues son seres históricos con amplias posibilidades de crear y recrear su propia cultura. La aplicación del método partía de una discusión, cuya finalidad era la concientización a través del concepto de cultura, conforme plantea Freire:

La pedagogía, como pedagogía humana y libertadora, tendrá dos elementos distintos. El primero, en que los oprimidos van revelando el mundo de la opresión, comprometiéndose en la praxis; el segundo, en que,

⁴De las innumerables realizaciones de Anísio Teixeira, la Escuela Parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fundada en 1949 en Salvador/Bahía, logró destacarse en Brasil, y en diversos otros países. Denominada por su creador de Centro de Educación Popular, una Escuela de educación elemental (primaria) realizada en una nueva dimensión, dentro de la más avanzada doctrina pedagógica, cuyo principal objetivo era proporcionar a los chicos una educación integral. La Escuela Parque fue construida en el barrio más populoso de la capital bahiana (Libertad), y se destinaba a las actividades educativas, tales como: trabajos manuales, artes industriales, educación artística, educación física, y actividades socializantes. Además de eso, en las Escuelas-Clase (que componían la Escuela Parque) eran realizadas las actividades normales o convencionales de las otras escuelas, donde se estudiaba ciencias físicas y sociales, lectura, escrita y aritmética. Todavía hoy, es mencionada como gran conjunto escolar, debido a la experiencia arrojada en términos de concepción pedagógica. Significó la más avanzada respuesta referente al tipo de institución escolar capaz, de hecho, de preparar el chico para la vida moderna, para una sociedad en proceso de transformación. (Fontes, 2008: 215)

transformada la realidad opresiva, esta pedagogía, deja de ser la del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombre en proceso de permanente liberación. (Freire, 1993: 44)

A través de las "Fichas de Cultura", Paulo Freire, técnicamente, estructuró diez situaciones de aprendizaje. El hombre se destacaba como el creador de cultura, a partir de concepciones antropológicas, donde estaba claro que el hombre transforma la naturaleza, y, de esta manera, hace cultura. Cabe mencionar que, en ésta época, se acuñó la expresión *Educación Popular* en el país. Así, este sensible pensador propuso la ampliación del diálogo entre educador y educando, alterando el modelo tradicional de enseñanza, al mismo tiempo que señaló otros modos de pensar la educación, plasmando nuevas interpretaciones sobre categorías que asisten a la comprensión de la estructura de la sociedad brasileña y su sistema educativo: el opresor- el oprimido; el dominante- el dominado; la educación bancaria- la educación emancipadora.

El pensamiento de Paulo Freire, como su propuesta para la alfabetización de adultos, inspiró a los principales programas de alfabetización y educación popular que fueron realizados en el país en el inicio de los años 60. Éstos programas fueron realizados por intelectuales, estudiantes y católicos comprometidos en una acción política junto a los grupos populares. Desarrollando y aplicando estas nuevas directrices, los educadores del MEB - Movimiento de Educación de Base, ligados a la CNBB - Conferencia Nacional de los Bispos de Brasil, de los CPC's - Centros de Cultura Popular, organizados por la UNE - Unión Nacional de los Estudiantes, de los Movimientos de Cultura Popular, reunían artistas e intelectuales y tenían el apoyo de las administraciones municipales. (Ribeiro, 2006: 22)

De este modo las problemáticas educacionales y sociales fueron imbricadas como formas de interpretar y combatir el analfabetismo. Éste último fue visto como corolario de la situación de pobreza generada por las desigualdades sociales. La alfabetización pasó a abarcar las dimensiones social y política, tendiendo a la mejor comprensión del entorno del educando, el origen de sus problemas, y las posibilidades de superarlos. Así pues, el PNE representa un documento histórico, visto que sus ideales han quedado perpetuados en la memoria de los que luchan por el desarrollo social y del país.

Es oportuno mencionar la acción de la iglesia Católica que, a pesar de haber dejado de ser la religión oficial del país tras la instauración de la República, implantó el sistema de alfabetización de personas adultas, durante el periodo de 1961 a 1966, a través del uso de las emisoras de radio católicas (Escuelas Radiofónicas). Además, este proyecto se caracterizó por retomar las matrices del SIRENA (Sistema Radio Educativo Nacional), y por asentarse en el Movimiento de Educación de Base. Esta acción se reflejó en la tendencia denominada, en los años 60, de "Iglesia Progresista".

En el año 1964, Brasil sufrió el golpe militar que estableció nuevas metas para la educación brasileña. Contrariamente al proceso educativo liberador de Paulo Freire, fue impuesto el método adiestrador, en el que la lectura y la escritura significaban lo mismo. Las ideas del Maestro (Freire) respecto a la sistematización del método de alfabetización de adultos, gradualmente, desaparecieron, para dar lugar a la limitada decodificación del sistema alfabético, en tanto estrategia de política pública más difundida en el país. Durante el periodo dictatorial, los movimientos educacionales sufrieron rupturas por no convergir con los intereses de los militares. Según Paiva, "el nuevo periodo fue orientado por las ideologías de la seguridad y del desarrollo, elaborado por la Escuela Superior de Guerra - ESG" (1987: 154).

Así, conforme la Ley 5.379/67, fue creado el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), que, a través de acciones pedagógicas pre-determinadas, asumió la educación en tanto inversión y calificación de la mano de obra para el desenvolvimiento económico. El ejercicio del pensar era controlado para motivar y preparar el individuo para el desarrollo, conforme los intereses de la dictadura. La reflexión pura de la realidad existencial y el dialogo que alentaban la transformación social, no eran permitidos, debido a sus aspectos subversivos. De esa manera, el ascenso escolar correspondía a una condición mejor de vida, en detrimento del análisis de las contradicciones sociales inherentes a la lógica capitalista. A través de la estrecha visión de que bastaba aprender a leer, escribir y contar para mejorar de vida, esta campaña fue, fuertemente, marcada por un carácter funcional, tutelada por UNESCO. El tecnicismo era el centro de la propuesta educacional del país, desprovisto de la preocupación con la formación del hombre.

Se ha evidenciado que la metodología del MOBRAL no se alejó, desmesuradamente, del método Paulo Freire. Sin embargo, a diferencia del último, orientado para la utilización de "palabras generadoras" que explicaban el universo del educando, promovían la reflexión, la concientización y la acción; el primero, imponía las palabras a través de los tecnócratas, sacándolas de su contexto filosófico y político, sugeridos por las técnicas de alfabetización de Paulo Freire. Por lo expuesto, se puede decir que el método fue re-implementado como práctica, no de libertad, sino de integración al Modelo Brasileño (Freitag, 1980: 93).

De este modo, estas consideraciones fundamentan el carácter ficticio de la propuesta de concientización del MOBRAL. Además de eso, los costos financieros de dicho movimiento eran demasiado altos y, para administrarlos, recibía recursos de la Unión, del Fondo de Desarrollo de la Educación, 2% del Impuesto de Renta, sumado al porcentual de la Lotería. Funcionó, perfectamente, como importante aparato ideológico, conforme propuso

Althusser. Contenía los actos de rebeldía de la población y, simultáneamente, demostraba que el país disfrutaba de la época del "milagro económico", mientras el pueblo vivía en la más absoluta miseria.

Según Paiva (1980), comparando los censos de 1970 y 1980, es posible observar que en diez años de vigorosa actuación, la referida campaña logró reducir no más que 7% de la tasa de analfabetismo. A partir de los años 80, Brasil experimentó un periodo de recesión económica, y este factor inviabilizó el MOBRAL, visto que necesitaba de altos recursos para su funcionamiento. Así, en 1985, sus Programas fueron incorporados a la Fundación Educar.

Como indica Furlanetti:

... la corta vigencia de la mencionada fundación proporcionó el base de experiencias innovadoras de educación básica de jóvenes y adultos, administradas por las municipalidades e instituciones de la sociedad civil, cuyos principios defendían los axiomas freirianos. (Furlanetti, 2001: 45)

Tras la extinción de la Fundación Educar (1990) hacia 2002, se nota la ausencia de políticas públicas educacionales. Al respecto Frigotto (2002) observa que "en el entorno organizativo e institucional, la educación básica, de derecho social de todos, pasa a ser vista, fuertemente, como un servicio prestado y adquirido en el mercado o en la filantropía" (Frigotto, 2002: 59).

Conviene decir que la promulgación de la nueva Constitución de 1988, reconoció el derecho de todos a la educación y, a través del texto de la LDB 9.934/96, la EJA fue establecida como deber del Estado. Sin embargo, es justo repetir que poco se hizo para transformar la realidad de la modalidad. En 2000, fueron creados el Programa Alvorada, como forma de recaudar recurso financiero para la EJA, y el Consejo Nacional de Educación, promulgó la reglamentación de las directrices curriculares nacionales para la enseñanza, sin atribuirle a la Unión ninguna responsabilidad por el financiamiento. Entonces, resulta que el espacio dejado por el poder público ha sido ocupado por sindicatos, ONG's, iglesias y agremiaciones barriales. Los educandos de éste proyecto fueron caracterizados como "hombres y mujeres jóvenes y adultos, trabajadores, empleados, es decir, hijos, padres y madres, moradores urbanos y rurales, de la periferia, villas o considerados sujetos marginales en la sociedad" (Frigotto, 2002: 61). Los profesores, a su vez, serían profesionales concursados de la red municipal o estadual de educación, que buscaban una renta extra y que "pensaban que era más fácil enseñar a adultos que a los chicos". Ésta situación es reveladora de una total alienación respecto a la seriedad y, la concomitante, ausencia de compromiso para con la modalidad y los educandos.

Cabe señalar que durante el gobierno brasileño del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 y 1999/2002), la política educacional brasileña estuvo subordinada a la tenaz doctrina de los organismos internacionales, de manera que las reformas implementadas fueron pautadas “por el desmonte de la esfera de los derechos, es decir, de la esfera pública, y pasan a producir políticas de alivio a la pobreza” (Frigotto, 2002: 57).

Según el profesor Miguel Arroyo (2007), la decisión de reducir el peso de la pobreza a través del concepto de filantropía, ha sido una invención de la modernidad, inculcada por el capitalismo, tomada por la pedagogía, la iglesia, entre otros organismos. Se comprende, pues, que entender la Educación de Jóvenes y Adultos desde la perspectiva de la creación de políticas para los olvidados, la convierte en "un derecho en duda", que no está reconocido, tampoco legitimado, sino marginalizado.

Por eso, puede decirse que el gobierno federal transfirió su responsabilidad de promover la educación de jóvenes y adultos a los Estados y municipios, sin que les fueran dadas las condiciones objetivas para cumplir este objetivo. Éstos, a su vez, por haber sido impedidos de usar los recursos del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF), no priorizaron la EJA. Conforme Di Pierro (2008), dadas su amplitud e impactos, el conjunto de medidas legislativas, normativas y de control adoptados por el mencionado gobierno, puede ser calificado como una reforma educacional. No obstante, la modalidad siguió marginalizada, como papel secundario en el gobierno, considerada, sobre todo, como asistencialista, visto que, en aquél periodo, la EJA fue retirada del Ministerio de Educación (MEC), y se transformó en Acción Social.

Sobre eso, Arelaro y Kruppa corroboran que:

La EJA pasó a ser una política marginal para el gobierno federal, que progresivamente definió su concepción sobre el "régimen de colaboración" entendido ahora como acción centralizadora de definición y coordinación de las políticas por el gobierno federal y repase de ejecución de las mismas, en especial de aquellas destinadas a la educación básica, para Estados y Municipios, con acentuada sobrecarga para éstos últimos. (Arelaro y Kruppa, 2007: 90)

Cabe señalar que el gobierno de Fernando Henrique Cardoso condujo la educación brasileña bajo la lógica perversa y nefasta de los organismos internacionales que consideran la educación de los países periféricos y/o emergentes a partir de la relación costo/beneficio.

Durante el primer mandato del presidente Luiz Inácio da Silva, la lógica del sistema educativo del país no cambió, dado que la reducción de los recursos para las políticas sociales impuesta por el modelo neoliberal era evidente. Específicamente en la modalidad EJA, a través del Programa Brasil Alfabetizado (2003), el gobierno priorizó, financieramente, la

acción desarrollada por entidades "filantrópicas". En el segundo mandato, las secretarías estatales y municipales pasaron a recibir un mayor porcentual de recursos. Sin embargo, la naturaleza del trabajo realizado siguió marcado por la acción educativa pobre para los pobres.

Acorde todo lo expuesto, es posible identificar que la historia de la educación de jóvenes y adultos de Brasil está marcada por cinco ciclos distintos. En el primer ciclo, la preocupación con la educación de adultos estuvo, intrínsecamente, relacionada con los intereses de las élites políticas, aficionadas en votos y elecciones. En seguida, identificase una preocupación de educar para promover la transformación social, con todo, sin abandonar la relación de educación para el voto. Inspirado en las ideologías de la liberación y del nacional-desarrollismo, el tercer ciclo de la educación de adultos, objetivó, esencialmente, las mudanzas sociales. El cuarto ciclo, señalado por el periodo dictatorial, reveló la EJA orientada para ideales tecnocráticos, de seguridad y desarrollo, cuyo objetivo principal era la instrucción (profesionalización) para el mercado laboral. El quinto ciclo, determinado por el proceso de redemocratización del país, teorizó la modalidad en tanto derecho a la ciudadanía, pero en la práctica, la idea sigue siendo la misma: enseñar lo básico y gastar poco para atender a las demandas oriundas del proceso de "mundialización"⁵. En esta etapa, se observa las alarmantes estrategias del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio (OMC), actuales promotores de la globalización capitalista y del modelo neoliberal en el sector de la educación (Gentili, 1997: 45); sobre todo, aquellas referentes a la concepción educacional en el Territorio Latinoamericano.

2.2. El trabajo como expresión del capital y de la formación humana

Según Saviani (2007), el trabajo significa "el acto de accionar sobre la naturaleza transformándola en función de las necesidades humanas" es decir, el trabajo, en tanto acto, es la producción de la existencia del hombre en el mundo. De esa manera, el trabajo ocupa un lugar central en la vida humana, en la sociedad, y representa la propia esencia humana, pues al producir su existencia transformando la naturaleza, el hombre se produce a sí mismo, en un constante movimiento de transformación y construcción de conocimiento. Dentro de este marco, el trabajo inspira un principio educativo basado en el hecho que:

Si la existencia humana no es garantizada por la naturaleza, no es una dádiva natural, pero tiene que ser producida por los propios hombres, siendo, pues, un producto del trabajo, eso significa que el hombre no nace hombre. Él se forma hombre. Él no nace sabiendo producirse como hombre. Él necesita aprender a serlo, precisa aprender a producir su propia existencia. Por lo tanto, la producción del hombre es, al mismo tiempo, la formación del hombre, es decir, un proceso educativo. (Saviani, 2007: 154)

⁵ Término utilizado por los franceses para designar el fenómeno de la "Globalización".

La sobrevivencia del hombre en el mundo está adherida al desempeño del trabajo. La idea presente en la sociedad moderna que torna el trabajo sumiso al capital -y lo configura en la forma de trabajo asalariado, vendido a los propietarios de los medios de producción como una mercancía- adviene de la teoría marxista, y presenta la exacta realidad en la cual están insertados una gran parte de los jóvenes y adultos que necesitan vender su fuerza de trabajo para sobrevivir. Habitualmente, el estudio es perjudicado, y/o abandonado, debido a la necesidad de sobrevivencia por el trabajo, que es más urgente que la necesidad de la escuela formal. Este argumento, que corresponde a la persistente realidad que atraviesa las sociedades capitalistas, fue desvelado por Marx (2010), y Kuenzer (2002) lo explica de la siguiente manera:

El operario, que nada más es que la fuerza de trabajo, emplea todo su tiempo disponible al servicio de la reproducción ampliada del capital, no disponiendo de cualquier "tiempo para educación, para el desarrollo intelectual, para realizar funciones sociales, para el convivio social, para el libre ejercicio de las fuerzas físicas y espirituales. (Kuenzer, 2002: 47)

Por otra parte, se ha observado que la inserción del tema trabajo en los currículos y en los contenidos escolares, también ha posibilitado darle sentido a la educación, y, sobre todo, al aprendizaje, cuando se toma como punto de partida y elemento estructurador de todo el estudio de las áreas de conocimiento, el amplio repertorio de conocimientos elaborados, experiencias prácticas y vivencias, de los sujetos de la EJA; es decir, sus saberes, culturas, valores, experiencias, memorias e identidades, para que, a partir de ellos, ocurra la construcción y producción de nuevos conocimientos. De esa manera, el trabajo representa un proceso educativo capaz de darle sentido a la educación, dado que estimula el educando para el ejercicio del pensar crítico y ciudadano, permitiéndole examinar la vida social, y reconocer su función dentro de la sociedad.

Sobre eso, es oportuno destacar que el conocimiento que emancipa, permite al educando conocer, por ejemplo, la historia del trabajo, el patrón de trabajo de las sociedades colonizadas, y aquél que lo espera al recibirse. Por eso, el derecho de saber por el lado negativo de la historia , es decir, conocer los obstáculos que envuelven ser un trabajador en Brasil, los conflictos de clase, etc., debe estar en el currículo, para que el educando sepa reaccionar frente a tanta adversidad, y pueda comprender la realidad en que vive (Arroyo, 2011).

Al mismo tiempo, según Arroyo (2011), la visión que domina la EJA es la que los Jóvenes y Adultos son individuos carentes de instrucción, de escolarización, y que el diploma

simboliza la garantía del derecho al trabajo - cuando, en la práctica, es sabido que esto no ocurre. El trabajo usa el diploma como elemento que segrega y excluye el derecho universal al trabajo. Así, la política de Estado condiciona a las personas a ejercer el derecho al trabajo a través del diploma. Al contrario: lo correcto sería no crear esta condición, para que todos pudieran ejercer su pleno derecho al trabajo. Ésta concepción se presenta equivocada respecto a la asociación de la educación a la ciudadanía, visto que, en la sociedad, si el individuo no estudia, no tiene escolaridad, consecuentemente, tiene una ciudadanía estrecha.

Se considera significativa la importancia de estas ideas, pues en la Educación de Jóvenes y Adultos, los individuos se encuentran en el estado de necesidades que los impulsan al trabajo, concomitantemente al retorno a la escuela, por tantas veces abandonada debido a la obligación imperiosa de trabajar. Esta descripción quedaría inconclusa si no se mencionara que estos educandos, generalmente, sostienen historias diversas (de género, raza, por ejemplo) de lucha por el trabajo, por la vida, por la dignidad, y por la supervivencia, simbolizada por la necesidad básica y apremiante de comer. Así, no es menor decir que toda lucha por comida, también ella, es digna.

Por otra parte, en la actualidad se observa considerable oferta de cursos en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, sin embargo el desafío, ahora, se convierte en ofertar una enseñanza de calidad y que, simultáneamente, permita al educando encontrar sentido en lo que aprende, y permanecer en la escuela.

2.2.1. El programa nacional de integración de la educación básica con la educación laboral en la modalidad de educación de jóvenes y adultos (Proeja)

La tendencia democrática no puede significar a penas que un operario manual se torne calificado, sino que cada ciudadano pueda tornarse gobernante, y que la sociedad lo ponga, aunque de manera abstracta, en las condiciones generales de poder hacerlo: la democracia política tiende a hacer coincidir gobernantes y gobernados (...) asegurándoles a cada gobernado el aprendizaje gratuito de las capacidades y de la preparación técnica general a esa finalidad.

(Gramsci, 1997a: 69)

Creado con la doble finalidad de contribuir para la superación de los bajos índices de la educación brasileña - conforme los datos de la Pesquisa Nacional por

Amuestra de Domicilios (PNAD-2003) - y de formar las demandas para el mercado laboral, en el año 2005, a través del Decreto no. 5.478, fue implantado el Programa Nacional de Integración de la Educación Básica con la Educación Profesional en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA). Al año siguiente, el Decreto Presidencial numero 5.840, introdujo nuevas directrices que extendieron la oferta de cursos a las instituciones estatales y municipales, y posibilitó la articulación de cursos de formación inicial y continua de trabajadores con la enseñanza fundamental en la modalidad EJA, además de la Enseñanza Secundaria.

En términos curriculares, la intención de la propuesta del PROEJA plantea integrar la educación profesional a la educación básica, con la intención de superar la dualidad entre el trabajo manual y el intelectual, tendiendo al predominio de la dimensión creadora del trabajo, en detrimento de la alienadora. De ahí, surgen algunos desafíos para la realización de la propuesta: la formación profesional, la organización curricular integrada, la utilización de metodologías y mecanismos de asistencia que posibiliten la permanencia y el aprendizaje del educando, y la ausencia de estructura para la oferta de los cursos.

La Declaración de Evidencia del Marco de Acción de Belém (2010a) afirma que:

En última instancia, el aprendizaje y la educación de adultos están dirigidos a garantizar los contextos y procesos que sean atractivos y sensibles a las necesidades de los adultos como ciudadanos activos de aprendizaje. Se refiere al desarrollo de individuos autosuficientes y autónomos, en la reconstrucción de sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y susceptibles de cambio rápido - en el trabajo, en la vida familiar, comunitaria y social. (Marco de Acción de Belém, 2010a: 83)

Los colectivos que provienen de referido programa son caracterizados por jóvenes y adultos en la especificidad de sus objetivos. Considerar la EJA en tanto políticas públicas para los olvidados, pone en duda el derecho a la educación de millones de individuos. La Educación es el único derecho delimitado, cuando debería existir desde el inicio de la vida hasta el fin de la vida.

Los cursos del PROEJA pueden ser ofrecidos de las siguientes formas:

- 1- Educación profesional técnica integrada a la enseñanza secundaria en la modalidad de educación de jóvenes y adultos;
- 2- Educación profesional técnica concomitante a la enseñanza secundaria en la modalidad de educación de jóvenes y adultos;
- 3- Formación inicial y continua o calificación laboral integrada a la enseñanza

fundamental;

4- Formación inicial y continua o calificación laboral concomitante a la enseñanza fundamental en la modalidad de educación de jóvenes y adultos;

5- Formación inicial y continua o calificación laboral integrada a la enseñanza secundaria en la modalidad de educación de jóvenes y adultos;

6- Formación inicial y continua o calificación laboral concomitante a la enseñanza secundaria en la modalidad de educación de jóvenes y adultos.

Sin embargo, la observación empírica de la realidad apunta que las políticas educacionales están distanciadas del objetivo de producir soluciones que alteren, profunda y verdaderamente, la realidad de los educandos, lo que demuestra el carácter superficial de sus acciones, utilizadas de forma mitigante. Sumado a ésta coyuntura, existe el hecho de que se trata de individuos vulnerables socialmente, inmersos en precarias condiciones de vida, excluidos del goce de varios derechos, y una simple "actualización" y/o "regularización" de su escolaridad no los incluirá en la sociedad. De este modo, las acciones gubernamentales se tornan inocuas y contradictorias, pues socializan el discurso relativo al axioma: "educación emancipatoria y crítica", sumamente encontrado en los textos de sus leyes, y, en la práctica, inviabilizan que éstos valores sean concretados, al definir acciones que aceleran la enseñanza, disminuyen y minimizan cargas horarias y edades mínimas para el ingreso en exámenes supletorios⁶, por mencionar sólo algunos ejemplos.

En consecuencia, antes y después de haber poseído sus certificados, hay muchos jóvenes y adultos que no son capaces de leer e interpretar textos simples, construir pequeñas redacciones en el propio idioma, o realizar cálculos básicos. Cabe señalar que, en los cursos técnicos de Informática del PROEJA, es posible identificar educandos que, al recibirse (tras tres años de estudio), no saben prender/apagar la computadora. Los hechos son alarmantes, pero reales, y demuestran que, todavía hoy, hay una larga distancia entre el discurso y las acciones de las políticas públicas. Además de eso, el conjunto de tales deficiencias inciden, feroz y fuertemente, sobre la Educación Básica, y caracterizan la realidad en la cual se encuentran los jóvenes y adultos excluidos de la escuela en las diversas etapas de la educación formal. De este modo, a través del análisis del cotidiano escolar, es posible reconocer una serie de motivos que, repetidas veces, determinaron la interrupción de la trayectoria escolar y

⁶ El objetivo de los Exámenes Supletorios para las enseñanzas fundamental y secundaria es permitir a jóvenes y adultos que están fuera de la escuela o de la edad regular de enseñanza la posibilidad de obtener la certificación escolar.

la exclusión de la sala de aula de un sin número de ciudadanos, entre ellos, las dificultades de estudio.

La percepción que se tiene de los educandos, condiciona la ejecución de los proyectos en educación. Considerar a los educandos como los "excluidos sociales, marginales, violentos, incómodos", es una cuestión muy seria que permite que se re- piense si estos individuos no están, de hecho, excluidos. De este modo, se puede decir que, quien llega a la EJA, no está excluido. Está en una forma de *inclusión excluyente*, ya que es propio al capitalismo no dejar nada de fuera, y no permitir desperdicio. El público de la EJA no necesita de compasión. La idea de compasión fue una invención de la modernidad, apropiada por la pedagogía y por la iglesia (Arroyo, 2011: 55).

La teoría pedagógica, a su turno, siempre se ha pensado para "iluminar a las mentes", y no incorporó el trabajo como derecho humano a la formación profesional y tecnológica. Es preciso reconocer el trabajo, el dominio de la técnica para la intervención en la vida. El trabajo capitalista, por él mismo, tiene como principal característica la separación del trabajo intelectual y de su ejecución. En las sociedades colonizadas, el patrón del trabajo nació con carácter racista, ya que había un tipo específico para los indios, para los negros, y otro para los colonizadores, división, marcadamente, presente en las sociedades latinoamericanas.

A partir de lo expuesto, cabe inferir que es necesario considerar que el PROEJA no resuelve problemas de patrón histórico de trabajo racista y/o incierto. El referido programa no garantiza ningún trabajo (Trabajo incierto), visto que éste fue un designio del capitalismo colonial para mantener a los (de)más en la incertidumbre.

Desde el interior de la escuela, es posible decir que, cuando los educadores, Coordinadores Pedagógicos y Gestores de escuelas públicas demuestren conciencia sobre la vivencia de la inferioridad, estarán más próximos del entendimiento de la realidad de estos educandos, y de poder mirarlos, fácilmente, desde una perspectiva positiva.

2.3. La EJA y los derechos humanos

El siglo XX fue caracterizado como un periodo histórico marcado por guerras mundiales, étnicas, genocidios y autoritarismos de Estados violadores de los derechos humanos. En cambio, suscitó la observación, la defensa y la internacionalización de los

Derechos Humanos, sobre todo, en la etapa post Segunda Guerra Mundial, como respuesta a las atroces violaciones cometidas por el nazi-fascismo.

Según Trindade (2000), la internacionalización de los Derechos Humanos, cuyo marco inicial fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, estableció un fenómeno reciente en la historia mundial, que culmina en la institución de la sistemática normativa de protección internacional, creando la posibilidad de responsabilizar al Estado frente a las violaciones de la dignidad humana.

Dado su carácter emergente, la internacionalización se destaca por el desafío de convertir los derechos humanos en legítimo interés de la sociedad, que pueda ser capaz de promover y fortalecer la integración participativa del(a) ciudadano(a) en el proceso de poder. Se trata de hacer avanzar la conciencia del derecho a tener derechos y la participación activa en todas las cuestiones concernientes a la comunidad, al barrio, a la ciudad, al Estado y al País, con el propósito de promover la dignidad y la igualdad de todos los individuos.

A lo largo del proceso de lucha e internacionalización de los Derechos Humanos, la Educación en Derechos Humanos ha conquistado visibilidad, especialmente tras el relevante marco de la II Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). Realizada en Viena y refrendada por Brasil, hizo hincapié en el deber de los Estados en orientar la educación en el sentido de que ésta refuerce el respeto a los derechos humanos y libertades fundamentales. De esa manera, fue fortalecida la comprensión del rol de la Educación como requisito fundamental para que el individuo actúe , plenamente, en la sociedad moderna, por la ampliación del conocimiento y la construcción de una cultura universal de derechos humanos.

En Brasil, las razones históricas de esta conquista son muchas y provienen de luchas por la redemocratización y fortalecimiento del Estado Democrático de Derecho, y manifiestan la responsabilidad con un proceso educativo que eduque para que no se vuelva nunca más a instaurar la violencia de Estado perpetrada en el periodo dictatorial.

La dictadura militar de 1964-1985 reprimió, sistemáticamente, los derechos políticos y, al mismo tiempo, expropió derechos económicos y sociales, caracterizándose claramente como un gobierno a favor de los ricos y poderosos. Los derechos económicos y sociales de la gran mayoría de los brasileños fueron avasallados, al mismo tiempo que otros derechos pasaron a ser sistemáticamente violados - los derechos políticos, los derechos de organización y de expresión, el derecho a la privacidad, los derechos jurídicos de defensa de las personas, etc. Fue a partir de este momento que los derechos humanos pasaron a ganar el reconocimiento que tienen hoy. (Sader, 2007: 78).

La Constitución de 1988 tuvo relevante importancia en el país en lo que respecta al restablecimiento de los derechos civiles suprimidos por el régimen militar, una vez que

amplió los derechos sociales, y asumió como uno de sus principios la protección a la dignidad de la persona humana. Con esto, reforzó la prevalencia de los derechos humanos, y reconoció el papel de la educación para el fortalecimiento de la democracia y ejercicio de la ciudadanía. Dentro de este marco, se considera que las mencionadas conquistas representaron una construcción colectiva de los movimientos y organizaciones de la sociedad civil en el proceso de redemocratización en un momento que la educación tuvo destacado papel estratégico en post de la lucha de los derechos humanos. Así, la mencionada Ley fundamental que regula los derechos y deberes de los ciudadanos, reveló su potencial para la formación de una cultura de derechos humanos, y la construcción de una memoria que opusiera la sociedad a las prácticas de violencia y torturas cometidas por el Estado brasileño.

Durante los últimos treinta años han sido desarrolladas muchas experiencias en el ámbito de la Educación en Derechos Humanos (EDH), mayormente, en espacios/tiempos no formales de Educación. Sin embargo, a partir del año 2000 fueron registradas experiencias de estructuración de Políticas Públicas de Educación en Derechos Humanos, en el entorno de la Educación Formal a nivel federal. En este marco de estructuración fue creada la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (BRASIL, MEC/SECADI).

De la misma manera, la creación del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH)⁷ (BRASIL, MEC, SEDH, 2006a), significó una aglutinación de propuestas para tornar visibles las políticas y acciones, oriundas de la conquista de la articulación de organizaciones gubernamentales, no-gubernamentales, de organismos internacionales, universidades, escuelas de educación infantil, fundamental y secundaria, de los medios y de instituciones del sistema de seguridad y justicia, comprometidos en la elaboración de referencias formales para la Educación en Derechos Humanos (Capucho, 2012: 40). El PNEDH representa un marco de articulación entre la Secretaria Especial de Derechos Humanos (SEDH - actualmente, denominada Secretaria de Derechos Humanos - SDH), el Ministerio de Educación (MEC), y el Ministerio de Justicia, en un momento en el cual el proyecto político vigente se opuso a las políticas *reducionistas* imperantes en los 90. De esa manera, asumió un rol fundamental en la Educación en Derechos Humanos.

Para este gobierno, es prioridad y eje fundamental de las políticas públicas, la educación en derechos humanos. Creemos que el cuadro de graves violaciones solamente será alterado en caso que consigamos formar ciudadanos más conscientes de sus derechos, de los medios para su protección y que estén volcados en el fortalecimiento del Estado Democrático de Derecho y de la Cultura de paz. (BRASIL, MEC, SEDH, 2006: 6)

⁷ Comprendido en tanto instrumento de construcción de una cultura de derechos humanos, el PNEDH, fue publicado inicialmente en 2003, y tras la realización de debates, encuentros, seminarios y fórums en ámbito internacional, nacional, regional y estatal, fue perfeccionado y ampliado en 2006, en su segunda edición.

De este modo, la estructura del Plan está asentada conforme las concepciones de cinco ejes: educación básica, educación superior, educación no-formal, educación de los profesionales de los sistemas de justicia, seguridad, educación y medios. No obstante por no dialogar, directamente, con los marcos legales de la EJA, en su texto afirma ser: "deber de los gobiernos democráticos garantizar la educación y profesionalización de jóvenes y adultos, y erradicar el analfabetismo" (BRASIL, MEC, SEDH, 2006a: 9). En lo que respecta a la relevancia de la Educación en Derechos Humanos en el ámbito de la EJA, es imprescindible considerar una propuesta de EDH que, más allá de su discurso, pueda ser capaz de promover inclusión, igualdad y redistribución equitativa de la riqueza.

Según Frei Betto (1993), a pesar de la función estratégica y la popularización de la Educación en Derechos Humanos, más que proclamar la universalización de los derechos, es necesario instituir un programa sistemático de Educación en Derechos Humanos que niegue las desigualdades y afirme las indispensables rupturas con sus causas. Señala que, en sintonía con lo recomendado por Paulo Freire, la Educación en Derechos Humanos debe ser dialógica, y el educador debe estar comprometido a adoptar posturas que lleven a la colaboración, unión, organización, síntesis cultural y reconstrucción del conocimiento. Seguramente, pensar la Educación en Derechos Humanos vinculados a la EJA presupone el desarrollo de un trabajo pedagógico en el ámbito de la integralidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales, pues una vez que uno de ellos es violado, los demás, también lo son.

Para Genevois⁸ (2000), la lucha por los derechos humanos también se hace a través de la educación, pues es necesaria una formación en los valores de derechos humanos, visto que es insuficiente que existan buenas leyes y una buena Constitución; es preciso que las personas conozcan sus derechos y se comprometan socialmente.

Di Pierro (2008), de manera similar identifica que los instrumentos internacionales de garantía de los derechos humanos no hacen referencia específica a la EJA. Por otro lado, son genéricos al declarar la relevancia del derecho a la educación para distintos grupos de edades. Dentro de este marco, hay que considerar la convergencia del PNEDH (BRASIL, MEC, SEDH, 2006a) a las prácticas pedagógicas promotoras de humanización, no solamente por el motivo de posibilitar la indignación y/o el pensamiento crítico acerca de la negación o

⁸ En entrevista, José Sergio Fonseca de Carvalho apunta el papel de la Comisión de Justicia y Paz y la Red Brasileña de Derechos Humanos como iniciativas decisivas para la articulación entre educación y derechos humanos, señalando el papel de Paulo Vanucchi y Margarida Genevois como marcos de la realización de los derechos humanos en Brasil.

violación de derechos; sino, por valorar las prácticas pedagógicas que atestigüen e incentiven la participación social en el movimiento concreto de la historia.

Conviene distinguir que el hecho de entender como suficiente la oferta de vacantes en la modalidad EJA, sin evaluar materialmente la formación de lo/s educador/es y, tampoco la permanencia y continuidad en los estudios de los educandos, refleja una visión parcial sobre el derecho a la educación y, consecuentemente, de los derechos humanos. Acorde la Declaración de Hamburgo (Alemaña, 2007, art. 2o.), la educación de adultos se configura como clave para el siglo XXI, debido a su relevancia para la práctica de la ciudadanía y condición para la plena participación en la sociedad.

Para comprender mejor la apremiante necesidad de trabajar la Educación de Derechos Humanos y la EJA, es oportuno indagar:

¿Qué significa Educar en Derechos Humanos? ¿Cómo fomentar la Educación de Jóvenes y Adultos en Derechos Humanos?

El PNEDH: BRASIL, MEC, SEDH, (2006a) evidencia que Educar en Derechos requiere el desarrollo de procesos educativos que favorezcan la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, protagonistas de la materialidad de las normas y pactos que los protegen, reconocedores del principio normativo de la dignidad humana, abarcando la solidaridad internacional con otros pueblos y naciones. Además de eso, dicha formación implica posibilitar la formación de cada ciudadano en tanto sujeto de derechos, capaz de ejercer el control democrático de las acciones del Estado.

Experiencias exitosas se han multiplicado en el sentido de incorporar la EDH al cotidiano escolar. No obstante, el principal desafío de la educación para los derechos humanos es el de ser aceptada y comprendida como un elemento del cotidiano escolar así como del desarrollo social. Ser intrínseca al sistema educacional y entendida como un asunto tan relevante a ser enseñando como lo es la matemática, la física u otra disciplina clásica del currículo escolar.

Para entender los desafíos que se presentan para su implantación, es pertinente considerar que el siglo XX fue el periodo histórico en el cual las políticas públicas de alfabetización y EJA se han materializado. Sin embargo, fueron basadas en estrategias que, de distintas maneras, sirvieron a la manutención del orden instituido y no objetivaron la formación del Hombre integral, lo que influyó en la histórica dualidad estructural de la sociedad brasileña.

La fragmentación de iniciativas y la creciente preocupación en gestionar, fortalecidas por un pensamiento único, impuso a la escuela pública el compromiso con índices ajenos al

universo educacional. La lógica de los resultados, además de no colaborar para la estructuración de una educación pública de calidad, transforma la educación en rehén de una pseudo calidad que, a su vez, dialoga con los intereses del capital en detrimento de los intereses de la población.

Las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (BRASIL, MEC/CNE, 2012), como los programas anteriormente citados, más allá de constituir conquistas históricas, afirmación de derechos y marcos legales, no aseguran la efectución de derechos. Estos documentos representan parte de la lucha por una sociedad en la cual la justicia social y económica se constituyan en principios, y el derecho a la Educación sea concretado y asegurado para todos(as).

Por todo lo expuesto, créese que más que iniciativas puntuales y esporádicas, son necesarias políticas y acciones que consoliden proyectos colectivos que contribuyan, efectivamente, a la socialización del conocimiento y ratifiquen la instauración de una cultura de educación en derechos humanos en el ámbito de la EJA.

2.4. La política de la EJA en el Estado de Bahía: principios y garantías

Desde el año 2009, a través del documento "*Educación de Jóvenes y Adultos - Educación a lo Largo de la Vida*", el Estado de Bahía reglamentó la política de dicha modalidad, estableciendo sus directrices y fundamentos en la red pública de enseñanza. Destacase por su aspecto, eminentemente dialógico, visto que su elaboración se asentó en consultas a los diversos sujetos que componen el sistema educativo del país y del Estado; es decir: educandos, educadores, Gestores, Coordinadores Pedagógicos, Movimientos Sociales, ONGs y Universidades públicas.

Orientada por los idearios de la Educación Popular, basados en valores inclusivos, humanistas, democráticos y de emancipación, la política de EJA evidencia, así, la opción por la formación técnica, política y social. Establece el deber del Estado en garantizar la Educación Básica a las personas jóvenes y adultas, considerando sus experiencias y formas de vida inherentes a la juventud y a la adultez. De esta manera, instituye como principal compromiso del Estado la realización de un nuevo *hacer* colectivo, instituido a partir del diálogo con los Jóvenes y Adultos, educadores y educadoras. Por lo tanto, ésta modalidad de enseñanza está pautada en el proceso de formación humana plena del educando.

Además, reconoce que, dentro del universo de los educandos que frecuentan los cursos de la modalidad, es cada vez más reducido el número de individuos que nunca

frecuentaron la escuela. Por otro lado, apunta para el fuerte crecimiento de la demanda que proviene de la Educación Fundamental, con irregular permanencia. Al mismo tiempo, destaca la importancia de comprender los tiempos de vida y las estructuras cognitivas que posibilitan el acceso al conocimiento por parte de los educandos.

En este sentido, propone un nuevo currículo integrado en tres momentos, denominados "Tiempos Formativos"⁹, estructurados de la siguiente forma: I - Aprender a Ser, II - Aprender a Convivir y III- Aprender a Hacer. Éstos, por su turno, abarcan las siguientes áreas o "Ejes Temáticos": I - Identidad y Cultura; Ciudadanía y Trabajo; Salud y Medio Ambiente; II- Trabajo y Sociedad; Medio Ambiente y Movimientos Sociales; III - Globalización, Cultura y Conocimientos; Economía Solidaria y Emprendedorismo. Así, inspirado en el convencimiento de que el papel fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida, además de posibilitar la formación humana plena y favorecer discusiones acerca de cuestiones concernientes a desafíos globales y educacionales, el currículo debe permitir la mediación entre los educandos y sus saberes, y la práctica del educador, como forma de prepararlos con conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores, para el ejercicio y ampliación de derechos.

Sobre eso, revela que:

Es el acceso al conocimiento, a la riqueza cultural, a la diversidad de lenguaje, a la conciencia corporal, y a las múltiples posibilidades y complejidades del mundo laboral que debemos asegurar en la práctica pedagógica específica de la EJA. (Política de EJA de Bahía, 2009: 12).

Acorde la Declaración de Evidencia, confeccionada a partir del documento Marco de Acción de Belém (CONFITEA VI - 2009), afirma que:

En último análisis, el aprendizaje y educación de adultos tienen como objetivo garantizar contextos y procesos de aprendizaje que sean atractivos y sensibles a las necesidades de los adultos como ciudadanos activos. Hace referencia al desarrollo de individuos autónomos y con autoestima, reconstruyendo sus vidas en culturas, sociedades y economías complejas y susceptibles a rápidos cambios – en el trabajo, en la familia, en la comunidad y en la vida social. (CONFITEA VI, 2009: 67)

En este sentido, respecto al proceso de formación, la Política de Educación de Jóvenes y Adultos, considera:

- a) Los Principios y Ejes Temáticos de la Educación en Bahía;
- b) Los tiempos humanos de aprendizaje;
- c) La concepción de Educación de Jóvenes y Adultos construida en la (en) Red;

⁹ Acorde recomendación de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, y el reconocimiento de UNESCO, los cuatro pilares del aprendizaje son: *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Ser y Aprender a Convivir con los Otros.*

d) El carácter circular de la Estructura Curricular¹⁰: Tiempos de Aprendizaje - Ejes Temáticos - Temas Generadores - Áreas del Conocimiento.

Acorde lo expuesto, es posible inferir que la referida Política tiene por objetivo reconstruir la EJA desde una perspectiva afirmativa y menos escolarizada, pues entiende que la modalidad no puede ser comparada a un modelo ideal de escolarización. Concomitantemente, pretende renovar la Propuesta Curricular y superar el paradigma multidisciplinar, reconociendo la importancia de la enseñanza por áreas de conocimiento que sean capaces de explicar las cuestiones sociales. El establecimiento de estas concepciones en el cotidiano escolar se convierte en un gran desafío para el sistema público educativo.

A este propósito, en la tarea de garantizar la construcción del "Aprendizaje a lo Largo de la Vida", la referida política, en el capítulo 6, plantea el carácter circular (ver Anexo A) del proceso educativo como forma de refrendar el acompañamiento del aprendizaje, o de los estudios del educando, conforme revelan sus opciones teórico-metodológicas¹¹.

En teoría, es posible decir que los fundamentos de la política de la EJA son capaces de contemplar los aspectos humanistas y pedagógicos de la educación, y de revertir la negación histórica de derechos, padecida habitualmente, por los colectivos populares. No obstante, se observa que, en realidad, las orientaciones de dicha política presentan dificultades para atender, genuinamente, a los intereses de los educandos, y, por añadidura, superar las expectativas de los educadores, Gestores y Coordinadores Pedagógicos.

Para comprender mejor este dilema, las reflexiones de David Tyack y Larry Cuban (2001) son de gran relevancia. Según los autores, la reforma de las escuelas públicas ha sido, desde otrora, un medio predilecto de mejorar no sólo la educación, sino la sociedad misma. Al instituir nuevas formas de trabajo, las reformas educacionales están sujetas a sufrir críticas, y a colapsar, por no corresponder y/o atender a las necesidades de determinadas realidades escolares. Para Tyack y Cuban (2001), dicha coyuntura evidencia el fracaso de las reformas educativas, expresado por la dificultad sentida por las políticas públicas en alterar el "modus operandis" de la institución escolar. Para ellos, el principal problema que obstaculiza el establecimiento de las reformas educativas es la pregnancia de la forma escolar, denominada por ambos de "Gramática de la escuela", que se restringe a la organización de las

¹⁰ Conforme el Anexo A.

¹¹ Las concepciones de la Política de EJA están basadas en las concepciones político-pedagógicas de la Educación Popular, de la Teoría Psicogenética que explica la construcción del conocimiento, y de la Teoría Progresista/Freiriana.

instituciones escolares, en que sobresalen la manutención de estructuras y las resistencias que la escuela exhibe frente al cambio.

Las bases de la gramática de la escuela, como la propia configuración de la clase, han permanecido estables a lo largo de las últimas décadas. Han sido pocos los cambios respecto a la manera como las escuelas dividen su tiempo y espacio, clasifican los alumnos y los distribuyen por clases, agrupan los conocimientos en disciplinas y conceden grados y "créditos" como evidencias del aprendizaje. (...) la continuidad en la gramática de la instrucción ha frustrado generaciones de reformadores que soñaron alterar éstas formas estandarizadas. (Tyack y Cuban, 2001: 78)

Para estos autores, el fracaso de las reformas educativas se debe al hecho de que éstas, en general, no abarcan, centralmente, el dominio de la realidad del aula. En algunos casos, las políticas no han considerado la historia, el carácter de las instituciones escolares y el origen de sus especificidades. Sobre eso, Tyack y Cuban argumentan que:

Introducir desarrollos en los principios de la educación -la instrucción en el aula, cuya forma es definida por esta "gramática" constituye la más difícil especie de reforma, y producirá, en el futuro, más cambios internos creadas por el conocimiento y pericia de los profesores que de medidas tomadas por decisiones políticas externas. (Tyack y Cuban, 2001: 135)

Con esto, se quiere dar relieve al hecho de que las alteraciones educativas no deben ocurrir, como de costumbre, desde arriba hacia abajo. Es preponderante que sean construidas en el interior de las escuelas, por los propios educadores y educandos, que conocen sus necesidades y limitaciones. Sin embargo, es menester que, desde la mirada formal-legal, existan mecanismos que incentiven y promuevan dichos cambios, sobre todo, respecto a la formación. Una formación que ayude a los educadores a superar prácticas antiguas para que puedan innovar, sugerir prácticas alternativas, para que se sientan seguros para promover acciones que alteren las estructuras y transformen la cultura escolar.

Por otra parte, adviértase que, a pesar de todo el aporte teórico-pedagógico evidenciado en la Política de EJA, en la práctica, se observa que el tratamiento de las dificultades de estudio, tema tan presente en la Educación de Jóvenes y Adultos, no está, genuinamente, discutido o contemplado; parece estar oculto en la dinámica circular de la propuesta pedagógica-curricular de la modalidad. Por consiguiente, el entendimiento sobre la culpabilidad por la ausencia de éxitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo, unilateralmente, del educando. Se trata de masificar la idea "progresista" de que a los individuos se les debe dar instrucción para que reproduzcan las idiosincrasias y pensamientos del poder dominante; para que, así, mantengan el *status quo*, sin que cambios verdaderos sean producidos en sus vidas.

En lo concerniente a la creación de Políticas, el Marco de Belén (2010a) establece que:

Las políticas y medidas legislativas para la educación de adultos precisan englobar la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, con base en abordajes sectoriales e intersectoriales, englobando y articulando todos los componentes del aprendizaje y de la educación. (Marco de Belén, 2010a: 10)

Por lo tanto, se asumen diversos compromisos, entre los cuales se destaca el de concebir planes de acción específicos y concretos para el aprendizaje y educación de adultos. Según el educador Miguel Arroyo (2007), para que el desarrollo de todo proyecto para jóvenes y adultos sea exitoso, antes de todo, es necesario considerarlos desde una mirada positiva: verlos como trabajadores, y no como sub-trabajadores; reconocer sus historias de trabajo y montar los programas fundamentados en sus vivencias por el trabajo (las luchas, las ricas historias, las huellas); además de considerar que pertenecen a familias/colectivos de trabajadores, y, en consecuencia, conllevan semblanzas personales y colectivas de trabajo. Por añadidura, son diversos los relatos de género, raza, de lucha por trabajo, por la vida, por dignidad y por supervivencia.

Aunque la Política de la EJA no es el elemento central de esta investigación, seguramente traduce dos grandes desafíos para la Educación como un todo y para la Educación de Jóvenes y Adultos. El primero de ellos es la materialización de sus directrices por parte de la escuela pública. Las políticas curriculares pueden ser presentadas conforme tres principales momentos: políticas pretendidas, que son aquellas que compiten con los textos oficiales; políticas reales, que están en los documentos oficiales y; las políticas en uso, que son las prácticas y discursos que surgen a partir de las políticas reales. (Lopes, 2008).

Sin perder de vista la realidad educacional como un todo, el segundo desafío está dirigido a entender en donde está centrado el mayor límite del educando para que la formación de los jóvenes y adultos se acerque a los referenciales de la Educación Popular; es decir, desde el punto de vista dialógico y emancipatorio, entender y resolver los factores que obstaculizan la continuidad y el buen desempeño escolar de los educandos. La relación dialéctica del hombre con la realidad es la que posibilita la gestación de una educación que, siendo transitoria, busca, incansablemente, un nuevo saber, una nueva calidad de aprender, basada en la criticidad, en la problematización, en el cuestionamiento - condiciones esenciales a una acción educativa transformadora. Para eso, la viabilización de acciones pedagógicas innovadoras y creativas que implementen una nueva cultura hacia la construcción de nuevos saberes en el aula, son urgentes e imprescindibles. Dentro de este contexto, la escuela gana vida, y rescata su sentido de ser y su función social.

2.4.1. Presupuesto teórico

En este apartado, será presentado el curso "Tiempo Formativo", de la modalidad EJA, destacando el objetivo y perfil del educando al cual pretende formar. Para ello, serán descriptos los principales puntos contemplados en el currículo, basados en las siguientes consideraciones: ¿Hay, en la práctica, formación de educandos asociada a la propuesta de Educación Popular en la escuela pública? ¿Qué referenciales orientan el acompañamiento del proceso de construcción del conocimiento de los educandos?

Freire (1987) afirma que es posible hacer educación popular en la escuela pública, y no a penas es posible, sino que se debe hacerla. Sin embargo, advierte que es necesario intentar comprender, dialécticamente, la relación existente entre los límites y las posibilidades. La comprensión dialéctica de los límites de la práctica social y, en consecuencia, la educativa, nos remite a la relación del hombre con la historia.

Cuando Marx afirma que el hombre hace la historia y es hecho por ella, él dice que el hombre hace la historia a partir de determinada situación concreta que él encuentra. Entonces, no podés hacer la historia a partir de tu cabeza, de tu ideal, hacés la historia a partir de los "límites" que encontráis hoy, en el presente. Pero, al mismo tiempo que solo hacés la historia a partir de este punto, éste, en lugar de ser un espacio-tiempo determinante, es un espacio-tiempo de posibilidades. (Freire, 1987: 58)

La transitoriedad de la historia y su carácter provisorio permiten, simultáneamente, que el hombre analice el pasado, y vea el tiempo presente como un espacio de posibilidades. Este espacio-tiempo generador de posibilidades supone, necesariamente, la acción del hombre sobre el real; tratándose así, de una acción consciente, en donde el hombre deja de estar a penas en el mundo en tanto ser pasivo, acrítico, y pasa a ser un agente histórico capaz de, estando en el mundo, recrearlo, para que renazcan juntos.

Sin embargo, una vez que adquiere esta consciencia, contradictoriamente, los límites impuestos a través del social, se convierten en posibilidades que, a su turno, anuncian la libertad. Según afirma Marx, "el desarrollo histórico se caracterizará, en determinado punto, por el paso del reino de la necesidad al reino de la libertad" (2010: 114).

En este sentido, conforme Paulo Freire, la acción cultural, en donde el proyecto revolucionario comprometido con la libertad humana está presente, aporta gran influencia a la formación de la consciencia crítica de las clases dominadas. Sobre eso, afirma:

La posibilidad alarga los límites, pero la posibilidad exige de mí una práctica...no puedo quedar solo en el dominio de la posibilidad, porque tengo que posibilitar la posibilidad; y la posibilitación de la posibilidad es la realización de la práctica dentro del límite que se impone a ella. (Freire, 1987: 67)

Esta asociación entre reflexión y acción que eleva el nivel de conciencia de los segmentos populares, para Gramsci, apunta para la praxis revolucionaria, ya que trata de "establecer el buen sentido al interior del del sentido común, elevando la cultura de masa a un nivel crítico sistemático capaz de interferir en la relaciones de clase" (Gramsci, 1997a: 50). De ahí adviene la filosofía de la praxis, campo en que se inicia y se consolida la lucha de clases, pues nace de la relación entre una nueva concepción de mundo y un nuevo tipo de intelectual que emerge históricamente.

El Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos del Estado de Bahía todavía no establece directrices claras y objetivas referentes al acompañamiento de las dificultades de estudio en los educandos. Sin embargo, una característica destacada de esa formación es la preocupación en *expresar las reales demandas y expectativas de los colectivos populares*, principales destinatarios de esta modalidad de educación, ya que adviene de un trabajo participativo y de escucha de los principales sujetos y representantes de diversos segmentos de la EJA. Así, revela su inclinación a los idearios de la Educación Popular, por defender una formación social, política y profesional. Conforme aporta esta concepción, el conocimiento como materia-prima para la efectuar de su práctica social, las clases populares deben ser receptoras de oportunidades para que puedan aprender un determinado saber capaz de, asociado al saber ya existente en su práctica cotidiana, servir de instrumento de movilización, concientización y de organización política de clases. Es, esencialmente, en la unión con los intereses reales, intereses populares, que se define el carácter de la educación popular (Vale, 2001).

Se espera que durante el curso de formación de la EJA, el educador pueda reflexionar sobre su propio acto de aprender y el del educando, valorizando las experiencias vividas durante el acompañamiento de los estudios, y sea capaz de estimularlo a participar, activamente, de este momento, de forma a analizar, críticamente, su propio desarrollo para detectar los aspectos en los cuales ha progresado, y aquellos que necesitan de mayor estudio; pues, de esta forma, irá colaborar para la reorientación del trabajo educativo. El trabajo en escuela pública, por sí mismo, ya es un trabajo de educación popular, una vez que se está trabajando

con educandos de las clases populares. El desafío es la calidad de educación que se les brinda. Sobre esto, Beisiegel afirma que:

Tenés que aceptar como legítima esa actividad en la escuela, respetando a los alumnos de las clases populares que están en la escuela pública, tenés que esforzarte para comprender aquello que estos alumnos son, la vida que tienen y lo que traen. Tenés que ser educadora enseñando contenidos para estos alumnos, pero siempre considerando su posición de clase. (Beisiegel, 2008: 44)

Para una formación en EJA volcada a los idearios de Educación Popular, es imprescindible que los propios responsables por las propuestas actuales en el área de la educación pública popular entiendan que las mismas no deben ser tratadas como modelos, multiplicados en el tiempo y en el espacio. Tratase, primero, de caminos posibles, de propuestas experimentales, para que los obstáculos que son puestos – cotidianamente - a la práctica pedagógica del educador puedan, concretamente, llevar a una acción educativa transformadora.

Es oportuno, ahora presentar algunas informaciones importantes sobre el Curso Tiempo Formativo:

Curso Tiempo Formativo:

La oferta de la Educación de Jóvenes y Adultos existe, regularmente, desde el año 1998 en el colegio CEEP-Isaías Alves. No obstante, en el año 2009, fueron implantadas las nuevas directrices del Estado con la finalidad de reconstruir el currículo de la modalidad a partir de una mirada menos escolarizada, que direcciona la praxis para la valorización de los saberes construidos por los educandos fuera del espacio escolar.

El curso está volcado en el Tiempo Formativo, correspondiente a la Enseñanza Secundaria, y en los Ejes Temáticos y Áreas del Conocimiento, contemplando una base nacional común y una parte diversificada, que se articula con los saberes y conocimientos de la vida ciudadana. Pueden matricularse¹² en la enseñanza fundamental, en cualquier momento, individuos con edad mínima de 15 (quince) años; y de 18 (dieciocho) años, en la enseñanza secundaria. Para ello, la escuela debe considerar el nivel de conocimiento del educando, y la trayectoria que el educando ya tiene en la EJA, o en otras modalidades educacionales, a través de la realización del reconocimiento de estudios y saberes previos.

¹² Conforme la Portaria SEC No. 8.392/2010, tal alteración esta salvaguardando la recomendación del Consejo Nacional de Educación sobre la política propia para la atención de los educandos adolescentes de 15 (quince) a 17 (diecisiete) años.

El currículo analizado es producto de un trabajo colectivo, pautado en el dialogo entre los diversos segmentos de la EJA: educandos, educadores, Gestores, Coordinadores pedagógicos y representantes de Universidades, Movimientos Sociales y Gestión Pública. Está dividido en los siguientes Tiempos Formativos¹³: *I - Aprender a Ser; II - Aprender a Convivir; III - Aprender a Hacer*. Sin embargo, es oportuno destacar que este estudio optó por examinar solamente el plan de estudios referente al Tiempo Formativo III (Ejes VI y VII), ya que éste corresponde al curso que la institución escolar brinda a su comunidad. Cabe señalar, que es un currículo vigente desde el año 2009, y que por el momento apenas sufrió una alteración en 2010.

Acorde el documento, para que la política de EJA se cumpla: "es necesario que gestores/as y educadores/as puedan alinear el discurso y las practicas, con la finalidad de que la formación de los sujetos jóvenes y adultos en la EJA se acerque a los referenciales de la Educación Popular". Llegaremos, por lo tanto, a la efectividad de una política educacional que trabaje sobre la negación histórica de derechos sobrellevada, cotidianamente, por los colectivos populares, concretizando el deseo de construir el "Todos por la Escuela" (Política de EJA, 2009: 22). Al igual que, esperase que el perfil y formación del educador de la EJA puedan comulgar y ejercitar dichos idearios. Significa decir, que debe construir una práctica dialógica en los espacios, tiempos y procesos de la modalidad, considerando los saberes de la vida como contenidos esenciales del proceso pedagógico.

En síntesis, la Propuesta Curricular está basada en aprendizajes por Tiempos Formativos, Ejes Temáticos y Temas Generadores. Estos últimos, a su vez, organizan (y se organizan) las diferentes áreas del conocimiento, conforme expresa la dinámica del modelo curricular (Anexo A). Dentro de este marco, la opción por la superación del paradigma multidisciplinar posibilita formar los sujetos de la EJA ya no por disciplinas, sino por áreas de conocimiento, las cuales deberán explicar las cuestiones sociales.

Son 4 los principales aspectos del currículo del curso:

¹³ El Tiempo Formativo I ("*Aprender a Ser*"), acoge los educandos que están iniciando su formación, y aquellos que ya cursaron uno o más años del antiguo curso EJA I, o uno o más grados de la Educación Fundamental. Tiene la duración de 3 años. El Tiempo Formativo II ("*Aprender a Convivir*"), a su turno, destinase aquellos que ya iniciaron la formación, habiendo concluido la EJA I, o grados iniciales de la Educación Fundamental, así como los que están cursando la EJA II, o el segundo Segmento de la Educación Fundamental. Tiene la duración de 2 años. Ambos cursos poseen en común las siguientes áreas del conocimiento: lenguajes, matemática y el estudio de la naturaleza y sociedad. La parte diversificada comprende a las artes y actividades laborales.

- Superación del paradigma multidisciplinar: la formación debe volcarse en áreas de conocimiento que sean capaces de explicar las cuestiones sociales;
- La perspectiva de la construcción del conocimiento: se toma como punto de partida y elemento estructurador de todo el estudio de las áreas de conocimiento el amplio repertorio de vida de los sujetos de la EJA; es decir, sus saberes, culturas, valores, memorias e identidades, para que, a partir de ellos, ocurra la construcción y producción de nuevos conocimientos;
- La relevancia del acompañamiento del proceso de aprendizaje: hay preocupación con esta acción formadora, tanto para el/a educador/a como para el educando/a, en donde el acompañamiento de la trayectoria formativa del educando está basado en el principio de la dialogicidad durante el proceso de construcción y reorientación del labor educativo;
- El alineamiento del discurso y prácticas educativas de gestores y educadores es identificado como punto clave para el acercamiento a los referenciales de la Educación Popular.

De esta manera, el currículo del curso de formación en EJA, presenta como epicentros:

- a. Una pedagogía crítica que considera la educación como deber político, como espacio y tiempo propicios a la emancipación de los educandos, y a la formación de la conciencia crítico-reflexiva y autónoma;
- b. Metodología adecuada a las condiciones de vida de los jóvenes y adultos y relacionada al mundo del trabajo, debiendo, por tanto, posibilitar la problematización de la realidad existencial y favorecer el aprender a conocer y el hacer haciendo. (Política de EJA, 2009: 15).

Observase, entonces, la centralización en una concepción de educación que permite la reestructuración del currículo de la modalidad, sin compararla a un modelo ideal de escolarización. Aunque presente una preocupación con una formación que pueda ampliar la visión crítica de la sociedad, su gran foco es la realización de la política en tanto praxis pedagógica y trabajo colectivo, como capaces de evaluar la construcción del "Aprendizaje a lo largo de la vida".

Por otra parte, no abarca, claramente, la preocupación con cuestiones relativas a la diversidad en torno a la edad y el sexo, o, a la violencia escolar. Tampoco promueve la imprescindible integración participativa entre educandos, comunidad y universidad. Sin embargo, tras la lectura del documento, no se puede afirmar si estas cuestiones componen el curso a través de la realización de proyectos pedagógicos u otras actividades de esa naturaleza.

2.4.2. Estructura curricular

En el apartado anterior, fueron presentados los principios teóricos del curso Tiempo Formativo. A continuación, será analizada la estructura curricular del Tiempo Formativo III (*Aprender a Hacer - Ejes VI y VII*), considerando los ejes temáticos ofrecidos, temas Generadores, forma de funcionamiento, y como son desarrollados los procesos evaluativos de los educandos.

Tiempo Formativo III ("Aprender a Hacer"):

Este Tiempo Formativo está estructurado por áreas de conocimiento, tiene la duración de 2 años, y se organiza de la siguiente forma: 2 (dos) Ejes Temáticos, 8 (ocho) Temas Generadores, y contempla como Base Nacional Común 02 (dos) áreas del conocimiento, además de presentar una parte diversificada relativa a Artes y Actividades Laborales.

En este sentido, el educando puede elegir por donde quiere empezar los estudios, conforme las siguientes opciones:

- **Eje Temático VI (Áreas de conocimiento: Estudio de Lenguajes y Ciencias Humanas)**

Posee como Eje Temático "Globalización, Cultura y Conocimiento". Los Temas Generadores, a su vez, tienen la duración de un bimestre cada uno, y están estructurados de la siguiente forma:

- La sociedad globalizada;
- El Conocimiento como instrumento de Poder e inserción social;
- Información o conocimiento?;
- La escuela como espacio de socialización y construcción de conocimiento.

- **Eje Temático VII (Áreas de conocimiento: Estudio de Matemática y Ciencias de la Naturaleza)**

Posee como Eje Temático "Economía Solidaria y Emprendedorismo". Los Temas Generadores, a su vez, tienen la duración de un bimestre cada uno, y están estructurados de la siguiente forma:

- La economía a servicio de la vida;
- El Cooperativismo como práctica solidaria;
- Agricultura familiar;
- Desarrollo auto-sustentable y generación de renta.

Se identifica una intención singular en el Tiempo Formativo que es la garantía del acompañamiento del proceso de construcción del conocimiento, dado que se pretende que, al recibirse, los educandos tengan una formación técnica, política y social. No hay notas, tampoco interrupciones entre los Ejes Temáticos. Para ello, los "Saberes Necesarios" sobre los conocimientos presentes en los Ejes Temáticos y en los Temas Generadores, son de fundamental importancia para que, al final del proceso pedagógico, el educando alcance los "Saberes Construidos".

Sobre el desarrollo de las clases, el foco está puesto en que el educador cree estrategias generales que posibiliten la apropiación de los conocimientos concernientes al Eje Temático en cuestión, pues, es a partir de ellos, emergerán las grandes cuestiones a investigar aclaradas por los Temas Generadores. La Problematicación de las áreas de conocimiento asociada a discusiones sobre el objeto relativo al campo del Lenguaje (la información y la comunicación), Estudio de la Sociedad y Ciencias Humanas (las relaciones humanas), Estudio de la Naturaleza y Ciencias de la Naturaleza (el medio ambiente), y Matemática, ayudará al educador en la selección de los contenidos de las disciplinas. Con esto, se objetiva la superación de la visión ingenua por una visión crítica capaz de transformar el contexto vivido, conforme dice el documento oficial Cuaderno de Registro Tiempo Formativo III - Eje III:

El maestro debe desafiar a los estudiantes a registrar lo que fue pensado, utilizando la **escritura y la lectura**, para responder a cuestiones problematizadoras reflejadas en situaciones cotidianas, **asociando la lectura del mundo con la lectura de la palabra/frase/texto**. De forma colectiva el maestro debe **cuestionar con qué finalidad y de qué manera** su área de conocimiento y disciplina podrán contribuir para explicar las cuestiones de la realidad generadas por las problematizaciones del tema generador y de las áreas del conocimiento. Después de esta reflexión, el profesor seleccionará las estrategias de intervención didáctico-pedagógicas (los textos, las películas, las conferencias y debates, los grupos de

conversación¹⁴ con los movimientos populares, movimientos culturales). (Cuaderno de Registro Tiempo Formativo III - Eje III, 2011: 10)

De este modo, la dinámica metodológica del curso valoriza las actividades diarias realizadas por los educandos, elimina las evaluaciones bimestrales pre-definidas en el calendario, e introduce instrumentos y procedimientos (actividades colectivas e individuales por área de conocimiento, trabajos grupales e individuales, cuaderno de actividades, proyectos de construcción de conocimiento, etc.). La idea es que todos contribuyan para la definición de los resultados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el bimestre.

Por eso, acorde a las informaciones del Cuaderno de Registro de la Trayectoria del Aprendizaje¹⁵:

El Acompañamiento del Trayecto de Aprendizaje es una acción formadora tanto para el/la educador/a como para el/la educando/a. Por tanto, se orienta a socializar los resultados, bimestralmente, en el aula, para juntos reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cuaderno de Registro Tiempo Formativo III, 2009: 5)

Además, señala que, al final del acompañamiento bimestral del educando:

Será importante considerar los conocimientos construidos, destacando los aspectos cognitivos (AC) y los aspectos socio-formativos (SF), mediados por el estudio de las áreas de conocimiento presentes en el aprendizaje deseado (AP). Por eso, no existe una secuencia pre-definida para el estudio y acompañamiento del aprendizaje de los Saberes Necesarios. Estos, serán estudiados a medida que ayuden en la comprensión de los conocimientos presentes en los Ejes Temáticos y en los Temas Generadores, dado que estos últimos constituyen el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Cuaderno de Registro Tiempo Formativo III, 2009: 5)

Al final de año lectivo, el desempeño del educando debe ser conceptuado conforme los siguientes criterios:

- Trayectoria Construida (PC) = Progresión;
- En Proceso (EP) = Retención.

Por otra parte, en caso que el educando, durante el Eje Temático presente un número significativo de faltas (conforme lo establecido por la LDB), o no logre desarrollar los conocimientos necesarios, en el conjunto de las disciplinas, para concluir la enseñanza secundaria al final del curso, deberá ser evaluado con el concepto *En Proceso*; en consecuencia, deberá retornar al Eje Temático correspondiente a las disciplinas de las áreas que precisara retomar los estudios.

¹⁴ Roda de prosa en el texto original. [La traducción es mía.]

¹⁵ Material de uso exclusivo del educador.

En lo que respecta a la organización, el Tiempo Formativo es realizado en 4 (cuatro) tiempos de clases diarias, preferencialmente secuenciales, y el registro de la frecuencia de las clases debe ser realizado en el Diario de la Trayectoria Formativa. Este reconocimiento es de gran importancia para el proceso de acompañamiento de los estudios de los educandos/as.

A los educadores les cabrá analizar los datos de frecuencia de la EJA para calcular el total de faltas de los educandos. Además, deberán utilizar los registros de la evaluación final, referente a la observación, para registrar las situaciones de aprendizaje de los educandos/as respecto a la frecuencia de las clases.

A este propósito, cabe señalar que los resultados del desempeño y de la frecuencia, solamente deben ser volcados en el sistema SGE¹⁶ al fin del año lectivo. No hay volcado de los resultados parciales, por unidad lectiva, como se lo hace en el método tradicional. Por esa razón, se recomienda a la institución escolar la utilización del Diario de la Trayectoria Formativa durante todo el año lectivo.

2.5. Desde el Iceia hacia el Ceep-Isaías Alves

Acorde la Ley n° 37 de 1836, fue creada la Escuela Normal de Bahía; sin embargo, en el año 1842 empezó a funcionar. Los profesores que dictaban clases en la Escuela Normal tenían formación académica europea. Inicialmente, apenas pudieron estudiar mujeres. En el año 1860, a través de la Ley 844 de 03 de agosto, se determinó la existencia de dos escuelas normales divididas conforme el sexo, en regímenes de internado y comunes.

Se llamaba Instituto Normal de Bahía, diseñado por el arquitecto alemán Alexander Buddeus. En 1936, se publicó el anuncio de licitación para la presentación de proyectos a la sede del nuevo Instituto Normal, en el barrio de Barbalho, que abarca el período 1936-1939 ", dice la directora, pues la inauguración de la Escuela Normal fue en el Teatro São João, el 14 de abril de 1936, y, antes de la sede en Barbalho, funcionaba en el barrio de Nazare. Los alumnos que ingresaban en esta escuela a los 16 años de edad, tras la realización de un examen de admisión y firmando un documento público, en el cual se comprometían a servir por cinco años, por lo menos, a instrucción pública primaria o, entonces, indemnizar el Gobierno por las despendas realizadas con su curso. (Borja, 1965: 34)

Con el advenimiento de la República, las dos escuelas fueron sustituidas - la de Hombres y la de Mujeres - por una única para ambos sexos. Posteriormente, el gobernador J.J. Seabra cambió el nombre de la escuela para Instituto Normal de Bahía (INB). En 1968, el equipo docente del colegio, bajo el liderazgo del Director Cícero Pessoa, lo cambió para ICEIA, en homenaje al ilustre maestro Isaías Alves.

¹⁶ El Sistema de Gestión Escolar (SGE) es una herramienta gerencial para la red pública estadual de enseñanza de Bahía, creada en ambiente web, que facilita la administración escolar respecto a la ejecución, acompañamiento y control de sus actividades y fines, permitiendo así, la actualización en tiempo real de la base de datos gerenciales de la Secretaria de Educación del Estado.

Ubicado en la Plaza de Barbalho, s/n, Barbalho, en la ciudad de Salvador/Bahía, el colegio ICEIA marcó una época importante (1836-1964) en la educación del Estado de Bahía. Ha sido considerada la mayor escuela pública de Brasil, y de América Latina, y su estructura física está compuesta de la siguiente manera: - Un salón "noble", con muebles finos, en el primer piso; - Una amplia biblioteca con sala de lectura en el segundo piso; - Conectando la planta baja al segundo y tercer piso, hay dos ascensores; - Un comedor; - Una piscina; - Un gimnasio para la práctica de varios deportes, incluso de educación física; - Una cancha para básquet y voleibol, con tribunas; - Laboratorios de Informática; - Salas de vídeo; - Área para aspectos artísticos; - Un teatro; - Un auditorio, con salón de descanso; - Los pasillos tienen piso de cerámica marajoara¹⁷, y las salas tienen parquet; - Las veredas que componen esta "mansión" son todas de piedra portuguesa, conteniendo árboles frondosos que sombreaban toda la extensión que contorneaba el edificio.

En la década de 50/60 en Brasil, había una fuerte interacción dialéctica entre educación y cambio social. Se creía que la educación no era solamente producto del cambio - ella generaba cambios. No era solamente producto de la revolución social. Dentro de este contexto, políticos y educadores de la época, principalmente el baiano Anísio Teixeira, influenciado por la filosofía de John Dewey, supo que, en el País, sería a través de la educación que se debería realizar la revolución nacional. Así, la institución representó la materialización de los ideales de la escuela nueva, y se tornó referencia de buena educación pública, cuyo principal propósito era formar el individuo para la vida, ofreciendo calidad de enseñanza.

Salvador 1950. La ciudad tenía un espacio físico bien limitado, es decir, era una ciudad pequeña. La población no ultrapasaba los 500 y 600 habitantes. Sus límites eran fijados de un lado, por el barrio de Itapagipe, y de otro, por el barrio de Amaralina; y Cabula de un lado, Pirajá de otro. Todo era considerado suburbio y, en consecuencia, correspondía a un lugar de veraneo. El transporte de masa era el tranvía, que conducía las personas desde sus barrios hacia el centro, y vice-versa. Con el progreso, surgieron los colectivos, apodados de "*marinetes*".

La población de educandos provenía de barrios periféricos y de las clases medias, ya que la escuela se dedicaba a formar profesores primarios. Pero, había educandos de las capas más bajas y, también, de las altas. En general, los hijos de los pobres estudiaban en la escuela

¹⁷ Cerámica *marajoara* es un tipo de cerámica sofisticada, fruto del trabajo de tribus indígenas de la isla de Marajó (Estado de Pará - región Norte de Brasil), en el inicio del río Amazonas, durante el período pre-colonial de 400 a 1400 d.C., en Brasil.

de Aprendiz Artífices, hoy Escuela Técnica; y los hijos de los ricos, frecuentaban las buenas escuelas privadas.

Debido a su larga existencia, 177 años, el colegio guarda innúmeras historias y huellas que corresponden a un modo de pensar y hacer educación en el País, y, especialmente, en el Estado de Bahía. Sobre eso, hay registros que la escuela tenía trescientos sirvientes, para que fuera posible mantener su conservación y aseo. Los portones eran lavados los miércoles y sábados, con jabón y sapolio (abrasivo); y, todos los días, se pasaba un trapo para hacerlo brillar. Los vidrios de las partes internas y externas, igualmente, eran limpios.

Además de eso, los profesores tenían mucha autoridad sobre los educandos, y había mucho respeto. La escuela significaba un bien preciado para todos y era bien comentada, incluso en otros Estados.

Los Profesores Primarios, a su vez, se sentían comprometidos con el sistema, pues de su trabajo dependía casi siempre el éxito o el fracaso de los alumnos. Era una época en que el profesor preservaba su nombre. Por eso, la aprobación de los alumnos importaba en forma de premio para los maestros, y la repitencia implicaba en un verdadero castigo para estos. Por ese motivo, los maestros eran más dedicados a su labor. Veían en el éxito de los alumnos su propia realización, más allá del sueldo que estuviera recibiendo. Pues, todavía no había llegado la dicha sociedad de consumo, y, así, los valores eran otros. (Borja, 1965: 65)

Con el crecimiento poblacional y económico, y la necesidad de la escuela de atender un número mayor de educandos, fue puesta en cuestión la calidad de la educación brindada. Surgieron las actividades industriales: Petrobrás, Cia, Pólo Petroquímico, entre otras. Paralelo a estos sectores, un sin número de actividades económicas pasaron a absorber un mayor número de personas para el trabajo. Los sentidos económico y laboral alcanzaron mayor importancia, sobre todo, debido la necesidad de vivir en la dicha sociedad de consumo, en la cual la industrialización impuso un nuevo estilo de vida.

El crecimiento económico y demográfico comprometió la calidad de la educación, generó impactos en la familia; enredando la disciplina en la escuela. De esa manera, se estableció una crisis en la escuela pública que sigue hasta los días actuales. A ésta –la escuela pública- le falta todo lo que en otros tiempos, no tan remotos, abundaba: esplendoroso equipamiento, material eficiente y dedicado cuerpo docente, conservación, y cuidado con el patrimonio, buena presentación personal por parte de los docentes. Había educandos más interesados en el conocimiento, y funcionarios responsables, cumplidores de sus obligaciones.

La industrialización del País generó la profesionalización. A su vez, la apertura democrática, ocasionó la búsqueda por el crecimiento económico, y por la preocupación con

una escuela cuyo epicentro era la profesionalización a nivel secundario. La ausencia de una fuerte inversión obstaculizó el ascenso del sector educacional.

De esa manera, Borja considera que:

... la democracia podría haber consolidado su función de respetar y garantizar la libertad humana, permitiendo que la escuela preparase el individuo no apenas para la práctica de la ciudadanía, sino también para la capacitación laboral dentro de su libre elección. (Borja, 1965: 70)

En este sentido, la democracia debería apuntar para la revisión de sus verdaderos principios, visto que, según su principal pilar, debe proporcionar a todos iguales oportunidades reales, y no apenas legales. Conviene distinguir, que el derecho a la educación representa una conquista humana, y su oferta debe ser de calidad e igual para todos, más allá del status social, económico, político o cultural de cualquier ciudadano.

Con todo, considerándose los diversos óbices, características y pujanza neoliberal del sistema educacional de Brasil, es posible decir que se complicó volver al paradigma de una escuela pública seria y de calidad, otrora representada por la antigua Escuela Normal en el Estado de Bahía.

En 1998 la institución implantó el curso de Educación de Jóvenes y Adultos, en el horario de 19hs a 22,20hs, con la premisa de posibilitar que los educandos concilien el trabajo y los estudios, y puedan dar continuidad a sus formaciones educacional y laboral. Desde el año 2012, pasó a ser llamada de CEEP-Isaías Alves (Centro Estadual de Educación Profesional en Apoyo Educacional y Tecnología de la Información Isaías Alves), y ofrece a la propia comunidad, y aquellas provenientes de barrios próximos y/o periféricos, los cursos Secundario, Normal en enseñanza secundaria, Técnico en Informática y Magisterio.

3. LAS DIFICULTADES DE ESTUDIO Y DE ENSEÑANZA DESDE LA MIRADA DE LA EMANCIPACIÓN

Mientras una acción cultural a favor de la libertad problematizará a los hombres con respecto a su postura fatalista frente a la realidad -lo que implica descubrir la realidad, desmitificándola -la acción cultural a favor de la domesticación insistirá en mantener alienados a los hombres. Por esta razón, la primera es una acción-humanística y la segunda, una acción deshumanizadora. Así, sólo la acción cultural a favor de la libertad es biofílica, mientras la acción cultural a favor de la domesticación no puede ocultar su carácter necrófilo.
(Paulo Freire, 1987: 67).

Este apartado no tiene la intención de describir las metodologías de enseñanza-aprendizaje más eficaces para la superación de las dificultades de estudio y de enseñanza. Sin embargo, juzga interesantes determinadas perspectivas metodológicas, independientemente del proceso educativo propuesto por la escuela, y considera que existen otros factores que pueden auxiliar en la superación de dicho fenómeno educativo: la relación educador-educando, la metodología dialógica, la discusión de pensamientos, la construcción contextualizada de teorías y saberes, la investigación, todas mediadas por las vivencias y "*experiencias de mundo*".

3.1. Los aportes de la metodología freiriana

La concepción tradicional de enseñanza, caracterizada, fundamentalmente, por la transmisión del conocimiento, vulnera los principios de Paulo Freire. El cotidiano escolar asentado en la falta de presentación de problemas epocales, situacionales y contextuales, además de no dar sentido a la enseñanza-aprendizaje, forma individuos sin pensamiento crítico, apáticos, impasibles y desinteresados. El objetivo de la metodología tradicional es conservar el *status quo*, y formar una gama de trabajadores alienados, silenciosos, que desconocen su función dentro de la sociedad. Por eso, en la búsqueda de la formación del individuo como un ser pensante y actuante en la sociedad en que vive, Freire se empeñó bastante en pensar y concebir una educación transformadora que estuviera a favor de los marginados y excluidos sociales, aunque consciente de las barreras existentes para su concreción. Siempre ha defendido una igualdad que incluye el igual derecho que tienen todas las personas, grupos y pueblos a vivir sus propias opciones. Naturalmente se ha opuesto a una igualdad homogeneizadora que supone, en la práctica, la imposición de una única cultura a todos los pueblos y personas. Al transferir conocimientos, la escuela, como importante extensión de la sociedad opresora, transfiere comportamientos, valores, modos de accionar y de aceptar, pasivamente, sometimientos.

Al posicionarse en tono de denuncia sobre los modos cómo la educación es brindada a las capas más humildes de la sociedad, Freire acaba analizando la problemática de la

enseñanza-aprendizaje a través de la realidad misma, es decir, desde el juego de intereses políticos, económicos, sociales y culturales. Así, es significativa la importancia que el pedagogo aporta a dicho proceso a través de las categorías *Pedagogía Bancaria* y *Pedagogía del Oprimido*, pues inaugura una concepción interesante acerca de la construcción del conocimiento. Defiende la idea de que el educador, en la Educación Bancaria, "llena" la mente del educando con contenidos desvinculados de su realidad (informaciones insignificantes para el educando en su vida cotidiana, que son recibidas-memorizadas y archivadas), lo que establece una dicotomía entre la escuela y la vida cotidiana.

De ese modo, Freire preconiza y defiende una educación problematizadora y de calidad, que dé sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta educación progresista requiere el compromiso del educador al proponer actividades reflexivas a respecto de los hechos socio-culturales que rondan a los educandos, con la intención de estimular el acto de aprender. Por eso, es importante que el currículo incorpore los hechos, los personajes, la historia, la lengua y las costumbres del grupo cultural y social de referencia del educando. Se observa una preocupación por los valores de la vida, la existencia del Yo en el mundo, y por la función del individuo como integrante efectivo en su crecimiento y de todos aquellos que están a su alrededor. Por dichas razones, aboga por una educación capaz de promover la reflexión, la comunicación, la motivación y la valorización de la experiencia, a través de la integración dialógica entre educador y educando.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. El primero en que los oprimidos van develando el mundo de la opresión y van comprometiéndose, en la praxis, con su transformación; el segundo, en que transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser pedagogía de los hombres en su proceso de permanente liberación. (Freire, 1987: 46)

Otro concepto importante en la metodología de Paulo Freire (1987, 1993, 1996) que permite dar significado a la enseñanza y el aprendizaje, es el de autonomía. Acorde con dicha perspectiva, es posible comprender que la autonomía se desarrolla por medio de la educación, y corresponde a la capacidad del sujeto de tomar decisiones, de ser responsable por sus actos, de estar en el mundo de manera crítica, y de tener dignidad.

Dentro de este marco, y a pesar de las innúmeras limitaciones atinentes al cotidiano de la escuela pública, se entiende que la concepción freiriana, todavía hoy, es de gran fuerza para la superación de las dificultades de estudio en los educandos, dado que fundamenta, sobre todo, una praxis pedagógica posible y, sobre todo, humana. Al ejercerla de manera crítica, dialógica, rigurosa y responsable, pero, también, afectuosa y con confianza, el educador posibilita que el educando desarrolle tales dimensiones, y pueda, superar las

dificultades de estudio. Sin embargo, dicho trabajo no puede ser ejecutado de manera aislada; es decir, es un trabajo en grupo, y todos los segmentos de la escuela deben participar de la propuesta. Es un crecimiento conjunto, y no solo restringido al educando.

La propuesta de Freire defiende una enseñanza que valoriza el lugar del educando, desarrolla sus capacidades para que pueda humanizarse y “ser más” (Freire, 1996: 40) dentro de una sociedad, aunque injusta y discriminatoria, transformando así su propia realidad. Sobre la naturaleza y condición del hombre en la sociedad, considera que:

... la vocación del hombre es la de ser sujeto y no objeto. La falta de un análisis del medio cultural corre el peligro de realizar una educación pre-fabricada, hiper-postiza- y, por eso, inoperante; que no está adaptada al hombre concreto a que se destina. La educación para ser válida debe tener en cuenta por un lado la vocación ontológica del hombre -vocación de ser sujeto- y las condiciones en que él vive: en un preciso lugar, en tal momento, en tal contexto. (Freire, 1996: 67)

Para lograr este ideal de educación defiende, primeramente, la modificación de las relaciones sociales existentes en la práctica, específicamente entre educador y educando (a través de la educación dialógica), el reconocimiento de las necesidades del educando, la concientización que se produce a partir de la valorización del hombre como ser histórico y actuante en la sociedad, el conocimiento estructurado, crítico y argumentativo. En este modelo no hay currículos pre-establecidos, no hay disciplinas aisladas. Al contrario: debe existir un estudio riguroso del tema a ser estudiado, con sus orígenes, circunstancias y causalidad, y, sobre todo, que concedan significado a la enseñanza y al aprendizaje. Así, la construcción del conocimiento no se basa en conocimientos fragmentados y sin sentido, como explica Freire:

El tema desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el dominio de la economía, no le es exclusivo. Recibiría, así, el enfoque de la sociología, de la antropología, como el de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en el cambio de actitudes, en los valores, que interesan, igualmente, a una filosofía del desarrollo. (Freire, 1993: 133)

Por esta razón, y creyente en la educación progresista que fomenta el pensar crítico, contextualizado y problematizado, afirma que el modelo de pedagogía Bancaria no le sirve al educando para orientarse en el proceso de concientización; dado que la misma, la concientización, representa el primer paso que conduce al cambio.

... es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que en la conciencia ingenua lo propio es la superposición de la realidad. A propósito de la conciencia fanática, cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo propio es la acomodación, el ajuste, la adaptación. (Freire, 1974: 106)

En esta práctica deshumanizante y masificadora, en la que el hombre es espectador, no se convierte en partícipe e integrante de la realidad. Está acomodado al sistema, todo converge en favor del dominador y de la educación que se le impone al dominado.

... uno de sus objetivos fundamentales, aunque de ello no estén advertidos muchos de los que lo realizan, es dificultar, en todo, el pensar auténtico. En las clases orales, en los métodos de evaluación de los "conocimientos", en los dichos "control de lectura", en la distancia entre educador y los educandos, los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, en todo, hay siempre la connotación "digestiva" y la prohibición al pensar verdadero. (Freire, 2011: 73)

Por lo expuesto, se identifica que, además de actuales, los principios de la metodología freiriana pueden asistir en la superación de las dificultades de estudio y de enseñanza, dado su carácter emancipatorio y humanista. Sin embargo, para desenvolver un trabajo más significativo y que dé sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, todos tienen la responsabilidad de ayudarse, los unos a los otros, principalmente, entre educador y educando. Por eso, es importante el diálogo, la confianza, y sobre todo, el afecto, para combatir la ausencia de respeto, el desánimo, la mala voluntad, y para que surjan espacios de nuevas experiencias, deseos y sentimientos. Ciertamente, es un trabajo diario, que exige del educador estudio, concesión y compromiso para hacer surgir la confianza en el educando, en su potencial, y en la transformación operada por los cambios efectivos.

3.2. ¿Dificultades o trastornos de aprendizaje?

En el cotidiano escolar se reafirma la existencia del concepto de que cada educando posee su ritmo y tiempo propio para aprender. Con esto se quiere decir que cada sujeto es singular porque conlleva experiencias peculiares; porque es el resultante de su interacción con su historia y cultura; y porque es capaz de generar nuevas formas de entendimiento. No obstante, en la práctica, la institución escolar parece desconsiderar dichas particularidades del sujeto, cuando se erige sobre una base que tiende a la uniformidad de todos los individuos: un currículo, una meta, y los mismos objetivos para todos.

Manifiestamente, en la actual sociedad, la construcción del saber está asociada a la adquisición de contenidos, a su memorización, a la evaluación de contenidos por parte de los maestros, a la reprobación de los educandos que no logran la aprobación - factor éste que ratifica la reproducción de comportamientos de naturaleza excluyente. De esa manera, el aprendizaje es comprendido como una permuta que tiene la representación de un producto, es decir, de un resultado final. Lamentablemente, tal forma de pensar la construcción del conocimiento es compartida no solo por los educandos, sino por educadores y Gestores, que captan el contenido como un producto a ser exigido, evaluado y apreciado, tal como ocurre en la metodología tradicional. Evidentemente, el comportamiento descrito demuestra un fuerte obstáculo por parte de aquellos que componen el sistema educacional para comprender el aprendizaje como parte de un proceso, y no como fin. Por otro lado, la heterogeneidad de

los educandos provocada por la gran diversidad de edad, de intereses, de escolarización, del tiempo fuera de la escuela, de inserción social y cultural, junto con la inadecuación de la estructura escolar a la realidad específica de éstos educandos y educandas, genera un sin número de formas de exclusión y de huellas (sociales, subjetivas, personales), que inmovilizan al educando en el complejo y sinuoso camino que implica la conquista de su objetivo: progresar en la escuela y en la vida. Consecuentemente, esta diversidad en el aula es otro elemento comprometido, directamente, con el proceso de enseñanza-aprendizaje y es inherente a las acciones educativas de los educandos. Una de sus insatisfacciones está centrada en las dificultades encontradas para entender algunas disciplinas. Para ellos, son clases difíciles, pues ya asimilaron una experiencia negativa en esas disciplinas.

De esta circunstancia nace el hecho que por algún motivo, no acompaña el patrón establecido de aprendizaje idealizado por la escuela, queda al margen del proceso, siendo perseguido, constantemente, por el estigma de "Alumno Problema". Dentro de este contexto, el educando que presenta otro modo de aprender -hecho bastante comprensible dada la infinita gama de idiosincrasias que caracterizan a la especie humana- es reconocido como una persona con "dificultad de aprendizaje".

Según Philippe Perrenoud, el oficio de profesor se está transformando: "trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidades crecientes, pedagogías diferenciadas, centralización sobre los dispositivos y las situaciones de aprendizaje" (Perrenoud, 1995: 56). En este sentido, la necesidad e importancia de crear momentos de diferenciación pedagógica debería ser imperante dentro del cotidiano escolar. Sin embargo, la realidad de la escuela pública demuestra que los educadores no están preparados para percibir las razones que impiden el aprendizaje de los educandos. Aunque no estén obligados a realizar diagnósticos - visto que éstos dependen de la evaluación de diversos profesionales, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, neuropsicólogos, psiquiatras, entre otros - todavía se identifica una falta de comprensión sobre el proceso de construcción de conocimiento en sí mismo. En consecuencia, muchas veces, este hecho le impide al educador actuar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, lo aleja de la posibilidad de rever el proceso de aprendizaje del educando.

Por lo que sigue, conviene distinguir entre dificultades, y trastornos o disturbios de aprendizaje. Las dificultades de aprendizaje pueden provenir de fallas en el método de enseñanza y en el ambiente escolar, lugar donde se hacen presentes e inciden -en el interior del aula- los factores relacionados a la vida familiar y a las condiciones psicológicas del individuo. Por el contrario, en los trastornos o disturbios de aprendizaje, hay problemas en

áreas específicas del cerebro, cuya característica es de origen genética, y/o neurobiológica (causados por problemas perinatales, traumatismos, falta de oxígeno, fórceps, entre otros). Conforme la profesora Sylvia Ciasca, libre-docente de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y coordinadora del Laboratorio de Dificultades, Disturbios de Aprendizaje y Trastornos de Atención (Disapre) de la institución, "los disturbios son más raros que las dificultades de aprendizaje".

Según García (1998) y Sisto (2007), las investigaciones sobre las dificultades de aprendizaje tuvieron inicio alrededor del año 1800 con las observaciones realizadas por el médico Fraz Gall en adultos con lesión cerebral que perdieron la capacidad de expresarse a través del habla, sin compromiso de sus habilidades intelectuales. Con todo, los estudios existentes sobre el tema presentan aspectos discutibles, pues son preponderantes al destacar el carácter de responsabilidad individual (trastornos intrínsecos) y el abordaje organicista del aprendizaje (disfunción del sistema nervioso central).

Acorde Tavares (2004), las DAs pueden ser clasificadas como *generalizadas*, porque afectan casi todos los aprendizajes (escolares y no escolares), y como *graves*, por afectar varios e importantes aspectos del desarrollo de la persona (aspectos motores, lingüísticos, cognitivos, etc.), generalmente como consecuencia de una lesión o de un daño cerebral manifiesto, observable y adquirido (durante el desarrollo embrionario o en accidente posterior al nacimiento), o fruto de alguna alteración genética.

Por el contrario, en el intento de darle actualidad al tema de las dificultades de aprendizaje, se ha contemplado la existencia de otros factores como las diferencias personales, y la diversidad del proceso de aprendizaje. Tacca (2004) señala que es necesario quitar la culpabilidad sobre el educando para comprender mejor la presencia de distorsiones inherentes al propio sistema educacional, al currículo y las relaciones con las personas en el ámbito escolar. Se trata de individuos que necesitan de atención, métodos de enseñanza adecuados, estímulos positivos y alguien que les muestre lo que hacen bien, y no, solo, lo que hacen mal. Dentro de este marco, los análisis de los factores sociales, pedagógicos (Patto, 1993) y de la mediación social, en tanto propulsores de las capacidades de accionar y transformar al sujeto, son de gran relevancia.

Cuando el educador tiene una reflexión psicopedagógica, es más fácil analizar la razón por la cual su educando no aprende, y cuales son los factores que lo llevaron a tener dificultades en el proceso de aprendizaje. Al estudiar el tema dificultad de aprendizaje se debe analizar todo el universo en que el individuo participa (familia, escuela, sociedad, etc.); y es conocido que nunca hay una causa única para explicar este fenómeno educativo.

Tampoco, el educando con dificultad de aprendizaje es una persona con deficiencia mental o disturbios relativos. En realidad, existen aspectos fundamentales que precisan ser trabajados para que se obtenga una mejor atención en todos los niveles de aprendizaje y conocimiento.

De acuerdo con los estudios de algunos autores, los factores que intervienen en el aprendizaje son caracterizados según diversas causas. Sobre eso, Moraes explica que:

Los factores que pueden llevar al fracaso (o éxito) escolar pueden ser divididos en psicológicos, pedagógicos, neurológicos, oftalmológicos, audiológicos, culturales, económicos, fonoaudiológicos, biológicos y lingüísticos, factores estos que posibilitan una mirada amplia y total del ser humano, a partir de aspectos individuales, es decir, subjetivos articulados con factores contextuales, objetivos. (Moraes, 1997: 64)

Estudios e investigaciones evidencian que, bajo la influencia del modelo médico centrado en las deficiencias e incapacidades, prevalece la creencia de que es en el campo individual donde residen las verdaderas causas del fracaso. Si el educando no aprende, es porque debe tener limitaciones asociadas a determinados problemas personales, subjetivos, explicados por una lesión, una disfunción que lo incapacita u, otro problema que exige diagnóstico clínico.

Las teorías que reducen las causas del fracaso escolar a los factores individuales sufren duras críticas, porque no consideran en sus análisis los elementos externos, como los pedagógicos, culturales, lingüísticos, familiares y socio-económicos. Así, en la práctica, una gran mayoría de educadores brasileños, cómoda y unilateralmente, culpabiliza al educando por las dificultades de estudio manifestadas. Además de eso, a la hora de la decisión de buscar ayuda, el reclamo, generalmente, es acompañado por un falso diagnóstico por parte de los educadores y familiares.

Culturalmente, en el imaginario social, las personas con dificultades de aprendizaje, o con otras limitaciones, son representadas por sus "huellas", y tomadas como la parte del todo. Así, hay una valorización de la dificultad, en tanto problema, en detrimento de la persona en su dimensión total. Preconceptos y estereotipos son creados, generalmente dicotómicos, y, a su vez, desencadenan discriminaciones, fundamentadas en juicios de valor, que inscriben a las personas en categorías de buenas o malas, mejores o peores, aprobadas o reprobadas, dependientes o independientes, rápidas o lentas. Los bajos desempeños, igualmente, son resultados de las bajas expectativas con respecto a las potencialidades de éstos educandos, y reflejan el imaginario colectivo inspirado, equivocadamente, en la idea de la dificultad de aprendizaje como característica definitiva que identifica a los ciudadanos como incapaces, o de segunda clase.

En este sentido, el educador debe ser creativo, dinámico y sensible, al punto de conducir su enseñanza valorizando los conocimientos espontáneos, para que pueda rescatar los saberes y vivencias de los educandos, y trabajarlas de forma contextualizada. Los desafíos que ésta modalidad de enseñanza precisa superar son inúmeros; más allá del papel de teorizar las políticas, es imperioso que haya un cambio real de conductas por parte de todos los que piensan y realizan el proceso pedagógico, para que la adecuación de las prácticas pedagógicas y metodológicas, sea una realidad en la Educación de Jóvenes y Adultos.

3.3. Las dificultades de estudio en la educación de jóvenes y adultos

La influencia neoliberal en las políticas públicas en los años 90 provocó la universalización de la educación básica brasileña, y permitió la democratización del acceso a la escuela. Sin embargo, este hecho no les garantizó a los educandos la permanencia en la escuela y el acceso al conocimiento. Las estadísticas educacionales apuntan la repitencia y la deserción escolar como siendo los principales reflejos que explican dicha coyuntura. Al lado de ello, el cotidiano escolar, evidencia las dificultades de estudio como otro importante factor. En vista de eso, el reconocimiento de lo diverso, el respeto a la diferencia y la erradicación de las desigualdades social y cultural se establecen como exigencia ética e imperativa para la superación de obstáculos en los estudios de jóvenes y adultos.

Es sabido que uno de los principales dilemas de la escuela contemporánea es el abordaje de las dificultades de estudio en los educandos. Éstas se caracterizan, en general, por la falta de dominio en la escritura, lectura e interpretación de textos (principalmente en la identificación de los términos matemáticos). Resulta que estos elementos impactan, negativamente, en la trayectoria escolar del educando a lo largo de los años, y, por esta razón, deberían representar para el sistema educativo, y para la escuela, un gran desafío, además de oportunidad de transformación.

Dentro de este marco, las reflexiones sobre el tema de las dificultades de estudio en los jóvenes y adultos permite reflexionar sobre una importante dimensión que es la relación entre el educando y el saber. La forma cómo el mismo se relaciona con el objeto a *conocer-conocido* no siempre le posibilita encontrar sentido y conexión con su entorno. Por eso, en general, es posible observar una parcela significativa de Jóvenes y Adultos que regresa a la escuela debido a una exigencia laboral, y no, necesariamente, porque la escuela les parece una opción interesante, capaz de transformarles la vida. En este caso, se identifica una dependencia entre la formación básica brindada por la escuela y las necesidades de supervivencia y de ascenso social de los educandos. Es decir, si los contenidos curriculares

no son revistos, readaptados y re-significados para que atiendan a las necesidades de los educandos, es difícil que posibiliten el derecho a la educación y a la cultura, o que superen la lógica del mercado y de la supervivencia.

Representando el pensamiento dominante, la escuela socializa la idea de que todos son iguales y deben aprender los mismos temas, simultáneamente, y de la misma forma. Este comportamiento se revela deshumanizante en la medida que tiende a la uniformidad de todos los individuos: un currículo, una meta, y los mismos objetivos para todos.

Por otra parte, es posible identificar determinadas concepciones, propias de las premisas de la Progresión Continua, que favorecen la progresión del educando, sin que haya retención en su tránsito educativo. Sobre eso, dice el texto de la Política de EJA:

Considerando que la propuesta aquí presentada se centra en el proceso de aprendizaje, determinamos que no debe haber retención de los/las educandos/as entre los Ejes Temáticos, salvo si la frecuencia es insuficiente a punto de inviabilizar el acompañamiento del proceso formativo por el/la educador/a. (Política de EJA de Bahía, 2009: 20)

El propio sistema de progresión continua, es una de las formas básicas de enseñanza en las escuelas fundamentales que presupone que el educando debe obtener las competencias y habilidades en ciclos más largos que los comprendidos por un año lectivo o un grado escolar. En este sistema de ciclos no se contempla la reprobación, pero sí la recuperación a través de clases de refuerzo. El objetivo es regularizar el flujo de educandos a lo largo de los años de escuela, para evitar el fracaso escolar y las altas tasas de reprobación. La idea que sostiene este armado, es que de esta manera los educandos tienen acceso al estudio, sin repitencias o interrupciones que creen desánimo y/o perjudiquen la construcción del conocimiento.!

En este sentido, analizar las dificultades de estudio en los educandos se revela de fundamental importancia, dado la necesidad de tornar, verdaderamente, vigente y eficaz la propuesta de una educación dialógica, problematizadora y emancipadora; además de dar sentido a la enseñanza y al aprendizaje, y de auxiliar a los agentes participantes de la construcción pedagógica en la noble tarea de interrogarse sobre sus propios educandos, conocerlos y encontrar formas de revertir este fenómeno educativo bastante presente en la escuela pública nocturna. Por eso, el pensamiento de Paulo Freire, cuya sensibilidad frente a los problemas educativos y sociales y hacia la teoría y la praxis pedagógica, es imprescindible para alumbrar la presente investigación.

Acorde los principios de la educación popular, la propia realidad es fuente de conocimiento y, en consecuencia, el proceso educativo no puede simplificar, tampoco

disociarse de las dinámicas socio-económicas, culturales y políticas del contexto en que viven y actúan los sujetos. Así, Paulo Freire concibe la educación como un proceso íntegro de construcción de conocimiento, de formación política, de expresión ética y estética, de capacitación científica y técnica. La educación también *es* práctica indispensable y específica de los seres humanos *en* la historia, como movimiento, como lucha. Entiende el conocimiento como un proceso dialéctico resultante de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad, cuyo conocimiento se produce socialmente bajo determinadas circunstancias históricas que posibilitan que intelectuales tengan la capacidad de sistematizarlo y presentarlo como una construcción teórica.

Según Freire (1996), el conocimiento es producido a través de la relación dialéctica entre "el sujeto", "el medio" y "la historia" que, debido a su construcción social, debe ser compartida en niveles, capas y alcances diferentes. En esta marcha, la ética y la política también atraviesan la construcción del conocimiento, pues son idiosincrásicas al sujeto. Pero, además, este conocimiento también representa un producto social, una vez que debe ser compartido; y, por eso, revelase enriquecedor y desafiante. Con esto, se quiere decir que es posible comprender el conocimiento como un proceso dinámico, una vez que es construido a partir de otro preexistente; es decir: al cambiar la realidad se produce un nuevo conocimiento que supera el anterior.

En correspondencia con lo anterior, la Política de EJA de Bahía, que tiene como premisa básica la opción por la educación dialógica y emancipadora, propone un currículo volcado en saberes que tratan de explicar las cuestiones sociales y las problemáticas del cotidiano del educando. Conforme esta concepción, las prácticas pedagógicas, reconociéndose como prácticas política y comprometidas con las necesidades del Sujeto Popular, tienen la posibilidad de brindar a los educandos algo más que un simple currículo: proporcionarles saberes estructurantes de la vivencia colectiva, basados en una subjetividad política que sea capaz de construir y transformar su propia cotidianeidad. Dicha elección pedagógica favorece que los saberes socializados dentro del aula se tornen "vivos" para el educando, en medida que se acerquen a su realidad concreta y faciliten su relación con el conocimiento. En este sentido, el aporte del pensamiento de Paulo Freire, desde la perspectiva de una educación humanista y problematizadora, propone la circulación de los roles del educador y del educando, para que se recupere y revalorice, críticamente, los saberes de los sujetos comprometidos en el acto educativo.

No es posible para educadoras y educadores pensar a penas los procedimientos didácticos y los contenidos a ser enseñados a los grupos populares. Los propios contenidos a ser enseñados no pueden ser totalmente extraños a aquella cotidianeidad. Lo que ocurre, en el medio popular, en las periferias de las ciudades, en los

campos - trabajadores urbanos y rurales reuniéndose para rezar o para discutir sus derechos -, nada puede escapar a la curiosidad aguda de los educadores involucrados en la práctica de la Educación Popular. (Freire, 1993: 16)

Dentro de este contexto, la Educación Popular intenta encontrar en el educando un Sujeto Cognoscente que se asume como un sujeto *en busca de*, y no como la pura incidencia de la acción del educador. Por eso, Freire señala como igualmente significativos para la formación de los grupos populares, tanto la enseñanza de determinados contenidos que el educador debe transmitir a los educandos, como el análisis que estos hagan de su realidad concreta. Así, cuando el comportamiento se orienta en el sentido de la liberación, representa la verdadera libertad; es decir: cuando sirve para la liberación del hombre y de todos los hombres, para posibilitarles adquirir conciencia crítica.

En este proceso de re-conocimiento, Freire destaca el esencial papel del educador como orientador del educando que, superando su saber anterior de experiencia hecha, pueda lograr un saber más crítico, y menos ingenuo. Destaca que este cambio de pensamiento, necesario y primordial, posibilita al educando la superación del saber del sentido común al saber crítico.

Este movimiento de superación del sentido común implica una diferente comprensión de la Historia. Implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa la recusa a cualquier explicación determinista, fatalista de la Historia. Ni el fatalismo que entiende el futuro como la repetición casi inalterada del presente ni el fatalismo que percibe el futuro como algo pre-dado. Pero el tiempo histórico siendo hecho por nosotros y rehaciéndonos en tanto hacedores de él. De ahí que la educación popular, practicándose en un tiempo-espacio de posibilidad, por sujetos conscientes o tornándose conscientes de esto, no pueda prescindir del sueño. (Freire, 1993: 17)

Por eso, pensar las dificultades de estudio desde la perspectiva de la emancipación significa considerar al educando como Sujeto libre (aquél que tiene la libertad como esperanza y meta), protagonista y capaz de modificar su realidad. La esperanza aquí se asume en forma comprometida, interviniendo *en y con* el mundo para su transformación:

La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos, escribe Freire y más adelante añade: La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella dentro de condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen, tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética. (Freire, 1987: 35-36).

Al mismo tiempo, se trata que la escuela reconozca y valore otros saberes, culturas y hábitos que son diferentes, pero no inferiores. Son saberes que deben ser problematizados, historizados, y no idealizados por la escuela. Desconsiderarlos implica caracterizar y reforzar la condición deshumanizante en la cual es puesto el educando. Cuando culturas diferentes de

la cultura hegemónica de la escuela son trabajadas en el cotidiano escolar, generan nuevas experimentaciones y resultados, además de darles más autonomía a los educandos.

Conforme la perspectiva freiriana, el diálogo que el educador-problematizador rehace constantemente, su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos, posibilita que el educando pueda admirar el contenido estudiado. "A medida que el educador presenta a los educandos el contenido, como objeto de su "*ad-miración*", cualquiera que sea éste, del estudio a ser hecho, "*re-ad-mira*" la "*ad-miración*" que antes hizo, en la "*ad-miración*" que hacen los educandos (Freire, 2011: 80).

Por otra parte, las vivencias de la exclusión social y de pobreza¹⁸ simbolizan otro importante foco de análisis de las dificultades de estudio, pues las huellas provocadas por dicha experiencia representan para el educando reiteradas ausencias de éxito, progreso, confianza en sí mismo y en su capacidad de transformación. Muchas veces, en el cotidiano escolar, ésta coyuntura representa un gran obstáculo para el educando, como para el educador. El desconocimiento y descreimiento en su propia potencialidad representan una fuerte herencia, a veces indeleble, que materializada por la experiencia de haber vivido repetidas experiencias de fracaso, deserción escolar, discriminación socio-racial, y de injusticia social, le impide de progresar en los estudios, y lograr modificar las condiciones de su entorno.

Sin embargo, contrariamente a la concepción neoliberal de que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, la teoría y práctica de la educación progresista de Freire proclama esperanza, sueños posibles y caminos realistas cuando plantea que *no somos seres de adaptación, sino de transformación* (Freire, 1990: 89), y, por lo tanto, la lucha por valores como igualdad, solidaridad y emancipación, debe ser hecha colectivamente con el conjunto del pueblo.

Con esto se quiere decir que la presente investigación considera relevante el pensamiento freiriano que, preocupado con las cuestiones de los menos favorecidos y con su emancipación, propone la transformación de las dificultades en posibilidades de transformación. El trabajo asentado en una práctica pedagógica ética y responsable permite convertir los obstáculos de estudio en los educandos en oportunidades reales de emancipación, toda vez que se trata de individuos que necesitan de atención, métodos de

¹⁸ La pobreza no es sólo económica, sino también social, política y cultural. Se caracteriza por la privación de los derechos humanos: los derechos económicos (derecho al trabajo y a un nivel de vida adecuado), sociales (derecho a la asistencia médica y a la educación), políticos (derecho a la libertad de pensamiento, de expresión y de asociación) y culturales (derecho a mantener su propia identidad cultural y a tomar parte en la vida cultural de la comunidad). La pobreza es consecuencia de la violación de dichos derechos que han de ser respetados para garantizar la dignidad de toda persona.

enseñanza adecuados, estímulos positivos, además de ambiente y profesionales que les muestren lo que hacen bien, y no solo, lo que hacen mal.

3.4. Obstáculos en la enseñanza: tensiones entre las inquietudes/necesidades de estudio y objetivos de enseñanza en el proceso pedagógico

En correspondencia con el planteo anterior, los obstáculos en la enseñanza corresponden a otro aspecto del tema de la presente investigación. La literatura educacional brasileña y las prácticas pedagógicas observadas revelan que la pérdida de sentido por los contenidos escolares y la falta de preparación de los educandos, dificultan el desarrollo de la enseñanza en la EJA. Además de eso, otros factores como los valores, actitudes y sentidos formados por los educadores en el seno de la relación educador-educando, y las deficiencias estructurales y pedagógicas de la escuela pública brasileña, recrudescen las barreras de enseñanza en el trabajo con jóvenes y adultos.

Para mejor entender las ideas aquí presentadas, determinadas categorías encontradas en el pensamiento del filósofo francés Jacques Rancière (2007), a partir de la experiencia de Jacotot¹⁹, permite analizar dicha problemática desde otras miradas. Al mismo tiempo, dada la vigencia y legitimidad, la esencia ética y política de Paulo Freire, permite impulsar procesos educativos que conducen a recobrar la capacidad de asombro, de denuncia, de esperanza y de propuesta de carácter utópico, factor que, para el campo educativo, adquiere gran relevancia.

Como forma de pensar posibilidades que sean capaces de ayudar a comprender la referida problemática, sobre todo en la actualidad, primeramente, conviene reflexionar:

Ante la tensión entre los objetivos de estudio y los objetivos de enseñanza, ¿Cómo enseñar a educandos que, además de presentar dificultades de estudio, están desmotivados y sin interés en aprender los contenidos trabajados dentro de la escuela?

Muchas veces, planear la acción, es decir, incorporar de manera pensada diferentes estrategias, auxilia la acción pedagógica en la consecución de nuevos resultados. Como los educandos, los educadores también construyen y adquieren saberes en diversos espacios y tiempos, principalmente, en el ejercicio del trabajo. Por eso, en la actualidad, la necesidad de incorporar cambios a la práctica docente se impone como fundamental para que determinadas prácticas, antes consideradas eficaces y eficientes, no se repitan. El afecto, la socialización de la funcionalidad de los temas trabajados en el aula, el trabajo sistemático para desarrollar

¹⁹ En el libro "El Maestro Ignorante", Jacques Rancière, narra la sorprendente aventura intelectual vivida por Joseph Jacotot, que fue un intelectual activo en la época de la Revolución Francesa y exilado en los Países Bajos por causa de la restauración de la monarquía. En la Universidad de Louvain vive una experiencia como profesor, que cambiará para siempre su idea de educación, y su concepto acerca del proceso de adquisición de conocimiento.

diferentes habilidades, y el acompañamiento de la construcción de saberes del educando con dificultades de estudio, representan cambios capaces de ayudar a revertir dicha coyuntura.

Para Freire, el proceso humano de acompañar a sujetos en su emancipación mediante una práctica educativa, nunca puede ser entendido al margen de un compromiso político y ético. La acción cultural para la libertad debe ser entendida y practicada como un acto cultural, que requiere no sólo de una base epistemológica en la que el conocimiento sea construcción social permanente de los sujetos comprometidos en ese proceso, sino un acto personal y social de comprender(se) y liberar(se) en un compromiso ético y político. Es por ello que el fundamento epistemológico de Paulo Freire es de carácter dialéctico, es decir, un acto en que el educando es sujeto activo de la acción y también la producción de conocimientos cercanos a su sensibilidad e intereses. El pensamiento de Freire localiza y define la esencia de otro tipo de estrategia de acción social, diferente de aquella en la que el sujeto es un simple objeto.

Referida a este contexto, otra circunstancia que puede dificultar la enseñanza de Jóvenes y Adultos es la relación educador-educando, dado que ésta no siempre representa una experiencia cautivante y positiva, interfiriendo, así, profunda y negativamente, en el proceso pedagógico. Los desafectos, preconceptos y estigmas son factores que, muchas veces, vuelven complicada la convivencia dentro del aula, provocando fuertes barreras en la relación educador-educando. Por eso, es común identificar que diversos educadores no se sienten preparados para enseñar a educandos con dificultades de estudio, y, algunos, de manera preconcebida, los caracterizan como portadores de déficits culturales, trastornos de aprendizaje y desestructurados emocionalmente.

A pesar de no ser un sentimiento unilateral, pues tanto los educadores como los educandos pueden ser tomados por esta sensación inconsciente y de difícil manejo, el educador no consigue ser indiferente a los afectos despertados por los educandos y que son direccionados a su persona. En consecuencia, los valores, actitudes y sentidos formados por los educadores en el seno de dicha relación pueden quedar comprometidos, generando las dificultades tanto de enseñanza, como de estudio de parte de los educandos por determinada disciplina.

Por otro lado, el desplazamiento de atención propuesto por Jacques Rancière (2007), a partir de la experiencia de Jacotot, permite reflexionar sobre la *explicación* en tanto práctica intrínseca al proceso de aprendizaje, y la razón de ésta lógica se muestra demasiado arraigada en el sistema educativo. Como educador, se tiene la creencia que la función del maestro es la de transmitir conocimientos, saberes, organizando la mente del individuo que aprende,

desenvolviendo su capacidad cognitiva, partiendo de lo sencillo hacia lo complejo, conduciendo el aprendiz (educando) a través de explicaciones. Pero, la transmisión unilateral de información, que es rápidamente memorizada y repetida, no produce, de hecho, conocimiento. Este es un proceso activo en el cual las personas acceden a las nuevas informaciones a partir de las informaciones que ya poseen, desarrollando procesos de identificación, asociación, codificación, generalización, reafirmación o negación entre los viejos conocimientos y las nuevas informaciones. Sin embargo, como explica Rancière (2007), la defensa de la idea del educador como detentor del conocimiento, explicita una educación fuertemente fundamentada en elementos conservadores: autoridad exacerbada, control disciplinar, valorización exagerada de contenidos preestablecidos.

En este sentido, es posible establecer una confluencia de pensamientos entre Jacques Rancière y Paulo Freire cuando razonan sobre la transmisión e inculcación de saberes pre-determinados a los educandos. Según Freire, el punto de partida debe ser "desde el saber de la experiencia hecha" (Freire, 1993: 70-71), para que se establezca, entonces, un diálogo entre saberes, y no se repita la tradición de la educación bancaria. En su libro *Pedagogía del Oprimido* él la define como aquella en la que "el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes" (Freire, 1970: 52). Es decir, la falta de presentación de problemas epocales, situacionales y contextuales que den sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la consciencia ingenua. Esta forma de construir conocimiento ignora la confrontación con el mundo en tanto objeto de conocimiento. Así, la pérdida de sentido por los contenidos escolares, quizás, pueda encontrar uno de sus fundamentos en la *no* valorización epistémica del saber del educando y de culturas diferentes de la cultura hegemónica trabajada por la escuela.

Por otra parte, aún aquellos que rechazan esta concepción tradicional de enseñanza-aprendizaje, y proponen una educación que circula entre la necesidad de formación y la valorización del educando y su contexto, mantienen a la explicación como un instrumento fundamental, y dejan de percibirla en tanto elemento de reflexión.

Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primero se llama embrutecimiento, el segundo emancipación. (Rancière, 2007: 47)

La idea propuesta por Rancière fundamenta dos importantes conceptos: el de embrutecimiento y de emancipación. El primero se evidencia cuando, en el acto de la explicación, se confirma una incapacidad a través del propio acto que pretende reducirla. El segundo, ocurre cuando se fuerza una capacidad que se ignora o deniega, y se desarrollan

todas las consecuencias de este reconocimiento. En el ámbito escolar, el embrutecimiento corresponde a la negación de la capacidad del educando, y la emancipación al desarrollo de las capacidades de éste.

Más allá de la necesidad de la explicación en el proceso educativo, o mejor, quizás de definir una extensión del significado de la explicación, el presente trabajo considera coherente el movimiento de indagar el motivo por el cual la mencionada lógica está demasiado enraizada en el proceso educativo. Su superación, en tanto institución definitiva de una lógica, es lo que se muestra interesante: una práctica que, intencionalmente o no, permite que el educador necesite de la explicación en el proceso educativo, y que inculca en el educando la idea de que él, por sí mismo, es incapaz de aprender. Según Rancière (2007), el cambio de foco en ésta creencia, nos llevará a un nuevo objeto que deberá ser, explícitamente, evidenciado: la igualdad. Empero, es importante identificar y comprender a qué igualdad se aspira: la igualdad en tanto meta a ser alcanzada, o una igualdad fundamentada como presupuesto de la actitud pedagógica.

Evidentemente, el presente trabajo reconoce la existencia de las dificultades de estudio y de enseñanza. Sin embargo, considera e indaga que, principalmente, la actual sociedad capitalista y neoliberal, a través de la transmisión de un marco de valores que legitiman los intereses dominantes, constituye un gran factor que las genera y las perpetua, porque oculta el real sentido del acto de aprender y de enseñar. Al mismo tiempo, plantea la lógica que le da a la enseñanza la tarea de reducir tanto como sea posible la desigualdad social, reduciendo la brecha entre los ignorantes y el saber (Rancière, 2007). Así, el objetivo principal del "*progreso*" más que nada es darle instrucción al pueblo.

Según el intelectual Joseph Jacotot, el progreso y la instrucción equivalen a eternizar la desigualdad entre los individuos. Aquellos que comparten los ideales de la igualdad, no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad. Es preciso emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias. De esa manera, su idea no representa un método asociado a las formas particulares de aprendizaje. Es, precisamente, un asunto filosófico y político. Filosófico porque se trata de conocer si el mismo acto de recibir la palabra del educador - *la palabra del otro* - se revela representativo de una igualdad o desigualdad. Político, pues se trata de saber si un sistema de enseñanza tiene como intención una desigualdad a "reducir", o una igualdad a verificar.

3.5. Gestión Escolar: fuerza motriz de la reflexión y acción

En este apartado de la investigación es interesante examinar el rol de la gestión como fundamental propulsora del pensamiento y la acción dentro del organismo escolar. Para eso, los significativos aportes de Anísio Teixeira²⁰, como educador, administrador y filósofo bahiano, sobre la utilización del pensamiento y del pragmatismo en la superación de los problemas de la escuela pública y formación del educando, auxilian la comprensión y el rescate de determinados valores enaltecedores de la oferta de educación pública de calidad, laica y para todos, que se contraponen, *cada vez más*, a las exigencias del sistema educativo neoliberal.

Ante todo, es significativo distinguir la diferencia entre los términos administración escolar y gestión escolar, debido a que, en la actualidad, se utiliza el segundo en lugar del primero, y por el hecho de que Anísio Teixeira en sus escritos, como representante de una época, siempre echa mano del término *administración escolar*.

El campo de la administración escolar se ha constituido a partir de una demanda de la propia sociedad cuando el capitalismo industrial sentó sus bases e impuso la necesidad de formación de la mano de obra, constituyendo al proceso educativo escolar como destacado espacio para atender dicha necesidad. En consecuencia, en el inicio del siglo XX, tal hecho provocó la ampliación de la escolarización, que tornó más complejas las acciones en este ámbito, exigiendo una organización que atendiera a dicha demanda. El enfoque dado al término *administración escolar* era altamente tecnocrático. Sin embargo, Anísio Teixeira (1961), a pesar de ser un administrador público, sostuvo que la administración escolar jamás podría ser equiparada a la administración de una empresa, dado que en educación el epicentro más importante es el educando, a quien todo lo demás está subordinado. En la empresa, al contrario, el centro es el producto material, al que todo lo demás está subordinado. Por eso, defendía una escuela democrática, eficiente y de calidad, conforme afirmaba:

Como la escuela aspira a formar al hombre para el modo de vida democrático, toda ella debe buscar, desde el inicio, mostrar que el individuo, en sí y por sí, es solamente necesidades e impotencias; que sólo existe en función de los demás, y por causa de los demás; que su acción es siempre una trans-acción con las cosas y personas y que saber es un conjunto de conceptos y operaciones destinados a atender a aquellas necesidades, por la manipulación, acertada y adecuada de las cosas y por la cooperación con los otros en el trabajo que, hoy es siempre en grupo, cada uno dependiendo de todos, y todos dependiendo de cada uno. (Teixeira, 2000: 71)

²⁰ La marca del pensador Anísio Teixeira era una actitud de inquietud permanente delante de los hechos, considerando la verdad no como algo definitivo, pero que se busca continuamente. Consideraba que las nuevas responsabilidades de la escuela eran educar, en lugar de instruir; formar hombres libres, en lugar de hombres dóciles; preparar para un futuro incierto en lugar de transmitir un pasado claro; y enseñar a vivir con más inteligencia, más tolerancia y más felicidad.

Sin embargo, en el ámbito educacional, los términos "administración" y "gestión" de la educación son utilizados, a veces, como sinónimos, y a veces como términos distintos. Entre los investigadores, hay un conocimiento sobreentendido de que el término "administración" abarca una percepción más técnica propia de décadas anteriores. A su vez, "gestión" es un término que engloba un concepto más amplio, dado que tiene la intención de *politizar* la práctica, y surge, así, como una nueva alternativa para el proceso político-administrativo de la educación.

En 1988, tras la finalización del período dictatorial y el inicio de la reapertura política de Brasil, la Constitución Federal aseguró, en el Art. 206, inciso VI, la "gestión democrática de la enseñanza pública, en forma de Ley". Además, estableció la educación como deber del Estado y derecho del ciudadano, ratificando el *pleno desarrollo de la persona*. De esa manera, la democracia debe ser la perspectiva central de la escuela, en la búsqueda de una nueva práctica, coherente y comprometida con el aspecto social. No obstante, para que la consciencia y práctica democrática se tornen reales, es preciso que sean ejercitadas, sobre todo, por los educadores, Gestores y a través de la participación fuerte de los educandos.

Aunque la Constitución de 1988 haya inscripto el término Gestión Democrática, refrendado posteriormente por la LDB de 1996, es posible observar en los escritos actuales sobre gestión escolar, que el vocablo *administración* sigue siendo usado. Pero, en la mayoría de las veces, abarca la dimensión político-pedagógica.

Acorde al modelo de educación defendido por Teixeira²¹ (1956), en su estructura y dinámica de funcionamiento, la escuela debe ser un agente de continua transformación y reconstrucción social, colaboradora de una constante reflexión y revisión social frente a la dinámica y movilidad de una sociedad democrática:

... el concepto social de educación significa que, la escuela cuide de intereses vocacionales o intereses especiales de cualquier tipo, ella no será educativa si no utiliza estos intereses como medios para la

²¹ Anísio Teixeira creía en la educación para beneficio y desarrollo de todos los individuos, volcada hacia la democracia y libertad de oportunidades. En 1950 creó el sistema educacional "Escuela Parque", en que las escuelas, además del currículo básico, proponen el acceso al aprendizaje sobre trabajo y a la cultura amplia de la humanidad, desarrollando el censo de responsabilidad, de acción práctica y de creatividad. La primera unidad de la "Escuela Parque" de Anísio Teixeira fue instalada en Bahía, en Salvador, y funciona hasta el día de hoy con el nombre de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, reconocida por UNESCO como modelo educacional. En 1957, Anísio Teixeira elaboró el plan de sistema escolar de Brasília, e instaló varias otras unidades de la Escuela Parque. El Centro Popular de Educación Carneiro Ribeiro fue el espacio donde Anísio Teixeira introdujo y experimentó sus concepciones de educación. Su lucha mayor consistía en la búsqueda por la conquista de la universalización de la educación pública y gratuita. En sus trabajos resaltó la importancia de la educación escolar para integrar el país en la civilización letrada. Entendía la escuela pública como una máquina para la producción de la democracia pretendida, considerándola como el más significativo instrumento de justicia social y de corrección de las desigualdades provenientes de la posición y de la riqueza. Consideraba que la inversión en educación representaba desarrollo social y personal, teniendo como producto, respuesta o consecuencia, el ascenso social, como creían los liberales en aquella época.

participación en todos los intereses de la sociedad. (...) Cultura o utilitarismo serán ideales educativos cuando constituyan procesos para una plena y generosa participación en la vida social. (Teixeira, 1956: 2)

Según Teixeira, y acorde el pragmatismo deweyano, las escuelas solamente se volverán vivas, progresivas, conscientes y humanas cuando se liberten de todas las centralizaciones impuestas; es decir: que los maestros y funcionarios pertenezcan a cuadros propios de la escuela, constituyendo su cuerpo de acción y de dirección, participando de todas sus decisiones y asumiendo todas las responsabilidades. Por esta razón, defendía el principio de la autonomía, como eje fundamental de organización de la enseñanza en todas las escuelas. Abogaba, sobre todo, una escuela capaz de resolver sus propios problemas de forma responsable y eficaz. Así, dicha autonomía podrá encontrar limitaciones correspondientes, apenas, a imposiciones por la necesidad de eficiencia, verificadas cuando a los maestros y al cuerpo directivo les falte experiencia o percepción para la autonomía.

Al respecto, es posible interpretar que los problemas de las escuelas, por ejemplo, las dificultades de estudio y de enseñanza en la EJA, deben ser tratados y solucionados conforme la realidad particular de cada escuela pública, más allá de las medidas elaboradas e impuestas por el Estado. Éstas, raramente, se muestran capaces de solventar, genuinamente, los obstáculos de los educandos y educadores en el proceso pedagógico. Por eso, según Teixeira:

El Gestor escolar, en tanto pensador crítico y evaluador de las estrategias de *su* escuela, a través del trabajo conjunto con el educador y el Coordinador Pedagógico, debe ser capaz de posibilitar la acción y materialización de nuevos caminos para los problemas pedagógicos inherentes a *su* cotidiano escolar. Me sorprende ver el derroche de los recursos públicos para la educación, dispensados en subvención de toda naturaleza a actividades de educación, sin sentido ni orden, puramente paternalistas o francamente electorales. (Teixeira, 1967: 3).

Basándose en esa premisa, y resaltando la importancia de la influencia de la subjetividad del Gestor Escolar aplicada al desarrollo de su tarea, el educador afirmaba que "la función del administrador es una función que depende mucho de la persona que la ejerce; el administrador depende de quién él es, de lo que haya aprendido y de una larga experiencia. Todo esto es lo que hace el administrador" (Teixeira, 1961: 84-89). Con esto, señala un aspecto interesante para su lector: el vínculo entre la idiosincrasia y la vivencia educativa del Gestor y la forma de gestionar el organismo escolar. Dicha mezcla implica (o no) una administración repleta de coraje, fuerza, entusiasmo y dedicación para enfrentar los desafíos cotidianos.

Al mismo tiempo, al llegar a este punto es posible identificar una correlación con el pensamiento freiriano cuando afirma que el oficio del educador exige los mejores conocimientos posibles que este tenga del educando, de la vida y de sus exigencias, en el

sentido de su capacidad de pensar y accionar, de manera inteligente, dentro de la sociedad y de la cultura ambiente. Para Teixeira, el individuo no aprende, solamente, ideas o hechos; sino también actitudes, ideales y sentido crítico, si la escuela dispone de condiciones para ejercitarlos. De esa forma, *transformada*, la escuela se convierte en un lugar donde se vive, y no en un centro preparatorio para la vida. Dentro de este marco, es posible identificar una convergencia entre las concepciones de Rancière y de Teixeira, cuando ambos defienden el empleo de la libertad en el proceso pedagógico, para que el educando elija sus propias actividades, como forma de orientarse sobre el tema que quiere aprender.

Prosiguiendo con el tema y abordando otra vertiente de esta coyuntura, se observa que la lógica neoliberal, que a todo instante, intensifica la máxima "*todo se vende, todo se compra, todo tiene precio*", instauró la mercantilización de la educación, y ha provocado la actual crisis del sistema público de enseñanza. La sumisión a dicha lógica, exigió al gestor de la escuela pública una nueva manera de concebir y organizar el organismo escolar, dándole otra dimensión a su *quehacer*: el foco tenaz en alcanzar metas, índices y parámetros educacionales, además de la subordinación a los dictámenes de la Secretaría de Educación del Estado. En consecuencia se observa, cada vez más, la escasez del estilo de gestión más humanizado, sensible y atento, verdaderamente, a los problemas primordiales de la escuela, como, por ejemplo, las dificultades de estudio y de enseñanza de Jóvenes y Adultos.

Así, los aportes de Teixeira sobre gestión escolar como productora de reflexión para la acción, permiten, al mismo tiempo, rescatar en los días actuales la administración con foco en la formación y emancipación del educando, y la creencia en una educación pública eficaz, laica, universal, gratuita y de mejor calidad para todos.

4. METODOLOGÍA

4.1. La estrategia general de investigación

La estrategia se ha caracterizado como cualitativa, con la intención de examinar la realidad de los sujetos investigados, e identificar los aspectos de la investigación a través de sus miradas. Por esa razón, las cuestiones de la investigación fueron, constantemente, revisadas y perfeccionadas.

El objetivo fue la inserción en la metodología cualitativa para buscar entender el proceso a través del significado producido por las personas dentro de su ambiente natural, y expresar el sentido de los fenómenos del mundo social (Lüdke & André, 1986). La investigación cualitativa posibilita traducir; se trata de reducir la distancia entre indicador e

indicado, entre teoría y datos, entre contexto y acción (Maanen, 1979: 520). Su desarrollo supone un corte temporal-espacial de determinado fenómeno, que permite al investigador definir la dimensión del territorio a ser mapeado. De esta manera, posee algunas peculiaridades como el papel de “*desreificar*” los "fenómenos", el "conocimiento" y el "ser humano" en el intento de describir y analizar, críticamente, los significados dados por los sujetos a su realidad. Además, señala la no-neutralidad del saber científico, es decir, la clara implicación de aquellos que se proponen construirlo. Respecto a esto, Santos, aclara que "[...] su propósito fundamental es la comprensión, presentación y especificación del fenómeno. El investigador precisa intentar comprender el significado que los demás dan a sus propias situaciones" (Santos, 2000: 43).

Dentro de una estrategia cualitativa ha sido aplicada una batería de técnicas de recolección de información, y el estudio se complementa con momentos cuantitativos sobre información de base: sexo, edad, nivel de escolaridad, entre otros.

4.2. La muestra

La muestra está conformada por cinco grupos de educandos de la modalidad EJA del CEEP-Isaías Alves, pertenecientes al curso Tiempo Formativo III - Ejes VI y VII. Además de eso, los educadores, el Coordinador Pedagógico y las Gestoras.

4.3. El recorte del campo

El colegio elegido como estudio de caso de esa investigación fue el CEEP-Isaías Alves (Centro Estadual de Educación Profesional en Apoyo Educacional y Tecnología de la Información Isaías Alves), ubicado en la *Praça do Barbalho*, s/n, en el barrio Barbalho, de la ciudad de Salvador-Bahía-Brasil.

4.4. Los aspectos a investigar

Los aspectos a investigar, y que servirán para posterior análisis e interpretación de las informaciones, son: Experiencias de vida y educativas; Dificultades de estudio en los educandos y Dificultades de enseñanza en los docentes. Están, debidamente definidos, y acompañados de las respectivas técnicas e instrumentos de recolección de las informaciones, conforme la siguiente estructura:

- Experiencias de vida y educativas: se define como siendo las experiencias vividas a partir de las historias de vida, educativas por el educando.
- Técnicas de recolección y registro de información:
- Entrevistas grabadas con educandos;

- Realización del grupo focal con educandos;
 - Observaciones de las clases;
 - Registro de informaciones en el diario de campo.
- Dificultades de estudio en los educandos: fragilidad y/o ausencia de conocimientos básicos específicos sobre determinadas disciplinas que, en general, compromete el desarrollo del educando en los grados posteriores.

Técnicas de recolección y registro de información:

- Entrevistas grabadas con educandos y educadores;
 - Aplicación de cuestionarios;
 - Observaciones de las clases;
 - Registro de informaciones en el diario de campo.
- Dificultades de enseñanza en los docentes: se define como siendo los equívocos en la enseñanza, que implican el desempeño de la praxis pedagógica y la relación educador-educando.

Técnicas de recolección y Registro de información:

- Entrevistas con educadores para saber sobre las principales dificultades para implantar y concretar las directrices de la Política de la EJA;
- Entrevistas con la Coordinación Pedagógica;
- Observaciones de las clases;
- Registro de informaciones en el diario de campo.

4.5. Instrumentos de recolección de información

- Guía para Observaciones de las clases: dentro de este marco, fue establecida una observación cuidadosa dentro del aula, a partir del siguiente guión de trabajo:

- Producción del conocimiento durante las clases;
- Dificultades (ó facilidad) para realizar las actividades;
- Participación de los educandos en las clases/espacios de discusión;
- Incentivo del Docente al pensamiento crítico y creativo;
- Actitud del Docente con respecto a los educandos, y vice-versa (respecto, a la dialogicidad y apertura a acuerdos);
- Heterogeneidad de la relación educador-educando;
- Evaluación, notas y frecuencia.

- Entrevistas semi-estructuradas, y grabadas, con educandos, educadores, Coordinación Pedagógica y Gestoras;
- Cuestionarios;
- Registro de informaciones en el diario de campo;

4.6. Documentos analizados

- Documento: Política de Jóvenes y Adultos del Estado de Bahía, publicada en 2009²²;
- Documento: Estructura curricular de la modalidad EJA;
- Documento: Educación de Jóvenes y Adultos: Jornada Pedagógica de 2012;
- Cuaderno de Registro de la Trayectoria de Aprendizaje (Tiempo Formativo III - Eje VI), publicado en 2009;
- Cuaderno de Registro de la Trayectoria de Aprendizaje (Tempo Formativo III - Eje VII), publicado en 2009.

4.7. La forma de elaborar los datos y los resultados

Para examinar los datos fue utilizada la técnica de análisis del contenido, que, acorde Bardin consiste en:

Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes. (Bardin, 2009: 44)

De ese modo, se ha optado por la metodología cualitativa para buscar entender el proceso, a través del conjunto de opiniones y del significado producido por las personas dentro de su ambiente natural, y expresar el sentido de los fenómenos del mundo social (Lüdke & André, 1986). La investigación cualitativa posibilita traducir; se trata de reducir la distancia entre indicador e indicado, entre teoría y datos, entre contexto y acción (Maanen, 1979: 520). Su desarrollo supone un corte temporal-espacial de determinado fenómeno, que permite al investigador la toma de conciencia sobre el campo en estudiado, y las posibilidades de aportes para la producción del conocimiento a partir de la categorización, inferencia, descripción e interpretación.

La presentación y discusión de los resultados se encuentran en el próximo capítulo; en algunos casos, los análisis de las cuestiones concernientes a los educadores y educandos han sido tomados en conjunto, dado la naturaleza dialéctica del tema; y en otros, fueron examinados de manera particular. Se ha considerado que la opción de organizar el trabajo de esta forma confiere una mejor comprensión y correlación con las discusiones teóricas.

²² Esta Política fue alterada en sus artículos 1o. 3o. y 5o., conforme Resolución CNE/CEB No. 3, de 15 de junio de 2010.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

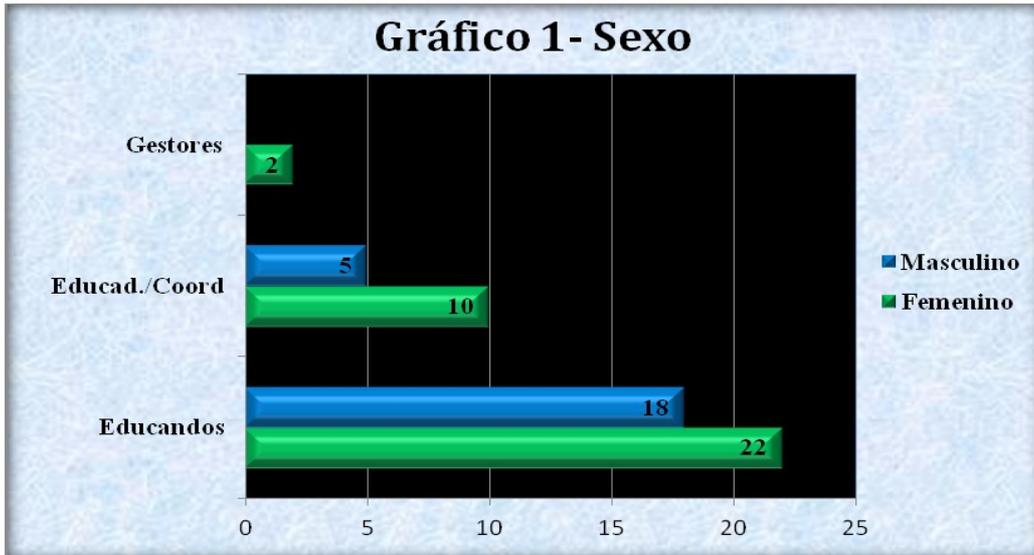
5.1. Perfil de los sujetos

Los datos presentados abajo proceden de la aplicación de los cuestionarios, entrevistas grabadas y de la discusión en la sesión del grupo focal. En vista de eso, se presenta los resultados y análisis de la investigación de campo.

Datos elaborados a partir del cuestionario

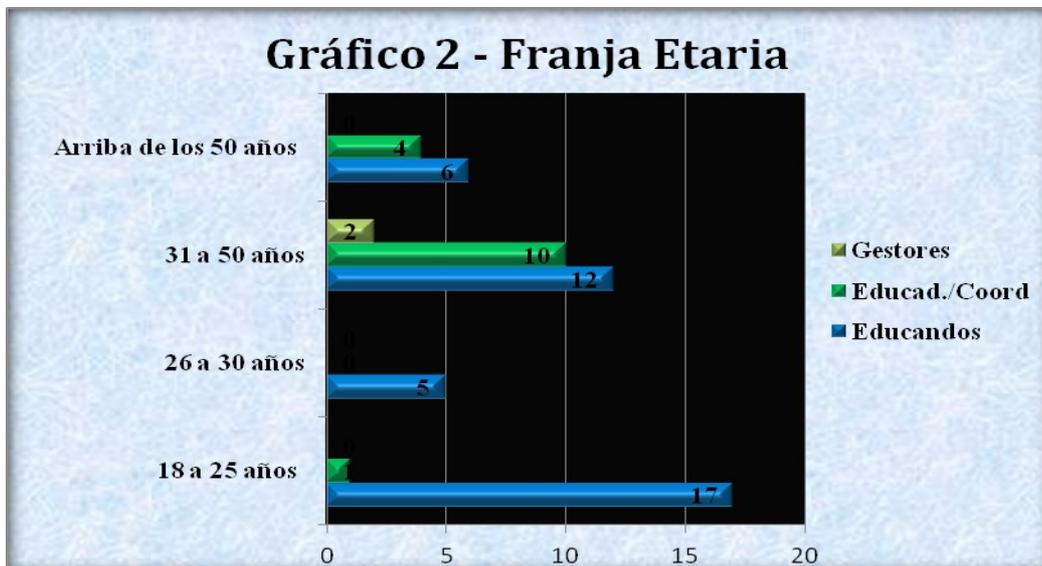
A) Sexo, franja etaria y formación académica de educadores y educandos.

Acorde el análisis sobre el perfil del grupo investigado, es posible identificar que, entre los cincuenta y siete sujetos que contestaron el cuestionario, hay una predominancia - treinta y cuatro - del sexo femenino, conforme se puede observar en el Gráfico 1. (Q1-2-3-4, P1).



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

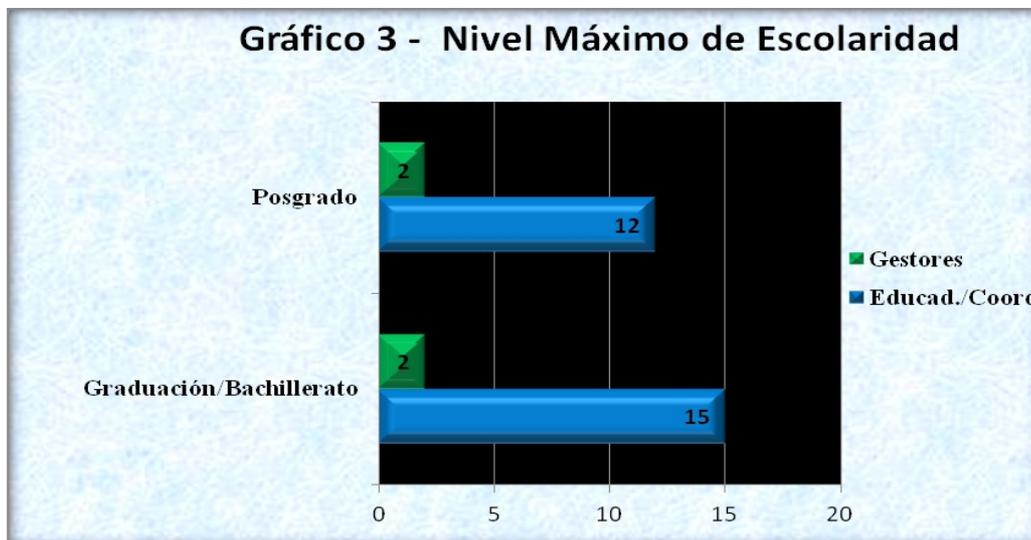
El Gráfico 2 presenta la franja etaria. (Q1-2-3-4, P2). Entre los diecisiete gestores, educadores y el coordinador pedagógico, dieciseis presentan una edad superior a los 30 años. Entre los cuarenta educandos, diecisiete se encuentran en la franja etaria de los 18 a 25 años.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

En el análisis realizado correspondiente al Gráfico 3 (Q1-2-3-4, P3), es posible verificar que, entre los diecisiete educadores, gestores y el coordinador pedagógico, catorce tienen posgrado, caracterizando el grupo con nivel de formación sobresaliente. Sin embargo, entre estos, apenas dos, son especialistas en educación de jóvenes y

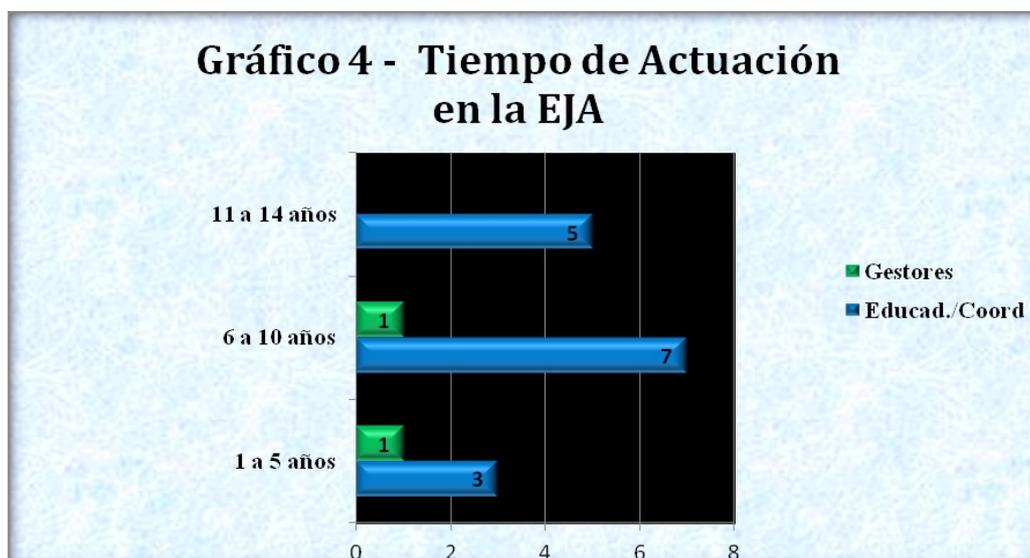
adultos. Los demás son especialistas en otras áreas. Este dato revela que la mayoría de los educadores eligen conocer más las disciplinas que enseñan, y no la Educación de Jóvenes y Adultos.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

B) Trayectoria laboral e identificación con la modalidad EJA de los Educadores.

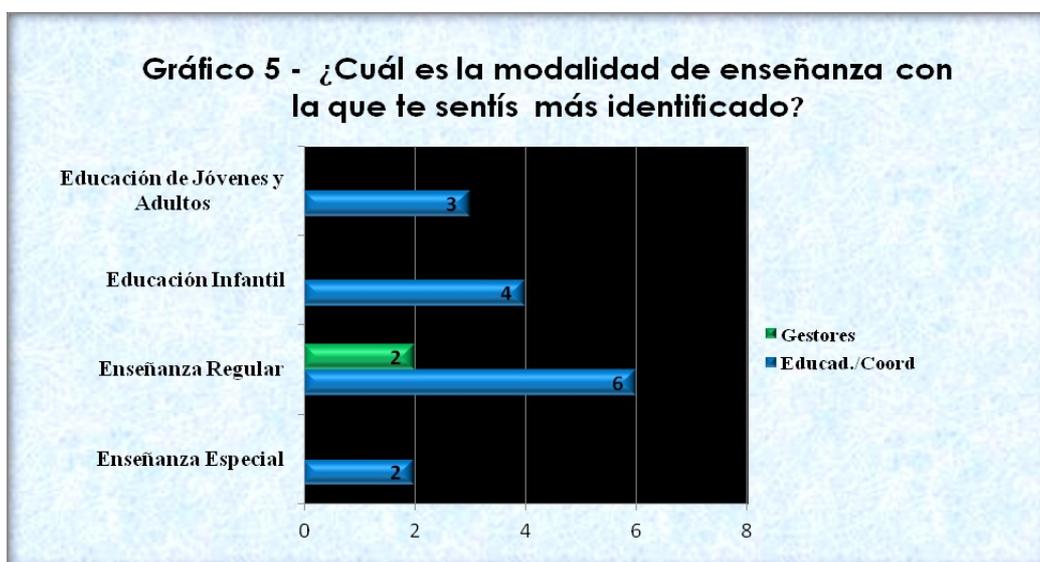
El gráfico 4 presenta el tiempo de actuación. (Q 1-2-3, P4). La mayoría de los educadores, Gestores y el Coordinadora Pedagógica actúan hace más de 6 años en el área. Dicha realidad demuestra mayor tiempo de actuación, vivencia y experiencia en esa modalidad de enseñanza.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Un factor relevante es que la mayoría - catorce - de los diecisiete sujetos investigados (gestores, educadores y coordinadora pedagógica), manifestó "comprensión" sobre la EJA, coherentes con las directrices de enseñanza de la modalidad en el Estado de Bahía; es decir: entienden que la EJA es una alternativa para la escolarización de los individuos que no tuvieron acceso en la edad apropiada, y que la oferta de los cursos a los educandos trabajadores está enlazada con los principios de la Educación Popular. Entre los cuarenta educandos participantes del grupo focal, treinta expresaron la misma opinión.

El análisis del Gráfico 5 es sobre la modalidad de enseñanza con la que los educadores, Gestores y Coordinación Pedagógica más se sienten identificados. (Q 1-2-3, P5). Entre los investigados, la mayoría- doce- informó que se identifican más con las enseñanzas regular y/o infantil. Solo tres investigadores informaron que la Educación de Jóvenes y Adultos les proporciona mayor realización laboral. Este hecho merece especial atención, pues indica, sobre todo para gran parte de los educadores entrevistados, la ausencia de identificación con dicha modalidad.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

5.2. Las dificultades de estudio en los educandos

Sobre los educandos

La comprensión de las *dificultades de estudio* se refiere a los obstáculos que impiden la construcción del conocimiento en el educando, sean generados por los diversos

significados atribuidos a su propia historia a partir de las vivencias de la exclusión social, a la falta de preparación, y/o debido a fallas en el método de enseñanza en el ambiente escolar. Es interesante también examinar el problema desde otro punto de vista: una vez identificadas las causas de las dificultades de estudio, no se ocultan otros condicionantes de dicho fenómeno educativo, como por ejemplo la institución escolar (que, muchas veces, no analiza y tampoco trata las causas de las dificultades de estudio en los educandos; pasando a culpabilizarlos, de manera unilateral, por su bajos desempeños, entre otros aspectos), y de la propia acción pedagógica (que, muchas veces, no prioriza el acompañamiento de las dificultades de estudio en los educandos, no le ofrece nuevas oportunidades pedagógicas, dignas y genuinas, para que el educando pueda aprender, etc). Por tanto, se ha optado por analizar dicho fenómeno educativo acorde a la concepción de la emancipación, dado que ésta se orienta a potenciar las competencias, habilidades, la capacidad de transformación y de superación del individuo. De esta manera, dicha forma de entender las *dificultades de estudio* no corresponde a la concepción biológica, e individualista, utilizada habitualmente para explicar los procesos cognitivos atinentes al abordaje psicopedagógico; tampoco, niega la existencia de problemas que impactan, directamente, en la escolarización del educando, y que, a su vez, necesitan de una atención especializada.

Dentro de este marco, durante la realización de las entrevistas grabadas, se evidenció la presencia de algunos educandos que, debido a su trayectoria escolar, marcadas por seguidas repitencias y fracasos, incorporaron la autoimagen de que no pueden aprender más, pues ya son "viejos para pensar". A estos relatos, generalmente, se enlazan fuertes experiencias de exclusión social y desigualdades vividas a lo largo de las trayectorias educativas y personal, que, sumadas a una falta de preparación, producen o abultan las dificultades de estudio.

De pequeña, era una alumna buena. Después, cuando me casé, y tuve hijos, abandoné la escuela para cuidarlos. Años después, ya grande, cuando cambié de barrio, pensé en volver a estudiar, y confieso que pensé que no iba a adaptarme a la escuela, **pues estoy cansada. Ya cuidé a mis hermanos, a los hijos, a mi marido. Estoy con la mente cansada, y me siento vieja para pensar y estudiar.** He trabajado mucho en esta vida, ¿me entendés? Pero, tras la muerte de mi marido, y con los hijos criados, decidí volver a estudiar. Vamos a ver si logro terminar mi secundaria. (Educanda 6, entrevista)

Análogamente, la falta de dedicación a los estudios, generada, también, por las fuertes jornadas laborales, se destaca como una importante realidad que produce dificultades de estudio. Como es sabido, en general, la EJA está caracterizada, fundamentalmente, por educandos cuyo perfil ocupacional es de alumno-trabajador, que, precozmente, se alejan de la

escuela regular, debido a la necesidad imperante de sobrevivencia, según relató un educando, de 26 años, vendedor: *"O trabajaba, o no comía"*.

Cuando retornan a la escuela, años después, son sometidos a una enseñanza rápida²³ que no se revela capaz de extinguir las falencias, o los vacíos en su formación educacional. Por consiguiente, el horario nocturno en la escuela representa una opción para los educandos que trabajan de día, y se convierte en una extensión del trabajo, o del tiempo ocupado, para el educando-trabajador, ya fatigado, exhausto, y con serios obstáculos para estudiar.

Como forma de caracterizar los obstáculos enfrentados por los educandos en los estudios, el Gráfico 6 revela el modo como estos se relacionan con el conocimiento, a través de la percepción que tienen sobre las actividades que realizan durante las clases (Q 1, P 13). De los cuarenta entrevistados, diez las consideraron como **fáciles**; veinte y cuatro como **a veces fácil, a veces difícil**; y seis como siendo **muy difíciles**. Esta visión oscila conforme diversos factores, entre estos: la calidad de la relación educador-educando, la preferencia por determinado tipo de conocimiento, el grado de preparación en determinados saberes básicos, y la aplicabilidad del tema al cotidiano del educando. Más de la mitad de los educandos entrevistados admiten que necesitarían de más tiempo para estudiar, pero argumentan que, debido a las fuertes jornadas laborales y domésticas, no les queda tiempo para dedicarse a los estudios como les gustaría.

Hay profesores que consiguen alejarse de la propuesta tradicional de enfocar la enseñanza en los contenidos. **La EJA no tiene una propuesta lista, cerrada para los ejes temáticos.** Esto no existe. **Este programa es construido cada año, a depender de la clientela que se tenga. Entonces, se puede tener un programa diferenciado en dos grupos, porque él mismo abre la posibilidad de que el Profesor cierre el programa, directamente, con el educando, dentro de sus expectativas, intereses y experiencias.** (Coordinación Pedagógica, entrevista).

²³ Los cursos del horario nocturno poseen una carga horaria inferior a los cursos diurnos, además de presentar otra propuesta curricular que difiere de las dictadas en los cursos regulares.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

En el Gráfico 7 (proveniente de la aplicación del cuestionario), son presentados los resultados respecto de la percepción de los educandos sobre el modo como enfrentan los obstáculos a la hora de construir conocimiento en el aula (Q 1; P 14). Acorde la opinión de los entrevistados, veinte afirman que recurren al educador para aclarar las dudas que surgen; diez, prefieren estudiar solos; cinco, les piden ayuda a los compañeros; tres, afirman que no le preguntan nada al educador, por miedo o vergüenza; y, apenas, dos, se quedan con las dudas, y no hacen nada.

Sin embargo, **esta cuestión fue profundizada en el grupo focal con los educandos**, y los relatos revelaron que cuanto más afectuosa y dialógica es la relación educador-educando, más el educando se siente capaz para producir conocimiento en el aula, y, así, superar las dificultades en determinadas áreas del conocimiento, que antes eran representativas de bajos desempeños.

Las experiencias de los educandos abajo demuestran cómo están imbricadas la calidad de la relación educador-educando y el modo de producción del conocimiento. Ambas, casi siempre, representan una fuerte huella en las trayectorias escolar y de vida del educando:

... La profesora Débora era profesora de mi primo. La profesora Marcia era de Geografía. Eran bastante pacientes, consejeras, enseñaban y explicaban bien el tema. Llamaban al Alumno en un rincón, charlaban, y le sacaban las dudas. **Soy capaz de reconocerlas por la voz!** También tuve un muy buen profesor de matemática que cantaba en el aula. En esta época me saqué un 8 en la materia! (Educatando 3, Grupo Focal)

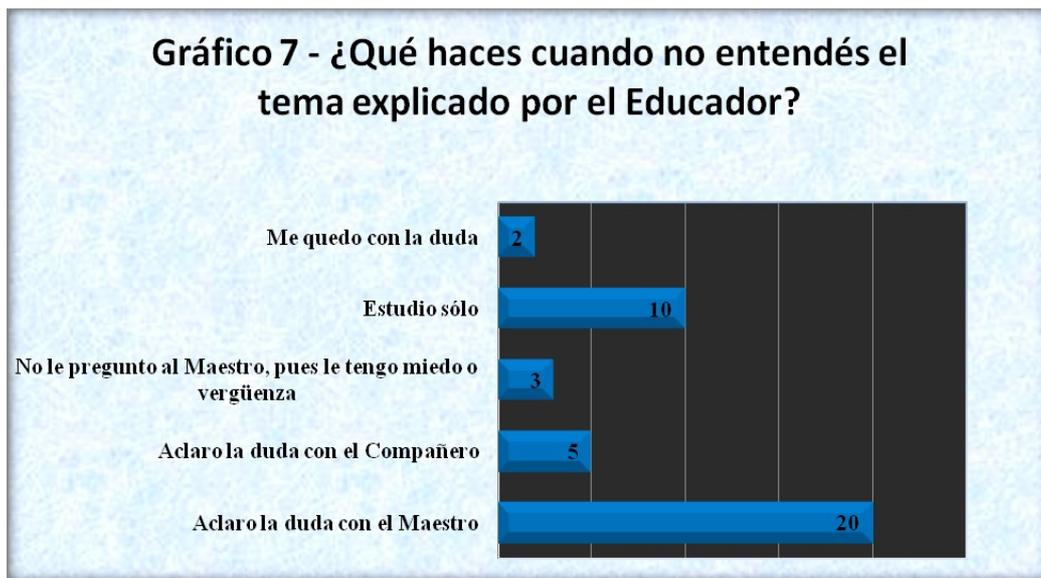
... Siempre tuve dificultades en matemática. Ahora, en el colegio Getulio encontré una profesora, la profesora Dora. Ah...maravillosa, ella! Con ella, no había quien no entendiera el asunto. Ella lo explicaba bien, después lo repasaba, y volvía a hacer el repaso. En aquella época, me fue bien en la escuela.

Ella decía: "No entendieron el asunto, verdad? Repasémoslo." Entonces, empezaba... Ella tenía paciencia, nos daba ejercicios, tarea, y los corregía en el aula. La amé! (Educativa 4, Grupo Focal)

Por otro lado, la realización del grupo focal permitió identificar que las dificultades de estudio, también, están asociadas a diferentes prácticas profesoras *-defensoras del orden de saberes y poderes dominantes-* que producen obstáculos en la construcción de conocimiento de los educandos. En vista de esto, es posible inferir que la heterogeneidad de las relaciones educador-educando, al mismo tiempo, puede interferir de manera positiva en la construcción del conocimiento del educando, es decir: ayudándolo a superarse; como negativamente, generándole barreras para comprender el conocimiento estudiado.

No tengo buenos recuerdos de algunos maestros en la escuela. Por ejemplo: **nunca me gustó estudiar geografía... en general, las "profes" que tuve de esta materia eran muy serias, distantes, no charlaban otros temas divertidos con los alumnos, tampoco eran amables.** (Educativa 8, Grupo Focal).

En la primaria no me llevaba bien con mi profesora de matemática...cuando la veía, tenía ganas de salir del aula. No entiendo matemática. Sé que tengo un fuerte bloqueo! En mi trabajo siempre uso la calculadora para hacer las cuentas. (Educativa 9, Grupo Focal).



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

En el Gráfico 8 se puede verificar que, entre los cuarenta educandos, veinte y siete contestaron que la exigencia del trabajo representa la mayor dificultad de seguir estudiando (Q 1, P 16), dadas las barreras para conciliar ambas actividades; ocho enfrentan obstáculos económicos, y cuatro viven lejos de la escuela, sobre todo, en la zona de la periferia de la ciudad de Salvador. A penas un alumno indicó haberse ausentado algunos días de la escuela por no tener zapatos.

No obstante, **esta cuestión fue profundizada en el grupo focal con los educandos,** cuando afirmaron que, muchas veces, además de la limitación de sus propias condiciones

materiales y de la manutención de la vida en sí misma, otros factores contribuyen en las dificultades de estudiar, por ejemplo: la falta de dinero para pagar los transportes para ir a la escuela, la ausencia de incentivo y apoyo familiares, la fuerte rutina de trabajos domésticos, y el cansancio.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Al realizar el análisis sobre el significado de haber vivido la experiencia de la repitencia escolar (Q 1; P 18), diez educandos revelaron que les marcó mucho y que no consiguen olvidarla; quince, afirmaron haber superado el tema; seis, no se acuerdan de haberla vivido; y nueve, no quisieron declarar nada, conforme se puede ver en el Gráfico 9.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Sin embargo, **esta cuestión fue profundizada en el grupo focal con los educandos**, y al contrario de estos datos, se ha identificado una contradicción, justificada, quizás, por miedo a la humillación, una vez que han revelado que dicha experiencia les ha impactado, profundamente, en la auto-estima, sea en sus desempeños en los grados siguientes, y/o en la vida laboral. En algunos casos, afirmaron que esta mala experiencia se convirtió en un "bloqueo" para aprender determinados conocimientos en la escuela, como una huella difícil de borrar. Al mismo tiempo, dicha coyuntura denuncia la baja calidad de la enseñanza brindada al educando, sobre todo, en sus primeros años escolares, y esto se convierte en un problema a lo largo de su trayectoria escolar.

Para mí, fue una experiencia terrible haber sido reprobada... me acuerdo como si fuera hoy, aunque hayan pasado más de 40 años! Sé que no me preocupaba mucho con los estudios, pues era muy joven, y mis padres tampoco acompañaban mi desempeño en la escuela. Sentí mucha vergüenza de mis amigos que fueron aprobados. **Perdí un año de mi vida, y haber sido reprobada me perjudicó bastante en los grados siguientes en la escuela...** (Educanda 10, Grupo Focal).

Reprobé cuatro años seguidos el quinto grado...no sé qué pasaba...soy "duro" para aprender. No entendía muy bien lo que los maestros querían decirme. (Educando 11, Grupo Focal).

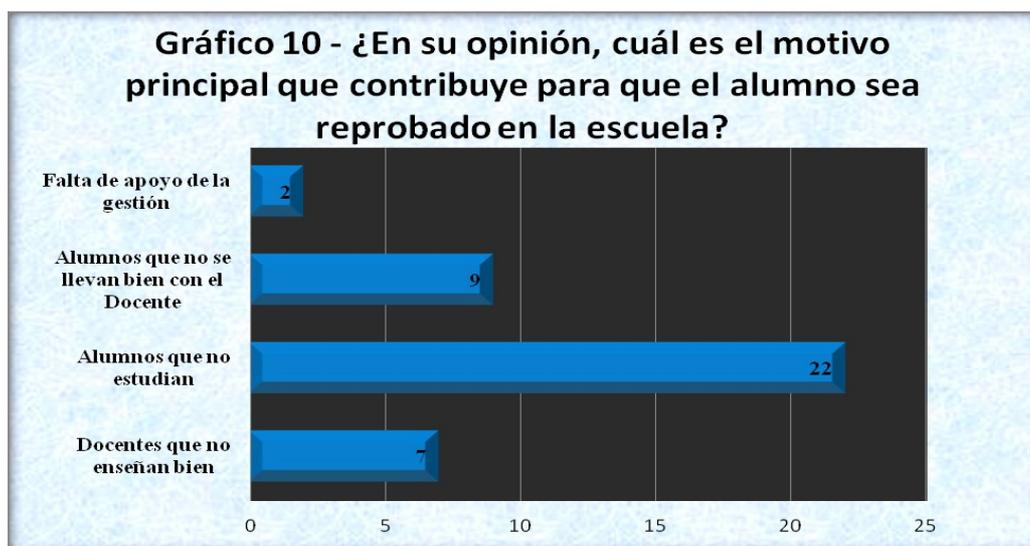
El análisis del Gráfico 10 muestra la opinión del educando sobre el principal motivo que compromete su desempeño en la escuela. De manera general, la opinión de los educandos **es que ellos no estudian** lo necesario para obtener éxito en la escuela (Q 1; P 19). **La discusión en el grupo focal profundizó esta cuestión**, y los participantes atestiguaron que, hoy en día, los educandos están desinteresados y no utilizan las oportunidades que los educadores les dan para ser aprobados y, así, obtener éxito. Atribuyen al cansancio de la rutina laboral, y a la falta de tiempo, los motivos más relevantes que les impiden dedicarse a los estudios.

Hoy en día, los maestros les dan muchas oportunidades a los alumnos. Nos ayudan bastante, pasan trabajos para facilitar, y la mayoría nos apoyan. Pero, en general, los alumnos, los alumnos no se interesan, y no estudian. (Educando 12, Grupo Focal).

Sobre esto, la Coordinadora Pedagógica tiene la siguiente opinión:

Los Alumnos que repiten, generalmente, son aquellos con frecuencia irregular y/o aquellos que presentan gran dificultad de aprendizaje. Los desafíos son motivar la frecuencia del Alumno y, consecuentemente, disminuir la deserción, encaminando a aquellos Alumnos con dificultades de aprendizaje. (Coordinadora Pedagógica, entrevista)

Por otro lado, los educadores señalan, concomitantemente, a la ineficacia del propio sistema educativo brasileño y a la consecuente falta de renovación de la institución escolar, como los motivos preponderantes de la pérdida del interés del educando por la escuela.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Es significativa la importancia que tiene el estudio de los datos producidos por los Gráficos 9 y 10, pues permite identificar que, aún hoy, la escuela no se responsabiliza por el bajo desempeño del educando, y le atribuye a él, casi exclusivamente, la culpabilidad por no lograr avanzar como los demás. Los éxitos son aplaudidos y valorizados como resultado de la tarea docente e institucional; los fracasos no, y son, solamente, del educando. Este, sea joven, adulto o mayor, al encontrarse en la EJA, y con el legado de reprobaciones y de estigmas negativos, se siente desacreditado para desarrollar todo su potencial, visto que tiene, fuertemente, inculcada la idea de que posee una limitación, sobre todo los mayores, que se creen "*viejos y cansados*".

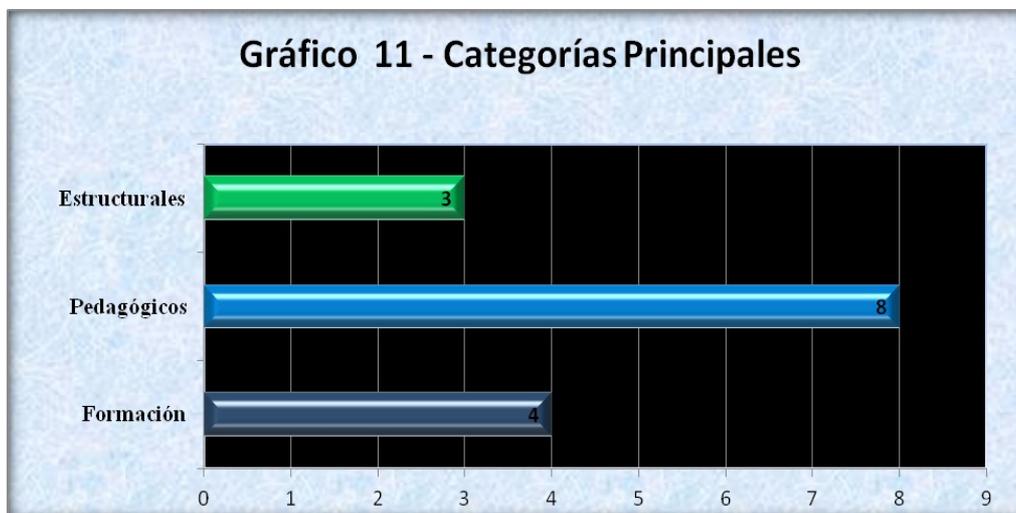
Tengo dificultades en matemática. Siempre la tuve. Desde que vivía en el campo. Creo que no hice bien mi escuela primaria... **Precisó más, me entendés?** Pero, aún cuando fui para un colegio *estadal* que tienen allá, donde los profesores son todos buenos, aún así, tuve dificultades en matemática. Siempre la tuve... (Educanda 5, entrevista)

5.3. Las dificultades de enseñanza en los educadores

En el sentido de comprender mejor y caracterizar la expresión de los educadores sobre la representación de los obstáculos que experimentan al enseñar en la modalidad EJA, las respuestas de los entrevistados fueron agrupadas acorde las siguientes categorías de análisis: Pedagógica, De Formación y Estructural.

En el Gráfico 11 se puede verificar que, **según los educadores**, los obstáculos pedagógicos (Q 2; P 12-13-14-17) son los que más dificultan la enseñanza de jóvenes y adultos. De los quince entrevistados, trece los consideraron como primera opción. En

segundo lugar, se sumaron aquellos aspectos vinculados a la Formación (Q 2; P 3-6-7) del educador y, por último, los Estructurales (Q 2; P 8-9-10).



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

El análisis del Gráfico 12 trata los obstáculos pedagógicos sentidos y expresados por los educadores, muchos de los cuales se vinculan o nacen a partir de la relación con los obstáculos en los educandos suscitados en el aula. **Esta cuestión fue profundizada en las entrevistas grabadas**, cuando los educadores y la Coordinación Pedagógica expresaron la falta de preparación de los educandos. Esto, frecuentemente, produce imperfecciones en la escritura y en el lenguaje de los educandos, generándoles serios problemas en la comunicación y en el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, apareciendo como el principal motivo que genera dificultades en la enseñanza. Para ellos, en la práctica, el sistema de progresión continua es un importante factor que refuerza el fracaso escolar, dado que el educando, muchas veces, es aprobado para el grado siguiente, sin haber consolidado determinados conceptos elementales. De esa manera, creen que dicha coyuntura genera un desánimo en ambos, educador y educando, además de perjudicar, seriamente, la construcción del conocimiento del alumno.

En las entrevistas grabadas fue posible reconocer que algunas educadoras identifican que, aunque la Política presente una propuesta diferenciada de acompañamiento de los estudios, aún así, la falta de preparación del educando en determinados conocimientos, interfiere, fuertemente, en el actual desarrollo escolar del mismo. Son educandos que, muchas veces, están ocultos en las estadísticas educacionales como "*Desertores*"; y que, años después, vuelven a la escuela con serias dificultades. Al mismo tiempo, pese a los obstáculos

que afectan la escuela pública nocturna, y aquellos relacionados a la manutención de la vida en sí misma, las educadoras entrevistadas reconocen el sentido, el propósito y el esfuerzo de determinados educandos en seguir estudiando.

Cabe señalar que **esta cuestión también fue profundizada en el grupo focal con los educandos**, cuando una gran parte de los participantes del grupo expresó que no hicieron bien la primaria, y que sienten muchas dificultades en las disciplinas exactas, sobre todo, en matemática. Además, debido a la larga jornada laboral, las actividades y compromisos domésticos, no tienen tiempo para estudiar y para hacer las tareas en el turno opuesto; pero, consideran que necesitan de clases de refuerzo. Sienten que estos factores obstaculizan la construcción del conocimiento a lo largo de su experiencia escolar.

Es posible observar esta situación conforme lo expresado por tres educadoras, durante las entrevistas, en relación a las dificultades de enseñanza:

... **Como voy a trabajar con un alumno que no fue alfabetizado?** Este alumno mal consigue leer y escribir; por eso, él no avanza... (Educadora 1)

... **El alumno no la tiene la base anterior.** Quisiera desarrollar más los aspectos de la lectura e interpretación en el aula. Lo que le falta a los educandos de la EJA, es lectura, escritura e interpretación. (Educadora 2)

Puedo decir que el profesor, muchas veces, se siente impotente debido al hecho de que algunos educandos no avanzan; **o porque el coordinador se ve sin recursos para auxiliar a ambos.** (Educadora 4)

Al mismo tiempo, la Coordinadora Pedagógica demuestra preocupación y admite, igualmente, sentirse impotente y perdida respecto al "cómo" solucionar dicha problemática, y busca argumentar e incentivar los educadores, a pensar su propia práctica desde otras perspectivas:

... **De qué manera se puede trabajar para aprovechar los conocimientos que tiene el alumno sobre la vida?** El contenido estudiado tiene que ver con su vida, para que consiga comprenderlo, aunque no tenga una buena lectura y escritura, y pueda dar otras respuestas. Hay que probar otros tipos de evaluación para que el alumno exprese su comprensión sobre el tema estudiado. Los adultos ya tienen experiencia de vida cuando entran al aula. Este es el alumno que tenemos, y es con él que tenemos que trabajar. (Coordinadora Pedagógica).

Sumando lo anterior, es cierto que, según los educadores entrevistados, el horario nocturno igualmente aparece como un obstáculo para que los educadores realicen el acompañamiento pedagógico del educando y se ocupen de solucionar sus dificultades, visto que, en la práctica, el horario de la noche se caracteriza como siendo "*rápido*", "*resumido*" y "*condensado*". Al mismo tiempo, argumentan que la ausencia de soporte de pedagógico eficiente (existencia de psicopedagogos, asistente social, psicólogos, entre otros), capaz de

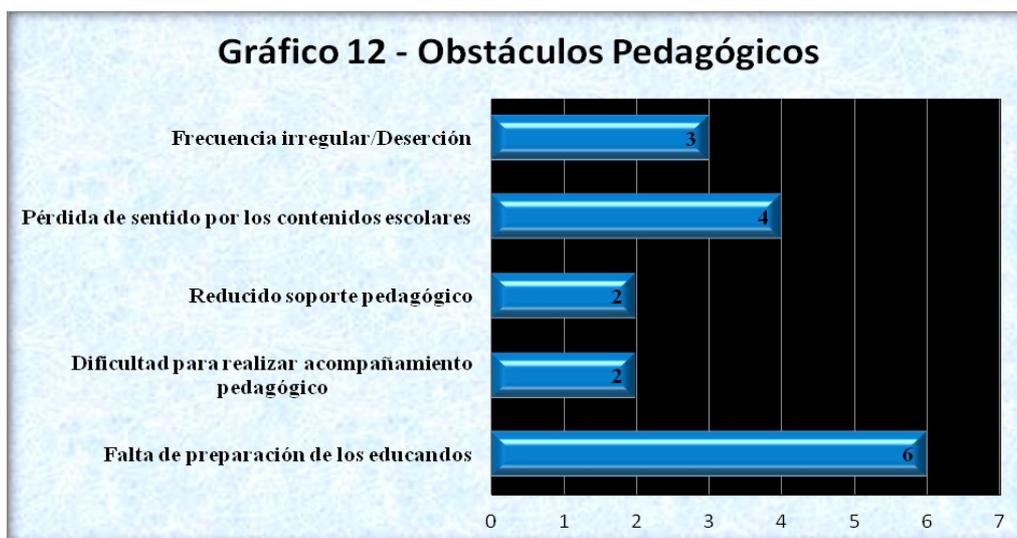
acompañar, de manera individualizada, determinados perfiles de los educandos, igualmente representa una barrera, principalmente, cuando se identifica en la escuela la permanencia constante de educandos multi-repitentes, con frecuencia irregular (desgranados), con trastornos de aprendizaje y/o problemas mentales.

Por lo que sigue, es interesante examinar el problema también desde la perspectiva de los valores, actitudes y sentidos formados por los educadores en el seno de la relación educador-educando. **Esta cuestión fue profundizada en entrevistas grabadas con educadores,** y se ha identificado que, dicho vínculo tanto puede fomentar el desarrollo del educando en lo que tiene que ver con su modo de producción de conocimiento, como puede, en determinados casos, dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El distanciamiento en esta relación refuerza la relación de poder y de sumisión que, en general, compromete la praxis pedagógica, debilita los lazos de afectividad, produce inconvenientes y huellas; al mismo tiempo que puede significar, también, inolvidables experiencias de desafíos y superación en las trayectorias laboral y de vida de ambos.

Acorde los relatos de algunos educandos entrevistados sobre su historia educativa, se pudo inferir que los lazos afectivos asociados a relación educador-educando, pueden condicionar el desempeño del educando, transformando la experiencia educativa en algo positivo o negativo a lo largo de su vida, conforme se puede observar en las opiniones de los educandos, durante la realización del grupo focal:

El profesor exigente, que le solicita muchas cosas al alumno, lo está ayudando en su desempeño. Me gusta estudiar así. (Educatando 2)

Profesor insatisfecho, que a él no le gusta lo que hace, es igual al educando que no aprende. (Educatando 1)



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Por otra parte, en los datos obtenidos del cuestionario, respecto la formación/capacitación del educador, se ha reconocido otros elementos que, según los entrevistados, obstaculizan la enseñanza en la EJA.

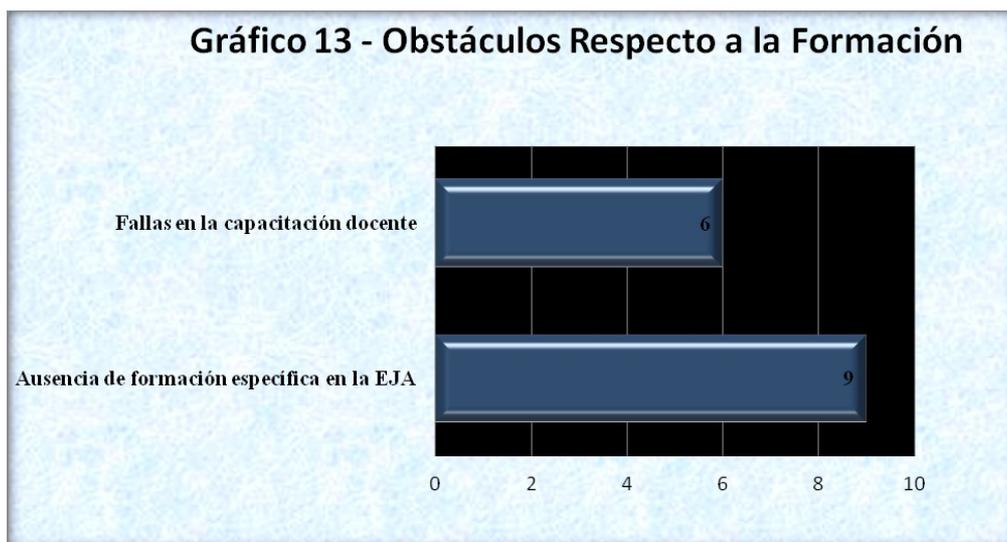
En el Gráfico 13, se puede verificar que, entre los quince educadores, nueve admitieron no tener formación específica en Educación de Jóvenes y Adultos (Q 2, P 3), y seis contestaron haber tenido fallas en la capacitación docente (Q 2, P 7). De la misma forma, fue unánime entre los educadores la opinión acerca de la insuficiencia de formación específica en EJA, y de la oferta continúa de cursos, en dicha modalidad, por la Secretaría de Educación.

Esta cuestión fue profundizada en entrevistas grabadas cuando los participantes expresaron la necesidad de orientación y formación continua para los educadores de la EJA. Según los entrevistados, hay un perjuicio en este sentido, visto que las acciones de formación son rápidas, y, en general, ocurren cuando surge un nuevo proyecto, y no abarcan la totalidad de los educadores. También consideraron la duración de la formación insuficiente para la apropiación, de parte de los educadores, de las especificidades sobre el modo de hacer la EJA. Dichos relatos revelan, todavía, la exigua iniciativa del Estado respecto al acompañamiento regular de las necesidades y carencias de formación del educador.

En la entrevista cualitativa (Q 3; P 1), el sentido de las palabras de la Gestora demostró claridad respecto a los objetivos pedagógicos y los desafíos de la modalidad:

Lidiar con profesores que no están preparados para actuar en la EJA es un gran desafío enfrentado por los gestores. **La educación de jóvenes y adultos tiene en su proyecto objetivos y metas definidas.** (Gestora 1)

Según las respuestas al cuestionario, los obstáculos respecto a la formación son caracterizados de la siguiente manera:



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

La realización **del grupo focal con los educandos** posibilitó identificar que, en general, los mismos consideraron la calidad del trabajo de sus educadores como siendo *buena*; sin embargo, manifestaron insatisfacciones respecto a las ausencias frecuentes de algunos de ellos, y la morosidad de la Secretaría de Educación del Estado para reemplazarlos, en situaciones de licencia médica y jubilación.

Al lado de ello, el análisis a seguir indica las barreras estructurales que impactan en el desarrollo de la enseñanza. De manera general, el CEEP-Isaías Alves abarca un extraordinario espacio físico, con amplias y bien equipadas salas de informática, de video, conforme descrito en capítulo 2. Respecto al acceso a dichos recursos, no fue registrada ninguna insatisfacción de parte de los entrevistados.

No obstante, acorde el Gráfico 14, entre los quince educadores, diez consideran que las aulas presentan instalaciones deficientes y/o deterioradas; es decir, estos espacios no siempre están iluminados, las mesas y sillas son antiguas e incómodas, varias pizarras están, de alguna manera, deterioradas, las paredes están sucias y gastadas, y las aulas son ruidosas ya que están cerca de la calle principal en donde trasitan varios autos y colectivos. Al mismo tiempo, afirman que la ausencia de determinados laboratorios, sobre todo de ciencias naturales, física y química, representa un obstáculo en la enseñanza, pues impide la realización de trabajos prácticos e interdisciplinarios con los educandos. Así, consideran importante la existencia de dichos recursos pedagógicos, dado que los mismos favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando Adulto y Trabajador.

Esta cuestión también fue profundizada en el grupo focal con los educandos, y las opiniones de los educandos revelaron que, aunque los datos numéricos demuestran la

preferencia de los educandos por un modelo tradicional de clases: 65% (Q 1, P15), en las entrevistas fue evidenciado que les gustaría que actividades y proyectos (sobre todo aquellos asociados a los ámbitos laboral, histórico y cultural) fuesen realizados con más frecuencia; pues, torna el proceso de enseñanza-aprendizaje bastante agradable e interesante. Sobre eso, se puede mencionar que la vivencia del trabajo de campo posibilitó a la investigadora observar una clase dialógica con participantes del Proyecto Pibid²⁴, educandos del Tiempo Formativo III (Eje VII) y de la educadora, donde el tema de los Derechos Humanos fue expuesto a través de la exhibición de videos, diapositivas y narraciones de casos reales de exclusión social, como forma de fomentar el debate. Se ha observado la participación unánime y calurosa de todos los educandos presentes.

En mi opinión, hay que exigir del Presidente mejor salud, educación y seguridad en la ciudad. La población no soporta más tanta impunidad! ¿Para qué sirven, entonces, los Derechos Humanos, si no somos respetados? (Educatando 2)

En mi barrio somos excluidos y maltratados por los poderes públicos. Hay pocos colectivos, y los que existen no respetan los horarios, y siempre llego atrasado a mi trabajo. "Ellos" no se importan con nosotros... (Educatando 8).

La constitución dice que todos somos iguales, y que tenemos los mismos derechos. Pero, no es así. La cárcel solamente es para los negros y los más pobres! (Educatanda 10)

En el programa de Bocão²⁵, siempre pasan los casos de violencia y robos de la ciudad. Estoy harta de tanta maldad, y de tanta violencia! **Los gobernantes no hacen nada para cambiar esta realidad. Por eso, muchas veces, cambio de canal!** (Educatanda 13)

Cuando el año de elección se acerca, todos los políticos aparecen diciendo que van a mejorar nuestras vidas, ofreciéndonos más viviendas, mejor salud y educación. **En realidad, cuando están en el poder, poco o nada hacen de bueno para aliviar nuestro sufrimiento.** (Educatanda 9)

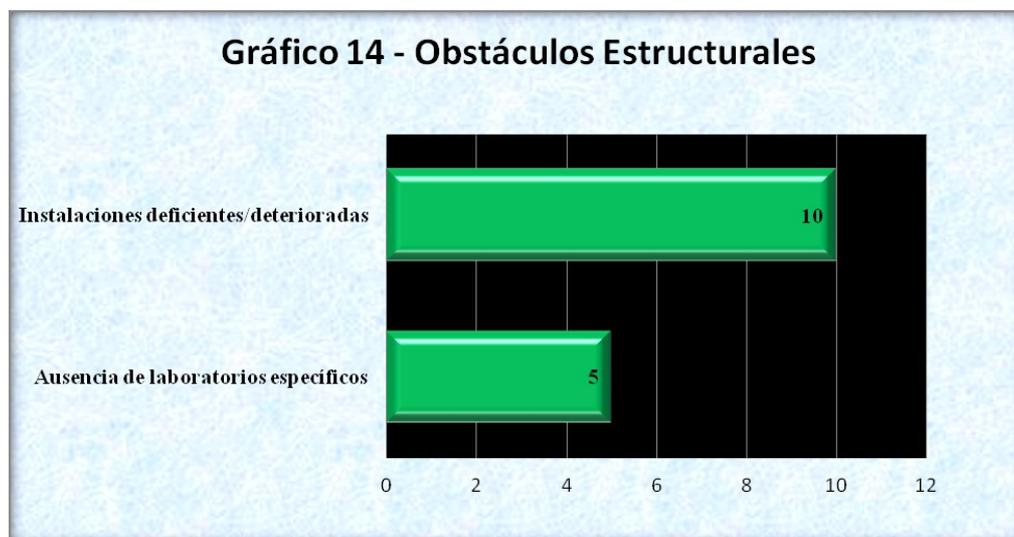
Me encantó esta clase! Aprendí bastante! Gracias!! (Educatanda 7)

Además, ratificaron la misma realidad material descrita por los educadores, y resaltaron que los baños no siempre están abiertos y limpos para ser, debidamente, utilizados. En estas ocasiones, tienen que ausentarse del aula, y buscar otro que, normalmente, no está cerca. Seguramente, esta realidad, también, representa una realidad que produce dificultades en los estudios, una vez que no les es garantizado a los educandos, el derecho al usufructo de estudiar en un espacio conforme con los principios estructurantes de la dignidad. De esa manera, ambos sienten en la piel, la diferencia.

²⁴ Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, desarrollado por las universidades públicas de Bahía, junto con CAPES-MEC y SEC-BA. Fomenta la creación de una micro-red de enseñanza-aprendizaje, que pretende contribuir en la formación inicial de los licenciados y, al mismo tiempo, crear un diálogo entre la educación básica y universidad para proporcionar, también, una mejoría en la formación continua de los Educadores en servicio.

²⁵ Programa del canal SBT que aborda, de manera sensacionalista, los problemas cotidianos de la ciudad de Salvador.

El cuadro que sigue presenta los datos de los educadores.



Fuente: encuesta directa, Salvador, 2012.

Durante la realización de esta investigación poco se ha identificado respecto a la vinculación de acciones entre los docentes, Coordinación Pedagógica y Gestión Escolar, para encarar y tratar las dificultades de estudio en los educandos, conforme las directrices de la Política de EJA. En general, las acciones son realizadas de manera aislada, y casi solitaria, por algunos educadores. La discusión del tema de las dificultades de estudio no demuestra ser una prioridad dentro de la unidad escolar estudiada.

5.4. El acompañamiento de los estudios (o del trayecto de aprendizaje) en el curso Tiempo Formativo

Cabe señalar que la EJA presupone el desarrollo de un trabajo pedagógico en el ámbito de la integralidad, interdependencia e indivisibilidad de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales; y, una vez que uno de ellos es violado, los demás, también lo son. En consonancia con lo refrendado por la Educación Popular en Paulo Freire, la Educación debe ser dialógica, y el educador debe estar comprometido en adoptar posturas que lleven a la colaboración, unión, organización, síntesis cultural y reconstrucción del conocimiento. Dentro de este marco, se ha observado en la análisis del documento política de la EJA que el curso Tiempo Formativo pretende que los educandos tengan una formación diferenciada, volcada hacia una concepción dialógica y ciudadana. Además, reubica el Estado en su función de ponerse a servicio de la población. Sin embargo, para lograrlo, es necesario que los diversos actores que participan del proceso educativo, ajusten el discurso a las prácticas, para que puedan, de hecho, acercarse a estos referenciales.

La investigadora no tuvo acceso a las políticas anteriores de la modalidad. De todos modos, el currículo del curso de la EJA analizado es, aún, el documento oficial del curso.

Según Freire (1974), la concientización facilita el aprendizaje en torno a las perspectivas de sentido, definidas como estructuras psicológicas integradas por distintas dimensiones tales como pensamiento, sentimiento y voluntad. Las perspectivas de sentido son más que una manera de ver las cosas en el sentido estricto del término: se trata de propuestas para encarar la propia vida que implican una opción práctica, una decisión de actuar. La posibilidad de adoptar una nueva perspectiva y de actuar consecuentemente con ella, depende de la asociación comunitaria con personas que comparten esta nueva perspectiva, y apoyan y refuerzan todo este proceso. A la luz de este enfoque, un proceso de enseñanza y aprendizaje fundado en la concientización apuntará a identificar, catalizar, facilitar y vigorizar la transformación de las perspectivas de sentido del educando, así como, también, la implementación de las correspondientes estrategias pedagógicas de acción por parte del educador. La concientización, entonces, provee un buen ejemplo de cómo se puede promover el desarrollo moral en cuanto proceso transformador de aprendizaje, que incluye no sólo el desalojo de las estructuras opresivas y de la identificación con los opresores, sino también la capacitación para asumir nuevos roles en procesos de transformación. Carter (1984) afirma que el propio enfoque pedagógico concientizador contiene ya un mensaje de liberación de esquemas restrictivos de razonamiento moral, y hacia formas mejores y más elevadas de entender y resolver dilemas morales en la búsqueda de la justicia.

Desde 1998 son ofertados los cursos de la EJA en el CEEP-Isaías Alves. Con todo, en 2009, fue implantado el curso Tiempo Formativo III (Ejes VI y VII). Sobre eso, la Coordinadora Pedagógica considera que:

El primer año fue considerado difícil, no había estructura para trabajar. Es decir: **no había libros didácticos. Los cuadernos de registros del acompañamiento del trayecto de aprendizaje llegaron hacia el medio del año, causando un estorbo para el cambio de cultura en el equipo docente.** En 2011, fue posible notar un empeño mayor del equipo de educadores para que las orientaciones se concretaran. Y, cada año, sigue siendo un gran desafío llevar a cabo las directrices de la **Política** en su totalidad. (Coordinadora Pedagógica).

Durante las entrevistas grabadas, participaron 3 (tres) educadoras que dictan clases en el Tiempo Formativo III. Todas integran el cuadro de profesoras titulares del colegio, y tienen varios años de profesión; excepto una profesora que, en la ocasión, tenía, a penas, 1 año de actividad laboral en la Red Estadual de enseñanza. Ninguna de las educadoras participó de la elaboración de la propuesta *"Política de Educación de Jóvenes y Adultos: aprendizaje a lo largo de la vida"*. Durante la entrevista, además de otras cosas, las mismas fueron indagadas

sobre las principales diferencias referentes al currículo y la materialización de las orientaciones de acompañamiento de los estudios en el curso Tiempo Formativo.

Una de las educadoras mencionó que los ejes temáticos brindados en el curso son muy variados, y que posibilitan trabajar con temas de la vida práctica y del universo laboral del educando, ya que se conectan con los contenidos de las áreas de conocimientos requeridos. Señaló que los asuntos que antes estaban sometidos a un currículo fijo y tradicional, ahora pasan a ser trabajados dentro de un contexto real de la vivencia del educando.

La idea de articular la enseñanza con los temas propuestos en los Ejes Temáticos permite que el maestro conduzca las clases a partir de asuntos bastantes presentes en el cotidiano del alumno; por eso, posibilitan que el alumno vea de otra manera contenidos que, antes, eran trabajados de una forma muy tradicional, sin vida, sin cualquier relación con su experiencia de vida. (Educadora 1)

Para algunas educadoras, la dimensión teórico-práctica del acompañamiento de los estudios en el curso se encuentra contemplada en el currículo de manera evidente y más organizada que en propuestas anteriores a esta política y modalidad. Es posible observar esta diferencia conforme dicen las educadoras:

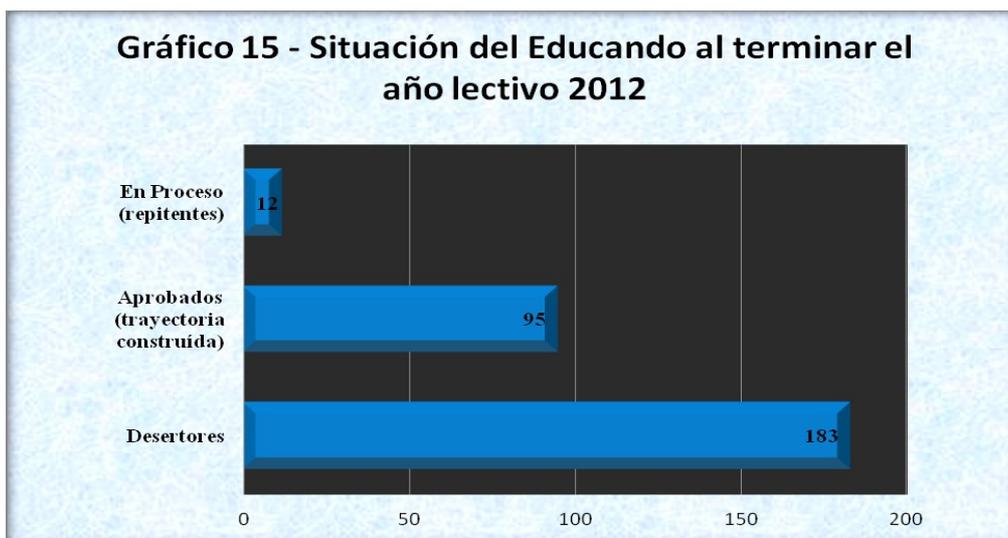
Hace muchos años trabajo con la EJA, y nunca he visto una propuesta con foco en el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos. Está muy buena la idea. Sin embargo, a lo largo de los cuatro años de la nueva política, todavía, es todo muy nuevo. Esto implica una mudanza de paradigma fuerte en la EJA. **Hemos encontrado muchas dificultades para llevar a cabo todas estas novedades. No es fácil.** (Educadora 2)

Pienso que el diálogo y la utilización de variados recursos son primordiales en la práctica docente. No tener miedo de innovar, pero ser cauteloso, desvincularse de la evaluación cuantitativa, y validar el proceso de lo que es cualitativo; **cambiando la visión de la evaluación y del proceso educacional no solo en la teoría, sino en la práctica.** (Educadora 3)

Se ha observado que el acompañamiento de los estudios en el curso Tiempo Formativo III del CEEP-Isaías Alves, presenta particularidades que se acercan y se distancian en la práctica. Primeramente, se constata que el curso Tiempo Formativo III (Ejes VI y VII) indica que la práctica pedagógica, volcada en el reconocimiento de los saberes del educando, es el núcleo de esta propuesta.

Creo que, de hecho, es necesario una atención más individualizada, en la que las intervenciones sean direccionadas a las necesidades del educando. **Pero, hay todo un contexto inadecuado para alcanzar los saberes propuestos.** (Educadora 3)

A continuación y conforme indica el Gráfico 15, al final del año 2012 el CEEP-Isaías Alves, contabilizó los siguientes datos respecto a los desempeños escolares de la EJA, en el curso Tiempo Formativo III (Ejes VI y VII).



Fuente: Secretaria del CEEP-Isaias Alves.

Los datos evidencian que el derecho al acceso a la modalidad de estudio está avalado por el Estado; sin embargo, lo mismo no se puede decir sobre las garantías y condiciones que éste le brinda al educando para que continúe sus estudios. Como se ha visto, los obstáculos enfrentados por los educandos para seguir estudiando son muchos y de los más variados. A primera vista, cuantitativamente, estos no son, debidamente contemplados en el universo de los indicadores educacionales; ya que, en general, están asociados a una limitación y/o incapacidad inherente al educando. Parecen estar adheridos al cotidiano del aula, y, específicamente, a la historia escolar y de vida del educando.

Sin embargo, a través de la lectura de otros indicadores, *como la deserción escolar*, se los puede identificar como una fuerte realidad escolar. Una aclaración sobre esta cuestión, es que, con el advenimiento de programas asistenciales, frutos de los gobiernos petistas de Lula da Silva y de Dilma Roussef, como por ejemplo el de la *Bolsa Familia*, tuvo por efecto que una gran cantidad de los educandos que se matriculan en la EJA, busquen, solamente, beneficiarse de dichos programas de gobierno. Esta realidad fue corroborada e identificada por la escuela en la que desarrollé este estudio (Fuente: Secretaria del CEEP-Isaias Alves).

Si el alumno repite una determinada disciplina se dice que él está "en proceso", en términos de construcción de aprendizaje; sin embargo, **no hay cambios en la práctica, y él continúa "en proceso". Es preciso dar oportunidad, potenciar y diversificar los momentos de enseñanza-aprendizaje.** (Coordinadora Pedagógica)

Por eso, entre los desafíos referentes al acompañamiento de estudios de los educandos de la EJA en los Tiempos Formativos, se observó que:

- No todos los educandos/as están interesados en los propósitos de enseñanza de la Política de la modalidad, y parecen querer encontrar en la escuela el modelo

tradicional de enseñanza (es decir: el currículo antiguo, los mismos métodos de evaluación, entre otros), y/o la ven como una forma de beneficiarse de los programas del actual gobierno;

- Aunque sea notoria la calidad de la propuesta para la EJA, en la práctica, es necesario crear formas de garantizar el derecho de aprender, así como la continuidad de los estudios de un sin número de educandos, dado la elevada cantidad de deserción en el mencionado curso;
- El acompañamiento de los estudios, tal como establecido en la Política de EJA, aún hoy, no corresponde a una práctica pedagógica legitimada y desarrollada, uniformemente, en el Tiempo Formativo III, visto que la repetición de antiguas prácticas, propias del paradigma multidisciplinar, impiden que las propuestas pedagógicas, se tornen una realidad dentro del organismo escolar.

En la aplicación del cuestionario, la coordinadora pedagógica ha expresado sensatez cuando consideró que:

La educación es hecha por diversos actores, el alumno, el profesor, Coordinador, Dirección, Secretaría de Educación y superintendencia. Unos discuten, otros proyectan, determinan, hasta llegar al profesor y al alumno. **En este sentido, la responsabilidad debe ser pensada a partir de un conjunto de factores y actores.** (Coordinadora Pedagógica)

Así, superar dicha coyuntura se convierte en un desafío real para toda la escuela, en el sentido de pensar y encontrar maneras, prácticas eficaces, más allá de grandes cambios de paradigmas y de políticas públicas, que reduzcan las dificultades de estudio en los educandos. La importancia de un trabajo pedagógico bien planificado y aplicado que atienda los deseos y las elecciones del educando, puede considerarse, a penas, un sueño distante e inalcanzable en la escuela pública.

5.5. Relatos sobre las observaciones de clases

5.5.1. Producción de conocimiento (saberes) durante las clases

Durante el periodo de observaciones de las clases del curso Tiempo Formativo, fue posible identificar que la producción de saberes de los educandos proviene, principalmente, de las experiencias de vida y, sobre todo, laborales. Tratase de educandos que llevan al aula determinados saberes, culturas, valores e identidades que fueron edificados a lo largo de la vida, y que, a la hora de construir un nuevo saber, potencian el aprendizaje de determinadas disciplinas.

A partir de la concepción de Paulo Freire (2011) sobre la construcción de conocimiento de que "El acto de hablar ya es una actitud crítica", se puede decir que

los educandos de la EJA demuestran disponibilidad para plantear su idea y su opinión, siempre que encuentran esta oportunidad durante la clase. Sin embargo, había una gran influencia de la manera en como los educadores los incentivaban al pensamiento crítico. Se notaba que había más participación de todos, en las clases de Sociología, porque la educadora presentaba temas vividos por los educandos. Referido a este contexto, se ha registrado determinada clase ya mencionada de dicha disciplina, en que los estudiantes de la Universidad Federal de Bahía, a través del Proyecto PIBID, desarrollaron el tema de los Derechos Humanos, y hubo la masiva participación de todos los educandos. Fundamentalmente, se sumaron relatos de las experiencias de vida de cada educando, demostrando, al final, la satisfacción de ambas partes: los educandos, por que sintieron que pudieron aportar al tema estudiado, y construyeron conocimiento; y los educadores, porque alcanzaron el objetivo propuesto de la clase. Fue una importante demostración de que es posible desarrollar la Educación Popular en escuela pública, así como promover clases alineadas con la crítica social.

Sin embargo, no se puede decir que se ha identificado esta situación en todas las clases observadas; es decir, hubo registros de clases que reproducen, fielmente, la concepción de la Educación Bancaria en su contenido, en que los saberes de los educandos son dejados de lado, y los cerebros de los mismos sirven como meros depósito de información (Por ejemplo, la educadora 6 dictó toda la clase hablando y utilizando solo la pizarra; La educadora 8 empezó la clase explicando el tema de su disciplina, y, en seguida, entregó actividad a los alumnos para ser realizada en grupo; La educadora 9 dictó la clase escribiendo en la pizarra). Por eso, es posible inferir la participación crítica del educando en las clases, posibilita actualizar y resignificar su conocimiento acumulado, los saberes, las culturas, las memorias, e identidades en el aula, y, a su vez, está participación no deja de estar relacionada dialécticamente con la práctica pedagógica del educador. Muchas veces, el incentivo al pensamiento crítico-creativo era enterrado por una práctica pedagógica desvinculada de este propósito, y las visiones de mundo y del cotidiano eran fragmentadas.

También se ha observado que, aún los educandos demuestran motivación e interés por clases novedosas, que se caracterizan, principalmente, por la utilización de recursos tecnológicos, y por el contacto con el ambiente externo, a través de visitas a otros espacios. Así, los educandos evidenciaron que aprenden más y se sienten más motivados, que cuando participan de clases tradicionales; es decir: cuando la conjunción se limita a *educador-aula-pizarra*.

5.5.2. Dificultades (ó facilidades) para realizar las actividades

Las opiniones de los educandos sobre las actividades realizadas cambiaban bastante de acuerdo a los siguientes aspectos: el conocimiento previo sobre la materia estudiada; la preferencia por el tema propuesto; y la calidad de la relación que mantenían con el educador. Estos aspectos eran determinantes para el grado de implicación en la ejecución de la actividad desempeñada en el aula. En general, las materias de ciencias exactas, generaban más dificultades en la mayoría de los educandos, sobre todo, en los repitentes, que demostraban un comportamiento poco interesado y, muchas veces, apático. Esta situación puede entenderse porque, debido a la trayectoria escolar, marcadas por seguidas repitencias y fracasos, tienen interiorizado el pensamiento de que no pueden aprender más, pues ya son "viejos para pensar". A estos relatos, generalmente, se enlazan fuertes historias de exclusión social y desigualdades experimentadas a lo largo de las trayectorias educativa y de vida, que, sumadas a una falta de preparación, producen o aumentan las dificultades de estudio.

Por otro lado, los educandos que expresaban que les gustar leer y estudiar, demostraban facilidad para empezar y concluir determinada actividad y/o trabajo. En estos casos, se ha percibido que las barreras para estudiar advenía de otros puntos, tales como: la falta de perspectiva sobre la calidad de la enseñanza que les sería brindada en los próximos meses, tras el largo periodo de huelga de los educadores; el cansancio por los retrasos reiterados y ausencias de determinados educadores; la decepción con el curso Tiempo Formativo, entre otros.

Además de las dificultades analizadas en este estudio, el trabajo de campo evidenció otras dificultades que abarcan una serie de aspectos que hacen parte del cotidiano de la escuela pública e interrumpen, de alguna manera, el aprendizaje del educando, por ejemplo de: días sin clases debido a la falta de agua en la escuela, huelgas de los docentes, constantes ausencias y/o retrasos de los educadores, número insuficiente de funcionarios de apoyo en la escuela para controlar el flujo de educandos en los pasillos, sueldos retrasados de los funcionarios de limpieza que provocan paralizaciones de la categoría, entre otros.

5.5.3. Participación de los educandos en las clases/espacios de discusión

Durante el periodo de investigación se ha registrado que el principal canal de participación y discusión eran las aulas, y las charlas en el pasillo, en que los educandos se juntaban para discutir algunas cuestiones sobre la escuela y la vida. Sin embargo, según informaciones de la coordinación pedagógica y de la Gestión, durante el año lectivo tiene lugar la realización de algunos eventos, como la Feria del

Conocimiento, que promueven, de alguna manera, la participación y el debate entre todos.

5.5.4. Incentivo del docente al pensamiento crítico y creativo

Por lo general, estas acciones estaban asociadas a la disciplina estudiada, al estilo de práctica pedagógica de cada educador, y al objetivo de aprendizaje. Hubo registros de educadores que encontraban oportunidades para incentivar el pensamiento crítico-creativo de los educandos, otros que no, y otros que ni lo intentaban. Pocas fueron las clases en que se ha observado, por ejemplo, la práctica de la Educación Popular, como en los encuentros de Sociología, cuyo trabajo desarrollado por la educadora siempre buscaba que el educando pudiera aportar algún saber desde la mirada de su experiencia.

Sin embargo, en otras clases, otro aspecto dificultador del incentivo del docente al pensamiento crítico y creativo fue la tenaz indiferencia y/o pérdida de interés por la escuela, así como la indisciplina expresada por los educandos. Ambos aspectos dificultan el proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo, en una determinada clase dictada por la educadora 9, había muchos grupos de educandos que charlaban entre sí, sin darle atención a la educadora, tampoco al tema de la clase. En otra ocasión, en la clase de la educadora 13, también se ha observado idéntico comportamiento de los educandos, sumado a una notoria indiferencia de estos, dado que entraban y salían con frecuencia del aula.

Se ha percibido que, muchas veces, los educandos se comportaban de manera no interesada y, a veces, impaciente cuando el educador les proponía preguntas reflexivas para auxiliarles en el ejercicio del pensamiento crítico-creativo. En estos casos, no había respuestas, tampoco disponibilidad de parte de los educandos para la participación. Se ha percibido que los mismos parecían negarse a realizar dicha propuesta.

En general, para los educadores todavía es muy difícil estimular el interés del educando para aprender determinados contenidos trabajados en la escuela, así como mejorar la disciplina en el aula. La enseñanza nocturna se presenta en un cotidiano con características singulares, pues recibe un educando que es parte de la producción capitalista, y que llega a la escuela agotado por las exigencias del trabajo que lo explota. Esto produce un gran índice de deserción y reprobaciones, que a su vez, contribuye para la formación de un contingente de fuerza de trabajo, cada vez más, descalificado, pues lo que se aprende en la escuela, todavía, no tiene nada que ver con lo que se vive en el mundo del capital.

Por otro lado, vale destacar que, tras el término de las clases y/o cuando estaban en la sala de los educadores, algunos docentes revelaron sentirse desmotivados e impotentes para realizar clases más dinámicas, basadas en una educación transformadora. Argumentaron, que muchas veces la manera desinteresada en que son recibidas sus propuestas por parte de los educandos, es el principal motivo para que continúen trabajando con el esquema tradicional de clases; es decir, el educador explica, y el educando escribe.

5.5.5. Actitud del docente con respecto a los educandos, y vice versa (respeto, dialogicidad y apertura a acuerdos)

No se ha evidenciado casos de abuso de autoridad docente, tampoco de falta de respeto de parte de los educandos. El trato común dispensado entre ambos era de cordialidad y urbanidad, hecho que facilitaba la apertura de acuerdos, cuando era necesario.

5.5.6. Heterogeneidad de la relación educador-educando

Se ha notado que la calidad de dicha relación, impactaba, directamente, en dos importantes aspectos: en la forma como el educando producía el saber; y en el nivel de dificultad (o facilidad) en la enseñanza del educador. Resulta que los educandos demostraban mayor satisfacción en aprender cuando estaban presentes los educadores que más les gustaban, y/o de aquellos más asiduos y comprometidos. Por estos, había respeto y consideración. De ese modo, se mostraban motivados, disponibles y dedicados para construir y aportar saberes dentro del aula.

Por otro lado, en los grupos cuyos educandos demostraban más desinterés, desatención, y en que se concentraban los educandos con dificultades de estudio, los educadores se sentían menos motivados para trabajar, acorde los relatos a seguir:

No me gusta venir a esta la clase. Hacen un lío, y discuten uno con el otro! Nadie sabe nada! (Educadora 11)

Los alumnos de este grupo son insoportables, y no me dejan dictar la clase! Siento algo raro cuando tengo que estar allá. (Educadora 5)

No logro hacer un trabajo interesante en este grupo. Los alumnos no se interesan por nada que tiene que ver con mi disciplina. La sensación que tengo es que ellos no quiere aprender nada! Es muy difícil trabajar así... (Educadora 2)

Entre los educadores, hay diferentes comprensiones y posturas respecto a la distinción entre dificultades y trastorno de aprendizaje. Además, hay determinadas fallas en la manera de identificarlas y acompañar a los educandos dentro del organismo escolar.

Se diría que el educador parece eximirse, o se considera incapaz de colaborar, de alguna manera, con el desarrollo del educando por considerarlo, previamente,

portador de "problemas mentales", o por ser multi-repitente (por ejemplo, al decir "No tengo formación específica para trabajar con alumnos especiales, y con problemas mentales! No puedo ayudarlos..."; "El alumno que no estudia lo suficiente y está reprobado, no es mi culpa!"; "No sé más que hacer para que el alumno aprenda alguna cosa."). Así, los rotulan como incapacitados y son olvidados dentro del aula (por ejemplo, "Aquél alumno nunca va a aprender nada! Hace cuatro años está en el mismo grado"; "La alumna del grado "x" es muy callada, parece vivir en otra dimensión, y parece no aprender nada"). La escuela, a su vez, demuestra poca atención y tiempo para revertir esta situación.

Al mismo tiempo, se ha observado que dicha coyuntura no encuentra explicación en una única vertiente; al contrario: la Secretaría de Educación del Estado, asentada en la concepción neoliberal de hacer educación, se distancia de acciones puntuales que tiendan a solucionar dichos casos, y corrobora la ineficiencia del propio sistema educativo como un todo. La opción del Estado por, año tras año, reducir la cantidad de Coordinadores Pedagógicos en las escuelas públicas, apunta, a la inminente extinción del cargo, además de demostrar una gran desidia en atender estas y otras cuestiones tan aferradas al proceso pedagógico. Referido a este contexto, vale destacar que, en el periodo de la investigación de campo en el CEEP-Isaías Alves, solamente había una única Coordinadora Pedagógica para atender a los tres turnos.

5.5.7. Evaluación, notas y frecuencia.

Se ha observado que, en general, los educadores mezclan la forma de evaluación alternándolas entre escritas, orales y procesuales. Aunque existan planillas específicas para el acompañamiento del aprendizaje de los educandos, muchos educadores demostraron resistencia en su utilización. La justificación era de que las mismas presentan criterios de evaluación innecesarios, y que no retratan la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, dichas planillas no cuentan con columnas suficientes, según la opinión de los educadores, ya que sólo ofrecen cuatro campos para consignar la evaluación y el desempeño de sus grupos. Por eso, la mayoría de ellos prefieren utilizar el instrumento antiguo de registro de acompañamiento. Lo mismo ocurrió respecto las notas y frecuencia de los educandos.

Por otra parte, pocos educadores permitían que los educandos se auto-evaluaran como forma de concretar una de las orientaciones de la Política, y promover

la participación de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En los casos en que sí se puso en práctica, ambos, educadores y educandos, demostraron gran satisfacción.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación realizó un análisis de las dificultades de estudio en los educandos y de enseñanza en los educadores, articuladas con los desafíos de la gestión escolar para superar dicha coyuntura. En este sentido, el foco de este estudio fueron las dificultades de estudio en los educandos de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos de la red Estadual de la ciudad de Salvador-Bahía, a partir de la opinión de los principales sujetos de la modalidad involucrados en los procesos educativos.

A través de la aplicación de cuestionarios, entrevistas grabadas y realización de la técnica de grupo focal y observaciones, fue posible aclarar la cuestión central de la investigación sobre los aspectos que obstaculizan la resolución de las dificultades de estudio en los educandos en escuela pública, en la ciudad de Salvador-Bahía.

La primera constatación es que, aunque el sistema educativo brasileño refuerce la idea que el educando es, casi unilateralmente, el responsable por sus dificultades y bajos

desempeños en la escuela, en la práctica, este pensamiento se ha transformado en una idea viva dentro del organismo escolar público, que obstaculiza, verdaderamente, la elaboración y materialización de ideas eficaces que tiendan a la superación de dicho fenómeno educativo, a ejemplo de la implementación de la concepción emancipadora de la Política EJA. Pese a las orientaciones de dicha Política sobre el acompañamiento de los estudios, como forma de "efectuar una política educacional capaz de revertir la negación histórica de derechos vivida, cotidianamente, por los colectivos populares", en el interior del aula, las dificultades de estudio siguen siendo un problema sin el debido tratamiento, y que, por tanto, dejan de garantizar el derecho de aprender a un sin número de educandos en dicha modalidad. De igual modo, fue evidenciado que las deficiencias estructurales y pedagógicas de la escuela pública brasileña, también surgen como importantes obstáculos que producen dificultades en los estudios de jóvenes y adultos de la modalidad EJA.

Todos estos acontecimientos son representativos del estado crítico en que se encuentra la educación pública brasileña y, al mismo tiempo, afectan, profundamente, la manera como el educando se relaciona con el saber, y el modo como el mismo enfrenta dichas barreras para aprender.

Como forma de concretar los ideales de una educación volcada en las necesidades del educando de la EJA, y de vivir los propósitos de la Educación Popular basada en la construcción conjunta del conocimiento, en la dialogicidad y en el reconocimiento de los saberes de los educandos, se ha identificado la necesidad de atención básica a los problemas cotidianos de la escuela pública de parte de la Secretaría de Educación del Estado. La escasez de aportes financieros para la región Nordeste del País, impide la institución de una política para formación continuada.

Otro aspecto observado fue la repetición de antiguas prácticas, propias del paradigma multidisciplinar, que impiden que las propuestas pedagógicas de la actual Política de EJA del Estado de Bahía, atinentes al acompañamiento de los estudios del educando, se tornen una realidad dentro del organismo escolar. Confirmando las argumentaciones de David Tyack y Larry Cuban argumentan que:

Fuerzas externas dirigen el curso de la reforma escolar, pero las escuelas también son, en ciertos aspectos, instituciones autónomas y protegidas. Los educadores han recibido, mejorado, desviado, alterado, modificado o saboteado de diversas maneras los esfuerzos externos de reforma. (Tyack y Cuban, 2001: 20).

Además, afirman que el fracaso de las reformas escolares en los Estados Unidos, han brindado aportes significativos para ampliar el entendimiento de los educadores e

investigadores sobre la invariancia de la estructura escolar, al inaugurar la noción de gramática de la escuela, dado que:

La gramática básica de la escolaridad, como la forma de las clases, se ha mantenido notablemente estable al paso de las décadas. Poco ha cambiado en la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, dividen el conocimiento por materias y dan calificaciones y créditos como prueba de que aprendieron. (Tyack y Cuban, 2001: 20)

Por otra parte, el propio sistema de progresión continua, en la práctica, se manifiesta como un importante multiplicador del desinterés y de la falta de motivación de los educandos, dado que promueve la falta de preparación, y les genera problemas en todos los grados, como, por ejemplo, serias deficiencias en la lectura y escritura.

Respecto de la forma como los Docentes, Coordinación Pedagógica y el Gestor vinculan sus acciones frente al acompañamiento y tratamiento de las dificultades de estudio, conforme mencionan las directrices de la Política de EJA, fue identificada la necesidad de ampliación y estrechamiento de las discusiones al respecto, para que, a través de la elaboración y ejecución de ideas genuinas, puedan rescatar en el educando su autoestima y consciencia sobre sus potencialidades y posibilidades de superación, más allá de los grandes cambios del sistema educativo brasileño y/o creaciones de Políticas Públicas para la modalidad. Al mismo tiempo, los docentes reconocen que sus trabajos están disociados, y que es necesario una mayor participación y involucramiento de todos en la cuestión. Además, se ha identificado que gran parte de las dificultades en los estudios son confundidas como trastornos de aprendizaje, y se le atribuyen a las instituciones especializadas, la tarea de tratarlas. Es menester que los educadores puedan adecuarse, apropiarse, así como aplicar las propuestas pedagógicas de la Política de EJA, respecto al acompañamiento de los estudios del educando.

Paralelamente a dicha coyuntura, la fuerte lógica de sumisión de la educación a las propuestas del modelo neoliberal con foco en contenidos mínimos y socialmente necesarios, reducción de los beneficios de los trabajadores de educación, centralización curricular, descentralización de las responsabilidades y municipalización de la enseñanza fundamental, y patrones de gestión, revela nuevas posturas y modelos de gestión pública escolar, y, sobre todo, la exigencia de un nuevo perfil del Gestor Público Escolar. Por estas razones, lo que se vivencia en la escuela pública es, muchas veces, la negación de la autorrealización humana y la perpetuación del orden social dominante, en detrimento de una administración democrática y sensible a la atención de las necesidades y expectativas del educando y, también, del educador.

De la misma manera, como forma de auxiliar la identificación de los desafíos de la Gestión Escolar respecto a la superación de las dificultades de estudio en los educandos en la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, asociadas a las propuestas de la Educación a lo largo de la vida y la Educación Popular en escuela pública de Salvador, se ha examinado en este estudio que:

- La identificación y tratamiento de las dificultades de estudio, y de enseñanza, exige una visión sensible y comprometida de los diversos actores del proceso pedagógico, especialmente de la Gestión Escolar- principal fuerza motriz de reflexión y acción-, sobre el conocimiento de los problemas de la escuela, visando encontrar alternativas creativas y, muchas veces, factibles, más allá de la implantación de nuevas Políticas Públicas y cambios de paradigmas en el sistema educativo brasileño;
- Es significativo restaurar el poder de la escuela pública como importante elemento democrático de producción de conocimiento, cultura y excelencia en la enseñanza, como forma de estar atenta y disponible a las necesidades del educando, así como desarrollar sus habilidades y aptitudes, preparándolo para la vida;
- Es conveniente monitorear el proceso pedagógico como forma de garantizar el principio de que la escuela pública es un espacio de la mayoría, de las periferias, y de aquellos ciudadanos que solamente pueden contar con ella. La escuela pública del futuro, como escuela *para y por la* ciudadanía, debe tener como objetivo ofrecer posibilidades concretas de liberación para todos;
- Las reiteradas experiencias de fracaso y exclusión social de los educandos, refuerzan la idea de que estos son incapaces y desajustados en la sociedad. Por eso, la escuela debe, frecuentemente, invertir los esfuerzos necesarios y generar las condiciones -materiales y simbólicas- para acompañar y tratar las dificultades de estudio en un sin número de educandos.

Se concluye este trabajo, resaltando, que además de los resultados obtenidos, el mismo presenta una serie de cuestiones que demandan investigación en próximos estudios, y que los aspectos estudiados se convierten en legítimos obstáculos que impiden la transformación real del actual contexto de escuela pública. Sin embargo, por el hecho de sugerir la revisión de la práctica, las nuevas políticas educacionales, cuando son adaptadas a la realidad de cada lugar, también pueden mejorar, considerablemente, las escuelas. Por

medio de la práctica es posible dar nuevos sentidos a las políticas curriculares y convertirlas en acciones concretas y creativas. Para que la Política de EJA se materialice en su esencia, es necesario responsabilidad y compromiso en todos los segmentos de las escuelas. Por eso, es crucial la realización de un trabajo conjunto en la escuela; es decir, entre Comunidad, educandos, educadores, Funcionarios, Coordinadores y Gestores, para que los obstáculos se transformen en una posibilidad real de diálogo y de transformación dentro de la escuela.

Pese a que la coyuntura actual nos convoque más hacia una lucha persistente en función de los derechos básicos de aprender, el horizonte que guía una práctica pedagógica creativa y humanizante, incluye mucho más. Se trata del trabajo por un mundo más justo, solidario y equánime, a partir de actitudes simples, pero significativas, que puedan transformar la escuela en un espacio alegre y placentero para todos, y, sobre todo, en un lugar donde el educando sea, verdaderamente, estimulado a hacer sus propias elecciones, desarrollar sus habilidades y competencias.

REFERENCIAS

- Arelaro, L. y Kruppa, S. M. P. (2007). A Educação de jovens e adultos. En *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. (2. ed). São Paulo: Xamã Editora.
- Arroyo, M. (2007). *Educação e exclusão da cidadania*. En Educação e cidadania. Quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, M. (2011, 20 de mayo). *Palestra do Dr. Miguel Arroyo - Fórum EJA Mg-Sp*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5FLIuf4tJ-Y>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70 - Brasil.
- Beisiegel, C.de R. (2008). *Política e educação popular; a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (4. ed.) Brasília: Liber Livro.
- Betto, F. (2011, 25 de junio). *Cidadania: educação em direitos humanos*. Recuperado de <<http://www.interacaovirtual.com/ginastica/freibetto.pdf>>

- Borja, F. de. E. (1965). *O ICEIA também já foi assim: Uma Estrela que Perdeu o seu Brilho*. Salvador.
- Brasil Constituição 1988. (2014, 3 de marzo). *Constituição da república federativa do Brasil*. Recuperado de http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9
- Cadernos de EJA. (2006b). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunos e Alunos de EJA*, (Vol. 1). Brasília.
- Capucho, V. (2012). *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. Coleção Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez.
- Carter, R. E. (1984). *Dimensões morais da educação*. São Paulo: Cortez.
- Ciasca, S. M. (2003). *Distúrbios de Aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cuaderno de Registro de la Trayectoria de Aprendizaje. (2012, 30 de mayo). *Tiempo Formativo III*. Recuperado de <http://www.educacao.ba.gov.br/>
- Cuaderno de Registro de la Trayectoria de Aprendizaje. (2012, 30 de mayo). *Tempo Formativo III - Eje VII*). Recuperado de <http://www.educacao.ba.gov.br/>
- Declaração de Hamburgo sobre a educação de jovens e adultos. (2007). En *Conferência internacional sobre educação de adultos* (Confitea), 5. Hamburgo: Alemanha.
- Declaração universal dos direitos humanos. (2011, 25 de junio). *Assembleia geral das nações unidas*. Recuperado de <<http://www.brasil.gov.br/sobre/cidadania/direitos-do-cidadao/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>
- Declaración de Evidencia. (2012, 12 de septiembre). *CONFITEA VI* . Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confitea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf
- Declaración y programa de acción de Viena. (2012, 4 de octubre). Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Events/OHCHR20/VDPA_booklet_Spanish.pdf
- Di Pierro, M. C. (2008). *Luta Social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação*. Recuperado de la base de datos de Revista Educação (UFSM), 395-410.

- Educación de Jóvenes y Adultos. (2012, 30 de mayo). *Jornada Pedagógica de 2012*. Recuperado de <http://www.educacao.ba.gov.br/>
- Fávero, O. (2004). Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. En OLIVEIRA, I.B.; PAIV A J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1974). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do oprimido* (11. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1990). *Cartas a Guiné-Bissau registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Cartas a quien pretende enseñar* (2. ed.). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (1987). *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Coleção Educação e Comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Frigotto, G. (2002). Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. En Favero, O.; Semeraro, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro* (pp. 59-75). Petrópolis: Vozes.
- Furlanetti, M. P. de F. R. (2001). *Formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos: o educador popular*. Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Furter, P. (1975). *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. São Paulo: Vozes.
- García, J. N. (1998). *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Genovois, M. P. B. (2000). Educação e direitos humanos. En Pires, C. P., Kell, I., Albuquerque, P., Viola, S. (Orgs.). *Direitos humanos, pobreza e exclusão*. São Leopoldo: Adunisinos.

- Gentili, P.(Org.). (1997). *Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes.
- Gramsci, A. (1997a). Democracia obrera. En *Escritos políticos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (2012). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866
- II Conferência mundial dos direitos humanos. (2012). Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/humanrights.shtml>
- Kuenzer, A. Z. (2002). Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. En Aguiar, M. Â. da S.; Ferreira, N. S. C. (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?*. Campinas: Papirus.
- Las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos. (2012, 5 de agosto). Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Education/Training/actions-plans/Colombia.pdf>
- Llosa, S. (2005). *Acerca de las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras.
- Llosa, S., Sirvent, M. T. y Lomagno, C. (2005). *Docencia, investigación y extensión universitaria: algunas experiencias de construcción colectiva de conocimientos*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Lüdke, M. y André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maanen, J. V. (1979). *Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface*. En *Administrative Science Quarterly*.
- Marco de ação de Belém. (2010a). *VI Confitea*. Unesco.
- Marx, K. (2010). *O capital* (3. ed.). São Paulo: Edipro.
- Mello, A. F. (2001). *Mundialização e política em Gramsci* (2. ed.). São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Moraes, A. M. P. (1997). *Distúrbios de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon.

- Néri, Marcelo. (2013, 21 de noviembre). *Motivos da evasão escolar*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. Recuperado de <http://www.fgv.br/cps/tpemotivos/>
- Oliveira, Monteiro M. A. (2011). *Gestão Educacional, Novos Olhares, Novas Abordagens* (8. ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Paiva, V. P. (1980). *Paulo Freire e o desenvolvimentismo-nacionalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Patto, M.S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto Editora.
- Plano nacional de educação em direitos humanos. (2006a). *Comitê nacional de Educação em direitos humanos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Especial de Direitos Humanos.
- Política da Educação de Jovens e Adultos. (2011, 23 de julho). Recuperado de www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf
- Presidência da República, Observatório da Equidade. (2009). *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília: Presidência da República; Observatório da Equidade.
- Programa Brasil Alfabetizado. (2011, 09 de agosto). Recuperado de <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/10/brasil-alfabetizado>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1. ed.). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero* (1. ed.). Buenos Aires: Tinta Limón.
- Relatório global sobre a aprendizagem e educação de adultos. (2010). Brasília: Unesco.
- Ribeiro, A. de L. (2006). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Saraiva.
- Ruiz Silva, A. y Lodoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad lingüística: propuestas y recursos para el aula*. (1. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Sader, E. (2007). Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. En: Silveira, G. et al. (Ed.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 75-83). João Pessoa: Editora Universitária.
- Santos, H. (2000). *El aprendizaje en el adulto*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras.

- Saviani, D. (2005). História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. En Lombardi, J.C., Saviani, D. y Nascimento, M. I. M. (Orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados.
- Secretaria da Educação. (2009). *Política de EJA da Rede Estadual. Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida*. Salvador: Secretaria da Educação.
- Secretaria de Educação e Cultura. (1986). *Departamento de Educação Continuada. Educação para adultos na Bahia 1972-1986: subsídios para o planejamento do ensino público estadual*. Salvador: Secretaria da Educação.
- Sisto, F. F. (2007). Dificuldade de aprendizagem. En SISTO, F. F. y BORUCHOVITCH, E. (Orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. (5ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. En SIMÃO y MARTÍNEZ (Orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tavares, Romero. (2012, 05 de marzo). *Aprendizagem Significativa*. Recuperado de <http://www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2014/09/REVISTA-CONCEITOS-20-2.pdf>
- Teixeira, A. (1956). *A educação e a crise brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Teixeira, A. (1961). *Que é administração escolar?*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (Vol. 36, n. 84, pp. 84-89).
- Teixeira, A. (2013, 22 de julio). *Escola pública é o caminho para a integração social*. Recuperado de <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escola3.html>
- Teixeira, Anísio. (2000). *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Teixeira, Anísio. (2013, 22 de julio). *A Escola Parque da Bahia*. Recuperado de <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>
- Teixeira, Anísio. (2013, 23 de julio). *A escola pública universal e gratuita*. Recuperado de <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>
- Torres, C. A. (2003). *Política para a educação de adultos e globalização*. *Círculo sem Fronteiras*, (Vol. 3(2), pp. 60-69). Recuperado de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/torres.htm>
- Trindade, A. A. C. (2000). *A proteção internacional (1948-1997), as primeiras cinco décadas* (2. ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2013, 13 de noviembre). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Recuperado de <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/docinternacionais/decEducacao>
- Vale, A. M. (2001). *Educação popular na escola pública* (3. ed.). Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.
- Zózimo, A. (1998). *Sempre à serviço da educação. Uma experiência de vida de mais de 80 anos*. Salvador-Bahia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantero, G. y Celman, S. (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas: una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.
- Capucho, V. A. C. (2008). *Naus espanholas em terras brasileiras em tempos de ventos neoliberais: a concepção globalizadora em educação e a formação da cidadania*. Recife, Brasil: Universidade Federal de Pernambuco.
- Carvalho, C. P. (2001). *Ensino noturno, realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez.

- Castillo, A., Latapi, P., Werthein, J. y Kaplun, M. (1985). *Educação de adultos na América Latina*. Campinas: Papirus.
- Castro, M. H. G. de. As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro. *En Desigualdade e pobreza no Brasil*. Recuperado de <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/desigualdadepobrezabrasil/capitulo15.pdf>.
- Elichiry, Nora E. (2010). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (1. ed.). Buenos Aires: Manantial.
- Estupiñan Quiñónez, N. y Agudelo Cely, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *En Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Fontes, S. S. (2008). *Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970)*. Salvador: Instituto Anísio Teixeira.
- Gadotti, M. (1990). *Uma só escola para todos*. São Paulo: Editora Vozes.
- Gadotti, M. (1998). *Padagogia da práxis* (2. ed). São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire.
- Gadotti, M. (2010). *Escola Cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (1992). *Educación popular*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- García, R. F. y Puigvert, Lidia. (2008). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *En Interuniv*, (33, p. 21-28).
- Garcia, W. (2001). *Administração educacional em crise*. (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Gómez, M. S. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*, (pp. 155-173).

APÉNDICE A

Nome: _____
 Idade: _____
 Estado Civil: _____ Sexo: _____
 Profissão _____ N° de filhos: _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EJA - Nº 1

- Gostaria de saber um pouco sobre a sua vida.

1) Qual é o seu sexo?

a() Feminino b() Masculino

2) Assinale a sua faixa etária

- (a) de 18 a 25 anos
- (b) de 26 a 30 anos
- (c) de 31 a 50 anos
- (e) Acima dos 50 anos.

3) Assinale a opção que corresponde o seu nível máximo de escolaridade.

- (a) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura
- (b) Pós-graduação

4) Qual é o seu tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos?

- (a) Entre 1 e 5 anos
- (b) Entre 6 e 10 anos
- (c) Entre 11 e 14 anos

5. Onde você mora? ()

- (1) Cidade Alta 2- Cidade Baixa () 3 – Subúrbio

6. Atualmente trabalha?

- (1) Sim (2) Não (0) Não declarou

7. Já havia estudado antes da EJA?

- (1) Sim (2) Não (0) Não declarou

8. Qual os motivos que te levaram a iniciar ou retornar aos estudos? ()

- (1) Aumentar os conhecimentos
- (2) Conseguir emprego
- (3) Aumentar os conhecimentos e conseguir emprego
- (4) Ocupar as noites

9. O que você mais gosta nesta escola? ()

- (1) Dos professores (2) Da direção (3) Da Vice-Direção (3) Da coordenação pedagógica
- (4) Da merenda (5) Dos colegas (6) Das atividades (7) Dos Livros Didáticos (8) Localização da Escola (0) Não declarou

10. Como avalia o trabalho dos seus professores? ()

- (1) Muito bom (2) Bom (3) Regular (4) Ruim (5) Péssimo (0) Não declarou

11. Como é a freqüência dos professores desta escola? ()

- (1) Muito boa (2) Boa (3) Regular (4) Ruim (5) Péssimo (0) Não declarou

12. Como avalia o aprendizado adquirido na EJA até o momento? ()

- (1) Muito bom (2) Bom (3) Regular (4) Ruim (0) Não declarou

13. Sobre as atividades que você faz na escola, são:

- (1) Muito fáceis (2) Fáceis (3) Às vezes fáceis e às vezes difíceis (4) Difíceis
- (5) Muito difíceis (0) Não declarou

14. Quando não entende um assunto explicado pelo seu Professor, o que você, geralmente, faz? ()

(1) Esclareço a dúvida com o Professor (2) Esclareço a dúvida com o meu Colega (3) Não pergunto, pois tenho vergonha ou medo (4) Tento estudar sozinho (5) Fico com a dúvida (0) Não declarou

15. Na sua opinião, você aprende mais quando: ()

(1) A aula é expositiva (Professor fala, e Aluno escreve) (2) Apresento seminários (3) O professor leva a turma para conhecer lugares diferentes (museus, bibliotecas, etc) (4) A escola realiza projetos interessantes (0) Não declarou

16. Quais as dificuldades que você enfrenta para continuar estudando? ()

(1) Razões econômicas (2) Mora longe (3) Exigência do trabalho (4) Falta de vestimenta (0) Não declarou

17. Você já repetiu o ano?

(1) Uma vez (2) Mais de duas (3) Mais de três (4) Nenhuma vez (0) Não declarou

Apenas responda à questão 18, caso você já tenha repetido de ano.

18. Como você avalia a experiência de ser reprovado?

(1) Me marcou muito. Não consigo esquecer-la
(2) Normal. Nem me lembro.
(3) Assunto superado. Estudei muito no ano seguinte e voltei a ser aprovado novamente.
(4) Não declarou.

19. Na sua opinião, qual é o principal motivo que contribui para que o aluno seja reprovado na escola? ()

(1) Professores que não ensinam bem
(2) Alunos que não estudam
(3) Alunos que têm mal relacionamento com o professor
(4) Direção da escola que não dá suporte.
(4) Não declarou.

20. Considera que a escola te incentiva a estudar para que não seja reprovado(a)?

(1) Sim (2) Nem sempre (3) Não (0) Não declarou

21. Você gostaria de ter nível superior?

(1) Sim (2) Não (0) Não declarou

22. Você se sente valorizado pela escola?

(1) Sim (2) Às vezes (3) Não (0) Não declarou

23. E por seus Professores?

(1) Sim (2) Às vezes (3) Não (0) Não declarou

24. Como você avalia o trabalho do Diretor da escola? ()

(1) Muito bom (2) Bom (3) Regular (4) Ruim (5) Péssimo (6) Não há (7) Não conheço

25. E do Coordenador Pedagógico? ()

(1) Muito bom (2) Bom (3) Regular (4) Ruim (5) Péssimo (6) Não há (7) Não conheço

26. Como julga os livros didáticos desta escola? ()
 (1) Muito suficiente (2) Suficiente (3) Pouco suficiente (4) Insuficiente (6) Não há (7) Não declarou
27. Como avalia a biblioteca desta escola? ()
 (1) Muito boa (2) Boa (3) Regular (4) Ruim (5) Péssimo (0) Não declarou
28. Em relação à biblioteca da escola: ()
 (1) Visita porque gosta
 (2) Não visita porque é um ambiente que não gosta
 (3) Visita exclusivamente para pesquisas escolares
 (4) Visita para pesquisas escolares e para leitura em geral
 (5) Não faz pesquisas escolares, portanto não visita
 (6) Não há biblioteca nesta escola
 (0) Não declarou
29. Você gosta de estudar nesta escola? ()
 (1) Sim (2) Não (0) Não declarou
30. Qual a razão da resposta anterior? ()
 (1) É perto de casa (2) Os professores são bons (3) Tem material escolar suficiente
 (4) Os professores faltam demais (5) Tudo é motivo para não dar aula
 (6) Os professores são ruins/não ensinam nada (0) Não declarou
31. Para você, como seria uma escola ideal em relação à quantidade de alunos por sala?
 ()
 (1) Entre 14 e 18 alunos (2) Entre 19 e 21 e alunos (3) Entre 22 e 25 alunos
 (0) Não declarou

Grata por sua colaboração!

APÉNDICE B

Identificação do professor(a): _____
 Escola: _____
 Turno de trabalho: _____ Carga horária: _____
 Local de moradia (cidade): _____
 Tempo trabalha na escola: _____
 Tempo que trabalha na EJA: _____
 Graduação: _____
 Quantidade de turmas que você atende na EJA: _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EJA - Nº 2

1. Qual é o seu sexo?

a() Feminino b() Masculino

2. Assinale a sua faixa etária

(a) de 18 a 25 anos

(b) de 26 a 30 anos

(c) de 31 a 50 anos

(e) Acima dos 50 anos.

3. Assinale a opção que corresponde o seu nível máximo de escolaridade.

(a) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura

(b) Pós-graduação

4. Qual é o seu tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos?

(a) Entre 1 e 5 anos

(b) Entre 6 e 10 anos

(c) Entre 11 e 14 anos

5. Qual é a modalidade de ensino ou o trabalho que você escolheria como preferência, visando uma maior realização profissional?

(a) Ensino Especial

(b) Ensino Regular

(c) Educação Infantil

(d) Educação de Jovens e Adultos

6. Quem fundamenta teórica e metodologicamente sua prática como professor(a)?

7. Qual é a concepção de educação de jovens e adultos, alfabetização e analfabetismo que permeia sua prática docente?

8. Você utiliza algum livro didático?

Sim () Qual (título e autor)?

Não ()

9. Algum outro tipo de material de consulta/informação?

10. Você utiliza outros espaços da escola durante as suas aulas?

Sim () Qual(is)?

Não ()

11. Você trabalha ou já trabalhou com algum protejo interdisciplinar/transdisciplinar associado à sua disciplina na EJA?

Sim () Qual(is)?

Não () Gostaria de trabalhar? Por quê? Caso positivo, com qual enfoque?

12. Como planeja as suas aulas? De onde parte seu planejamento? Leva em consideração as demandas (sua vida, trabalho, relação com a família e comunidade) dos educandos?

13. De que maneira você trabalha as dificuldades do educando no que diz respeito à compreensão e desempenho em sua disciplina?

14. Você acredita que é difícil avaliar o educando assíduo, interessado e dedicado, mas que não consegue ser aprovado em sua disciplina?

15. Você considera que, ao reprovar o educando, o sistema educacional brasileiro garante a sua aprendizagem? Por que?

16. A responsabilidade da reprovação escolar é, unicamente, do educando? Por que?

17. Na sua concepção, quais são os entraves, limites, desafios e possibilidades do Professor ao trabalhar com o educando que, continuamente, é reprovado?

18. Você costuma implementar modificações em sua prática ao trabalhar com o citado público? Qual(is)?

19. De que maneira você entende que a Escola pode ajudá-lo a desenvolver-se?

20. Que marcas a contínua reprovação escolar pode provocar, especificamente, na vida do público da EJA?

21. Em sua opinião, o problema da persistente repetência escolar deixa marcas, apenas, no educando, ou, também, concomitantemente, no Professor, Diretor, Coordenador Pedagógico e na Escola?

Grata pela sua colaboração!

APÉNDICE C

Identificação do coordenador: _____

Escola: _____

Endereço da escola: _____

Local de moradia (cidade): _____

Há quanto tempo trabalha na escola? _____

Há quanto tempo ocupa o cargo? _____

Horário de trabalho: _____

Curso de graduação: _____

Possui pós-graduação? _____ Qual(is)?

Data de inauguração da escola: _____

Há quanto tempo a escola oferece ensino para jovens e adultos?

Em qual(is) turno(s)?

() Matutino () Vespertino () Noturno

Quantos alunos, aproximadamente, estão matriculados atualmente na EJA?

Quais são os segmentos da EJA oferecidos pela escola?

() 1º Segmento: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (primeiro grau).

() 2º Segmento: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries (primeiro grau).

() 3º Segmento: 1ª, 2ª e 3ª séries (segundo grau).

Quantos alunos da EJA foram reprovados no anos 2010 e 2011?

QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR - Nº 3

1) Qual é o seu sexo?

a() Feminino b() Masculino

2) Assinale a sua faixa etária

(a) de 18 a 25 anos

(b) de 26 a 30 anos

(c) de 31 a 50 anos

(e) Acima dos 50 anos.

3) Assinale a opção que corresponde o seu nível máximo de escolaridade.

(a) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura

(b) Pós-graduação

4) Qual é o seu tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos?

(a) Entre 1 e 5 anos

(b) Entre 6 e 10 anos

(c) Entre 11 e 14 anos

5) Qual é a modalidade de ensino ou o trabalho que você escolheria como preferência, visando uma maior realização profissional?

(a) Ensino Especial

(b) Ensino Regular

(c) Educação Infantil

(d) Educação de Jovens e Adultos

1. A escola possui algum projeto/ação voltado para os sujeitos da EJA?

Sim () Qual(is)?

Não ()

2. A escola possui algum projeto/ação voltado para a comunidade em geral?

Sim () Qual(is)/Turno(s)?

Não ()

3. Há algum sujeito da direção escolar no período noturno?

Sim () Quem (cargo)? _____

Não ()

4. Há participação dos estudantes da EJA nas reuniões escolares?

Sim ()

Em qual(is) momento(s)?

Não ()

5. Os recursos físicos e materiais disponíveis para o diurno são os mesmos para o noturno? (Há fechamento de salas/espacos durante a noite? Caso positivo, quais são os espacos indisponibilizados?)

6. Você considera importante a oferta de ensino para jovens e adultos na rede pública? Por quê?

7. Você considera que, ao reprovar o educando, o sistema educacional brasileiro garante a sua aprendizagem? Por que?

8. Na sua concepção, a responsabilidade da reprovação escolar é, unicamente, do educando? Por que?

9. Quais são os maiores desafios enfrentados pela escola com respeito à persistente repetência escolar na EJA?

10. De que maneira você entende que a Escola pode ajudá-lo a desenvolver-se?

11. A escola possui algum projeto/ação voltado, especificamente, para reverter esta situação?
Sim () Qual(is)?

12. Para você, o problema da persistente repetência escolar deixa marcas, apenas, no educando, ou, também, concomitantemente, no Professor, Diretor, Coordenador Pedagógico e na Escola? Por que?

Grata pela sua colaboração!

APÉNDICE D

Identificação da escola e do Gestor Escolar:

Escola: _____

Endereço da escola: _____

Local de moradia (cidade): _____

Há quanto tempo trabalha na escola? _____

Há quanto tempo ocupa o cargo? _____

Horário de trabalho: _____

Curso de graduação: _____
Possui pós-graduação? _____ Qual(is)? _____

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES - Nº 4

- Por gentileza, queira avaliar o grau de importância para as questões de 1 a 15:

1) Qual é o seu sexo?

a() Feminino b() Masculino

2) Assinale a sua faixa etária

- (a) de 18 a 25 anos
- (b) de 26 a 30 anos
- (c) de 31 a 50 anos
- (e) Acima dos 50 anos.

3) Assinale a opção que corresponde o seu nível máximo de escolaridade.

- (a) Superior completo – Pedagogia/Licenciatura
- (b) Pós-graduação

4) Qual é o seu tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos?

- (a) Entre 1 e 5 anos
- (b) Entre 6 e 10 anos
- (c) Entre 11 e 14 anos

5) Qual é a modalidade de ensino ou o trabalho que você escolheria como preferência, visando uma maior realização profissional?

- (a) Ensino Especial
 - (b) Ensino Regular
 - (c) Educação Infantil
 - (d) Educação de Jovens e Adultos
- 3) Gostar muito do que faz/amor a profissão.

a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa

2) Ter competência para desenvolver seu papel/ter conhecimento prático e teórico.

a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa

3) Buscar aperfeiçoamento constante/atualização:

a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa

4) Comprometimento e envolvimento com a equipe escolar, visando a atuação em todas as áreas buscando a solução.

a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa

- 5) A área financeira para o diretor.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 6) A área de relacionamentos interpessoais para o diretor.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 7) A disciplina para o diretor.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 8) A área pedagógica para o diretor.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 9) Os recursos humanos na elaboração do plano pedagógico.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 10) Os recursos financeiros na elaboração do plano pedagógico.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 11) Conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 12) Domínio dos conteúdos pedagógicos na elaboração do plano pedagógico.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 13) Buscar melhorias constantes no ensino/aprendizagem/dificuldades dos educandos.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 14) Estar presente em todas as áreas da escola/observar todos os ambientes/ver se tudo está funcionando adequadamente.
a() Muito alta b() Alta c() Média
d() Baixa e() Muito baixa
- 15) Tomar decisões coletivamente (tanto pedagógicas como administrativas) com a direção/professores/conselho da escola.
a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca
- 16) Para os diretores as decisões devem buscar o consenso da comunidade escolar.
a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca

17) Para uma boa gestão o diretor deve delegar funções aos indivíduos a partir de sua capacidade intelectual.

a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca

18) Para uma boa gestão o diretor deve centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola.

a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca

19) Para uma boa gestão o diretor deve reproduzir as relações hierarquizadas que predominam na sociedade.

a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca

20) Para uma boa gestão o diretor deve buscar diálogo na construção do projeto pedagógico.

a() Sempre; b() Muito Frequentemente; c() Frequentemente; d() Pouco Frequentemente; e() Nunca

Grata pela sua colaboração!

APÉNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA QUALITATIVA PARA GESTORES

1. Você considera importante a oferta de ensino para jovens e adultos na rede pública? Por quê?

2. Quais são os maiores desafios enfrentados pelo Gestor para reverter as dificuldades de aprendizagem dos educandos da EJA?

3. De que maneira você entende que a Escola pode ajudá-lo a desenvolver-se?

4. Para você, o diretor/ vice-diretor deve ser melhor administrador do que pedagogo?

5. O que você acha de uma direção colegiada? É uma boa solução para os problemas enfrentados pela gestão?

4. Você acredita que a Educação ainda pode transformar e fazer a diferença na atual sociedade?

Grata pela sua colaboração!

APÉNDICE F

GUIÓN DE DEBATE DEL GRUPO FOCAL

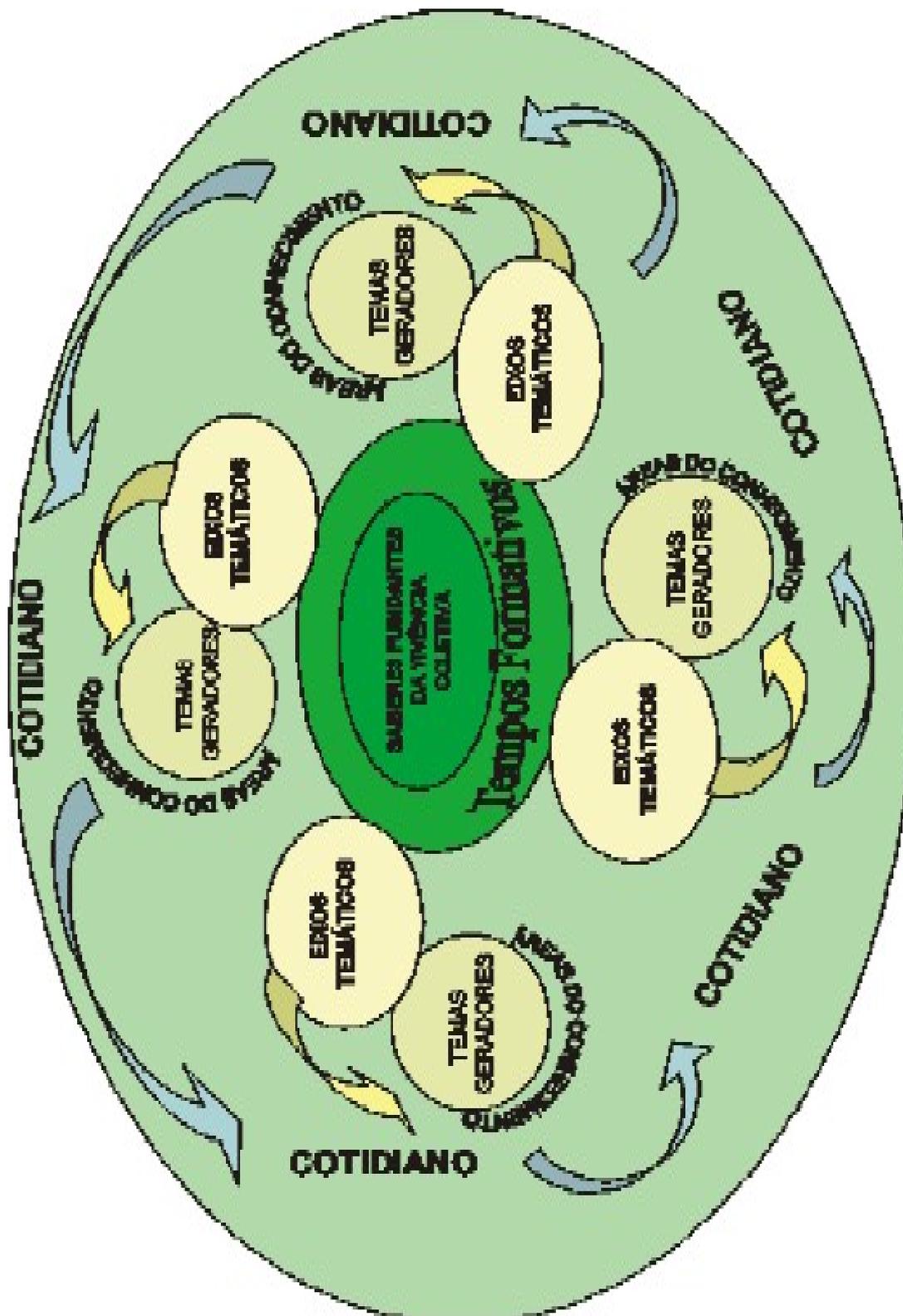
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: *analizar las dificultades de estudio en los educandos y de enseñanza en los educadores, en el marco de las propuestas de la Política de EJA del Estado de Bahía, en la escuela pública CEEP-Isaías Alves de la ciudad de Salvador/Bahía, durante el periodo 2012/2013.*

Roteiro de discussão	Objetivos específicos
-----------------------------	------------------------------

<p>1) Compreensão sobre as dificuldades de estudo na visão do educando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceção e avaliação do educando sobre os diversos significados atribuídos a sua própria história a partir das vivências da exclusão social, falta de preparação, e/ou falhas no método de ensino no ambiente escolar; • Definição do nível de dificuldade das atividades realizadas na sala de aula. 	<p>Contextualizar as diversas realidades que produzem os obstáculos que impedem que o educando aprenda, bem como conhecer o seu modo de produção do conhecimento e relações de produção: acesso a saberes acumulados, culturas, valores, memórias, identidades.</p> <p>Conhecer de que maneira a qualidade da relação educador-educando interfere na construção do conhecimento do educando.</p> <p>DURAÇÃO: 30 minutos.</p>
<p>2) Principais dificuldades enfrentadas pelo educando para continuar estudando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vínculos entre o mundo do trabalho, a escola e a vida. 	<p>Identificar as principais barreiras que impossibilitam que o educando permaneça na escola, e obtenha êxito.</p> <p>DURAÇÃO: 30 minutos.</p>
<p>3) Articulação entre o desempenho escolar e a vivência da reprovação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre os objetivos de estudo e os de ensino; • Conceção e avaliação do ensino público. 	<p>Compreender como o educando vivencia a experiência e os impactos da reprovação em sua história escolar.</p> <p>Conhecer a opinião do educando acerca da qualidade do ensino que lhe é brindada.</p> <p>DURAÇÃO: 30 minutos.</p>
<p>Encerramento</p>	<p>Cada participante manifesta a sua impressão sobre a sessão.</p>

ANEXO A

DINÁMICAS DA ESTRUTURA CURRICULAR



ANEXO B

MATRIZ CURRICULAR - 3o. TIEMPO FORMATIVO

Matriz Curricular -- 3º Tempo Formativo

Número de semanas - 40
Dias por semana -- 05

Número de dias letivos -- 200
Carga horária semanal -- 20
Carga horária por aula -- 40 min

Currículo composto por Tempo Formativo correspondente ao Ensino Médio e por Eixos Temáticos e Áreas de Conhecimento contendo uma Base Nacional Comum e uma parte diversificada articulados com os saberes e conhecimentos da vida cidadã.

ÁREAS	DISCIPLINAS	3º TEMPO FORMATIVO				CH
		EIXO VI		EIXO VII		
		Sem.	Anual	Sem.	Anual	
BASE NACIONAL COMUM						
I - Línguas, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	4	160	--	--	160
	Língua Estrangeira	2	80	--	--	80
II - Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	4	160	--	--	160
	História	4	160	--	--	160
	Sociologia	2	80	--	--	80
	Filosofia	2	80	--	--	80
III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	--	--	4	160	160
	Física	--	--	4	160	160
	Química	--	--	4	160	160
	Biologia	--	--	4	160	160
DIVERSIFICADA						
Artes e Atividades Laborais		2	80	4	160	240
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1.600

Observações:

1. Proposta Curricular entrará em vigor no ano letivo de 2009
2. Estrutura do curso: Anual
3. A carga horária das disciplinas deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.
4. Horário das aulas: 19:00 às 20:20 horas / 20:20 às 20:35 - intervalo / 20:40 às 22:00 horas

2010 *

2011 Curriculo

12
12

ANEXO C

*Superintendência de Desenvolvimento da
Educação Básica Diretoria de Educação
Básica
Coordenação de Educação de Jovens e Adultos*

UNIDADE ESCOLAR

CADERNO DE REGISTRO DO PERCURSO DA

TEMPO FORMATIVO III – EIXO VII

PROFESSOR: _____

**ORIENTAÇÕES GERAIS SOBRE O USO DO CADERNO DE
REGISTRO**

O Caderno de Registro é de uso exclusivo do(a) professor(a), portanto deve-se evitar perdas e rasuras, mantendo sempre os registros atualizados. Este instrumento ajudará a estruturar o trabalho pedagógico nos espaços reservados para a sistematização das aulas e para o registro do percurso da aprendizagem individual do(a) educando(a) nos Eixos Temáticos, possibilitando, assim, planejar as atividades semanais e acompanhar diariamente o processo da aprendizagem construído durante o Tempo Formativo. Ao término de cada Eixo Temático o professor deverá entregar o Caderno de Registro na Secretaria da escola ou colégio para ser usado pelo(a) professor(a) do próximo Eixo Temático e ao final do Tempo Formativo deverá ser arquivado na Secretaria da escola ou do colégio.

Instrumentos do Caderno de Registro:

Crítérios para o Acompanhamento do Percurso - deverão funcionar como norteadores na prática do(a) professor(a) para a realização do acompanhamento e registro da aprendizagem do(a) educando(a).

Horário e o Cronograma das Aulas - tem o objetivo de organizar o trabalho do(a) professor(a), ajudando-o no planejamento dos números de aulas bimestrais e anuais, detectando as situações que ocorreram durante o percurso.

Resultado do Processo de Ensino e Aprendizagem – esse instrumento deve ser usado sempre que for necessário, durante as aulas, para ajudar no registro do percurso da aprendizagem do(a) educando(a), a fim de orientar os pareceres descritivos bimestrais e finais. O acompanhamento é composto pelos Aspectos Cognitivos (AC), Sócio-afetivos (SA) e pela Aprendizagem Desejada (AD) e saberes necessários compostos pelas Áreas de Conhecimento. Esses serão os indicadores da aprendizagem do educando que serão construídos durante os Eixos Temáticos e os Tempos Formativos.

Registro Semanal das Aulas - é um formulário para o(a) professor(a) registrar semanalmente as aulas referendado no planejamento geral do Eixo Temático construído coletivamente.

Espaço para Registros do Processo de Aprendizagem - é um espaço para o professor registrar o processo de aprendizagem do(a) educando(a) no que se refere aos conhecimentos das áreas e aos aspectos cognitivos e sócio-formativos que vão sendo (re)construídos.

CRITÉRIOS PARA O ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organizar a vida, o trabalho e a sobrevivência dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) educandos(as), como os educadores e educandos poderão (re)orientar o trabalho educativo, quem são os(as) educandos(as), que saberes trazem, como eles aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Tendo em vista as respostas a estas questões, faz-se necessário priorizar alguns critérios para o acompanhamento da aprendizagem. No momento, optamos por:

1. Referendar o acompanhamento do percurso de aprendizagem à luz da concepção de educação, dos princípios e dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este Projeto;
2. Utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a), para favorecer o acompanhamento do percurso da aprendizagem de forma mais participativa e democrática;
3. Refletir sobre o ato de aprender do(a) educando(a) e do(a) educador(a), valorizando as experiências vividas durante o acompanhamento do percurso da aprendizagem, para dinamizar o processo educativo;
4. Estimular o educando(a) a participar ativamente do acompanhamento do percurso da aprendizagem, apreciando de forma crítica o seu próprio desenvolvimento, detectando os aspectos em que já avançou e aqueles que carecem de maior estudo, colaborando, assim, para a reorientação do trabalho educativo;

5. Considerar a produção diária do educando como instrumento de coleta de dados, para a tomada de decisão sobre a reorganização do trabalho educativo;
6. Considerar, no acompanhamento do percurso, sempre que necessário, a reorientação de aprendizagens que ainda não ocorreram, propondo, numa ação consciente, novas alternativas que venham garantir a aprendizagem de todos os educandos e educandas;
7. Recolher e corrigir durante o acompanhamento do percurso as produções do(a) educando(a), considerando e respeitando a sua autoria, evitando assim riscos e rasuras que desqualificam suas experiências, reorientando para a efetivação da aprendizagem;
8. Descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando(a), traçando a trajetória educacional do período de permanência no espaço educativo, considerando o seu desenvolvimento como pessoa humana e a sua participação social crítica, assumido um compromisso com a educação humanizadora e emancipadora.

HORÁRIO

HORA	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

CRONOGRAMA DAS AULAS

BIMESTRES	AULAS PREVISTAS	AULAS DADAS	OBSERVAÇÕES

TOTAL			
--------------	--	--	--

Notas:

1. Não existe uma seqüência pré-definida para o estudo e acompanhamento da aprendizagem dos **Saberes Necessários**. Esses serão estudados, à medida que ajudem na compreensão dos conhecimentos presentes nos Eixos Temáticos e nos Temas Geradores, uma vez que estes últimos constituem o centro do processo de ensino-aprendizagem.
2. A dinâmica metodológica apresentada valoriza as atividades diárias realizadas pelos(as) educandos(as). Portanto, elimina o ritual de provas bimestrais predefinidas no calendário, introduzindo instrumentos e procedimentos (atividades coletivas e individuais por área de conhecimento, trabalhos em grupo e individual, caderno de atividades, projetos de aprendizagem etc.) que contribuem para a definição dos resultados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, durante todo o bimestre.
3. O Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem é uma ação formadora tanto para o(a) educador(a) como para o(a) educando(a). Portanto, orienta-se socializar os resultados, bimestralmente, na sala de aula, para juntos reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao final do acompanhamento bimestral do percurso da aprendizagem do educando será importante considerar os conhecimentos construídos, destacando os aspectos cognitivos (AC) e os aspectos sócio-formativo (SF), mediados pelo estudo das áreas de conhecimento presentes na aprendizagem desejada (AP), assim:

Aspectos cognitivos	Aspectos sócio-formativos
AC1 – apresenta um discurso bem articulação AC2 – utiliza a linguagem formal/sinalizada/artística AC3 – ler e escreve bem AC4 – apresenta bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos AC5 – apresenta postura crítica frente a realidade (social, política, econômica, cultural e religiosa) AC6 – apresenta visão de mundo própria AC7 – aplica conhecimentos escolares na vida	SF1 – tem abertura para a construção coletiva SF2 – é sensível para escutar o outro SF3 – convive com base no respeito às diferenças SF4 – tem desenvolvido a autonomia intelectual SF5 – utiliza o diálogo na construção da aprendizagem SF6 – apresenta disposição para liderança

Aprendizagem desejada: Áreas de Conhecimento - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA, ARTES E ATIVIDADES LABORAIS

ADC1 - Compreender as ciências como construção humana a serviço da vida.

ADC2 - Reconhecer a importância do conhecimento acumulado historicamente e socialmente pela humanidade para a transformação da sociedade.

ADC3 - Compreender a inter-relação entre o conhecimento do “senso comum” e o “conhecimento científico”, valorizando-os como meios de promover a continuidade ou ruptura nas estruturas sócio-culturais e ambientais.

ADC4 - Valorizar os saberes originários da experiência de vida como forma de explicar os fenômenos naturais e sociais nas diferentes sociedades.

ADC5 - Situar-se no ambiente natural e social através de relações solidárias e autônomas, entendendo e aplicando métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.

ADC6 - Desenvolver atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente natural e social, produzindo e interpretando resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.

ADC7 - Explicar de forma responsável o funcionamento do mundo natural e social, considerando a diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.), a partir da apropriação dos conhecimentos da física, da química, da biologia e da matemática.

ADC8 - Respeitar a interpretação dos fenômenos naturais e sociais, pelos diferentes povos, compreendendo o seu caráter aleatório e não-determinista, utilizando amostra e cálculo de probabilidade.

ADC9 - Compreender o contexto sócio-econômico e cultural através da análise qualitativa dos dados quantitativos representados gráfica ou algebricamente.

ADC10 - Aperfeiçoar a leitura e a compreensão da realidade, reconhecendo as formas geométricas presentes nos espaços, geográfico e social.

<ul style="list-style-type: none"> conhece e valoriza as manifestações artísticas da cultura Afro-brasileira e indígena (capoeira, maculelê, samba de roda, danças indígenas, etc.); 												
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Legenda: AC - A Construir
Construído**

EC - Em Construção

C -

ESPAÇO PARA REGISTROS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

EDUCANDO(A):		
1º Bimestre		
Aspectos coanitivos	Aspectos sócio-	Aprendizagem desejada
2º Bimestre		
Aspectos coanitivos	Aspectos sócio-	Aprendizagem desejada
3º Bimestre		
Aspectos coanitivos	Aspectos sócio-	Aprendizagem desejada
4º Bimestre		
Aspectos coanitivos	Aspectos sócio-	Aprendizagem desejada

Nesse espaço o(a) professor(a) registrará o processo de aprendizagem do(a) educando(a) de acordo com os aspectos cognitivos, sócio-formativos e aprendizagem desejada que foram focos de estudos nos respectivos bimestres.

Nº de Atividades	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Coletiva				
Individual				
Total de Presenças				

