



A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COLÔMBIA E NO BRASIL: ENTRE 1990-2016

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN COLOMBIA AND BRAZIL: 1990-2016

MAYA, Ana Lucia Medina¹

FERREIRA, Monica Dias Peregrino²

RESUMO

Nas últimas décadas, os países latino-americanos vêm atravessando um processo de transformações em seus sistemas sociais e educativos. Portanto, é necessário saber se as reformas de acesso, permanência e qualidade no ensino têm sido favoráveis para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para os sujeitos que compõem essa modalidade, que no passado não tiveram a oportunidade de acessarem esses sistemas. Neste artigo, tentamos olhar as formas com que duas nações, Brasil e Colômbia, após os processos de redemocratização política e de expansão da educação, construíram os programas para esta população, entre 1996 e 2016. O estudo foi realizado numa perspectiva comparativa entre as políticas educacionais que estruturam esta modalidade, passando pelo contexto histórico das reformas em que se desenvolveram os programas. Destacaremos, finalmente, os achados encontrados pela investigação ao longo do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas. Democracia. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Over the past few decades, Latin American countries have been going through a process of transformation in their social and educational systems. It is therefore necessary to know whether those types of reforms have been favorable for Youth and Adult Education (EJA) and for the subjects that make up this modality, who in the past have not had the opportunity to access those systems. In our case study, we attempted to look at the ways in which two nations, Brazil and Colombia, after the processes of political re-

1 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - Brasil. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2860-2017>. e-mail: analuciamedinamaya@gmail.com.

2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - Brasil. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0330-4371>. E-mail: monicaperegrino55@gmail.com.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

democratization and expansion of education, built programs for that population between 1996 and 2016. The study was done in a comparative perspective by examining the educational policies that structure this modality and the historical context of the reforms in which these programs were developed. We point out here some of the results of this study.

KEYWORDS: Politics. Democracy. Youth and Adult Education.

INTRODUÇÃO

No momento em que as relações de cooperação internacional se fazem presentes na América Latina, com conferências como a de Jomtien (Conferência Mundial sobre Educação para Todos), realizada em 1990, se instala um novo enfoque conceitual e político, sendo estabelecida uma nova visão de educação fundamentada nas necessidades básicas de aprendizagem ao longo da vida.

Após o fechamento político do primeiro ciclo neoliberal, que marcou as reformas educativas da América Latina na década de 90, se faz necessário avaliar como essas reformas foram desenvolvidas nos diferentes sistemas educativos. Neste artigo, nos interessa conhecer especificamente as questões relacionadas com as políticas educacionais, que se implementaram em países como Brasil e Colômbia, no período de democratização e expansão da educação, desde 1988 até 2016. Nesse período, as taxas de analfabetismo demonstravam que o problema era ainda mais amplo. Com isso, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), de Hamburgo, estabeleceu-se como a pedra angular para a criação específica de leis que atendessem também às necessidades educativas de jovens e adultos analfabetos ou com trajetórias escolares incompletas (CONFITEA, 1999).

Diante desse cenário, buscamos entender como a criação das políticas educacionais se relacionaram com a Educação de Jovens e Adultos, pois os planos de desenvolvimento e políticas públicas nacionais só enfocavam o acesso e a permanência dos indivíduos que já estavam no sistema.

Para isso, propusemo-nos a apontar, numa perspectiva comparativa, as políticas educativas que estruturaram a modalidade Educação de Jovens e Adultos, em ambas as nações, como também tentamos destacar os marcos legais e operacionais que surgem nesses sistemas educativos. Por fim, apresentamos os desafios e impasses enfrentados na implementação das modalidades e na forma como são operadas em ambos os países.

Procuramos, por meio de uma metodologia comparativa, ressaltar os fatos que



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

aproximam e distanciam os casos estudados em cada um dos países, para o que recorreremos aos aportes de Bourdieu e Passeron (1979), os quais sugerem não omitir comparações entre coisas realmente comparáveis e não utilizar métodos que destroem o próprio objeto da comparação em seu significado cultural e em sua especificidade sociológica, tornando, assim, a comparabilidade possível tão somente à custa da mutilação das realidades comparadas.

Porém, se faz necessário ir à história e mergulhar a fundo nos acontecimentos que marcaram o desenvolvimento e as transformações realizadas nos sistemas educativos. Pois, conhecendo o contexto político e social em que se desenvolveram, conseguimos traçar algumas comparações que nos revelam diferenças, avanços e desafios com respeito à educação, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Acreditamos que, com esse desenho, o estudo traz uma contribuição para a construção do campo das políticas públicas para a EJA. Apesar de considerarmos que Brasil e Colômbia tenham registrado importantes avanços em seus marcos legais, cada país opera de forma distinta. Ressalta-se, ainda, que, no atual momento histórico de pós-conflito vivenciado pela Colômbia, e no processo de fragilidade democrática que vive o Brasil, a educação e, conseqüentemente, a EJA, têm iniciado um novo momento de lutas sociais e legítimas reivindicações.

1 UM ESCLARECIMENTO: SOBRE QUE BASES ACREDITAMOS SER POSSÍVEL A COMPARAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS EDUCATIVOS?

Existe uma ideia dominante de que, para se estabelecer uma comparação entre dois fatos ou fenômenos, é necessário que eles tenham algo em comum. Porém, o verdadeiro propósito da comparação é descobrir as semelhanças, as diferenças e as diferentes relações que podem ser estabelecidas entre distintos objetos de estudo, o que significa dizer que comparar é pensar relacionalmente.

Com a presença do Banco Mundial, na década de 1990, surge o principal promotor de estudos comparados nessa área, com uma infinidade de projetos de pesquisa comparativa sobre a política de crédito. Enquanto isso, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) se organizam para prover um marco e uma orientação coletiva ao esforço educativo, cultural e científico de vocação internacional, também consagrando a coleta e a comparação de dados provenientes de diversos sistemas educativos (MARTÍNEZ LARRECHEA, 2016).

Por essa razão, o diagnóstico das Comissões Regionais das Nações Unidas (CEPAL), a Conferência de Jomtien de 1990, a iniciativa Educação Para Todos (EPT), o Informe



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

Delors³, a Conferência de Dakar, de 2000, e a proclamação dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), constituíram as bases para o cumprimento da nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que propõe 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas orientadas para uma visão universal integrada e transformadora. Essas ações possibilitaram condições para exercer uma cidadania ativa, como também abriram caminho para o monitoramento das políticas públicas de educação.

Todas essas conferências geraram uma nova educação comparada, fazendo com que já não se estabeleçam comparações apenas entre sistemas educativos nacionais, sendo a educação comparada internacional o resultado da demanda atual, na qual os sistemas educativos nacionais se veem imersos na construção de uma educação com perspectivas universais.

No nosso caso, a intenção de conhecer dois sistemas educacionais e estabelecer comparações nos leva a compreender, a partir do estudo de Bourdieu e Passeron (1979), que cada sistema educacional procede das condições socio-históricas em que foi sendo construído, das relações que estabelece com outros sistemas e com os diferentes grupos que nele convergem.

Tendo em mente essas sinalizações, passamos a observar, como especificamente na América do Sul, através dos órgãos internacionais, e das conferências acima mencionadas, estabeleceram-se diversas demandas, como: expandir os sistemas educativos, combater a pobreza, a fome, as enfermidades, o analfabetismo, a degradação do ambiente e a discriminação contra a mulher.

Porém, a maior demanda para a década de 1990 e o milênio tinha a ver com ampliar os sistemas educativos, dando acesso a todos os que não tiveram essa oportunidade na idade estabelecida ou aqueles que estiveram fora deles por muito tempo. Dessa forma, os sistemas educativos nacionais precisaram modificar as suas regras, o que irá exemplificar os processos ocorridos na Colômbia e no Brasil.

2 TENDÊNCIA EXPANSIVA NA ESCOLARIZAÇÃO LATINO-AMERICANA, OS CASOS DE BRASIL E COLÔMBIA

Segundo Peregrino (2010), nas décadas de 1970 e 1980 no Brasil, só se mantinham na escola, para além do patamar primário, os grupos sociais de extração média e alta, sendo as camadas mais vulneráveis expulsas da escola ainda nos primeiros anos da escola

3 "Educação: um tesouro a descobrir", de 1996, que pauta a conceituação da educação e do aprendizado em todo o mundo: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e aprender a ser.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

fundamental. Por conseguinte, a partir da década de 1990, tanto em consequência do aumento das taxas de conclusão do ensino fundamental, como também da expansão dos cursos supletivos de 1º grau⁴, da oferta de cursos noturnos, do declínio da participação do setor privado e do rápido crescimento do atendimento ao público com a predominância da participação da rede estadual, o campo educacional no Brasil começou a desenvolver-se com maior força, tanto que a cobertura para o milênio conseguiu permanecer em ascensão. Porém, esses ganhos sociais decorrentes da aplicação de políticas públicas inclusivas deixaram em evidência os problemas de repetência e do abandono dos estudantes das escolas, o que posteriormente têm sido corrigidos com políticas de permanência (PEREGRINO, 2010).

Já na Colômbia, a Escola Nova⁵ como modelo de aceleração da escola primária constituiu um programa para o aumento da cobertura da educação nas zonas rurais, sendo apoiado pelo Banco Mundial. Em 1992, os Programas de Ampliação da Cobertura e Melhoramento da qualidade da Educação Secundária (Paces) e diversas estratégias foram implantadas para tal ampliação. Uma delas foi a realização de matrículas em colégios privados para estudantes do setor público e bolsas de manutenção para a permanência e retenção das crianças e jovens de menores recursos. A educação pública cresceu, e, entretanto, paralelamente, a escola de ensino privado também proliferou. Os colégios religiosos formavam a elite para dar continuidade a seus estudos universitários, porém, para os grupos menos favorecidos, as escolas técnicas eram a melhor opção para garantir o ingresso a trabalhos na indústria. (RAMIREZ; TÉLLEZ, 2006).

No campo social e político no início da década de 90, a Colômbia faz o primeiro processo de paz com a guerrilha chamada M-19⁶. Esse enorme acontecimento dava aos colombianos uma esperança de mudanças e de maior participação aos cidadãos nas decisões políticas e sociais.

A Constituição Política de 1991 tornou-se um instrumento pedagógico, gerando novas formas de participação cidadã, além de controvérsias entre as concepções mais democráticas e as mais conservadoras. A nova constituição define a Colômbia como um Estado Social de Direito, organizado como uma república unitária, descentralizada, com autonomia das suas unidades territoriais, democrática, participativa e pluralista. Na Colômbia, a educação é obrigatória entre 5 e 15 anos de idade, e compreende, pelo menos, um ano de pré-escola e nove anos de ensino básico (COLÔMBIA, 1991).

4 Essa é uma prova que se realiza para aqueles que não concluíram o ensino fundamental ou ensino médio. Os alunos aprovados podem continuar a sua escolaridade no nível que lhes seja assinalado.

5 Modelo de escolarização de aceleração da escola primária para a população rural em escolas com turmas multisseriadas com um ou até três professores em toda escola.

6 Movimento guerrilheiro colombiano que surgiu após a suposta fraude nas eleições presidenciais de 19 de abril de 1970.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

Com respeito ao tema educativo, a Federação Colombiana de Educadores (FECODE) e o governo foram os protagonistas da negociação, o que resultou, após três anos, na Lei Geral de Educação (COLÔMBIA, 1994). Com a nova constituição e a morte de Pablo Escobar (1993), parecia que se tinha um problema a menos. Porém,

[...] La guerra adquirió un nuevo rostro: la ocupación del territorio a sangre y fuego, la vinculación masiva de los narcotraficantes en la empresa paramilitar y una estrategia de captura del poder local e influencia en el poder nacional. De forma que los años ochenta fueron la década de las guerrillas, mientras que el final de los noventa y el comienzo del siglo XXI fueron los años de los paramilitares. (iBASTA YA!, 2013, p.160).

Portanto, torna-se fácil deduzir as inúmeras mortes que têm acontecido nesse país e quantas vítimas puderam estar envolvidas nessa guerra, pois o mais inacreditável é que jovens e crianças foram recrutados de maneira violenta e excluídos dos direitos fundamentais.

[...] Juntos tipos de reclutadores les entregan uniforme y comienzan la fase de preparación para los combates. Esto es atroz para niños que apenas con 12-13 años ya deben soportar rutinas de entrenamiento militar para adultos. El rito clímax para ser aceptado en la guerrilla es participar en un combate y con los paramilitares es matar a alguien en estado de indefensión, generalmente en una masacre programada o presenciar los hechos como lección de guerra. (LOZANO, 2016, p. 93).

A educação colombiana está regida pela Lei 115 de 1994 (COLÔMBIA, 1994), a Lei 715 de 2001 (COLÔMBIA, 2001) e a Lei 1064 de 2006 (COLÔMBIA, 2006), que, em seu artigo 1º, substitui o conceito de educação não-formal através da educação para o trabalho e desenvolvimento humano.

A Lei Geral de Educação 115 de 1994, na Colômbia, permitiu autonomia curricular nas instituições educativas, através do Projeto Educativo Institucional (PEI) (COLÔMBIA, 1994). Entretanto, o Ministério da Educação Nacional (MEN) produziu cartilhas com referenciais curriculares nacionais (OCDE, 2016, p. 148), invalidando a autonomia escolar e intervindo ainda como ente centralizador, diferentemente do Brasil, que dispõe de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), que atribui à União estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.⁷ Tais diretrizes também estão voltadas para o ensino superior.

7 Vale ressaltar que, no Brasil, no ano de 2014, se reafirmou, no Plano Nacional da Educação (PNE), a necessidade de se estabelecerem diretrizes pedagógicas para a educação básica e de se criar uma base nacional, visando orientar os currículos das unidades federativas de toda a nação. É por isso que há



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

Na Colômbia, a Lei 715 de 21 de dezembro de 2001 veio a ser interpretada como uma antirreforma, tendo como eixo principal a poupança fiscal (COLÔMBIA, 2001). Foram essas reformas e leis que estruturaram um novo Sistema Educativo na Colômbia e foram os processos de descentralização, financiamento, expansão do ensino, qualificação da profissão docente, que trouxeram novas configurações e regras que até hoje são objeto de investigações, questionamentos, propostas e embates.

No entanto, na Colômbia, surgem grupos sociais em defesa da educação, tais como o Movimento Pedagógico, que mantém as reflexões coletivas e o melhoramento da educação por meio da transformação do fazer pedagógico. Por esse caminho, a Coalizão Colombiana pelo Direito à Educação (CCDE) é uma rede de organizações e movimentos sociais que participam da mobilização pelo Direito à Educação desde o ano de 2005, no âmbito da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e a Campanha Mundial pela Educação (CME), e têm desdobrado suas ações em uma campanha permanente para exigir do Estado a garantia do direito fundamental à Educação Para Todos.

Na Colômbia, a EJA é concebida dentro da Lei Geral de Educação, no título III (artigos 50-54) como "Modalidades de Atenção Educativa a Populações Especiais" (COLÔMBIA, 1994). Enquanto no artigo 16 da lei 715 (COLÔMBIA, 2001) é indicado o financiamento do estado, no Decreto 3011 de 19 de dezembro de 1997 (COLÔMBIA, 1997), são estabelecidas as normas para a Educação de Adultos. A Diretiva Ministerial nº 14 de 8 de julho de 2004 estabelece que as Secretarias de Educação têm autonomia para contratar "Modelos Educacionais Flexíveis" e atender populações com necessidades educacionais específicas, ou são as próprias instituições de ensino, de acordo com sua capacidade operacional, que articulam os modelos flexíveis aos Projetos Educacionais Institucionais (PEI) de cada instituição, através dos Ciclos Letivos Especiais Integrados (CLEI)⁸ (COLÔMBIA, 2004).

Já no caso do Brasil, também se ampliava a demanda pela educação como um todo, inclusive para jovens e adultos. Nesse segmento, destacou-se a proposta do educador Paulo Freire, que ressignificou o problema do analfabetismo no país, dando destaque às classes populares. Porém, a partir de 1964, esse princípio de educação popular foi extinto com a instalação do Governo Militar.

Em 1988, com a promulgação da nova constituição no Brasil, que consolida a transição de um regime autoritário (Ditadura Militar, 1964-85) para um democrático (Nova República, 1985-atual), iniciou-se um novo período para a educação. Em 1996 foi

diversos diálogos apresentados sob a forma de seminários e conferências com as entidades educativas como CEB e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

8 CLEI I: 1º, 2º, 3º CLEI II: 4º, 5º; CLEI III: 6º, 7º; CLEI IV: 8º, 9º; CLEI V: 10º; CLEI VI: 11º



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

aprovada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), resultado dos debates realizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) (criado em 1987), acompanhado do "Manifesto da Escola Pública e Gratuita".

No Brasil, desde novembro de 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional 59, a escolaridade obrigatória foi alargada de 9 a 14 anos, sendo definida a idade escolar a partir de 4 até 17 anos de idade (educação infantil ao ensino médio) (BRASIL, 2009). Em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) transformou-se no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com a promulgação da Lei 11.494/2007 (BRASIL, 2007). Essa mudança possibilitou o reconhecimento e o financiamento da EJA como modalidade de educação básica, também sendo feita uma aproximação das modalidades EJA e educação profissional, criando-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (PROEJA), pelo Decreto 5.840, de 13/07/2006 (BRASIL, 2006).

Em resumo, pode-se dizer que no que se refere à EJA, os antecedentes e políticas do Brasil e da Colômbia confirmam que o direito à educação ao longo da vida foi reconhecido pelo aparato jurídico e normativo de ambos os países. Porém, um dos maiores problemas que a Colômbia tem com respeito a esse tipo de modalidade educacional é que a educação na Colômbia é concebida como um direito e, ao mesmo tempo, como um serviço público prestado pelo Estado, mas esse serviço também pode ser fornecido por instituições privadas. No caso da Colômbia, a provisão financeira é assumida como responsabilidade primeira do poder público, somente transferindo o pagamento dos professores que atendem a essa modalidade como horas extras. Cada entidade municipal investe recursos próprios nessa educação, de acordo com as suas necessidades ou vontades políticas.

En países como Colombia la EPJA, se realiza centrada en la demanda, de esta manera, algunas empresas le venden al Estado propuestas de EPJA, incrementando su privatización; simultáneamente, al no tener docentes de planta, no se apoya a las maestras para que hagan currículos contextualizados a las realidades de sus poblaciones y tampoco se fortalecen los procesos de formación de las y los educadores. (POSADA; GÓMEZ, 2020, p. 65).

Em contraposição, no Brasil, a força estatal se faz presente, fruto de enormes embates da população civil, e se consegue incluir este tipo de educação nas leis de financiamento que orientam o sistema regular de ensino, dispondo a EJA de marcos legais operacionais e material didático próprios, distintos daqueles relacionados ao ensino regular.



Diferentemente da Colômbia, no Brasil, cada município desenvolve a EJA de maneira independente. No Brasil, há casos como o do programa desenvolvido pelo município do Rio de Janeiro, em que a EJA é conhecida na rede municipal como Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), dispondo de escolas exclusivas para a modalidade, disponibilizando recursos físicos, materiais e humanos, contando com onze Coordenadorias Regionais, promovendo a valorização do professor/pesquisador, por meio de centros de estudos, fórum de pesquisadores, cursos, discussões sobre a prática e relatos de experiências bem-sucedidas (LEMOS, 2017). Historicamente, o PEJA desenvolve a prática de elaboração de material didático próprio por grupos de professores e a valorização da participação dos estudantes, através do "Encontro de Alunos do PEJA". (LEMOS, 2017).

Finalmente, até aqui podemos olhar como ambas as nações se constroem de formas muito parecidas após a democratização, pois as duas estão em pleno auge e esperança de passar um capítulo amargo na sua história política e social, porém, também as políticas neoliberais penetram com força e se desenvolvem com ajuda dos governos que tomam posse. Uma diferença evidente é que, enquanto a Colômbia estava submetida ao confronto latente das guerrilhas, envolvendo Estado e sociedade civil, o Brasil desfrutava da saída da ditadura e para o novo século viu surgir um governo que abriu enormes possibilidades de reivindicar direito à educação com força de lei, oportunidade que, para a Colômbia, está longe, pois continua sendo ofertada uma educação baseada no direito apenas até os 15 anos de idade, deixando a escolarização dos sujeitos com idades superiores à mercê das modalidades educativas (noturnas ou sabatinas) em que o financiamento é feito por meio de pagamento de horas extras aos professores já contratados ou repassando a responsabilidade de ofertar tal educação aos governos municipais ou com programas aliados ao setor privado.

3 DA EXPANSÃO À COMPETIÇÃO E À DESIGUALDADE

As avaliações internacionais Programme for International Student Assessment (PISA) representam os resultados dos sistemas de ensino a nível global e determinam as agendas políticas dos governos locais. Pode-se interpretar que a medição internacional possui uma finalidade. Os sistemas nacionais são comparados para construir um ranking de qualidade de ensino. Por isso, as políticas de educação nacionais giram em torno dos resultados dessas avaliações, pois precisam delas para promover entre outras coisas os conteúdos do currículo. Portanto, cabe ressaltar que as avaliações se convertem na forma de regular a qualidade da educação.

Para Martinez (2004), passou-se da escola expansiva para a escola competitiva. As



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

novas reformas traziam exigências como a descentralização, a qualidade e a competitividade; as avaliações dos processos de qualidade e a profissionalização docente. Mas é a qualidade que exerce maior consenso. O autor menciona que esse conceito não é fácil de aplicar na educação porque cada sujeito ou ator social entende e opera com ele de maneira diversa e distinta às demandas que o sistema escolar faz. Assim como no modelo de Estado, a escola, quando difundida e impulsionada pela fábula do crescimento, a 'escola competitiva', tende a se organizar a partir do impulso do global e a ser regida pelas leis e desígnios do mercado (MARTINEZ, 2004).

No caso da Colômbia, a expansão do acesso se deu nas zonas urbanas, deixando uma enorme parcela da população rural de fora do sistema. Mais sério ainda é o fato de as populações expulsas do campo pelo conflito armado – que levou muitas crianças e jovens a buscar a escola nas zonas urbanas – enfrentarem uma defasagem ainda mais acentuada, que se traduz em uma seletividade ainda mais evidente. É dessas condições, associadas à reprovação e ao abandono já inerentes à desigualdade presente nas trajetórias escolares, que nascem os modelos emergenciais e diversos programas para a aceleração da aprendizagem.

Diversos estudos (PEREGRINO, 2015; PAIVA, 2011; CARRANO, 2007; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) têm mostrado que no Brasil, desde a década de 1990, o acesso ao ensino fundamental se universalizou, o acesso ao ensino médio e à universidade se ampliou, cresceu o fluxo entre séries, mas a manutenção de um sistema seletivo, ainda que menos excludente, criou novas estratificações e novas margens no sistema educativo, incluindo a EJA. Tais estratificações se refletem nos elevados índices de repetência e abandono escolar, pois o acesso não garantiu a permanência nem a qualidade do ensino dos sujeitos que foram acolhidos pela primeira vez na escola, o que levou muitos deles a abandonar o ensino regular e transitar pela EJA.

Di Pierro (2005, p. 13-14) comenta essa tendência no Brasil:

Aunque todos los grupos de edades diferentes tengan, en la coyuntura actual necesidades de aprendizaje incrementadas, la mayor parte de las personas que buscan en el sistema educativo brasileño oportunidades de estudio acelerado en horario nocturno (las características de la educación básica de jóvenes y adultos más claramente percibidas) son adolescentes y jóvenes pobres que, después de haber tenido una trayectoria educativa discontinua, marcada por fracasos y abandono escolar, regresan a la escuela en busca de certificados escolares y de espacios de aprendizaje, sociabilidad y expresión cultural.

É precisamente a EJA quem acolhe distintos atores, grupos e coletivos que não são unicamente adultos ou analfabetos. Isso se faz evidente no informe apresentado pela UNESCO em 2016, que faz a Revisão de Meio Termo da CONFINTEA VI, onde se



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

constatou que a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA) foi destacada como elemento essencial do direito à educação. Também foram debatidas as mudanças que tem se apresentado na sociedade desde 2009, a nova definição da alfabetização funcional, digitalização, padrões de trabalho, novos atores sociais e novos grupos (incluindo migrantes, mães trabalhadoras, população carcerária e pessoas com deficiência). Dado que o objetivo dessa conferência é colocar a aprendizagem e educação de adultos na Agenda 2030, como um componente-chave dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (UNESCO, 2016).

Todas essas demandas fazem com que cada nação tenha o compromisso de levar ao melhor termo esses desafios. Neste estudo, temos comprovado que o processo de construção da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e na Colômbia, tem também uma história social e política fortemente marcada por continuidades e discontinuidades.

No caso do Brasil, a criação da EJA acontece desde o começo do século XX. Porém, dos anos de 1940 até nossos dias, ela vem sofrendo altos e baixos, sobretudo, porque desde seu início a responsabilidade da oferta sempre foi compartilhada entre o Estado, a igreja e organizações sociais. Essa educação passa pela criação de campanhas, como, no Brasil, o Movimento de Educação Brasileira (MEB), considerado referência, porque abraça o pensamento de uma educação popular e crítica voltada para a transformação social com ideias permeadas pela visão freiriana que estava fortemente acentuada (SAVIANNI, 2013).

Na década de 90 e começo do milênio, sobressaem-se alguns programas, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Depois, nos períodos de 2003-2006, se constitui o Brasil Alfabetizado. Nesse período, a estrutura técnico-administrativa do ministério da Educação foi transformada. Foram criadas a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), surgindo então a Escola Recomeço, a Pronera e o Projovem, sendo este último um programa que, em sua primeira e mais básica versão⁹, permite a jovens com idade entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental a oportunidade de concluir essa etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; PIERRO, 2015; VIEIRA, 2011).

Para o caso da Colômbia, a Educação de Jovens e Adultos, segundo Hurtado Bolivar (1984), vem se desenvolvendo desde o início do século XX. Algumas das experiências que majoritariamente se registram nos documentos oficiais na década de 1980 sobre a Educação de Adultos na Colômbia são aquelas que surgem dos movimentos alternativos e que logo têm sido acolhidas ou financiadas pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), destacando-se os Centros Autogestionados de Educação Popular de Adultos (CAEPAS),

9 A partir de 2008, percebendo a necessidade de diversificar o programa, com vistas ao atendimento de parcelas delimitadas da população de jovens, o Projovem lança, para além de sua primeira versão, mais projovem trabalhador, projovem campo. Em 2011, reconhecendo o direito à educação dos jovens apenados, é criado o Projovem Prisional.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

com uma educação ligada à cultura regional, à gestão e à produção (ZÚÑIGA, 2015).

Posada e Bladón (2007) indicam que, segundo o informe do Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL), sobre Educação de Jovens e Adultos na Colômbia, após a nova constituição, o analfabetismo é muito maior nos grupos como os indígenas e comunidades afro-colombianas. Enquanto o analfabetismo da população com 15 anos ou mais na Colômbia é de 7,89%, o dos indígenas é de 17,7% e o dos afro-colombianos de 13,0% (POSADA; BLADÓN, 2007). Para os autores, na Colômbia, diversas organizações sociais têm desenvolvido propostas e ações pedagógicas desde a educação popular, apesar dos ambientes de decomposição social a que se estão expostos. Tudo isto tem redundado no fortalecimento de uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos observar, em paralelo, as diretrizes político educacionais emanadas pelas organizações internacionais em suas relações com os contextos sociais, históricos e educativos do Brasil e da Colômbia e a evolução da EJA no contexto sul-americano, no sentido da identificação de semelhanças e diferenças na trajetória recente desse campo em ambos os países.

Apesar do processo comum de democratização, uma diferença evidente é o fato de a Colômbia estar submetida ao confronto latente entre guerrilhas, narcotráfico, paramilitares, bandas criminais, envolvendo Estado e sociedade civil. Enquanto o Brasil desfrutou da saída da ditadura e do fato de, na primeira década do novo século, ver governos progressistas assumirem o poder durante um período de 15 anos, abrindo enormes possibilidades para se reivindicar o direito à educação com força de lei, a Colômbia não teve governos como esses, desde a instauração da Constituição.

Outra grande diferença reside no fato de que, embora a Colômbia continue ofertando uma educação baseada no direito, essa oferta se encontra submetida a programas governamentais ou a alianças com o setor privado.

Destaca-se, na nova lei que regula a educação na Colômbia (Lei Nº 715), a integração das instituições de ensino para oferecer todo o ciclo escolar, ou seja, numa mesma instituição, com diversas sedes dentro da mesma comunidade ou bairro, se oferecem os três níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. Assim, as famílias encontram, dentro do mesmo bairro, a solução escolar para seus filhos. Já no Brasil, na maioria das vezes, se dá o contrário, as famílias não encontram essa continuidade quando seus filhos passam do ensino fundamental para o ensino médio ou até dentro do próprio



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

ensino fundamental, tendo que buscar outras escolas para dar sequência aos estudos.

Nenhum dos dois países dispõem de dados e indicadores que permitam monitorar e realizar comparações internacionais como séries históricas sobre a despesa (pública ou privada) realizada na Educação de Jovens e Adultos, o que dificulta a observação de tendências de incremento ou decréscimo nos anos recentes.

A cobertura é ainda insatisfatória, face à demanda, e, embora se observe certa paridade entre os sexos, o acesso diferenciado às oportunidades de estudos reforça as desigualdades territoriais, socioeconômicas e étnico-raciais que discriminam negativamente as populações mais pobres, rurais, das regiões menos desenvolvidas, de ascendência indígena e africana.

Contudo, observa-se que, no Brasil, durante o recente período de maior abertura democrática (2003 a 2016), caracterizou-se um movimento de superação do isolamento setorial e uma tendência à diversificação da oferta educativa, tanto no ensino fundamental e médio quanto na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, para responder à heterogeneidade dos sujeitos da aprendizagem e à pluralidade de suas trajetórias e necessidades educativas, finalmente reconhecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA na Resolução CNE/CEB 01/2000 (BRASIL, 2000a) e no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000b).

Continua vigente a tarefa de sensibilização da opinião pública e de mobilização da vontade política dos governantes para atribuir à EJA a importância que lhe corresponde como componente de estratégias de participação, desenvolvimento e justiça social. Um posicionamento mais favorável da modalidade na agenda de política educativa parece ser condição, também, para superar a vulnerabilidade do setor à descontinuidade político-administrativa.

Recomenda-se aos organismos governamentais e multilaterais estabelecer e apoiar uma rede regional de iniciativas de formação de educadores para as especificidades da aprendizagem na juventude e na vida adulta.

Sugere-se que, na Colômbia, se consolide esse tipo de modalidade, para o que se faz urgente conferir-lhe a institucionalidade necessária para que se amplie a oferta, o financiamento, e, conseqüentemente, o caráter democrático.

É importante persistir na elaboração de pesquisas pautadas na sistematização de experiências pedagógicas inovadoras no interior da EJA, como parte de um processo de pesquisa participativa, que, para além de buscar de maneira rigorosa o conhecimento que se instala nesse tipo de educação, também estimule um processo aberto de vida e de trabalho, uma progressiva evolução que conduza a uma transformação total e estrutural da sociedade.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

Por fim, faz-se fundamental considerar e visibilizar a diversidade dos sujeitos e dos contextos que envolvem a EJA, de forma a evitar que ela se acomode no modelo de ensino reprodutivo que, frequentemente, caracteriza o ensino regular. No Brasil e na Colômbia, onde grandes contingentes de pessoas ainda dependem, concreta ou potencialmente, dessa modalidade educativa, a valorização da aprendizagem dos sujeitos da EJA é o caminho para que estes se apropriem de processos que gerem sua mobilidade e afirmação social.

REFERÊNCIAS

- iBASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. A comparabilidade dos sistemas de ensino. In: DURAND, J. C. G. (Org.). Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 71-104.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, 1988.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 10 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 jun. 2007.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal [...]. Brasília, 2009.
- BRASIL. CNE. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000b.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Versão atualizada. Brasília, 2013.

CARRANO, P C R. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

CARUSO, A C M et al. (Coord.). Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: Informe Regional. Pátzcuaro: CREFAL, 2008.

COLÔMBIA. Constitución política de Colombia 1991. Bogota, 1991.

COLÔMBIA. Decreto 3011 de Diciembre 19 de 1997. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Bogotá, 1997.

COLÔMBIA. Ley 115 de febrero de 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá, 1994.

COLÔMBIA. Ley 715 de Diciembre 21 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Bogotá, 2001.

COLÔMBIA. Ley 1064 de Julio 26 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. Bogotá, 2006.

COLÔMBIA. MEN. Directiva Ministerial n. 14. Orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y média de jóvenes y adultos. 2004.

CONFITEA Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 5., 1997. Hamburgo, Alemanha. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

DI PIERRO, M C; JOIA, O; RIBEIRO, V M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos cedes, ano 21, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO. M C. Redefinición de la educación de adultos en Brasil. Revista Interamericana de Educación de Adultos, v. 27, n. 2, p. 7-26, 2005.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago., 2015.

LEMOS, A G. O Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

– Apontamentos para uma conversa. SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social, 11., 2017. Mariana. Anais [...]. Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, 2017. p. 1068-1082.

LOZANO, C F S. El conflicto armado en Colombia en dos novelas juveniles. Propuesta de una secuencia didáctica. 2016. Dissertação (Magíster en estudios literarios) - Universidad Santo Tomás, Bogotá, 2016.

HURTADO BOLIVAR, L. Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia. Hamburgo: Instituto de la Unesco para la Educación, República Federal de Alemania, 1984.

MARTÍNEZ, A. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos, 2004.

MARTÍNEZ, O. La educación de jóvenes y adultos en Colombia: más allá de la alfabetización. Bogotá: Editorial Magisterio, 2010.

MARTINEZ, O. El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) Informe nacional de [COLOMBIA]. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA). 2008.

MARCHELLI, P S. Expansão e Qualidade da Educação Básica No Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARTÍNEZ LARRECHEA, E. La nueva educación comparada en un mundo global: una perspectiva sudamericana. In: ACEVEDO, F; NOSSAR, K; VIERA, P. Miradas sobre educación y cambio. Uruguay: Universidad de la República, 2016.

OCDE. Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Paris: OCDE, 2016.

PAIVA, J. Educação de Jovens e Adultos em tempos de VI CONFINTEA: Por “uma didática na invenção”. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos – Políticas e Práticas Educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

PEREGRINO, M. Expansão do ensino fundamental, desigualdades escolares e juventude pobre: elementos para a compreensão do processo de juvenilização da EJA In: FERNANDEZ, E.J. In: PAIVA, J. (Orgs). Políticas de Educação para jovens e Adultos. Construindo diálogos com as Américas. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. p. 17-30.

PEREGRINO, M. Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57351

POSADA, J J; GOMEZ, B C. Por una Educación de Personas Jóvenes y Adultas Emancipadora y Garante de Derechos. Encuentro de Estudiantes de Educación de Personas Jóvenes y Adultas – EPJA, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación - CCDE, 2020.

POSADA, J; BLADÓN, A. Informe de Colombia. In: RIVERO, J. et al. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Perú, Colombia y Venezuela. Revista interamericana de educación de Adultos. vol. 29, n. esp., p. 27-36, 2007.

RAMÍREZ, M. T.; TÉLLEZ, J. P. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. 2006.

UNESCO. Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO, 2016.

VIEIRA, R S. As relações federativas e as políticas de EJA no Estado de São Paulo no período de 2003-2009. 171f. 2011. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011.

ZÚÑIGA, M. El ingreso de la educación popular a la universidad "buscando la comba al palo" Educación Popular Ciencias Sociales y Universidad. La Piragua, Lima, n. 41, 2015, p. 44-52.

Recebido em 27 de janeiro de 2021

Aceito em 30 de agosto de 2021



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.