

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

Education of youth and adults in times of crisis: reflections on the impacts of the pandemic

Carmen Pineda Nebot
Grupo de Trabajo “Espaços Deliberativos e Governança Pública” (GEGOP)
Madrid- España
Jones Nogueira Barros
Universidad del Amazonas (UNAMA)
Belém-Brasil

Resumen

Las incertidumbres provocadas por la pandemia han tenido un gran impacto en la educación, provocando muchas reflexiones y cambios y exigiendo volver a pensar sobre las formas de enseñar y aprender. Esta situación nos ha llevado a trabajar e investigar sobre este tema con el objetivo de plantear algunas reflexiones que puedan servir para que las políticas de EJA – Educación de Jóvenes y Adultos, sean más inclusivas e igualitarias. Específicamente el artículo centra su análisis en la política de la EJA en el Estado de Pará. El trabajo utiliza un enfoque cualitativo de carácter documental. Concluyendo que la EJA necesita ser potenciada a partir de algunas cuestiones: garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de los alumnos; la formación continua de los profesionales de la educación y; la elaboración de una propuesta pedagógica y curricular participativa, que valore los conocimientos y experiencias de los destinatarios.

Palabras claves: Educación; Educación de jóvenes y adultos; Pandemia.

Abstract

The uncertainties caused by the pandemic have had a great impact on education, provoking many reflections and changes and demanding rethinking about the ways of teaching and learning. This situation has led us to work and research on this issue with the aim of raising some reflections that may serve to make EJA - Youth and Adult Education policies more inclusive and egalitarian. Specifically, the article focuses its analysis on the EJA policy in the State of Pará. The work uses a qualitative documentary approach. Concluding that the EJA needs to be strengthened based on some issues: guarantee the access, permanence and success of the students; continuous training of education professionals and; the development of a participatory pedagogical and curricular proposal, which values the knowledge and experiences of the recipients.

Keywords: Education; Youth and adult education; Pandemic.

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

Introducción

Garantizar educación a la población nunca ha sido una tarea fácil, mucho menos en una situación de pandemia mundial como la que llevamos viviendo desde marzo de 2020, fecha en la que la Organización Mundial de la Salud (OMS) la declaró. Pero además no es suficiente con garantizar la educación para toda la población, sino que también es necesario que esta sea de calidad con el fin de formar a ciudadanos críticos/reflexivos que actúen en su medio social, seres pensantes capaces de convertirse en agentes de su propia emancipación.

Las incertidumbres provocadas por la pandemia han tenido un gran impacto en la educación, provocando muchas reflexiones y cambios y exigiendo volver a pensar sobre las formas de enseñar y aprender a partir de la suspensión de las clases debido a la necesidad de aislamiento social, como medida para controlar la pandemia (CUNHA, NEVES y COSTA, 2021). Este escenario ha provocado que en marzo de 2020 se suspendieran, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, las clases en 194 países, alcanzando a cerca de 1,6 billones de niños y jóvenes de todo el mundo (UNESCO, 2020).

En este contexto se apreció mucho más la precariedad y desigualdad de la educación brasileña, sobre todo de la Educación para Jóvenes y Adultos, ya que esta tiene como público específico un grupo marcado históricamente por la exclusión social y educativa. Esta situación nos ha llevado a trabajar e investigar sobre este tema con el objetivo de plantear algunas reflexiones que puedan servir para que las políticas de EJA sean más inclusivas e igualitarias.

Explicando desde el principio que cuando nos referimos a estos estudiantes, no nos referimos a cualquier sujeto que se encuentre en la etapa de vida joven o adulta, sino a un público particular y con características específicas: sujetos que fueron excluidos del sistema escolar (teniendo, por tanto, poca o ninguna escolarización); individuos que poseen ciertas peculiaridades socio-culturales; sujetos que ya están insertados en el mundo del trabajo; sobre todo, sujetos que se encuentran en una etapa de vida diferente de la etapa de la infancia (OLIVEIRA, 2001).

Historia de la educación de jóvenes y adultos (EJA) en Brasil

La historia de la EJA en Brasil es una historia de regularidad en la discontinuidad, tal como señalan Haddad y Del Pierro (2000), ya que las acciones para esta modalidad son desarrolladas por medio de programas, de campañas y de proyectos fragmentados, acciones localizadas y desarticuladas que no han garantizado el derecho de los jóvenes y adultos a la educación desde la perspectiva de su universalización.

En Brasil la EJA se convierte en un tema de política educativa a partir de los años 40, aunque ya se hablaba de ofrecer educación a los adultos en la Constitución de 1934. A nivel nacional hay que destacar en esta época: la creación del Fondo Nacional de Enseñanza Primaria en 1942, del Servicio de Educación de Adultos y de la Campaña de Educación de Adultos, ambos en 1947, de la Campaña de Educación Rural iniciada en 1952 y de la Campaña Nacional de Erradicación del Analfabetismo en 1958.

La Campaña de Educación de Adultos de 1947 tenía, según Beisiegel (1997), un carácter ejemplar al entender la educación de adultos como una pieza fundamental para el aumento de los niveles educativos de toda la población. Además, sirvió también para que se produjera una reflexión sobre el analfabetismo y sus consecuencias psicosociales, aunque no planteó ninguna propuesta metodológica específica para la alfabetización de adultos. Eso solo ocurrió a principios de los años 60 cuando a partir de los trabajos de Paulo Freire se comenzaron a poner en marcha diversas experiencias de educación de adultos organizadas por distintos actores. De esta época son los programas del Movimiento de Educación de Base (MEB), del Movimiento de Cultura Popular de Recife, ambos iniciados en 1961, de los Centros Populares de Cultura de la Unión Nacional de los Estudiantes, entre otras iniciativas. El paradigma pedagógico que entonces comenzaba a gestarse tenía la centralidad y el diálogo como principio educativo y la asunción, por parte de los educandos adultos, de su papel de sujetos de aprendizaje, de producción de cultura y de transformación del mundo (DI PIERO, JOIA y RIBEIRO, 2001). Todo ello desapareció con la llegada al poder de los militares.

A partir de 1969 el gobierno federal organizó el Mobral (Movimiento Brasileño de Alfabetización), programa dirigido a ofrecer alfabetización al mayor número de personas. A diferencia de lo que ocurrió en la Campaña de 1947 el gobierno federal invirtió un volumen importante de recursos para crear una organización centralizada y autónoma tanto de las secretarías estatales como del propio Ministerio de Educación, que desaparecería en el

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

momento en que se resolviera el problema. El Mobral desapareció en 1985, cuando el proceso de apertura política ya estaba relativamente avanzado.

El siguiente paso se produce con la aprobación de la Ley Federal 5692, que en 1971 extiende la educación básica obligatoria de 4 a 8 años y, al mismo tiempo, dispone las reglas básicas para la provisión de la educación complementaria. Siendo la primera vez que la educación dirigida al segmento de los jóvenes y adultos tiene un capítulo específico en la legislación educativa.

Pero solo es con la aprobación de la Constitución Federal de 1988, que el derecho a la educación básica se extendería a los jóvenes y adultos. Aunque según Siqueira, Freitas & Haddad (1989) en la época de promulgación del texto constitucional, la enseñanza complementaria ya se había implantado en todo el territorio nacional, aunque de modo heterogéneo, debido a las dificultades de orden político, administrativo, financiero y pedagógico y a la distancia entre la oferta y la demanda. En ese momento para esa enseñanza se utilizaban modalidades no presenciales, en las cuales la baja interacción profesor-alumno y la flexibilidad organizativa se asociaban a bajos costes de funcionamiento. En lo que respecta a los currículos de esos programas, se apreciaba una gran homogeneidad en la reproducción de los contenidos de la enseñanza regular, su organización de las disciplinas y secuenciación (JOIA et al., 1999).

En 1990, con la llegada al poder de Collor de Mello, desaparece la Fundación Educar sucesora del Mobral. Después de ello el Ministerio de Educación (MEC) inicia el Programa Nacional de Alfabetización y Ciudadanía (PNAC), con el objetivo de movilizar a la sociedad en la alfabetización de niños, jóvenes y adultos por medio de comisiones formadas por órganos gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo, estas comisiones no pudieron ejercer ningún control sobre el destino de los recursos y el programa fue cerrado después de un año. En ese mismo año se celebró en Tailandia una Conferencia Internacional de Alfabetización donde se aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, que propugnaba un abordaje global del problema educativo en el mundo, una importante ampliación del concepto de educación básica y acciones coordinadas en varios niveles.

En 1996, una enmienda a la Constitución suprimió la obligatoriedad de la enseñanza básica para los jóvenes y adultos, manteniendo solo la garantía de su oferta gratuita. Ese proceso de deslegitimación de la EJA en el conjunto de las políticas educativas no fue un fenómeno solo brasileño, ocurrió también en otros países en desarrollo. Los organismos

bilaterales y multilaterales pasaron a desestimular abiertamente la inversión en EJA (DI PIERO, JOIA y RIBEIRO, 2001). Posteriormente la Enmienda Constitucional nº 59/2009 reduce el principio de obligatoriedad al público joven y adulto como deber público, al reconocer la obligatoriedad de la enseñanza básica y media para aquellos que no tuvieron acceso a su edad, pero limitándola hasta los diecisiete años. Esas alteraciones constitucionales supusieron una gran pérdida para la EJA en Brasil.

Pero también hubo pasos positivos como la creación de la modalidad EJA en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), Ley nº 9.394/1996, alterada por la Ley nº 12.796/2013, que reafirmo los principios constitucionales y definió las directrices para la EJA, en las que se deben considerar las características del alumnado, sus intereses y condiciones de vida y de trabajo. Pero esas directrices no obtuvieron financiación del Fondo de Mantenimiento de la Enseñanza Básica y Valorización del Magisterio (FUNDEF) ni se definieron metas o estrategias (BELIZARIO y PINHEIRO, 2018).

El instrumento más importante, al ser un plan del Estado y definir principios, directrices y estrategias de acción, fue el Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado por la Ley nº 10.172/2001, para un período de diez años (2001-2010). Di Pierro (2010b, p. 945) señala que el PNE/2001 previa un mecanismo de control periódico, mediante la divulgación y evaluación bienal de los programas de EJA por los sistemas de enseñanza, pero sin embargo “esa meta jamás fue tomada en cuenta por los gobiernos”. El PL/2010 incluyó la erradicación del analfabetismo (I, art. 2º) y tres metas referentes a la modalidad de EJA. La meta 8 determina la subida de la escolaridad media de la población de 18 a 24 años. La meta 9 se refiere al analfabetismo de la población con 15 años o más y la meta 10, la ampliación de la EJA en la forma integrada a la educación profesional.

También se crearon espacios institucionales del gobierno federal para el fomento de políticas públicas focalizadas en la EJA. Entre ellos está la Secretaria de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión – SECADI (anteriormente SECAD, creada en julio de 2004), del Ministerio de Educación (MEC). Además, se ampliaron los recursos para la EJA, lo que para Di Pierro (2010a, p. 29) supone la institucionalización de esta modalidad de enseñanza.

Otro elemento relevante son las Directrices Operativas para la Educación de Jóvenes y Adultos, instituidas por la Resolución nº 3 de 2010 del Consejo Nacional de Educación

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

(CNE). Esta Resolución define el tiempo de duración de los cursos, la edad mínima para el ingreso en la EJA y la edad mínima para la certificación en los exámenes de EJA, señalando en su artículo 2 que es una política de Estado no de gobierno.

Posteriormente, se aprobó el Plan Nacional de Educación 2014- 2024, por la Ley nº 13.005 de 2014. En las directrices de este Plan se reitera la erradicación del analfabetismo (I, art. 2) y las metas 8, 9 e 10 referentes a la EJA, con las respectivas estrategias. No obstante, pese al avance que supuso la inserción de la EJA en el PNE, la financiación de las políticas para esa modalidad continúa siendo un cuello de botella, como señalan Pinto (2007), Machado (2009), Carvalho (2014) y Di Pierro (2015). Los límites del formato del Fundeb dieron como resultado la caída del 28,9% de las matrículas de la EJA, de 2006 para 2017 (CASTRO, 2020, p. 58). De esta forma, la justificación de la existencia de valores anuales por alumno del Fundeb para la EJA menores que el mínimo definido nacionalmente revela explícitamente la negación del derecho educativo de la población joven y adulta. El valor destinado a la financiación de la EJA representa la menor parte alícuota dentro de los diferentes niveles de la educación básica.

Los cambios políticos vividos en los últimos años también se han apreciado en las leyes educativas para los más desfavorecidos, grupo al que pertenecen los alumnos de EJA. Un ejemplo de ello es la Base Nacional Curricular Común – BNCC aprobada en febrero de 2019, aliada a modelos de ranking educativos por medio de evaluaciones externas, que silencia el derecho a la especificidad de la modalidad de EJA y, en su organización, no considera las singularidades de sus sujetos (Cunha, Neves y Costa, 2021).

También los recursos financieros proporcionados por el Ministerio de Educación (MEC) para la EJA han sufrido una fuerte caída, en 2019 se destinaron R\$ 16,6 millones, el menor presupuesto de la década, que suponen solo el 22% de los R\$ 74 millones que estaban previstos para aquel año. En 2020, la cantidad ha sido menor que la de años anteriores, el Presupuesto Federal presentó la peor inversión de los últimos años. La ley del Presupuesto Anual del gobierno de Jair Bolsonaro destinó solo R\$ 25 millones para el sector (SINPRO-DF). Y la secretaria responsable de la EJA dentro del MEC, la SECADI, fue disuelta en 2019 y las nuevas secretarías creadas en su lugar no contemplan la modalidad de EJA. Tampoco la EJA es debidamente mencionada en la actual Política Nacional de Alfabetización, y la referencia a esa modalidad apenas está presente en el desarrollo de materiales didáctico-pedagógicos (REIBNITZ y MELO, 2021, p. 485)

Metodología

Para nuestro trabajo utilizamos un enfoque cualitativo de carácter documental. La investigación documental nos permite investigar de forma indirecta, por medio del estudio de los documentos y datos producidos sobre la EJA, entre los cuales destacamos: a) Documentos internacionales (Declaración de los derechos humanos y las Cartas de las CONFINTEAS); b) Documentos nacionales (Constitución del 88, LDB 96, Directrices Curriculares de la EJA, Documentos de los Foros de EJA); c) Documentos estatales (Plan Nacional de Educación de 2015, Datos Censo Educación Básica 2019); Estadísticas de EJA nacionales y del Estado de Pará y en las plataformas de información IBGE, DEEPASK, INEP.

La elección del Estado de Pará se produce porque uno de los autores trabaja en la Secretaria de Educación del Estado y además los dos autores son miembros del grupo de Investigación en Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL) de la Universidad del Amazonas (UNAMA). Pará es uno de los veintiséis estados que forman la República Federativa de Brasil. Está situado al norte del país y es el segundo, después del Amazonas, más extenso con 1.247.689 km² y una población en 2020 de 8.690.745 habitantes. Tiene una economía basada en la extracción mineral, la agricultura, la ganadería y la industria, siendo uno de los mayores de yuca, açaí, piña, castaña, etc. La renta media es de 883 reales y su Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,646, lo que supone un desarrollo humano medio.

La información recogida se organizó en tres apartados: el primero sobre la historia de la modalidad de EJA en las políticas educativas brasileñas, el segundo sobre la EJA en el estado de Pará antes y durante la pandemia y finalmente, las reflexiones sobre los posibles caminos y estrategias para incluir la EJA, con plenos derechos, en la política educativa brasileña.

Análisis de los datos

La demanda de EJA en Brasil es muy grande: según los datos de 2016 del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), casi la mitad de la población adulta (49%) con más de 25 años no terminó la Enseñanza Básica. Ya que la EJA atiende a los jóvenes a partir de los 15 años, se observa que hay una franja de edad contemplada por esa modalidad de enseñanza que no está contemplada en la investigación y que su inclusión aumentaría aún más las estadísticas. Los datos son aún más impresionantes si consideramos factores como raza, clase, edad y región (REIBNITZ y MELO, 2021).

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

A nivel territorial vemos que la región Sudeste es la que tiene un porcentaje mayor de personas mayores de 25 años que terminaron la educación básica, la diferencia entre ella y la Nordeste, con los peores resultados, es del 14,7%. La diferencia entre las demás regiones es relativamente baja, por ejemplo la diferencia entre las regiones Norte y Sur es del 2,1% (IBGE, 2018). En cuanto a la tasa de analfabetismo en el Nordeste es 3,68 veces mayor que en el Sudeste, mientras que en el Norte supone el 2,54 (IBGE, 2018).

Los estados que tienen un mayor número de clases de EJA son Sao Paulo y Bahia, con 18,44% y 11,65% respectivamente. Por otro lado, Roraima (0,14%) y Acre (0,55%) son las que menos tienen. Cuando se compara el valor relativo a la población, se observa mayor representatividad en las regiones Norte y Nordeste, considerando que, de los 10 estados con menores tasas Población/clases, nueve están localizadas en las referidas regiones. También se aprecia que las zonas rurales son las que ofrecen menos oportunidades educativas, con bajos índices de permanencia y éxito en las escuelas (ALENCAR, ALENCAR y JUNQUEIRA, 2020). En lo que respecta al género el número de mujeres matriculadas creció el 37,35%, mientras que el de hombres tuvo una reducción del 60,74% (INEP, 2010, 2019).

De 2010 a 2019 son las regiones Sudeste y Norte donde el número de matrículas de EJA más han descendido, con el 24,25% y el 24,03% respectivamente. Las regiones Sur y Nordeste presentan descensos del 12,43% y el 15,19%. En el caso de los profesores el descenso se ha dado en todas las regiones. Los impactos más importantes se dan en el Sudeste (21,52%) y el Norte (13,71%) y menos en el Sur (1,84%) y el Nordeste (6,44%). Sobre el número de establecimientos de enseñanza vinculados a EJA vemos que, excepto en el Sur que se crearon 23, en las demás regiones disminuyeron (INEP, 2010, 2019). En estos establecimientos se atiende mayoritariamente demandas de enseñanza básica, correspondiendo al 81,90% del total, siendo que el 60,93% están situados en áreas urbanas (ALENCAR, ALENCAR y JUNQUEIRA, 2020, p. 10). La mayoría de los establecimientos de la enseñanza básica son de la red municipal (72,23%); en la enseñanza media la red estadual es responsable del 88,88% de los establecimientos (INEP, 2019).

La EJA en Pará

El Estado de Pará a pesar de contar con perspectivas favorables para el desarrollo económico, por medio de la explotación de sus recursos naturales, aún presenta disparidades en la disponibilidad de equipamientos públicos sobre todo para las clases populares, que ocupan los espacios periféricos urbanos, *ribeirinhos*, *quilombolas*, indígenas, y otros. La

superación de este cuadro constituye el mayor desafío para cualquier proyecto educativo que pretenda asegurar el derecho social a la educación para la diversidad étnica-cultural que abriga el territorio paraense. Tampoco ayuda a ello las grandes distancias y obstáculos naturales que dificultan el acceso a las diversas sub-regiones del estado, limitando la acción del Estado para la atención de las demandas sociales. Siendo fundamental para el desarrollo social de Pará la articulación entre su territorio, tanto desde el aspecto de la conectividad o accesibilidad física, como también, desde el punto de vista económico, político y social.

Considerando la educación como un elemento fundamental de este proceso se elaboró un Plan Estadual de Educación (PEE), por medio de 123 conferencias municipales, 12 conferencias regionales y una conferencia estadual, con la participación de representantes de la sociedad civil. En esos debates se reafirmó el compromiso colectivo en torno de un proyecto educativo nacional y estadual que promueva al hombre y a su medio social y natural y en correspondencia con un proyecto de desarrollo autónomo (Documento Base PEE, 2013). Plan que se aprobó en 2015 por la Ley nº 8.186, de 23 de junio.

El PEE de Pará se refiere a todas las metas planteadas en el PEN, planteando un análisis de la situación y las estrategias de mejora. En lo que respecta a las metas que interesan para este trabajo, que son la 9 y la 10, dedicadas a la alfabetización y la EJA señala: en el caso de la Meta 9 que sus porcentajes están por debajo de la media nacional (Brasil: 91,5%; Norte:90,5%; Pará: 89,9%), por lo que son necesarias medidas enérgicas para corregir esta situación; en el caso de la Meta 10 los datos indican que el porcentaje de población atendida por la EJA es muy bajo (1,4%), para corregirlo plantean ampliar la oferta de EJA articulada con la educación profesional (PEE, 2015).

En cuanto a la tasa de analfabetismo en Brasil está ha pasado del 6,8% en 2018 al 6,6% en 2019, según datos de la Encuesta Nacional por Muestreo de Domicilios (PNAD) Continua Educación. Pese a la disminución, los datos muestran que el 18% de los mayores de 60 años son analfabetos. En 2018, eran el 18,6% y en 2016, 20,4%. Territorialmente existen diferencias, las regiones del sur y del sudeste tienen los índices de analfabetismo más bajos: 3,3% entre los mayores de 15 años. El índice es del 4,9% en el centro-oeste y del 7,6% en el norte, siendo el Noreste el que tiene el mayor porcentaje, 13,9. A pesar de los avances, el 51,2% de la población de 25 años o más en Brasil no ha completado el nivel básico de educación.

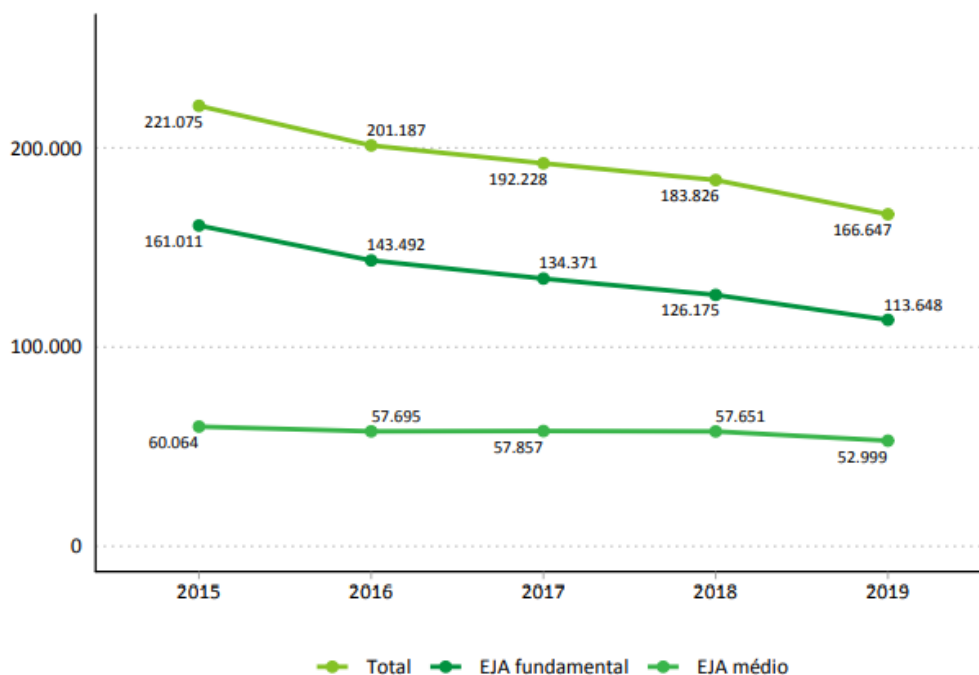
Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

La Secretaria de Estado de Educación de Pará buscando cumplir la meta 9 del PEE, de combate al analfabetismo absoluto y funcional, puso en marcha en 2020 el Proyecto Alfaetra Marajó para atender a los municipios de la Isla de Marajo. El Proyecto empezó con un proceso de selección de alfabetizadores (PSS nº 03/2020 – Edital 01/2020). La pandemia obligo a paralizarlo, pero esperan retomarlo cuando la situación pandémica mejore. Además del proyecto de alfabetización y de la EJA, SEDUC – Secretaria de Estado de Educación de Pará ha desarrollado el proyecto “MUNDIAR” con el objetivo de reducir la distorsión edad/serie, siendo transformado, llamándose ahora “TRILHAS”.

Según el Censo de Educación Básica del Estado de Pará de 2019 realizado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), el número de matrículas de la EJA mostró una caída del 24,6% de 2015 a 2019, llegando a 166.647 matrículas en 2019. En relación a 2018, el número de matrículas de EJA de nivel básico cayó el 9,9%. La EJA de nivel medio presentó una reducción del 8,1% en relación a 2018 (gráfico 1).

En 2020, hubo 57.006 matrículas en EJA, en 74 municipios del Estado, distribuidos en 653 grupos de EJA básico y 576 grupos de enseñanza media según Seduc/Pa. La meta de matrícula para esta modalidad en 2020 era de 69.862, lo que supuso una reducción del 18,4%.

Gráfico 1.- Número de matrículas de EJA en Pará 2015-2019



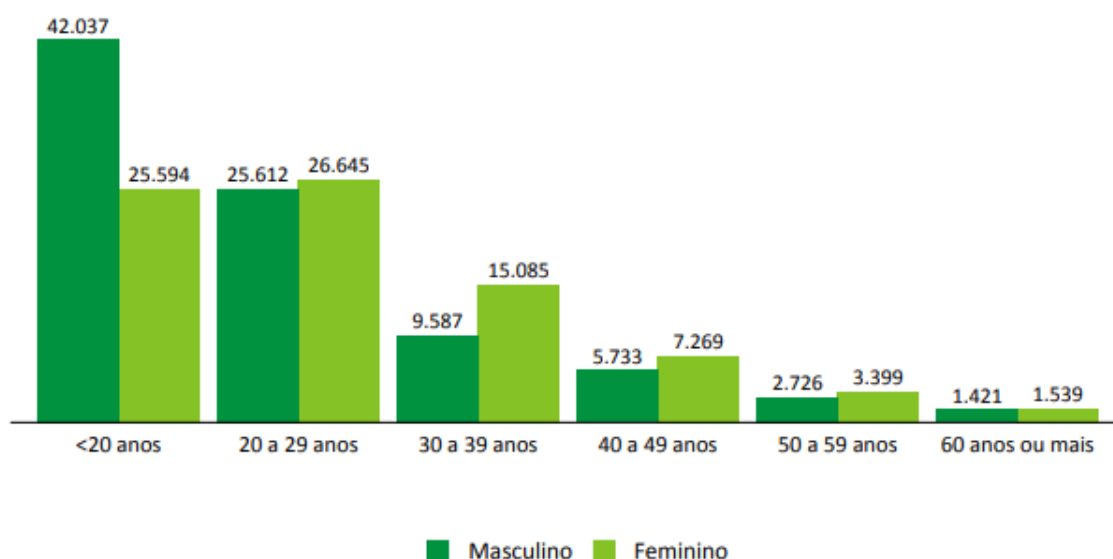
Fuente: Censo Educación Básica de Pará 2019 (Inep)

En la EJA de nivel básico, el 79,2% de las matrículas están en la red municipal, seguida por la red estadual, con el 19,1% de las matrículas. En el nivel medio, la red estadual es responsable del 74,3% de las matrículas, seguida de la red privada con el 24,6%. La EJA concentra, proporcionalmente, un mayor número de matrículas (81,3%) en zonas urbanas.

En relación al color/raza, se advierte que los alumnos identificados como negros/mulatos representan el 88,2% de la EJA de nivel básico y el 89,7% de la EJA de nivel medio en relación a la matrícula de los alumnos con información de color/raza declarada. Los alumnos declarados como blancos representan el 9,5% de la EJA de nivel básico y el 9,5% de la EJA de nivel medio.

En cuanto a la franja de edad y el género la EJA está compuesta fundamentalmente por alumnos con menos de 20 años, que representan el 40,6% de las matrículas. En esa misma franja de edad, los estudiantes de sexo masculino son mayoría, representando el 62,2% de las matrículas (gráfico 2).

Gráfico 2.- Número de matrículas de EJA según franja de edad y género-Pará-2019.



Fuente: Censo Educación Básica de Pará 2019 (Inep)

En Pará existen los Centros de Educación de Jóvenes e Adultos - CEEJA's- Estos centros prestan una atención diferente, con metodología de Enseñanza Personalizada y aplicación de exámenes que garantizan la terminación de los estudios. Los CEEJAS están

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

localizados en los municipios de Belém, Abaetetuba, Santarém, Marabá y Xinguara. Además, de atender a las demandas locales, amplía la red de posibilidades para los jóvenes y adultos de los municipios próximos que buscan sus certificados. Ese servicio educativo también se realiza en los Núcleos de Educación de Jóvenes y Adultos- NEJA, localizados en el municipio de Parauapebas, en la Escuela Estadual de Enseñanza Media Eduardo Angelin y en el municipio de São Sebastião da Boa Vista en la Escuela Estadual João XXIII (sede). En 2020 se matricularon 4.777 alumnos en todos los Centros/ Núcleos do Estado como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1.- Matrículas en los CEEJAS/NEJAS en 2020

CEEJA/NEJAS	Básico	Medio
Abaetetuba	334	373
Marabá	No tiene	1.501
Xinguara	No tiene	686
Belém	290	517
Santarém	128	284
NEJA - São Sebastião da Boa Vista	No tiene	157
NEJA - Parauapebas	No Tiene	507
TOTAL	752	4.325

Fuente: Informe de la Secretaria de Educación de Pará

Conclusiones finales

La pandemia mundial del Covid19 ha provocado un gran impacto en la vida de las personas, influyendo en todos los ámbitos de está y rompiendo, en muchos casos, las débiles costuras que algunos países llevaban años cosiendo. Ese es el caso de la educación en Brasil, elemento fundamental para un desarrollo equilibrado y sostenible, que ha sufrido un fuerte retroceso. Siendo la EJA, modalidad siempre peor considerada, una de las que más han sufrido las consecuencias de la pandemia.

La postpandemia puede ser un buen momento para replantearse nuevas estrategias y programas que mejoren la EJA y que visibilicen a estos estudiantes y sus proyectos de vida y que reduzca las desigualdades de raza, género, color y territoriales. Reducir esas desigualdades debe ser una prioridad de cualquier gobierno brasileño que surja de las próximas elecciones presidenciales, incorporando necesariamente la coordinación con los

otros niveles de gobierno. La EJA, en concreto, necesita de una mirada especial que la dote de políticas públicas inclusivas e igualitarias, ya que tiene como público específico un grupo marcado históricamente por la exclusión social y educativa. Hasta hace no mucho, en Brasil, la educación escolar era privilegio solo de una minoría elitista, mientras que, la mayoría de la población se veía obligada a realizar largas y exhaustivas jornadas de trabajo físico para sobrevivir, sin posibilidades de frecuentar el universo escolar, manteniéndose, de ese modo, al margen del conocimiento, de la formación profesional e incluso de sus derechos de ciudadano, como la salud, la alimentación y el ocio.

Cuando una persona adulta vuelve a estudiar, su mayor deseo es prepararse mejor para el trabajo o adquirir unos conocimientos que los empoderen. Estas características hacen que no se deba utilizar la misma metodología que se utiliza para la educación de los niños. Los contenidos pueden ser equivalentes, pero con un lenguaje que facilite el aprendizaje. Lo mismo ocurre con los espacios y los tiempos, rígidamente delimitados en el caso de los niños y necesariamente flexibles en la EJA.

Se trata, por tanto, de un campo pedagógico fronterizo, que debería ser aprovechado como terreno fértil para la innovación práctica y teórica. Y con ello conseguir que la EJA sea más relevante y atractiva para los posibles alumnos y a partir de ahí se produzca el aumento de las matrículas, descienda el número de abandonos y consiga prestigio la modalidad.

Teniendo en cuenta que además del compromiso, entusiasmo y competencia ingredientes necesarios en los equipos pedagógicos de cualquier modalidad de enseñanza también influyen en gran medida las condiciones en que se realiza el trabajo educativo. Instalaciones físicas y financiación adecuada, valorización de los profesionales y asistencia a los estudiantes mediante alimentación, transporte y material son pre-requisitos para una EJA más relevante. A pesar de ser obvias, esas condiciones merecen atención, teniendo en cuenta la precariedad de algunos servicios educativos.

Otra cuestión importante que hay que señalar es el cambio en la franja de edad de los estudiantes de EJA, habiendo aumentado de una forma muy significativa el número de alumnos jóvenes. La tendencia histórica de ampliación y prolongación de la educación básica ha producido lo que los sociólogos de la educación denominan “efecto desnivelador”: cada vez que se amplía la escolaridad mínima obligatoria, un nuevo

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

contingente de jóvenes y adultos se queda con una escolaridad inferior a la que todo ciudadano tiene derecho. Asegurar esa escolaridad mínima común es una responsabilidad de la cual el poder público no puede evadirse.

Otro problema de la EJA que debe ser resuelto es la articulación entre la formación general y profesional. Como ya señalamos las motivaciones para que los jóvenes y adultos participen de los programas formativos son múltiples y no necesariamente instrumentales, la mejora profesional y laboral es el motivo declarado por la mayoría de los estudiantes. Aunque el trabajo ha ido perdiendo la centralidad que tuvo en el pasado en la construcción de las identidades de los sujetos y grupos sociales, continua a ser un factor importante en esa construcción, especialmente en los grupos sociales en los que es la fuente exclusiva de subsistencia.

La experiencia internacional recomienda flexibilizar currículos, medios y formas de atención, integrando las dimensiones de educación general y profesional, reconociendo procesos de aprendizaje informales y formales, combinando medios de enseñanza presenciales y a distancia, de modo que los individuos puedan conseguir nuevos aprendizajes y la certificación correspondiente mediante diferentes trayectorias formativas. Eso implica:

- Descentralizar el sistema de enseñanza y conceder autonomía a los centros educativos para que formulen proyectos pedagógicos adecuados a las necesidades educativas de las comunidades en las que están integrados;
- Flexibilizar la organización curricular y asegurar certificación equivalente para diversos itinerarios formativos, permitiendo a los individuos que autodeterminen sus biografías educativas, optando por la trayectoria más adecuada para sus necesidades y características;
- Proveer de múltiples ofertas de medios de enseñanza-aprendizaje, presenciales o a distancia, escolares y extra-escolares, facilitando la circulación y el aprovechamiento de estudios en las diferentes modalidades y medios
- Perfeccionar los mecanismos de evaluación, dar valor al aprendizaje adquirido por la experiencia personal y/o profesional o por medio de enseñanza no-formales, diversificando y flexibilizando los medios de acceso a niveles de escolaridad más elevados.

Se puede inferir que a pesar de los esfuerzos de SEDUC/PA, la EJA en el Estado de Pará necesita ser transformada en una política pública de Estado, con inversiones, que las

directrices establecidas sean de hecho implementadas a partir de las especificidades locales, requiere ofertar el acceso de los alumnos a las escuelas, garantizar la permanencia que fomente el éxito de los alumnos. La formación continua de los profesionales de la educación, la elaboración de una propuesta pedagógica y curricular que valoren los conocimientos y experiencias de los alumnos, que les permita alcanzar el mundo del trabajo y de la vida en sociedad.

Referencias

ALENCAR, Diego P.; ALENCAR, Juheina L. y JUNQUEIRA, Adelinda R. Universalização da educação nos municípios brasileiros, **Mercator**, Fortaleza, v.19 , p. 1-16, 2020.

BELIZARIO, M. Rutimar y PINHEIRO, M. das Graças. Políticas públicas e educação de jovens e adultos (2010-2014): desafios à expansão nas escolas públicas estaduais do Amazonas. **Revista COCAR**, v.12. n.24, p. 395-420, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 01 ago. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 10 ago. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 02 jul. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 28 jul. 2021.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035 - B de 2010**. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 02 ago. 2021.

_____. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 29 may. 2021.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 30 may. 2021.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 21 may. 2021.

_____. **Resolução nº. 3 de 15 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponible en: <<http://www.planalto.gov.br/>> . Acceso el: 14 de jul. 2021.

CARVALHO, Marcelo P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE** - v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014.

CASTRO, Francislene S. A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI): contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 2020. 142f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Piauí.

Educación de jóvenes y adultos en tiempos de crisis: reflexiones sobre los impactos de la pandemia

DI PIERRO, Maria Clara de. Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. SOARES, Leôncio. et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2010a.

_____. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, set. 2010b.

_____. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2461/2418> Acesso el: 17 may. 2020

DI PIERRO, M^a Clara, JOIA, Orlando y RIBEIRO, Vera. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n 55, p. 58-77, 2001.

GOBIERNO DE PARÁ. **Documento base do Plano Estadual de Educação**. Disponível em: http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O06052015_o.pdf. Acesso el: 02 jun. 2021.

_____. **Plan Estadual de Educación (PEE), Ley nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/sase/sase>. Acesso el: 02 jun. 2021.

_____. **Censo de Educación Básica del Estado de Pará de 2019**, Inep/MEC, 2020.

HADDAD, S. y DEL PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, may/ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nr_m=iso. Acesso el: 6 ago. 2021.

JOIA, Orlando et al. Proposta curriculares de Suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

MACHADO, M. C. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100, Campinas/SP, p. 877-897. oct. 2007.

REIBNITZ, Cecília de Sousa y MELO, Ana Carolina Staub. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 484-502. 2021.

SAMPAIO Alessandra C.; D'ARC, Joana V. y COSTA, Nívia Maria V. A EJA em tempos de pandemia de covid-19: reflexões sobre os direitos e políticas educacionais na Amazônia bragantina. **Nova Revista Amazônica** - volume IX- N° 01 . p. 23-35, 2021.

SIQUEIRA, M^a Clara; FREITAS, M^a Virgínia y Haddad, Sergio. O ensino supletivo de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 68, 1989.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponible en: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acceso el: 9 ago. 2021.

Sobre los autores

Carmen Pineda Nebot

Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciada en Ciencia Política y de la Administración por la Universidad Autónoma de Madrid. Consultora Independiente de Administraciones Públicas. Coordinadora de Investigación del Grupo de Trabajo “Espaços Deliberativos e Governança Pública” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) 2016-2019, miembro de varios Grupos de Investigación Brasileños. Coautora del libro Participatory Budgeting World Atlas 2019. Autora de más de cien capítulos de libros y artículos sobre diversos temas.

E-mail: carmenpinedanebot@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-8560>.

Jones Nogueira Barros

Profesor del Programa de posgraduación en Administración en la Universidad del Amazonas (PPAD). Doctor en Administración por la Universidad del Amazonas, Master en Gestión y Desarrollo Regional por la Universidad de Taubaté. Especialista en Estudios Culturales por la Universidad Federal de Pará, Especialista en Gestión Escolar por la Universidad del Amazonas y Graduado en Ciencias Sociales por la Universidad del Amazonas. Actualmente ejerce la función de Gestor de Unidad Gestora de la Secretaria de Estado de Educación de Para. Miembro del grupo de Investigación en Gestión Social y Desarrollo Local (GESDEL).

E-mail: jonesbarros1@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7246-8938>

Recebido em: 19/08/2021

Aceito para publicação em: 22/09/2021