



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

*Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado*

ANA LUCIA MEDINA MAYA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA  
COLÔMBIA: ELEMENTOS PARA UMA COMPARAÇÃO

RIO DE JANEIRO

2018

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA  
COLÔMBIA: ELEMENTOS PARA UMA COMPARAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal do Estado do Rio de  
Janeiro, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Dias  
Peregrino

Coorientador: Prof. Dr. Elionaldo Fernandes  
Julião

RIO DE JANEIRO

2018

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

M491 Medina Maya, Ana Lucía  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS NO  
BRASIL E NA COLÔMBIA: ELEMENTOS PARA UMA COMPARAÇÃO.  
/ Ana Lucía Medina Maya. -- Rio de Janeiro, 2018.  
115

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Dias Peregrino.  
Coorientadora: Prof. Dr. Elionaldo Fernandes  
Julião.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2018.

1. Políticas. 2. Desigualdades. 3. Democracia. 4.  
Educação de Jovens e Adultos.. I. Dias Peregrino,  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica, orient. II. Fernandes Julião,  
Prof. Dr. Elionaldo, coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Ana Lucía Medina Maya**

**“POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA  
COLÔMBIA: ELEMENTOS PARA UMA COMPARAÇÃO”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 29 / 03 / 2018

---

Prof.ª Dr.ª Mônica Dias Peregrino  
(orientadora)

---

Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião  
(coorientador)

---

Profa. Dra. Sandra Salles  
(avaliadora externa)

---

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade  
(avaliadora interna)

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por tudo o que me tem dado. Nem consigo imaginar o quanto, pois reconheço que o fato de morar no Brasil foi o presente que me deu esta oportunidade de estudo, sem a qual me seria impossível, hoje, ser mestre em meu país.

Agradeço à minha família, por sempre estar comigo, apoiando-me a distância, e, em especial, ao amor e ao apoio de meu esposo, Jhovanny Muñoz, e à minha filha Sara, por ser fonte de minha inspiração e luta. Agradeço, também, à minha família International Confederation of Theotherapy - ICT, em particular a Sara Mendoza, Lucila Valencia e Ruben Lizarde.

Agradeço ao CNPq, por me permitir ser contemplada pelo Programa de Estudantes -Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG, à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, por me aceitar como estudante deste programa.

Igualmente, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Mônica Dias Peregrino Ferreira, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Elionaldo Fernandes Julião, pelo apoio em todos os sentidos: suas orientações acadêmicas, sua ajuda com os trâmites burocráticos, sua confiança e respaldo em momentos cruciais.

Agradeço ao Miguel Farah Neto, pela leitura, pela correção e pelos questionamentos referentes a este documento. Sem você, este processo não teria chegado ao fim. Você mostrou-me como é ter um amigo naquele momento em que o barco está a ponto de adernar. Muito obrigada, infinitamente obrigada.

Agradeço aos amigos, companheiros e professores de caminhada da Linha de Pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação da UNIRIO.

Agradeço aos meus amigos do coração, Livia e Alejandre. Vocês foram um enorme suporte durante todo este processo. Infinitamente obrigada.

A Flavio, Helena, Mauro, Josana, Solange, Edwin, Gladis, Carlos, Geovanna, Janilson, Antonilia, Manuel, Angélica: foi um milagre de Deus encontrar vocês.

Finalmente, agradeço aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta deste trabalho e pelas recomendações que me ofereceram.

## RESUMO

O presente estudo busca analisar, numa perspectiva comparativa, as políticas educacionais que o Brasil e a Colômbia têm implementado, após os processos de redemocratização política e de expansão da educação experimentados nos últimos anos, para atender às necessidades da população de jovens e adultos que não teve acesso à educação básica nas idades correspondentes ou que a tenha cursado de maneira incompleta. Para tanto, faz-se imperativo o conhecimento dos contextos sociais e políticos que levaram ambas as nações a realizarem reformas educativas que se convertem em instrumentos de políticas educacionais, neste caso aquelas especificamente voltadas para jovens e adultos.

No desenvolvimento do trabalho, consideramos como os organismos internacionais intervieram desde a década de 1960 até os atuais dias nas políticas educacionais dos países estudados, fazendo com que esses países expandissem seus sistemas educativos, o que levou a que a Educação de Jovens e Adultos – EJA também tivesse relevância, pois o maior acesso não garantiu a qualidade nem a permanência daqueles que chegaram à escola pela primeira vez. Entretanto, as Conferências Internacionais de Educação de Joves e Adultos – CONFINTEA também foram outro elemento que consideramos, pois, a partir da CONFINTEA V, realizada em 1997, se colocaram demandas para os Estados, sobretudo pela participação de diversos grupos sociais que clamavam cada vez pelo direito de mais e melhor educação.

Assim, procuramos, por meio de uma metodologia comparativa, ressaltar os fatos que nos aproximam e nos distanciam, para o que recorreremos aos aportes de Bourdieu e Passaron.

Palavras-chave: Políticas, Democracia, Educação, Desigualdades, Educação de Jovens e Adultos

## **ABSTRACT**

The present study seeks to analyze, in a comparative perspective, the educational policies that Brazil and Colombia have implemented, after the processes of political redemocratization and expansion of education experienced in recent years, to meet the needs of the youth and adult population that do not had access to basic education at the corresponding ages or who hasn't completed it. Therefore, it is imperative to know the social and political contexts that have led both nations to carry out educational reforms that become instruments of educational policies, in this case those specifically aimed at youth and adults.

In the development of this work, we consider how international organizations intervened from the 1960s to the present days in the educational policies of the studied countries, causing these countries to expand their educational systems, which led the Education of Young and Adults - EJA also to have relevance, since the greater access did not guarantee the quality nor the permanence of those who arrived at the school for the first time. However, the International Conferences on Youth and Adult Education - CONFINTEA were also another element that we consider, since CONFINTEA V, held in 1997, brought demands to the Countries, especially for the participation of several social groups that were clamoring for the right to more and better education.

Thus, through a comparative methodology, we seek to emphasize the facts that bring us closer and further away, to which we use the contributions of Bourdieu and Passaron.

**Key words:** Policies, Democracy, Education, Inequalities, Youth and Adult Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo dos Programas Educativos para a América do Sul.....	32
Tabela 2: Políticas Predominantes na Década de 1990.....	35
Tabela 3: Dados sobre a População Colombiana.....	38
Tabela 4: Vítimas do conflito armado – relato global.....	42
Tabela 5: Dados sobre a população Brasileira.....	55
Tabela 6: Temas da CONFINTEA V.....	71
Tabela 7: Número de matrículas* na EJA presencial em instituições regulares oficiais 2002-2017 Sistema Educativo Brasileiro.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Analfabetismo.....	31
Gráfico 2: Alunos matriculados de Ensino fundamental como porcentagem da população total.....	33
Gráfico 3: Variação anual de matrícula 2007-2016.....	49
Gráfico 4. Taxa líquida de matrícula do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil.....	64
Gráfico 5. Taxa líquida de matrícula do ensino fundamental e do ensino médio na Colômbia.....	66
Gráfico 6. Estudantes matriculados na EJA na Colômbia 2016.....	82
Gráfico 7. Estudantes matriculados em outros modelos educativos flexíveis na Colômbia 2016.....	83
Gráfico 8. Estudantes matriculados em aceleração da aprendizagem, CLEI e outros modelos educativos por sexo na Colômbia 2016.....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sistema Educativo Colombiano.....	45
Quadro 2; Sistema Educativo Brasileiro.....	59
Quadro 3: A Educação de Jovens e Adultos desde o campo político na Colômbia.....	81
Quadro 4: A Educação de Jovens e Adultos desde o campo institucional na Colômbia...	82
Quadro 5. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo pedagógico na Colômbia...	83
Quadro 6: A Educação de Jovens e Adultos desde o campo financeiro na Colômbia.....	84
Quadro 7: A Educação de Jovens e Adultos desde o campo político no Brasil.....	93
Quadro 8: A Educação de Jovens e Adultos desde o campo institucional no Brasil.....	94
Quadro 9; A Educação de Jovens e Adultos desde o campo pedagógico no Brasil.....	95
Quadro 10. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo financeiro no Brasil.....	96

## **LISTA DE ANEXOS**

Tabela 8. Modelos Educativos Flexíveis implementados para a Educação de Jovens e Adultos na Colômbia.....	104
Tabela 9. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Colômbia.....	106
Tabela 10. Marcos legais e operacionais da EJA no Brasil.....	109

## **LISTA DE SIGLAS DO BRASIL**

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Conferências com as Entidades Educativas (idem)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EC – Emenda Constitucional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FTG – Formação Técnica Geral

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional em defesa da Escola Pública

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IMPA – Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAE – Plano de Apertura Educativa

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNJ – Política Nacional de Juventude

PPI – Projeto Pedagógico Integrado

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade da EJA

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SOCED – Pesquisas em Sociologia da Educação

SMA – Sistema de Monitoramento e Avaliação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Undime – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## LISTA DE SIGLAS DA COLOMBIA

ACPO – Ação Popular Cultural

CAFAM – Caixa de compensação familiar (idem)

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estatística

FARC – Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

FCP – Fundo de Formação Popular

FECODE – Federação Colombiana de Educadores

ICFES – Instituto colombiano de formación superior

INRAVISIÓN – Instituto Nacional de Radio y Televisión

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MEN – Ministério de Educação Nacional

MEF – Modelos Educativos Flexíveis

PACES – Programa de Ampliação da Cobertura e Melhoras da Qualidade da Educação Secundária

PEI – Plano Educativo Institucional

PTA – Programa de Transformação Educativa

SABER 11 – Prova do Estado para o ingresso do ensino superior na Colômbia

SABER PRO – Prova que se faz em algumas carreiras do Estado Colombiano para poder exercer a profissão

SAT – Sistema de Aprendizagem Tutorial

SENA – Serviço Nacional de Aprendizagem

SER – Serviço de Educação Rural

## **LISTA DE SIGLAS INTERNACIONAIS**

AGCS Acordo General sobre o Comercio de Serviços

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina

CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas

CONFITEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

EPT – Educação Para Todos

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

IEE – International Institute for Economy

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Interamericanos

ONU – Organização das Nações Unidas

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

OMC - Organização Mundial do Comercio

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT- Organização Internacional do Trabalho

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PIRLS – Estúdio Internacional de Progresso em Compreensão de Leitura

PPE – Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe

SERCE – Segundo Estudo Regional Comparativo y Explicativo

TIMSS – Estúdio das Tendências em Matemáticas e Ciências

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

USAID – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

### **Introdução**

1. Justificativa.....	19
2. Procedimentos metodológicos .....	21
3. Desenvolvimento do estudo.....	22

### **Capítulo I - Políticas educacionais predominantes na década de 1990 na América do Sul, no Brasil e na Colômbia.....**

24

1. Um esclarecimento: sobre que bases acreditamos ser possível a comparação entre os sistemas educativos da Colômbia e do Brasil? .....	24
2. Os programas educativos na América do Sul .....	29

### **Capítulo II – Contexto social, histórico e educativo em países como a Colômbia e o Brasil.....**

35

2.1. O contexto colombiano.....	38
2.1.1 História social e política.....	40
2.1.2 O Sistema Educativo Colombiano.....	45
2.2 O Contexto Brasileiro .....	55
2.2.1 O Sistema Educativo Brasileiro.....	58
2.3 Considerações sobre o processo de expansão da educação em ambos países.....	67

### **Capítulo III– Os marcos internacionais da educação de jovens e adultos e seu alcance em países como o Brasil e a Colômbia .....**

71

3.1 Breve histórico da EJA na Colômbia.....	75
3.1.2 Dados da EJA na Colômbia.....	85
3.2 Caracterização da EJA no Brasil.....	88
3.2.1 Dados da EJA no Brasil.....	96
3.3 Conclusões .....	97

<b>Anexos .....</b>	<b>102</b>
---------------------	------------

Tabela 8. Modelos Educativos Flexíveis implementados para a Educação de Jovens e Adultos na Colômbia.....	104
Tabela 9. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Colômbia.....	102
Tabela 10. Marcos legais e operacionais da EJA no Brasil.....	104
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>110</b>

## Introdução

Este estudo, partindo do fato de a ONU e a UNESCO virem investindo na implementação de uma proposta política de educação para a América do Sul, influenciando fortemente as reformas levadas a cabo em alguns países – entre eles o Brasil e a Colômbia – e, conseqüentemente, incidindo na Educação de Jovens e Adultos – EJA, que ganha força nos programas governamentais e nas políticas públicas dos sistemas nacionais, tem como questionamentos primeiros:

- a) Como a EJA está acontecendo no Brasil e na Colômbia? Ela tem, verdadeiramente, respondido às demandas e às transformações da “sociedade global”, que intensifica o paradigma de uma educação para todos, contextualizada, respeitosa com as diferenças e as diversidades?
- b) Como dois países tão próximos e, ao mesmo tempo, distantes constroem suas políticas educacionais para atender às modalidades de escolarização dos jovens e adultos?
- c) As políticas educacionais no Brasil e na Colômbia, no que se refere à EJA, relacionam-se com a redemocratização política e com a expansão da educação?

Assim, definimos como objetivo geral da pesquisa estudar, numa perspectiva comparativa, as políticas educativas que estruturaram a modalidade “Educação de Jovens e Adultos” em países como o Brasil e a Colômbia, após os processos de redemocratização política e expansão da educação vividos por eles desde a década de 1988 até 2016.

Como objetivos específicos, buscamos:

- Analisar os marcos legais e operacionais que surgem na Educação de Jovens e Adultos em ambos os países.
- Apresentar os desafios e impasses enfrentados na implementação das modalidades e na forma como são operadas em ambos os países.

A importância do estudo reside no fato de ele se propor a contribuir para se pensar o campo das políticas públicas para a EJA nesse contexto, considerando que, apesar de tanto na Colômbia como no Brasil esse campo ter registrado importantes avanços em seus marcos legais, estes operam de forma distinta em cada país. Ressalta-se, ainda, que, no atual momento histórico de pós-conflito vivenciado pela Colômbia, a EJA renasce com maior força, tendo em vista que grande parte dos seus estudantes se constitui, agora, dos reinseridos das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – FARC, que terão a oportunidade de ser acolhidos nessa modalidade como sujeitos de direitos na reconstrução de uma nova nação, mesmo com uma sociedade ainda dividida. Neste

mesmo momento, o Brasil vive um processo de fragilidade democrática, onde a educação e, conseqüentemente, a EJA, têm iniciado um novo momento de lutas sociais e legítimas reivindicações.

## **1. Justificativa**

A formação como professora na Colômbia, licenciada em Letras (Espanhol e Literatura), tem me permitido trabalhar com crianças e famílias nos três níveis do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As experiências vividas aprofundaram minha empatia e o desejo de continuar trabalhando no último nível, como também em programas de alfabetização, aos sábados.

Minha experiência no ensino médio teve início em uma escola municipal, reconhecida pelo Ministério da Educação da Colômbia como uma das melhores instituições dessa natureza. Nela, dediquei-me a contribuir para uma prática de ensino vinculada ao mercado de trabalho. Deparei-me, então, com o fenômeno da evasão e do fracasso escolar de uma grande parcela da população de jovens que frequentava a escola.

O tipo de formação que eu e outros professores recebemos contribuiu fortemente para estimular a distância sempre presente entre a realidade social dos jovens e a escola. Assim, o interesse por esse universo começou a se apresentar quando as evidências das práticas pedagógicas e as respostas dos alunos se revelavam distantes das pretensões e dos objetivos a serem atingidos pelos Programas Nacionais.

Para esses adolescentes era difícil completar o ensino básico. Geralmente, não conseguiam acompanhar os processos escolares na jornada regular e terminavam seus estudos em cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos no turno da noite. A ambição de entrar na universidade constituía-se quase como exceção.

Essa experiência levou-me a refletir sobre como a EJA se convertia numa segunda chance para aqueles jovens, ao mesmo tempo em que se impunha a necessidade de me afastar do cotidiano escolar, visto que meu marido foi aceito para o doutoramento no Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada – IMPA, na cidade do Rio de Janeiro. Se acompanhá-lo neste novo projeto de formação, por um lado, obrigou-me a um distanciamento da escola, por outro, fortaleceu meu interesse em estudá-la e tentar compreendê-la sob outra perspectiva, assim como pensar sobre algumas de suas questões.

Nesse tempo, realizei, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, o curso de extensão sobre “Desigualdades Educacionais” e participei, como ouvinte, das aulas da disciplina "Leituras de Bourdieu", ministradas pela professora Zaia Brandão na

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, onde atuei como pesquisadora voluntária no Núcleo de Pesquisas em Sociologia da Educação - SOCED. Também tive a possibilidade de participar do grupo de estudos “Juventude: políticas públicas, processos sociais e educação”, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, onde me interessei ainda mais por pesquisar e compreender as trajetórias escolares dos jovens pertencentes às classes populares, sobretudo pelo fato de que no grupo já existia um caminho percorrido sobre o tema no Brasil.

Isto fez-me pensar na possibilidade de criar um projeto de pesquisa que pudesse ampliar o conhecimento e investigar a realidade de ambos os países, pois, mesmo sendo tão distantes fisicamente, o Brasil e a Colômbia possuem, no contexto da desigualdade social presente na América Latina, semelhanças e desafios nas suas políticas educacionais, especialmente quando se trata da educação para jovens e adultos.

Neste último grupo de pesquisa, vislumbrei a possibilidade de realizar meu projeto de investigação e, com esse objetivo, participei, então, da chamada 2015 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, para ser estudante do Programa de Pós-graduação do Convênio Internacional, tendo sido, felizmente, selecionada para ser estudante bolsista durante o período 2016-2018.

Na UNIRIO, encontrei muitas respostas às preocupações surgidas quando do início de meus estudos, razão pela qual continuei participando do grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, professora Mônica Peregrino, como também me tornei aluna especial na Universidade Federal Fluminense - UFF, onde pude ampliar o universo referente ao meu objeto de pesquisa. Tais experiências contribuíram para que pudesse participar, na qualidade de expositora, da disciplina “Jóvenes y Educación”, no Diploma “Jóvenes, Juventud y Políticas Públicas”, da Universidad de la República Uruguay - UDELAR, onde apresentei os avanços do meu projeto de pesquisa.

Finalmente, ao terminar todos os processos protocolares do meu estudo no Brasil (qualificação, prática de ensino universitário e vários documentos burocráticos), voltei à Colômbia para obter informações institucionais que me permitissem compreender melhor meu objeto de pesquisa e produzir a conclusão de minha dissertação. Essa etapa coincidiu com o encerramento do doutorado de meu marido e com seu necessário retorno à universidade de origem. Certamente, mudar de lugar de moradia constituiu, novamente, um processo desafiador.

O fato de ter estado no Brasil e de nele estudar, socializar-me e ser beneficiada pelos programas dos governos dos ex-presidentes Lula e Dilma Rousseff tornou-me mais

sensível e encorajou-me a participar, no meu próprio país, de atividades e projetos que nos empoderem para lutar por uma democracia onde os direitos fundamentais prevaleçam e sejam respeitados. Afinal, isso eu aprendi aqui, no meu Brasil amado.

Um desses direitos, pelo qual devo lutar com as armas da democracia, é o direito à educação, uma educação que não se limite mais a cumprir somente com as demandas internacionais e nacionais de padronização, mas que, sobretudo, privilegie o sujeito, seu meio ambiente, que rompa a herança da exclusão, especialmente para as classes populares, que, apesar de terem acesso à escola, não têm sua permanência garantida e muito menos sua cultura potencializada.

Assim, o retorno ao meu país também provocou um processo revitalizador, porque a situação social na Colômbia atingiu dimensões impensáveis e, embora essa paz negociada esteja fragilizada, há uma efervescência e uma participação que, no meu entender, podem significar a possibilidade de que as coisas sigam uma direção diferente, na qual a educação com qualidade e a inclusão das maiorias sejam uma realidade.

No que diz respeito ao campo acadêmico, essa revitalização é também uma oportunidade para continuar meus estudos e poder agregar uma visão de mundo mais abrangente a esta experiência. Então, minha permanência no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, na UNIRIO, na UFF, no grupo de pesquisa, no convívio com inúmeras pessoas maravilhosas trouxe-me enormes benesses, mas também a responsabilidade de continuar me transformando e, conseqüentemente, impactar o ambiente onde estiver inserida.

Todas essas experiências se somam, no sentido de aprofundar e amadurecer o desejo de realizar estudos na área da educação, agora tentando ampliar conhecimentos sobre as políticas educacionais voltadas para a EJA, surgidas nas últimas décadas, em benefício dos jovens pertencentes aos grupos sociais populares, sendo a Colômbia e o Brasil o foco de análise desse universo.

## **2. Procedimentos metodológicos**

Neste estudo, optamos por uma abordagem qualitativa, adequada, a nosso juízo, às características da proposta. Assim, privilegiou-se, para além da bibliografia de cunho teórico-conceitual, a análise, por um lado, de documentos oficiais de cada nação - como Constituições Federais, Leis, Decretos e Censos; por outro, de documentos técnicos e informes internacionais divulgados por órgãos como a Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO - Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - GRALE II e III, entre outros.

Tal escolha, longe de ser aleatória, buscou identificar, no conteúdo dessa documentação, os elementos necessários ao desenvolvimento do tema da pesquisa, tanto no que tange à observação de um paralelo entre as diretrizes político-educacionais emanadas pelas organizações internacionais e a evolução da EJA no contexto sul-americano quanto na identificação de semelhanças e diferenças na trajetória recente desse campo na Colômbia e no Brasil.

### **3. Desenvolvimento do estudo**

Com as demandas internacionais de pós-guerra, a Educação Comparada - campo em que se insere este estudo -, sofre alterações em sua concepção, pois também é submetida às mudanças ditadas por organismos internacionais, criando-se, assim, a necessidade de se compararem já não somente os sistemas educacionais nacionais entre si, mas no contexto dos organismos internacionais de que os países são membros.

Assim, no *Capítulo I*, será abordada a evolução das Políticas Educacionais Predominantes na Década de 1990 na América do Sul, no Brasil e na Colômbia, buscando chegar a um esclarecimento: sobre que bases acreditamos ser possível a comparação entre os dois sistemas educativos? Para isto, contaremos com o aporte que nos oferecem os conceitos trazidos por Bourdieu e Passaron (1982) no artigo “A Comparabilidade dos Sistemas Educativos”, onde sinalizam que cada sistema educacional procede das relações que estabelece com outros sistemas e com os diferentes grupos que nele convergem.

Posteriormente, das demandas de pós-guerra, surge um novo momento, no qual as relações de Cooperação Internacional se fazem cada vez mais presentes na América do Sul, e é precisamente no âmbito de fóruns como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) que emerge um novo enfoque conceitual e político de educação, fundamentado nas necessidades básicas de aprendizagem ao longo da vida, tornando possível visibilizar os problemas da exclusão e do analfabetismo da maioria dos sistemas de ensino. Já na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA V (Hamburgo, 1997), produz-se uma série de propostas, no sentido de os sistemas nacionais operarem as intervenções necessárias a que essa população constitua parte desse novo paradigma da educação. Estes são os pontos estudados também no *Capítulo I*.

No *Capítulo II*, são abordados os contextos social, político e educativo dos dois países, apresentando-se, no final do capítulo uma breve análise sobre o processo de expansão da educação que ambas as nações realizaram, considerando uma categoria que impera tanto numa como noutra: a desigualdade educacional.

Encerrando o estudo, o *Capítulo III* focaliza o contexto internacional das demandas da CONFINTEA V e as formas como o Brasil e a Colômbia levaram a cabo tais demandas, oferecendo um breve histórico da EJA em cada nação e uma análise comparativa dos principais pontos focalizados.

Por fim, vale destacar que, ao longo do estudo, são apresentados pequenos quadros comparativos, com o intuito de registrar uma breve reflexão sobre as igualdades e diferenças que se dão em ambas as nações, destacando-se o contexto das desigualdades e de submissão a que foi submetida a América do Sul, ainda que respondendo de formas diferentes às demandas dos países centrais.

## **Capítulo I - POLÍTICAS EDUCACIONAIS PREDOMINANTES NA DÉCADA DE 1990 NA AMÉRICA DO SUL, NO BRASIL E NA COLÔMBIA**

### **1. Um esclarecimento: sobre que bases acreditamos ser possível a comparação entre os sistemas educativos da Colômbia e do Brasil?**

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 relacionando. Para tanto, existem diversos caminhos, o que leva autores como Raventós (1983) a ressaltar a urgência de se estabelecer o fundamento da metodologia comparativa na educação, dado que, embora o pesquisador tenha todo o poder de escolha sobre o caminho ou a forma como ele deseja comparar, é necessário que tenha por referência um determinado método, para o que ele sugere: (a) considerar o método analógico, em um sentido amplo; (b) relacionar convenientemente a abordagem comparativa com a Teoria Geral dos Sistemas e (c) assumir devidamente todos os avanços que o desenvolvimento da pesquisa em ciências sociais e humanas pode proporcionar. (RAVENTÓS, 1983, p. 34.)

Neste sentido, é necessário esclarecer que a educação comparada, como qualquer outra área de estudo, vem se construindo paulatinamente com uma marca intelectual, mas também adotando formas organizacionais com interesses particulares. No campo intelectual, pode-se afirmar que uma pequena subespecialidade de pouco reconhecimento conseguiu alcançar certa visibilidade acadêmica, por meio de um desenvolvimento progressivo, que evolui da utilização de meros métodos descritivos para abordagens mais analíticas.

Historicamente, tem-se que a especialidade de educação comparada foi criada na década de 1930, no *Teachers College* da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde teve uma trajetória ascendente até o final da década de 1980. Nesse período, tinha como finalidade a comparação dos sistemas educacionais nacionais. A descrição das identidades nacionais constituía uma categoria decisiva para a compreensão desses sistemas.

Após a Segunda Guerra Mundial, universidades norte-americanas, como as de Vanderbilt, Michigan e Harvard, mostraram algum interesse nessa disciplina, tanto que, em 1956, foi fundada a *Comparative Education Society*. Porém, foi nos anos 1960 que ela foi institucionalmente fortalecida, através de universidades como as de Chicago, Michigan, Wisconsin, *Teachers College* e Stanford, nos Estados Unidos, e *The Institute of Education*, em Londres. Pode-se afirmar que a abordagem sociológica do funcionalismo estrutural e a abordagem educacional da teoria do capital humano constituíram o caminho para potencializar ainda mais essa disciplina, por meio da aplicação de ideias e métodos desenvolvidos com esse propósito. Em parte, pretendia-se que especialistas em ciências sociais aceitassem a educação comparativa, enfatizando-se a importância da estabilidade social e o papel instrumental da educação no desenvolvimento econômico e social. (PHILIP G, 1990 p.7)

Assim, com a pretensão de que ao se educar os agentes de uma sociedade seriam obtidos benefícios econômicos para as nações, instala-se a institucionalidade investigativa da educação comparada, movimentando grandes recursos financeiros, especialmente nos Estados Unidos, para estudar e comparar os diferentes sistemas educacionais dos países periféricos, incluindo-se entre eles os da América do Sul. Desta forma, não só poderiam estudar e conhecer os sistemas educativos, como também intervir nas orientações da política externa norte-americana.

Durante os anos 1970, a educação comparada sofre uma crise de ordem financeira, que gera uma diminuição de recursos para esse tipo de pesquisa. Entretanto, 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 a Organização das Nações Unidas ONU e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO se constituem para prover um marco e uma orientação coletiva ao esforço educativo, cultural e científico de vocação internacional, também consagrado à coleta e à comparação de dados provenientes de diversos sistemas educativos. (MARTINEZ, 2016)

Assim, as políticas educativas se convertem num eixo fundamental no contexto internacional, marcadas por novos processos socioculturais, econômicos e políticos, ampliando a necessidade de conhecimentos prospectivos. Por esta razão, o diagnóstico das comissões regionais das Nações Unidas CEPAL, a Conferência de Jomtien de 1990, com a iniciativa Educação Para Todos (EPT), o Informe Delors ("Educação: um tesouro a descobrir", de 1996, que pauta a conceituação da educação e do aprendizado em todo o

mundo: a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, fazer, viver juntos e aprender a ser), a Conferencia de Dakar, de 2000, as Metas do Milênio 2021, Educação 2030, (Declaração de Incheon, Coreia do Sul), refletem a preocupação com futuro e com o monitoramento das políticas públicas de educação.

Os mencionados organismos internacionais vieram consolidando uma política homogeneizante, globalizadora e universalista, que transformou profundamente as concepções de educação, fazendo emergir, assim, um novo regionalismo, expressado não somente em acordos comerciais, como é o caso da União Europeia, dos Tratados de Livre Comercio (TLC), do Mercosul, mas também em novos regionalismos e inter-regionalismos especificamente educativos (Bolonha, Mercosul, Tuning etc.), propiciando incorporação e aportes desde as regiões periféricas. (MARTINEZ, 2016, p.85)

Todo esse processo gera uma nova educação comparada, pois já não se estabelecem comparações apenas entre sistemas educativos nacionais, pois a educação comparada internacional é o resultado da demanda atual, na qual os sistemas educativos nacionais se veem imersos na construção de uma educação com perspectivas universais.

A América do Sul, certamente, não se encontra fora desse contexto, construindo, progressivamente, instâncias a ele relacionadas, como demonstram algumas sociedades sul-americanas de educação comparada, como: Sociedade Uruguaia de Educação Comparada e Internacional (SUECI), Sociedade Argentina de Estudos Comparados em Educação (SAECE), Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC), Sociedade Mexicana de Educação Comparada (SOMECE), Sociedades Ibero-americanas de Educação Comparada.

Assim, verifica-se que a educação comparada vem sofrendo transformações em razão das mudanças globais a que os sistemas educacionais tiveram de ser submetidos e que um novo enfoque de comparação impera, gerando novas relações de cooperação e, conseqüentemente, possibilidades de integração dos países periféricos.

Por isso, questões como “O que pode revelar nossa comparação?” nos desafiam a compreender que o método da comparação não pode se valer somente de indicadores universais, que só refletem resultados fragmentados. Entretanto, no nosso caso, a intenção de conhecer dois sistemas educacionais e estabelecer comparações nos leva a compreender, a partir do estudo que Bourdieu e Passeron fazem no artigo “A comparabilidade dos sistemas de ensino” (1982), que cada sistema educacional procede das condições sócio-históricas em que foi sendo construído, das relações que ele estabelece com outros sistemas e com os diferentes grupos que nele convergem.

Os autores esclarecem que os sistemas educativos contribuem para a continuidade de uma ordem social baseada em um mecanismo de reprodução e que servem para aqueles que têm interesse em conservar essa ordem. São os sistemas educativos os que determinam o caminho social dos estudantes segundo sua classe ou grupo social, fator determinante para legitimar as desigualdades educacionais.

Assim, Bourdieu e Passeron levam-nos a reconhecer que, desde o aparecimento do discurso da modernização, a educação passa por uma reflexão de cunho mais técnico, mais operacional, com respeito ao seu lugar e à sua rentabilidade no processo de desenvolvimento econômico. (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 190)

A tecnocracia procura construir modelos de aferição e comparabilidade, baseada em uma suposta objetividade histórica unilinear e unidimensional dos diferentes sistemas de ensino de diferentes sociedades. (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 191)

Segundo os autores,

Na verdade, pelo fato de que os indicadores da “racionalidade” do sistema de ensino se prestam tanto mais dificilmente à interpretação comparativa quanto mais completamente exprimem a especificidade histórica e social das instituições e das práticas escolares, essa abordagem destrói o próprio objeto da comparação ao despojar os elementos comparados de tudo o que eles devem à sua dependência face aos sistemas de relações (BOURDIEU & PASSERON, 1982, P. 191)

Alguns dos indicadores da racionalidade tecnicista que dificultam a interpretação comparativa, segundo os autores, são: a posse de diplomas e de certificados, a escolaridade feminina, a taxa de evasão, a taxa de analfabetismo, acumulações de cifras descontextualizadas e de informações aparentemente específicas aos programas escolares ou das condições de escolaridade ou textos de regulamentação.

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron tecem críticas ao racionalismo tecnicista e à comparabilidade de sistemas baseada em tais indicadores. Também demonstram desacordo com a “teoria do capital humano”, a partir da qual o investimento em educação se volta ao desenvolvimento econômico, relacionando-se, portanto, os sistemas de ensino e a oferta de educação escolar ao crescimento da economia e a ganhos salariais individuais.

Os sociólogos assinalam que “todos esses indicadores repousam sobre uma definição implícita de ‘produtividade’ do sistema escolar” que, por tomar como referência uma “racionalidade formal e externa” de comparabilidade, “reduz o sistema de suas funções a uma dentre elas, ela mesma submetida a uma abstração redutora” (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 192). Isto porque,

A medida tecnocrática do rendimento escolar supõe o modelo empobrecido de um sistema que, sem conhecer outros fins exceto aqueles que retivessem do sistema econômico, corresponderia ao máximo, em quantidade e em qualidade, e ao menor custo, à demanda técnica de educação, isto é, às necessidades do mercado de trabalho (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p. 192).

Essa nova racionalidade formal da educação é a demanda do sistema econômico, adotando-se indicadores ou taxas que se convertem em comparações abstratas, contribuindo para o esquecimento do contexto histórico e o que posso ter originado tais comparações.

Como ponto de referência, os autores 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, a comparabilidade sendo possível tão somente à custa da mutilação das realidades comparadas. (BOURDIEU & PASSERON, 1979, p. 72)

Em tópico intitulado “A resignação à incomparabilidade” (p. 86-95), Bourdieu e Passeron esboçam um “caminho metodológico”, chamando a atenção para a necessidade de se retomar a lógica específica do sistema de educação e de se proceder ao exame das relações que ele estabelece com os outros sistemas, bem como das relações que os distintos grupos de usuários mantêm com ele. Um determinado sistema de ensino deve sua estrutura singular “tanto às exigências que definam suas funções específicas quanto às tradições nacionais ou às situações históricas e sociais nas quais essas exigências são satisfeitas”. (BOURDIEU & PASSERON, 1979, p. 89)

Entende-se, assim, que é pela análise das funções de um determinado sistema de ensino e pelo exame do peso relativo de cada uma delas que se deve iniciar toda comparação. O sistema educacional é, entre todos, o que mais dificilmente se deixa reduzir ao modelo formalmente racional do cálculo dos meios em relação a um fim único e univocamente definido, porquanto seus produtos só são completamente estabelecidos

na multiplicidade de seus aspectos e não podem, conseqüentemente, ser avaliados de modo adequado, a não ser quando referidos a valores incomensuráveis entre si. Os traços do sistema que melhor se prestam à comparação qualitativa e às proposições gerais que daí decorrem só representarão a realidade se foram acompanhados de correções e reinterpretções capazes de integrá-los num contexto. “À falta dessa reinterpretação sociológica, só podem dar a ilusão da significação unívoca, porquanto elas têm muita ou pouca significação” (BOURDIEU & PASSERON, 1979, p. 103-104).

Para Bourdieu e Passeron, a “análise dos pesos relativos” em cada caso, atribuídos às diferentes funções possíveis, permitiria a caracterização dos distintos sistemas de educação e o estabelecimento de “uma tipologia, ainda que abstrata, mas fundamentada, a respeito da posição e das funções concretas do sistema escolar no sistema social” (p. 104).

Assim, seria possível caminhar para uma forma melhor acabada de comparação, por meio da qual se trataria de explicar “que traços ou sistemas de traços, característicos de uma instituição escolar, possam ter propriedade e, em particular, funções idênticas ou comparáveis, pelo fato de que eles ocupam posições homólogas em diferentes sistemas de ensino, ou ainda, que sistemas educacionais diversos possam apresentar características idênticas, na medida em que estabelecem com outros sistemas relações de posição ou de oposição estruturalmente equivalentes” (p. 104).

Portanto, pode-se observar o quanto os autores nos convidam a considerar o quanto é complexo estabelecer comparações entre instituições escolares ou sistemas de ensino sem, antes, avaliar minuciosamente as funções que cada um deles desenvolve, de acordo com o contexto e com a especificidade histórica e social em que é concebido.

Tendo em mente essas sinalizações, passamos a observar, neste capítulo, como especificamente na América do Sul, através dos órgãos internacionais, se estabeleceram demandas que levaram os sistemas educativos nacionais a modificar as suas regras, o que iremos exemplificar comparando os processos que ocorreram na Colômbia e no Brasil.

## **2. Os programas educativos na América do Sul e os organismos internacionais**

Em primeiro lugar, faz-se necessário lembrar que a Organização das Nações Unidas, após a II Guerra Mundial, já havia, em 1948, instituído as bases em que o governo de cada um dos países pudesse oferecer educação como Direito Fundamental Humanitário.

Segundo a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), toda pessoa tem direito à educação, conforme o Artigo 26. Para que se possa cumprir esse direito na América do Sul, cria-se um programa de extensão e melhorias da educação primária, que teve lugar entre 1957 e 1966, seguido pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (PPE), de 1980 a 2000, ambos coordenados pela UNESCO. O PPE tinha três metas principais para cumprir até o ano 2000: (a) garantir a escolaridade para todas as crianças em idade escolar e proporcionar um mínimo de 8 a 10 anos de ensino geral; (b) eliminar o analfabetismo antes do fim do século e desenvolver e estender os serviços educacionais para adultos; e (c) melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino através das reformas necessárias. (CEPAL-UNESCO, 1993)

Mas os compromissos assumidos pelos países não se cumpriram e o diagnóstico feito pela Centro de Estudos para América Latina-CEPAL- e pela UNESCO, após os anos 1980, situam a educação da América do Sul como “de má qualidade, falta de equidade e de eficiência”, com excessivo centralismo, pouca autonomia escolar, deterioração das condições de trabalho docente e desprestígio da profissão, desvinculação entre o que se ensina e as demandas da sociedade. (CEPAL-UNESCO, 1993 p. 15)

No referido documento, descreve-se a nova concepção sobre o papel do Estado frente à educação e ao seu enquadramento no mundo globalizado, definindo-se a cooperação regional e internacional como mecanismo útil para a economia, e a formação de recursos humanos nos países da América do Sul e do Caribe, que deve se articular com a produção de conhecimento, juntamente com o setor produtivo e o setor de desenvolvimento social. Para tanto, foram propostas algumas linhas de ação política, que marcaram o desenvolvimento posterior da região:

Deve se diversificar as fontes de financiamento do serviço educacional, capturando e combinando diversas fontes alternativas: estatais, privadas, não governamentais, da comunidade e das organizações internacionais de cooperação técnica e financeira. Deve ser levado em consideração o uso ideal de recursos, priorizando investimentos na inovação educacional. (CEPAL, 1993.p.96).

Certamente, tudo isso não ocorre por acaso. Em 1989, nos Estados Unidos, teve lugar a conferência do *International Institute for Economy – IEE*, também conhecida como Consenso de Washington, onde integrantes do governo norte-americano, de organizações internacionais e diversos economistas discutiram um conjunto de reformas essenciais para os países da América do Sul - uma série de recomendações que visavam

o desenvolvimento e a ampliação do neoliberalismo naqueles países para superar a “crise econômica e retomar” o caminho do crescimento.

De fato, atravessava-se uma crise nos anos 1980, porém não uma crise como os organismos internacionais diagnosticavam, pois, em geral, em termos dos sistemas educativos, verificava-se que os orçamentos eram insuficientes para atender às necessidades básicas, havendo um aumento excessivo da demanda por serviços educativos, um enorme crescimento do setor privado e um excessivo centralismo. (PEREZ & LEAL, 2011)

Assim, a ideia foi de que os Estados, especialmente os países “em desenvolvimento”, deveriam implementar reformas criando políticas pautadas nas relações exteriores e na regulação financeira, com apoio assinado diretamente pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, pelo Banco Mundial – BM e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

Aliás, os discursos políticos sobre as funções do Estado foram justificando a necessidade de reformar os sistemas educativos, amparada em ideais de novas formas de organização e financiamento para diminuir a pobreza. E é precisamente na década de 1990 que se fortalece essa demanda, fruto das Conferências Mundiais: a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos – EPT (Jomtien, 1990), apresenta uma agenda ambiciosa com seis objetivos educacionais a serem alcançados por 164 países até 2015. Dez anos após, firma-se um marco de ação para o cumprimento das seis metas da Educação Para Todos (Dakar, 2000). Entretanto, a Organização dos Estados Ibero-Americanos - OEI constrói, juntamente aos países membros, diretrizes denominadas “Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos bicentenários”.

Por certo, tais diretrizes não foram consideradas suficientes, pois, após as metas de Dakar (2000), coloca-se uma nova demanda da ONU para combater a pobreza, a fome, as enfermidades, o analfabetismo, a degradação do ambiente e a discriminação contra a mulher. Essa visão traduz-se em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM<sup>1</sup>, incluindo o Objetivo 2 - “Lograr que o acesso do ensino primário se torne universal”. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também é criado, em 2003,

---

<sup>1</sup> Em setembro de 2000, foi adotada pelos líderes mundiais a "[Declaración de la Cumbre del Milenio](http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/los_8_objetivos_del_milenio/)", na qual se definiram os objetivos de desenvolvimento do milênio. Muitos compromissos, no que se refere a direitos humanos, bom governo e democracia foram firmados. Para mais informações: [http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/los\\_8\\_objetivos\\_del\\_milenio/](http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/los_8_objetivos_del_milenio/).

para monitorar o avanço da EPT. Este tem sido o roteiro de desenvolvimento predominante no mundo nos últimos 15 anos.

No marco dos acordos nacionais e regionais, ocorre, em 2008, em Salvador, a reunião de ministros de educação ibero-americanos, com a coordenação da Organização dos Estados Americanos – OEI, impulsionando o projeto de onze “Metas Educativas 2021: A Educação que queremos para a geração dos bicentenários”. Uma vez mais se apela pelos objetivos da EPT, solicitando-se cooperação entre os países ibero-americanos mais desenvolvidos em apoio aos países e regiões com mais dificuldades educativas, de modo a, assim, serem alcançadas as metas propostas. (OEI, 2010, p.16)

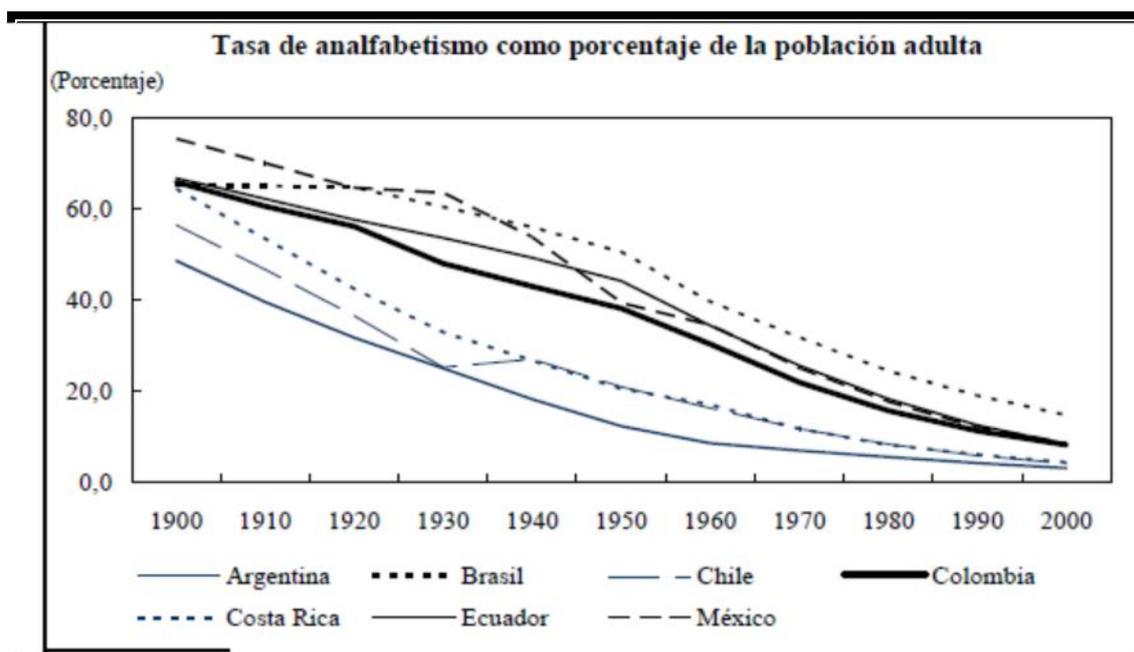
As seis metas da Educação Para Todos – EPT (1990- 2000) são comparadas com as metas propostas pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe – PPE (1980-2000). Vemos que alfabetizar e ampliar os serviços educativos para jovens e adultos constitui uma demanda constante.

**Tabela 1. Comparativo dos Programas Educativos para a América do Sul**

<b>PPE (1980-2000)</b>	<b>EPT (1990- 2000)</b>	<b>Marco de ação para o cumprimento das seis metas da EPT, Dakar (2000)</b>
<p>1) garantir a escolarização mínima de 8 a 10 anos a todas as crianças em idade escolar antes de 1999;</p> <p>2) eliminar o analfabetismo antes do final do século e ampliar os serviços educativos para os adultos;</p> <p>3) melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais realizando as reformas que se fizessem necessárias. (RECOMENDAÇÃO DE QUITO, 1981, p.3).</p>	<p>3) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.</p> <p>4) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.</p>	<p>c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;</p> <p>d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.</p>

No que se refere à tentativa de eliminação do analfabetismo, o gráfico 1 apresenta informações sobre o declínio das taxas de analfabetismo no Brasil, Argentina, México, Chile, Costa Rica e Colômbia. Fica claro o declínio ao longo das décadas e a permanência dos dados no século XXI.

**Gráfico 1. Analfabetismo**



Fonte: Ramírez; Téllez (2006).

Com respeito ao acesso ao ensino fundamental, podemos visualizar, no gráfico 2, como nas décadas de 1980 e 1990 houve um aumento nas matrículas, sobretudo em países como o Brasil. No caso da Colômbia, apesar de na década de 1970 ter havido um avanço superior a 16%, no final dos anos 1980 e 1990, tal como na Costa Rica, os índices decresceram significativamente.

Para o caso da Colômbia neste período se teve uma diminuição dos investimentos para a educação fruto dos recortes sobre a economia colombiana como consequência da situação econômica mundial, foi precisamente no período de 1983 que o governo de aquele momento fez uma redução ao déficit fiscal nacional o que incluiu uma diminuição no orçamento da educação os quais tiveram efeitos sobre os indicadores de cobertura. (RAMÍREZ & TÉLLEZ 2006, p.61).

Porém, se faz necessário assinalar que antes disto se teve governos que desenvolveram distintas formas de intervir na educação por exemplo para o governo de López Michelsen, 1974-1978 a prioridade foi à universalização da educação primária tanto nas zonas urbanas como as rurais a través da ampliação de escolas, nomeação de docentes, já para o governo sucessor (1978-1982) muda-se o enfoque sendo a qualidade do ensino primário e a retenção dos alunos especialmente na zona rural pois o 65% da população estava localizada nas zonas rurais porém somente o 24% da matrícula

pertencia a esta zona, também se deu importância a expansão do ensino secundário desta vez implementando o ensino com vocação produtiva regional. Já para a década dos oitenta a prioridade continua sendo as reformas como modernização e planificação da educação porém escasseiam as ofertas de recursos financeiros no setor educativo como também se fez evidente que existia uma enorme deficiência entre a oferta do ensino nas zonas rurais e as zonas urbanas. (RAMÍREZ & TÉLLEZ 2006, p.66).

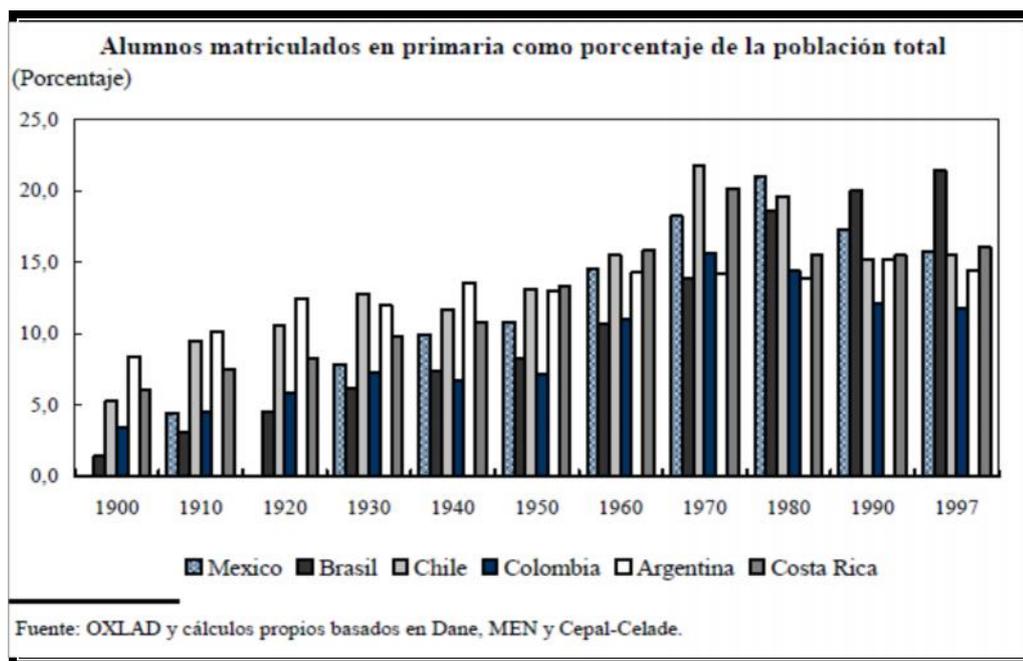
Todas essas circunstancias somadas as variáveis educativas no processo de descentralização da educação que se inicia em 1986 e que se fortaleceu no marco da nova constituição da Polítca de Colômbia em 1991, geraram mudanças de tipo administrativo onde também se fizeram alianças com o Banco Mundial para dar início a Universalização da educação básica primaria em 1987 e em 1992 com Programas de Ampliação da Cobertura e Melhoramento da qualidade da Educação Secundaria (Paces), diversas estratégias foram implantadas para tal ampliação e uma delas foi a concepção de matrículas em colégios privados para estudantes do setor público e bolsas de manutenção para a retenção escolar das crianças de menores recursos é por isso que para o milênio como poderemos observar no gráfico No 5 as matrículas para o ensino primário já tem aumentado gradativamente porém os problemas de repetência e abandono escolar estiveram presentes neste processo.

Já no caso do Brasil, o incremento da cobertura de matrículas, segundo o quadro, cresce constantemente em cada década. Entretanto, sabe-se que nas décadas de 1970 e 1980, segundo Peregrino (2010), só chegavam à escola os grupos sociais legitimados para estar nela. Foi no final da década de 1980 que a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias. Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. (MARCHEL, PAULO. 2010, p. 561)

Por conseguinte, a partir de 1991, tanto em consequência do aumento das taxas de conclusão do ensino fundamental, como também da expansão dos cursos supletivos de 1º grau, da oferta de cursos noturnos o declínio da participação do setor privado e 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 assim que a cobertura para o milênio conseguiu permanecer em ascensão porém, estes

ganhos sociais decorrentes da aplicação de políticas públicas inclusivas, também deixaram em evidência os problemas de repetência e o abandono dos estudantes nas escolas o que posteriormente tem sido corrigido com políticas de retenção e não-repetência.

**Gráfico 2. Alunos matriculados no Ensino Fundamental (Porcentagem em relação à população total)**



Para dar continuidade ao fio que nos trouxe até aqui, passamos a analisar como a América do Sul, em termos gerais, se viu permeada pelas novas tendências da mundialização e das demandas por ela impostas. Para GAJARDO, (1999, p.13), em síntese, as orientações das políticas predominantes, na década de 1990, foram ancoradas em quatro grandes áreas de reforma, com estratégias e programas recomendados pelas agências internacionais.

**Tabela 2. Políticas Predominantes na década de 1990**

Eixos e Estratégias em Diretrizes da Política de Educação na década de 1990	
Eixos da Política	Estratégias/Programas
<b>Gestão</b>	Descentralização administrativa e pedagógica Fortalecimento das capacidades de gestão Autonomia das escolas e participação local

	Melhoras nos Sistemas de Informação e Gestão Avaliação / Medição de resultados / Prestação de contas para a sociedade Envolvimento dos pais, governos e das comunidades locais
<b>Equidade e qualidade</b>	Focalização nas escolas mais pobres dos níveis básicos Discriminação positiva em relação a grupos vulneráveis (pobres e indigentes urbanos e rural, população indígena, mulheres pobres e indígenas) Reformas curriculares Fornecimento de livros didáticos e materiais de instrução Prolongação do horário escolar Programas de melhoria e inovação educacional Programas de fortalecimento institucional
<b>Aperfeiçoamento Docente</b>	Desenvolvimento profissional dos professores Pagamento por desempenho Políticas de incentivo
<b>Financiamento</b>	Subsídio à demanda Financiamento compartilhado Mobilização de recursos do setor privado Redistribuição / Imposto X Educação Utilização eficaz dos recursos existentes (racionalização)

Fonte: GAJARDO (1999).

Assim, agendas mundiais e conceitos como planejamento, desenvolvimento, integração, reformas, descentralização, avaliação e educação para todos são consequência da globalização e do aparecimento de novas instituições e acordos que se convertem em norteadores da maioria das políticas que surgem nos países emergentes, dentre elas: Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Desta forma, resultou evidente o surgimento de um sistema educativo global, isto é, um sistema educativo que compartilha tendências de transformação e conceitos que possuem vigência quase universal (MARTINEZ, 2016, p.86).

Em síntese, podemos dizer que, ao final das décadas de 1980 e 1990, criou-se um campo de disputa a partir das demandas das conferências internacionais, gerando transformações nos sistemas educacionais sul-americanos e marcando o caminho da reorganização e da democratização da educação, tendo-se em vista que, tanto no Brasil como na Colômbia, cada processo ocorreu de maneira diferente.

Entretanto, os três eixos que caracterizaram tais reformas foram: (a) o incremento do acesso escolar, medido pelo número de matrículas; (b) o melhoramento da qualidade, medido pelos resultados obtidos pelos estudantes nos índices de aprendizagem por provas e (c) os esforços pelo melhoramento da eficiência e da eficácia na gestão do sistema e das instituições educativas.

Dessa forma, permitiu-se que, a educação comparada internacional continuasse ganhando maior relevância, como também que fortalecesse a implementação dos sistemas de avaliação nacionais, pois tanto no Brasil como na Colômbia, o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação transformou-se em peça-chave dos processos de reformas educacionais – ambos os países participam de avaliações internacionais, como o PISA.

Tal como assinalamos acima, não é possível fazer uma aproximação comparativa sem considerar o que cada país construiu ao longo de sua história social, política e educativa durante o período da democratização, ou seja, desde 1988 até o ano de 2016.

A seguir, buscamos aproximar estes fatos.

## Capítulo II – CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E EDUCATIVO EM PAÍSES COMO A COLÔMBIA E O BRASIL

A necessidade primeira de conhecer os modos como a Colômbia e o Brasil realizam a gestão de seus sistemas educativos e concebem a Educação de Jovens e Adultos leva-nos a considerar os aportes teóricos de Bourdieu (2003), quando afirma a convicção de que não se pode tomar a lógica mais profunda do mundo social sem, antes, submergir nas particularidades de uma realidade empírica historicamente situada e fechada. Assim, neste capítulo, abordamos, inicialmente, o contexto político e social em que se desenvolveram ambas as nações, para, a seguir, traçar algumas comparações que nos revelem diferenças, avanços e desafios com respeito à educação.

### 2.1. O contexto colombiano

**Tabela 3. Dados sobre a População Colombiana**

	População total	49 059 milhões	0	-2017
	<b>PIB</b>	<b>1,8</b>	%	2017
	População que utiliza fontes de água potável	91.4	%	-2015
	Urbano	96.8	%	-2015
	Rural	73.8	%	-2015
	Anos de escolaridade obrigatórios	10		
	Taxa de alfabetização (15 a 24 anos)	98.5	%	-2015
	Mulheres	98.9	%	-2015
	Homens	98.2	%	-2015
	Taxa líquida de matrícula ed. primária	90.6	%	-2015
	Mulheres	90.6	%	-2015
	Homens	90.6	%	-2015
	Taxa líquida de matrícula ed. secundária	78.3	%	-2015
	Mulheres	81.3	%	-2015
	Homens	75.4	%	-2015
	Gasto público educação (% do PIB)	4.5	%	-2015
	Pessoas iletradas (MEN, 2017)	1.806.156		-2017

Fonte: CEPAL - CEPALSTAT, MEN.

Ao se iniciar a caracterização do contexto colombiano, é importante destacar que o país se divide territorialmente em cinco regiões: ao norte, aparece a região do Atlântico; ao centro, a chamada região Andina, onde se concentra o poder político e o maior desenvolvimento do país; ao sul, a região Amazônica, onde vive a maioria da população

indígena; a nordeste, a chamada região da Orinoquia, onde se concentrou o conflito armado e a produção da cocaína; a oeste, a região do Pacífico, onde se concentra a população afro-colombiana, que também padece com enormes problemas de violência e ausência estatal.

Do ponto de vista geográfico, essas cinco regiões naturais são atravessadas pelo sistema montanhoso andino, com três cordilheiras, que vão de sudoeste a nordeste. Essa área montanhosa gera uma grande variedade de patamares climáticos, de acordo com as altitudes. Por essa razão, apesar de a Colômbia - por sua posição equatorial - não apresentar diferenças entre as estações do ano, suas regiões comportam grande diversidade climática, permeadas por páramos (estepes de montanha), neve perpétua, vulcões, zona de convergência intertropical (ventos quentes, seca intensa e chuvas úmidas).

Segundo o Departamento Nacional de Estatística – DANE, o país teria, em 2017, uma população estimada de 49,6 milhões de habitantes. Para a Comissão Econômica para a América Latina CEPAL – CEPALSTAT<sup>2</sup>, em 2014, a porcentagem de pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos de idade com ensino primário completo por ambos sexos era de 95,9.

No site da CEPAL – CEPALSTAT, nos índices nacionais, revela-se que a expectativa de vida no país é de 74 anos, a sua taxa de mortalidade é de 5,93‰ e a sua renda *per capita*, no ano 2016, equivale a 5.243 euros anuais. Em relação ao índice de percepção de corrupção no setor público (IPC)<sup>3</sup>, o país ocupa a 90ª posição, em um *ranking* que totaliza 176 países.

No que tange à diversidade cultural, na Colômbia existem diversas culturas e línguas: a população branca e mestiça, 87 etnias indígenas, 3 grupos diferenciados de população afro-colombiana e o povo rom<sup>4</sup> ou cigano. Além do espanhol, são faladas 64 línguas ameríndias, o romani (língua dos ciganos), além do bandé (língua dos raizales, povo afro-colombiano de San Andrés). A república é organizada politicamente em 32 estados descentralizados (dirigidos por governadores); 1123 municípios (dirigidos por prefeitos); as entidades indígenas; e os territórios coletivos de comunidades afro-

---

<sup>2</sup> A Cepal Sistematiza e documenta em CEPALSTAT a informação produzida pelos organismos oficiais dos países e as agências internacionais.

<sup>3</sup> Para mais informações: <http://transparenciacolombia.org.co/sin-castigo-la-corrupcion-se-mantendra-investigacion-y-sancion-efectiva-se-hace-urgente/>; <https://www.datosmacro.com/pib/colombia>

<sup>4</sup> Denomina-se “povo rom” aos ciganos que habitam regiões da Colômbia.

colombianas em zonas do Pacífico. Bogotá, a capital, sedia o governo nacional. (PNUD 2015)

### 2.1.1 História social e política

A história da Colômbia é atravessada por uma sucessão de guerras civis nacionais e de conflitos regionais e locais, podendo-se afirmar que a violência é uma marca do país, na construção da sua história social e política. Durante metade do século XX, a nação viveu um conflito armado interno que baliza não somente a sua história, mas, sobretudo, a sua organização social.

As marcas de oposição históricas, certamente, têm algo a ver com a guerra cruel que os colombianos têm que enfrentar, pois essa nação se constrói pela disputa pelo poder entre as classes dirigentes, ou seja, a burguesia *criolla*<sup>5</sup> e as classes populares, representadas unicamente por dois partidos políticos: liberais e conservadores, e que fizeram uma verdadeira guerra bipartidarista de extermínio contra seus opositores e de tomada de posse das regiões rurais a que cada grupo buscava dominar.

Destaca-se que cada partido político em disputa tinha longos períodos de governança e, com eles, muitos enfrentamentos, nos quais foram sendo gestados grupos de autodefesa. Esses períodos de governança passaram a ser denominados como república conservadora (1886-1930) e república liberal (1930-1948).

Com uma guerra interminável, durante a repressão própria da ditadura do General Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), o país estava a ponto de entrar em colapso, criando-se, por isso, uma alternativa de paz. A proposta foi parar o extermínio e criar a Frente Nacional (FN), que consistia em alternar-se no exercício do poder os dois partidos políticos que protagonizavam as disputas. Baseava-se no apoio a um único candidato presidencial, dividindo-se os cargos oficiais por igual, e na exclusão dos outros grupos políticos que emergiam no país, como o Partido Comunista. Este acordo durou dezesseis (16) anos, de 1958 até 1974. (TORRES, DÍAZ &, PRADA, 2003)

---

<sup>5</sup> Entenda-se *criollo*, no contexto colombiano, como o filho de espanhóis concebido na Colômbia. Os *criollos* tiveram privilégios da Coroa, porém nem sempre foram bem reconhecidos pelo império espanhol. Apesar de conservarem privilégios e poder, não tinham nascido na Europa e, por isso, desfrutavam de condições menos favoráveis que os espanhóis de nascimento.

Assim, a Frente Nacional foi responsável pela continuação do conflito, de forma latente, e, conseqüentemente, pela crescente organização das antigas autodefesas<sup>6</sup> comunistas, que passaram a ser as Forças Armadas Revolucionarias da Colômbia - FARC (1965), o Exército de Libertação Nacional - ELN (1962), o Exército Popular de Libertação - EPL (1967), o Movimento 19 de abril – M-19 (1970). O grupo Morte a Sequestradores - MAS (1980), criado pelos narcotraficantes, logo serviu de base para conformar uma organização de paramilitares. (¡BASTA YA! Colômbia: Memórias de guerra y dignidade. p.34)

Todos esses grupos surgem com visões e interesses distintos. Porém, em 1985 funda-se o União Patriótica (UP), grupo de ex-guerrilheiros que viram na democracia e na participação política uma saída para a paz. Esta opção democrática converteu-se em um fracasso e o grupo foi submetido a um extermínio físico sistemático.

Com a ascensão do Narcotráfico e seus visíveis representantes - Pablo Escobar, Gonzáles Rodriguez Gacha, James Ortega - se instala uma nova forma de guerra, pois, para eles, era necessário criar laboratórios clandestinos para processar a folha da coca e armar seus próprios exércitos particulares. Para tanto, aliaram-se às autodefesas da direita e, indiretamente, aos militares, na causa comum contra a insurgência das guerrilhas para não serem extorquidas.

E, assim, a história da Colômbia se torna, então, muito mais complexa, pois neste período, conhecido como Narco Paramilitarismo, os narcotraficantes continuam perpetuando a dívida de uma reforma agrária, comprando enormes parcelas de terra e com isto, gerando ainda mais população expropriada e, conseqüentemente, êxodo para os centros urbanos. Segundo dados oficiais, durante esse período os narcotraficantes compraram terras em 409 municípios, equivalentes à metade do território colombiano. (¡BASTA YA! Colômbia: Memórias de guerra y dignidade. p.143)

A crise política, derivada, em parte, pelo regime político restritivo instalado desde a Frente Nacional, as mortes dos membros do partido da UP, o crescimento do narcotráfico, os ódios e interesses econômicos que ainda se mantinham entre as elites, latifundiários, paramilitares e grupos de guerrilhas, os combates entre uns e outros, ou seja, uma violência sociopolítica cada vez mais aguda, o conflito armado – tudo isso deu

---

<sup>6</sup> As Fuerzas revolucionarias armadas de Colombia FARC, antes de constituírem um grupo de forças armadas, chamavam-se autodefesas comunistas, pois o termo autodefesa – *autodefensa*, em espanhol - se aplica tanto para eles como para outros grupos que também se criaram para combater as mesmas guerrilhas.

início a um movimento estudantil de todas as universidades do país, tanto particulares como públicas, para exigir a instalação de uma constituinte.

A eleição teve participação dos partidos tradicionais, mas também de forças políticas de diversas tendências, incluindo-se os movimentos guerrilheiros desmobilizados - como foi o caso da guerrilha do M-19, que entregou as armas no dia 8 de março de 1990 -, as minorias que tradicionalmente foram excluídas, como os indígenas, as mulheres, os grupos religiosos não relacionados ao catolicismo, entre outros. Assim nasceu a nova constituição de 1991.

Com a nova constituição e a morte de Pablo Escobar (1993), parecia que se tinha um problema a menos. Porém,

Para 1999 [...] 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. (¡BASTA YA! Colômbia: Memorias de guerra y dignidad. p.160)

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

Los reclutadores (tanto de la guerrilla como de los paramilitares) tienen formación para planear el ingreso de los niños y jóvenes. [...] En la guerrilla deben llenar un registro (con su nombre, dirección, nombres de familiares) para prevenir la desertión y en caso extremo buscarlos y ordenarlos matar; en los paramilitares hay un contrato (verbal) con promesa de salario. 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).

**Tabela 4. Víctimas do conflito armado I semestre- 2017 – relato global**

<b>Fatos</b>	<b>Pessoas</b>
Abandono de Tierras Despojo Forzado de Tierras	5.475
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	96.473
Amenaza	367.440

Delitos contra la libertad y la integridad sexual	23.514
Desaparición forzada	167.881
Desplazamiento	7.283.74
Homicidio	991.139
Minas antipersonal	11.165
Sin información	124
Secuestro	36.278
Homicidio	1.076.163
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	111.908
Tortura	10.699
<b>Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes</b>	<b>8.435</b>
Total de personas:	8.227.623

Fonte.:Red Nacional de Información. Fecha de corte: 01 oct. 2017

O impressionante é que este conflito envolve crianças e jovens, em função dos deslocamentos<sup>7</sup> das famílias que moravam na zona rural e tiveram que ir para zonas urbanas, como também do fato de muitas escolas serem destruídas pelos combates, além de muitos professores já não conseguirem chegar a essas zonas de conflito armado.

Todos esses fatos geram a radicalização política e a sua conseqüente virada para uma solução militar de guerra. Durante o período de 2002 a 2010, sob o comando do presidente Álvaro Uribe Velez, são produzidas propostas de combate que desestabilizam a capacidade ofensiva das FARC. Entretanto, o paramilitarismo e as Bandas Criminais - BACRIM - crescem e são cometidas enormes violações aos direitos humanos.

O governo de Uribe Velez projetou também uma lei para que os paramilitares se desmobilizassem, mas esta contemplava uma série de impunidades, sobretudo não reconhecendo os direitos das vítimas (verdade, justiça e reparação). Frente a isto, a reação da justiça, o debate político, a pressão dos movimentos defensores dos Direitos Humanos, das vítimas e da comunidade internacional exigiram a reorientação da proposta. A Lei de Justiça e Paz tem, agora, muitos de seus líderes extraditados nos Estados Unidos, com enormes denúncias que comprometem diversos políticos, incluindo ao ex-presidente Álvaro Uribe Velez.

É com o atual presidente da Colômbia, Juan Manuel Santos (2010 -2018) que se obtém um processo de paz com as FARC. Esse processo dividiu os colombianos. Seus

<sup>7</sup> Vale a pena esclarecer que deslocado, neste contexto, é aquele que, contrariamente à sua vontade e por força do conflito armado (bombas, confrontos entre guerrilhas, paramilitares e forças armadas), é tirado de sua casa e terra e vai para a zona urbana, onde, possivelmente, possa ser atendido (ou não) como vítima do conflito. Se conseguirem ser registrados como vítimas, os deslocados podem fazer jus a auxílios, porém os estragos da guerra (perdas de vidas de familiares mortos em confrontos) geram, em nível pessoal, condições complexas de adaptação. Então, estes sujeitos acabam não apenas como *desplazados* (deslocados), como, também, desprotegidos e, literalmente, *desubicados* (sem lugar).

inimigos são os mesmos que, em décadas passadas, viveram uma guerra atrás de uma escrivania, exercendo a justiça por meio de grupos militares particulares e dominando os territórios onde o Estado não consegue se instalar, dominando novas economias como a exploração da mineração ilegal, atemorizando cada vez mais os cidadãos com discursos que advertem para a transformação da Colômbia numa Venezuela (apresentam a Venezuela como uma ditadura comunista, que tem aos cidadãos morrendo de fome) e vociferando que, se o processo de paz continuar como está, passaremos a ser governados pelo ex-combatente “Timochenco”, gerando, assim, uma polarização entre os que estão a favor do perdão e a reconciliação e os que exigem justiça e não participação política dos membros das FARC.

À diferença do processo de paz com os paramilitares, este foi realizado com a participação e o reconhecimento das vítimas, que têm ganhado enorme visibilidade. São elas que têm contribuído para que a guerra fique registrada através do Centro de Memória Histórica. Pela “Ley de Victimas” (Lei 1448, de 2011) se estabeleceram caminhos e medidas específicas que buscam a verdade, a justiça e a reparação integral, assim como o restabelecimento de seus direitos. Esta lei traz enormes desafios, pois a questão da restituição da terra é o cerne da questão. Há os que não querem devolver as terras que roubaram aos camponeses e há os que precisam retornar ao lugar de onde foram violentamente expulsos.

Atualmente, as FARC já têm um partido político, mas a história parece se repetir, pois alguns dissidentes desse grupo estão em áreas rurais onde os narcotraficantes continuam exercendo o poder sobre a exportação da cocaína. Assim, os ataques violentos e os assassinatos continuam, as vítimas seguem sendo as mesmas, as informações permanecem parciais e manipuladas, o que leva a crer que essa história de terror não vai ter um final.

No corrente ano, as eleições presidenciais na Colômbia começaram a ter força e os diversos candidatos, em sua maioria, estão a favor da guerra, de não dar continuidade ao processo de paz com a FARC, o que deixa perceber que o que de fato não desejam é que a justiça da paz revele quem são os verdadeiros gestores e perpetuadores dessa guerra. Há somente duas opções que representam a política de esquerda ou de centro esquerda do país. Entretanto, além de entre elas próprias haver divisões, não contam com a mídia, que, muito pelo contrário, destrói e questiona seus discursos e propostas.

Os grupos, os líderes sociais e os cidadãos comuns que acreditam na paz e na transformação da nação apostam em uma mudança e lutam por meio das novas formas de

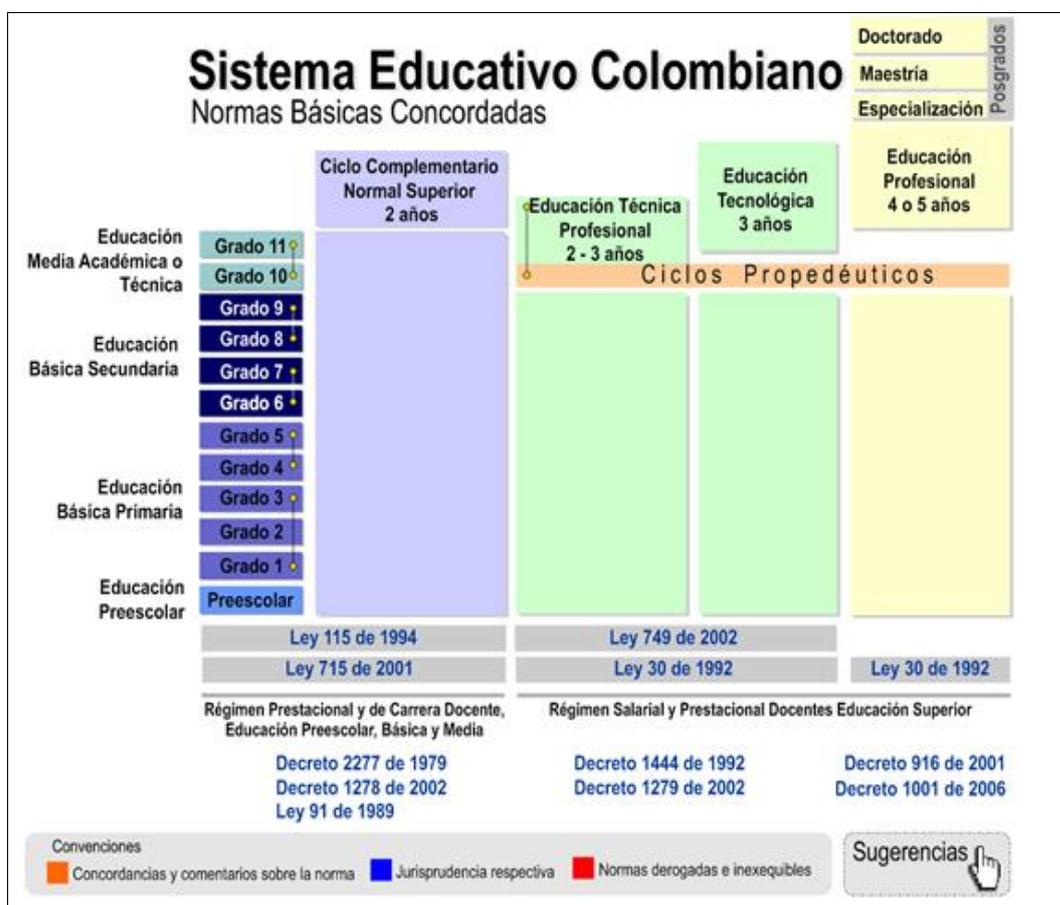
comunicação para que, desta vez, o processo de paz constitua a oportunidade para grandes reformas. Paradoxalmente, porém, as mortes de líderes sociais vêm aumentando enormemente.

Entretanto, se a divisão das elites permanecer e grupos violentos de qualquer índole continuarem tendo o poder de sempre, a nossa história seguirá marcada pela esperança e pela desesperança.

### 2.1.2 O Sistema Educativo Colombiano

O Ministério da Educação Nacional representa o Sistema Educativo do país conforme a tabela 5, que mapeia leis e decretos em que se apoia. Entretanto, a compreensão de sua configuração atual implica conhecer alguns aspectos de sua consolidação ao longo do tempo.

**Quadro 1. Sistema Educativo Colombiano**



Fonte: MEN.

Historicamente, a educação da Colômbia traz marcas relacionadas ao contexto nacional. Para autores como CAJIAO (2004), a modernização do país deu-se sem a participação ativa dos cidadãos, dividindo-se a evolução das políticas educativas em três grandes momentos.

O primeiro momento abarca a primeira metade do século XX – um país agrário, passando por uma enorme transformação na estrutura demográfica. Até então, a educação era assumida como uma tarefa familiar e comunitária. Quase metade da população era analfabeta, mas a escola primária já havia introduzido a aprendizagem formal, concentrando-se nos códigos literários e matemáticos, na geografia, na história nacional, na catequese, na urbanidade e em noções muito gerais das ciências naturais. Porém, entre 1940 e 1965, a população total saltou de 8.600.000 a pouco mais de 17.000.000 de habitantes, transformando-se toda a estrutura demográfica. (CAJIAO, 2004, p. 34)

Este enorme crescimento populacional, associado à urbanização acelerada, aumentou a oportunidade de emprego na área industrial. Assim, surgiu um novo modelo de desenvolvimento, que significou progresso social, sem que, entretanto, se reduzisse a concentração da riqueza. Tal fato leva o autor a identificar um segundo momento na evolução das políticas educativas na Colômbia, caracterizado pelo fato de a educação tornar-se prioridade nas políticas governamentais. Pois, em função do fenômeno da violência das demandas do crescente processo de industrialização, a população passou a migrar para os centros urbanos, em busca de emprego e de melhores condições de vida. Nesse quadro, a escola converteu-se na melhor ferramenta civilizadora.

Nos anos 1970, em pleno auge da Revolução Cubana, os ministros da educação, reunidos na Cúpula das Américas, em Punta del Este (Uruguai), pactuam melhoras nas condições escolares dos países que representam, tudo isto como mecanismo de defesa e de combate aos grupos de guerrilhas que viam na revolução a possibilidade de solução para os nossos problemas. Por esta razão, na Colômbia, cresce, neste período, a oferta de vagas nas escolas, mas de maneira desordenada.

Sem muito planejamento, o governo central e os governos regionais insistem na expansão da infraestrutura, na nomeação de professores e na criação de universidades que possam atender à crescente demanda da população. Para tanto, surge a Escola Nova, um modelo de escolarização de aceleração educação primária para a população rural em escolas com turmas multisseriadas, com um ou até três professores em toda escola. Este se constituiu num programa-chave para o aumento da cobertura e da qualidade da

educação nas zonas rurais, sendo apoiado pelo Banco Mundial e tomado como referência para programas que se realizaram na América do Sul durante as décadas de 1980 e 1990.

Porém, paralelamente, a escola de ensino privado também prolifera. Os colégios religiosos preparam a elite para dar continuidade a seus estudos universitários, enquanto para os grupos menos favorecidos as escolas técnicas são a melhor opção para garantir o ingresso no trabalho na indústria.

Já o terceiro momento que marca a história educativa do país, conforme mencionado por Cajiao, tem como referência a nova Constituição, de 1991. Ela surgiu como resposta às crises de violência que o país novamente enfrentava (ACEVEDO, 2001, p.5).

A Constituição de 1991 tornou-se uma esperança para os colombianos, já que promulgava a expansão dos direitos e garantias dos cidadãos e, além disso, também estabelecia uma nova ordem política – multiplicaram-se os espaços de participação cidadã, começando pelas administrações municipais e regionais, que, graças ao reordenamento territorial descentralizador, adquiriram autonomia para a conformação de autoridades e planos de desenvolvimento próprios, com vigilância e controle do Congresso. Outro sinal desta vontade foi a ação de tutela<sup>8</sup>, criando-se, com ela, um mecanismo de defesa dos direitos fundamentais. Pautou-se a prioridade do gasto social, aliás, sem qualquer garantia de aplicação; o planejamento econômico participativo, com mercado competitivo; a regulação econômica estatal, com liberdade empresarial; e a legislação internacional em Direitos Humanos. (POSADA, 2005, p.24)

Desse modo, a Constituição Política de 1991 tornou-se um instrumento pedagógico, gerando novas formas de participação cidadã e também controvérsias entre as concepções mais democráticas e as mais conservadoras. Com respeito ao tema educativo, a Federação Colombiana de Educadores (FECODE) e o governo foram os protagonistas da negociação. Entretanto, perdeu-se a valiosa participação de outros movimentos sociais que emergiam no País.

O debate enfrentou grupos que defendiam a necessidade de uma lei estatutária que regularia o direito à educação como direito fundamental, e a FECODE, que se inclinava por uma lei que regulamentasse a prestação do serviço educativo. Ao se perder

---

<sup>8</sup> É a garantia constitucional do direito que toda pessoa tem à proteção judicial de seus direitos fundamentais, por meio de um mecanismo rápido e efetivo. O sujeito pode exigir aos juízes, em qualquer momento e local, através de um procedimento preferencial e sumário, por si só ou por qualquer pessoa que age em seu nome, a proteção imediata aos seus direitos constitucionais fundamentais, quando acredita que estes são violados pela ação ou omissão de qualquer autoridade pública ou de particulares.

a oportunidade de avançar na direção indicada pela Corte Constitucional, a necessidade de regulação do direito à educação ficou pendente. (PULIDO, 2014, p. 24)

Nesse momento, a ausência de uma lei estatutária constituiu um obstáculo para o pleno reconhecimento da educação como um direito fundamental, apesar de que algumas sentenças – C-225, de 1995, e T-002, de 1992 – geraram uma jurisprudência importante sobre o reconhecimento da educação como direito, desta vez pela própria corte constitucional.

O que significou um passo gigantesco foi o fato de que o setor educativo teve a oportunidade de participar de foros em distintas cidades do país, o que serviu para expressar diferentes pontos de vista sobre o conteúdo e os alcances do projeto. A iniciativa da FECODE, no sentido de efetivar uma lei que regulamentasse a educação nacional, juntamente com o governo, foi um enorme sucesso. Pela primeira vez, um projeto de reforma educacional chegou ao Congresso e, finalmente, a Lei nº 115 de 1994 foi promulgada e aprovada.

Assim, a nova Constituição afirma que a educação é um direito do indivíduo e um serviço público que tem uma função social, sinalizando como responsáveis o Estado, a sociedade e a família. Garante a gratuidade nas instituições do Estado, sem prejuízo dos direitos acadêmicos para aqueles que possam custear. (COLÔMBIA, 1991)

A respeito deste tema, é necessário esclarecer que, na Constituição, cometeu-se um enorme erro, ao se afirmar que a gratuidade não estava garantida a quem pudesse pagar pelos custos acadêmicos, o que significa dizer que as escolas podiam cobrar às famílias que tivessem melhores condições econômicas uma taxa para cobrir gastos institucionais. Em consequência disso, a maioria das escolas públicas na Colômbia cobrou um pequeno montante de dinheiro para poder sustentar-se, ficando sob a responsabilidade do reitor eximir dessa cobrança aqueles que verdadeiramente não pudessem pagar. Porém, foi com a Sentencia<sup>9</sup> C-376, de 2011, que o governo nacional teve que estabelecer a gratuidade em todas as escolas públicas do país. (ORTIZ & VIZCAÍNO, 2014)

A Lei Geral de Educação – Lei nº 115, de 1994, aponta as regras gerais que regem o serviço público da educação, estando regida pelos princípios da Constituição sobre o direito à educação e definindo e desenvolvendo a organização e a oferta.

---

<sup>9</sup> É uma decisão judicial emitida por um juiz ou tribunal de justiça que declara ou reconhece o direito ou razão de uma das partes, forçando a outra a cumpri-la.

No artigo 72 desta mesma lei, pleiteia-se a criação do Plano Decenal de Desenvolvimento Educativo, e o Decreto 1719, de 1995, define as normas para a sua construção. No ano de 1996, constrói-se, então, o Primeiro Plano Decenal de Desenvolvimento Educativo (1996-2005). Todos os planos que se criam desde esta data, incluindo-se os mais atuais, concentram seus esforços na melhoria da cobertura, da qualidade e da equidade.

Paradoxalmente, as consequências do conflito armado, a não gratuidade, as enormes desigualdades educacionais - entre as zonas rurais (onde se perpetuou a guerra) e as zonas urbanas - se convertem em um desafio para que o Estado possa realmente cumprir, minimamente, sua obrigação de garantir o acesso à educação.

Em termos gerais, a estrutura educativa do país, após a Constituição e a Lei Geral de Educação, encontra-se assim caracterizada: a administração da educação é descentralizada. Em 2008, existiam 80 entidades territoriais certificadas (32 departamentos, 4 distritos e 44 municípios), encarregadas da direção e da administração do serviço educativo, e 1.071 municípios não certificados, encarregados unicamente da administração dos recursos. Essas funções são cumpridas em todas as entidades pelas correspondentes Secretarias de Educação (SED), que obtêm os recursos do Sistema General de Participações (SGP).

O Ministério da Educação Nacional (MEN) é o órgão encarregado de estabelecer as políticas e os delineamentos do setor educativo; desenhar os *standards*<sup>10</sup> de qualidade e resguardar o seu cumprimento; garantir o acesso à educação e a permanência dos estudantes no sistema; apoiar o trabalho das entidades territoriais na gestão de recursos; orientar a educação superior; implementar mecanismos de descentralização, entre outros.

A educação básica formal está organizada nos seguintes níveis ou etapas: “pré-escolar, básica, média e superior”. Dentro da educação “básica”, existem dois ciclos: “primário” e “secundário”. Em todos os níveis, existem “graus”, que são os anos escolares: 3 graus para pré-escolar, 5 graus para básica primária, 4 graus para básica secundária e 2 graus para média. Os estudantes que desejam se licenciar para lecionar na educação pré-escolar ou na educação básica primária devem fazer 2 anos a mais em uma escola para normalistas. O nível de educação básico é obrigatório e gratuito nas instituições educativas do Estado.

---

<sup>10</sup> Padrões de qualidade comum que se espera que todos os alunos colombianos aprendam em cada uma das disciplinas o MEN cria cartilhas com o referencial para que todas as instituições escolares, urbanas ou rurais, privadas ou públicas de todo o país ofereçam estes padrões aos estudantes.

A educação superior se divide em: educação técnica profissional (2 anos), educação tecnológica (3 anos) e está regida pela Lei 749, de 2002, e pela lei 30, de 1992. A educação profissional (4 ou 5 anos) e os cursos de pós-graduação são regidos pela Lei 30, de 1992.

Com a Lei Geral de Educação de 1994, todos os centros educativos da Colômbia têm o direito de definir seus próprios currículos e planos de estudo, mediante seus Planos Educativos Institucionais – PEI.

Porém, o MEN tem publicado orientações sobre currículos (1998) e regras básicas de competência (2003), juntamente com uma orientação pedagógica para ajudar as escolas e os colégios a orientar a concepção de seus próprios currículos. Esses padrões são definidos por ciclo, não pelo grau (Graus 1-3, 4-5, 6-7, 8-9 e 10-11). Através de programas específicos, como o Programa Transformação Educativa (PTA) - “Todos a aprender”, o MEN orienta as escolas e os colégios que têm baixo desempenho em avaliações nacionais em relação ao currículo e à pedagogia. Em 2015, o MEN lançou a iniciativa “Direitos Básicos de Aprendizagem”, para informar aos professores e pais sobre as competências que as crianças devem alcançar nas áreas de matemática e linguagem em cada série. (OCDE, 2016)

O Departamento Administrativo Nacional de Estatística – DANE é uma entidade estatal colombiana responsável pela coleta, subministração de dados, análise e planejamento, vinculada ao Poder Executivo. Já o Instituto Colombiano de Avaliação do Ensino Superior – ICFES está ligado ao Ministério da Educação Nacional, que é responsável pela criação das provas nacionais, da promoção e avaliação da educação colombiana em todos os níveis. Assim é que, o ICFES ministra as provas SABER, nos graus 3, 5, 9 e 11. No último ano escolar (grau 11), o resultado da prova é determinante para o acesso à educação superior. Desde 1990, o sistema educativo colombiano também participa das provas internacionais que medem a qualidade da educação, tais como TIMSS, PIRLS e PISA<sup>11</sup>.

Consequentemente, a Colômbia apresenta um sistema educativo que compreende, de acordo com a Lei 115, de 1994, a Educação Formal, a Educação Não Formal, a Educação Informal e as modalidades de atenção educativa a populações onde se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (artigos 50-54), como também a educação para pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais, a educação para grupos

---

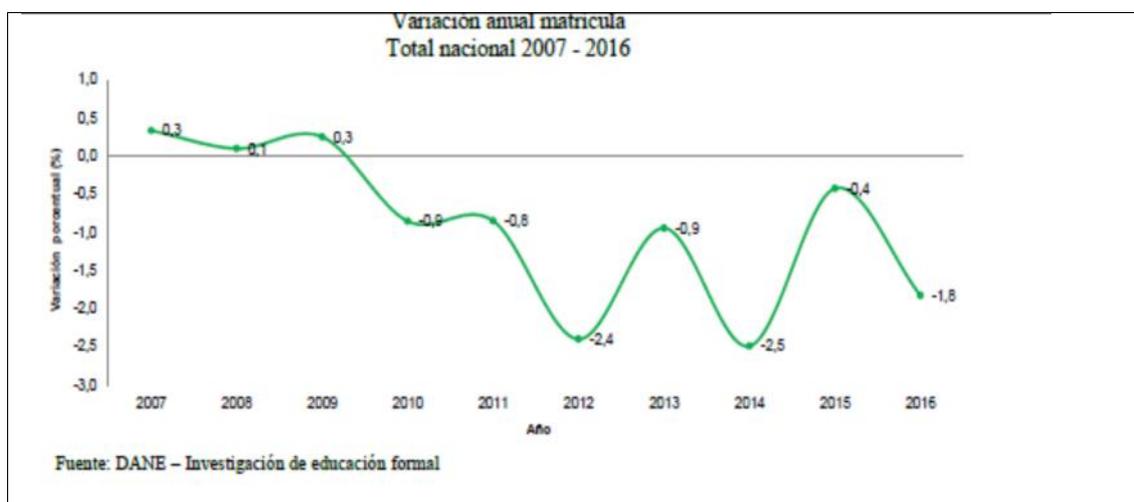
<sup>11</sup> [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43794.html](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43794.html;);

étnicos, a educação camponesa e rural e, por fim, a educação para a reabilitação social. A Lei nº 1.064, de 2006, transformou a educação não formal em Educação para o Trabalho e o Desenvolvimento Humano. Este tipo de modalidade, na Colômbia, integra a educação formal.

As reestruturações que o sistema educativo vem realizando têm ocorrido em meio à disputa pelo financiamento e pela administração da educação, dado que a redução dos recursos por parte da nação, a entrega do financiamento da educação aos estados e municípios, a privatização das instituições educativas (através da fórmula de autofinanciamento), a redução do pessoal administrativo, o repasse de funções à empresa privada e a descentralização da educação agravam a situação fiscal dos estados e municípios. Este conflito entre as associações sindicais do magistério e o Estado tem sido contínuo desde a década de 1980 até os anos recentes. (BOCANEGRA, 2010)

O gráfico 3 mostra as variações de matrícula ano após ano, no período de 2007 a 2016.

**Gráfico 3. Variação anual de matrícula 2007-2016**



Tais variações da matrícula são constantes, tendo sido implementados programas alternativos para a retenção dos estudantes no sistema, como é o caso do Programa de Ampliação de Cobertura da Educação Secundária - PACES (1992), que concedia auxílio a alunos de famílias de baixa renda provenientes de escolas públicas para iniciar o ciclo secundário em qualquer colégio privado de sua preferência, expandindo, assim, a taxa de atendimento pelo secundário em curto prazo. Este programa foi financiado juntamente com o Banco Mundial.

Assim, faz-se necessário esclarecer os fatos que, no nível educativo, delimitaram os avanços ou retrocessos para que o direito ao acesso, à permanência e à qualidade fossem, verdadeiramente, uma prioridade no sistema.

Para o período de 1994 a 1998, o Plano Nacional de Desenvolvimento denominado “O salto social” aumentou o orçamento operacional e de investimento na educação. No entanto, em 1998, a cobertura por nível de escolaridade foi de 33,7% na pré-escola (crianças de 3 a 5 anos); 86,8% na escola primária (6 a 10 anos); 51,2% no primário e secundário (entre 11 e 16 anos) e de 12% no ensino superior. (MEN, 2004)

No período presidencial de Andrés Pastrana (1998-2002), o país enfrentou desafios, como o início de um processo de Paz com as FARC, que não teve sucesso e, ao contrário, acelerou a forma ofensiva das FARC, o que gerou no país deslocamentos das populações que estavam muito próximas dos combates para as zonas urbanas. A luta contra o tráfico de drogas e contra a guerrilha fez com que os Estados Unidos apoiassem essa causa, com financiamento e ajuda militar, através de um plano conhecido como “Plano Colômbia”. O abandono e a repetência foram problemas recorrentes neste período, para o qual se implementaram programas que visavam solucioná-los, reorganizando o setor. A solução foi criar uma nova lei educativa, desta vez sem a participação da FECODE nem da sociedade civil. (POSADA, 2005, p.54)

Esta nova Lei nº 715, de 2001, veio a ser interpretada como uma antirreforma, tendo como eixo principal a poupança fiscal. Ela transferiu para os estados recursos para a educação, através do Sistema Geral de Participações – SGP. Com esta nova lei e a chegada de um novo governo autoritário, instalou-se arbitrariamente um novo estatuto docente, Decreto Lei 1278, de 2002.

Um dos poucos aspectos positivos dessa nova lei foi o fato de integrar as instituições de ensino para oferecer todo o ciclo escolar, ou seja, numa mesma instituição, com diversas sedes dentro da mesma comunidade ou bairro, que oferecem os três níveis de ensino: infantil, fundamental e ensino médio. Assim, as famílias encontram, dentro do mesmo bairro, a solução escolar para seus filhos.

Isto ajudou a garantir a continuidade e o fluxo de estudantes, a priorizar vagas para as famílias filiadas ao Sistema de Seleção de Beneficiários Para Programas Sociais - SISBEN - e a implementar programas como aulas de aceleração da aprendizagem, que favorecessem a permanência e adequação idade-série.

Certamente, para o reconhecido historiador Jorge Orlando Melo, nos dez anos transcorridos entre 1990 e 2000, houve destaques na história educativa da Colômbia, pois

se deram transformações visíveis e importantes como foram, em 1920, a abolição dos castigos e, em 1930, o impulso à educação técnica e tecnológica. E entre 1990 e 2000, “se consolida um **sistema** eficiente de vinculação de recursos que asseguraram a cobertura e a qualidade da educação”<sup>12</sup>. Por meio do Sistema Geral de Participações – SGP, que se presta não apenas ao financiamento do Programa Nacional de Alfabetização, mas também à cobertura dos gastos com os níveis de ensino fundamental e médio do sistema regular. É fato que nesse período se consolidou uma revolução no que tange à organização do sistema educativo, mas também ficaram enormes desafios por resolver. Um dos mais sérios é o fato de que a educação na Colômbia é concebida como um direito e, paralelamente, como um serviço público que presta o Estado, mas esse serviço pode ser prestado também por instituições particulares, o que abriu portas às empresas particulares para que pudessem realizá-lo em nome do Estado.

Assim, como já abordado, o Estado, através do Ministério de Educação Nacional ou das secretarias de educação estadual ou municipal, contrata com empresas privadas um serviço educativo, que oferecem “Modelos Educativos Flexíveis” para atender as populações com necessidades educativas específicas de que a própria lei geral da educação 115 de 1994 trata, no título III (artigos 50-54) como “Modalidades de Atenção Educativa a Populações onde se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos, como também a educação para pessoas com limitações ou com capacidades excepcionais, educação para grupos étnicos, educação camponesa e rural e, por último, educação para a reabilitação social”.

O mais surpreendente disto é que, além de serem contratadas, essas empresas capacitam professores, que podem ser também professores do setor público, para que aprendam a dominar os “kits” por elas construídos e, assim, desenvolver a metodologia que eles ofertam.

Estas empresas são pagas pela contratação, seja do Estado, através do Ministério de Educação Nacional, ou das secretarias de educação estaduais ou municipais. No caso EJA, elas também devem reportar ao Sistema Nacional de Matrícula - SIMAT os estudantes que participaram, cabendo ao MEN ressarcir o pagamento por aluno atendido, segundo uma tabela de tipologias relativas a esse tipo de atendimento.

---

<sup>12</sup> Mencionado no discurso da entrega do documento sobre *as memórias e a gestão da ministra de educação Cecilia Maria Vélez White, ao longo dos oito anos do Governo, com o plano de desenvolvimento* Revolução Educativa 2002-2010. (<http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-241377.html>).

Assim, os modelos – que oferecem ensino desde a pré-escola até o ensino médio – convertem-se numa estratégia de emergência e este fato deixa a descoberto a função mínima do Estado e provoca a proliferação de empresas particulares para realizar um serviço educativo público.

É desse modo que, no período governamental de 2002 a 2006, de Álvaro Uribe Velez, nomeia-se um plano intitulado Revolução Educativa e se insiste numa política de ampliação de cobertura através da contratação de inúmeros modelos educativos. Dentro deste plano, surge, em face das enormes demandas das regiões, o Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos, que tem enorme sucesso e é ampliado durante o período seguinte (2007 a 2010), para o qual esse governo é novamente eleito.

Posteriormente, nos períodos governamentais de 2011 a 2014 e de 2014 a 2018, do atual presidente Juan Manuel Santos, no plano educativo, redesenha o programa Famílias em Ação (agora rebatizado como Mais Famílias em Ação), com a finalidade de incluir um incentivo econômico para famílias que tenham crianças matriculadas nos centros infantis.

Do mesmo modo, no plano educativo do primeiro período, através do Ministério de Educação, são desenvolvidos programas para a alfabetização de 456 mil pessoas em 75 entidades territoriais. Assim, a taxa de analfabetismo diminui de 6,6% a 5,7%. (DNP, 2015, p.14)

Já no atual plano de desenvolvimento (2014-2018) - “Todos por um novo país” – acredita-se que a educação é o mais poderoso instrumento de igualdade social, de modo que o desafio é progredir na conformação de um sistema educativo universal de qualidade. (PND 2014)

Foram essas reformas, planos programas e leis que estruturam um novo Sistema Educativo na Colômbia, sendo os processos de descentralização, financiamento, expansão do ensino e qualificação da profissão docente que trouxeram novas configurações e regras que, até hoje, são objeto de investigações, questionamentos, propostas e embates

## 2.2 O Contexto Brasileiro

**Tabela 5. Dados sobre a População Brasileira**

Área	8515767 km <sup>2</sup>
População	204,9 milhões
IDH	0,755
Total de municípios	5570
Esperança média de vida ao nascer	76 anos
Taxa bruta de natalidade	13,9 (2015-2020)
Taxa bruta de mortalidade	6,2 (2015-2020)
Escolarização das pessoas entre 6 -14 anos de idade	98,6 (2015)
Taxa de analfabetismo de pessoas entre 10-14 anos de idade	1,6 (2015)
Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais	8,0 (2015)

**Fonte:** IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007/2015.

O Brasil é uma República Federativa Presidencialista, congregando a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em que o exercício do poder é atribuído a órgãos distintos e independentes, submetidos a um sistema de controle para garantir o cumprimento das leis e da Constituição. O país é uma República porque o Chefe de Estado é eleito pelo povo, por período de tempo determinado. É presidencialista porque o presidente da República é Chefe de Estado e também Chefe de Governo. É federativo porque os estados têm autonomia política. A União está dividida em três poderes: o Legislativo, que elabora leis; o Executivo, que atua na execução de programas ou prestação de serviço público; e o Judiciário, que soluciona conflitos entre cidadãos, entidades e o estado. (PORTAL BRASIL, 2009)

O país traz características relevantes na construção da sua história social e política, pois, embora o tráfico de pessoas escravizadas e a própria escravidão façam parte da história do mundo, adquirem, no país, uma conotação bastante especial, pois foi o último a aboli-la na América (1888), sendo também essa dominação sobre outro (preto e indígena) um pilar importante de sua identidade como nação. Foi precisamente com o sociólogo Gilberto Freyre (1933) e sua obra *Casa Grande e Senzala* que se potencializou a visão da mestiçagem brasileira, na qual os opostos se misturam e sabem conviver, forjando um povo com dificuldades, porém alegre, características estas que se tornaram

uma vantagem no Brasil. Entretanto, para o sociólogo Jesse de Souza (2009), essa é a marca da hipocrisia, porque a mestiçagem e o bom convívio se dão sempre e quando eles - “pretos, pobres, indígenas” - estejam distantes dos bens que a minoria privilegiada concentra.

A história conta como o Brasil teve um processo de independência pouco comum ao que os países vizinhos haviam conquistado, residindo a diferença no fato de que a coroa portuguesa se instalou no país, compartilhando a “democracia”, tornando-se o mesmo uma nação democrata-monárquica.

Do ponto de vista educacional, foram os jesuítas que comandaram, por um longo período, uma educação dirigida às elites. Em 1759, com sua expulsão, ordenada pelo rei de Portugal, o Estado assumiu a responsabilidade sobre seus encargos, tendo ainda influência da religião católica. Com a chegada e a instalação da família real, em 1808, a educação foi se conformando no sentido da implantação de instrução pública, por meio da lei de 15 de outubro de 1827 na qual se estabelece a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos”. Entretanto, a coroa preocupou-se com a promoção da educação superior e delegou aos municípios e províncias a educação primária. (SAVIANI, 1999, p. 56)

O período conhecido como “República Velha” caracterizou-se pela alternância, no poder, de alguns partidos, como o Partido Republicano Paulista (PRP) e o Partido Republicano Mineiro (PRM), desde a proclamação da República (1889) até a Revolução de 1930. Este período representou os interesses das oligarquias paulista e mineira, que, ao alternarem políticos de São Paulo e Minas Gerais na presidência da República, consubstanciaram o que se chamou de “política do café com leite”, alusão à identidade econômica de ambos os estados.

Entretanto, a revolução de 1930 traz ao poder a figura de Getúlio Vargas, que inicia um período conhecido como a Era Vargas e composto por três fases sucessivas: o período do Governo Provisório (1930–1934), seguido de outro período no qual se adota uma nova constituição para o país, quando foi eleito presidente (1934-1937) e o período denominado de Estado Novo (1937-1945), que se inicia quando Vargas impõe uma nova constituição, em um golpe de Estado autoritário, e dilui o Congresso, assumindo poderes ditatoriais, com o objetivo de perpetuar seu governo. Finalmente, uma nova constituição, em 1946, marca o fim da Era Vargas e o início do período conhecido como Quarta República Brasileira.

Cabe ressaltar que a era Vargas trouxe para o Brasil a reivindicação dos direitos trabalhistas, por meio das leis de proteção ao trabalhador formal. Vargas, posteriormente reeleito democraticamente, suicidou-se em agosto de 1954, tendo o vice-presidente Café Filho terminado seu mandato. Posteriormente, no período de 1956 a 1960, com o presidente Juscelino Kubitschek, o Brasil, em uma fase identificada como “desenvolvimentista”, tornou-se dependente do capital externo, além de ter prejudicado a produção agrícola e o trabalhador rural. A miséria e a violência fizeram o contraponto ao desenvolvimento pode se dizer que tal desenvolvimento foi desigual e fez emergir novas contradições.

O poder político conservador conquistou a população, elegendo Janio Quadros, que, em 1961, renunciou ao cargo, após 6 meses de governo. Devido aos problemas econômicos e sociais, o Brasil vivenciava uma efetiva crise política, com ameaça constante de um possível golpe por parte dos militares. João Goulart (Jango), vice-presidente, assumiu o governo, de 1961 a 1964. Defendia a reforma agrária e era maleável com relação aos operários e aos partidos de esquerda. Suas atitudes criaram ainda mais divergências com os militares, com a classe média e outros opositores, em um processo que culminou, em 1964, em um golpe militar, iniciando um dos períodos mais dolorosos da história do país.

A ditadura militar (quinta república) se instalou com o golpe, ocorrido em 31 de março de 1964, e durou até 15 de março de 1985. Os discursos anticomunistas tornaram-se a máxima expressão, numa período caracterizado pelo comando de sucessivos governos militares, de caráter autoritário e nacionalista.

Com o fim da ditadura, em 1985, José Sarney assume a presidência, em lugar de Tancredo Neves - presidente eleito indiretamente e falecido logo após -, e, sob seu governo, é promulgada a Constituição de 1988, que institui um Estado Democrático de Direito.

O processo de redemocratização iniciado em 1988 continua frágil, frente ao poder político de alguns partidos, que parece ser maior do que a própria Constituição Nacional, pois, em 1992, com a figura do *impeachment*, o parlamento destituiu o presidente Fernando Collor de Melo. Igualmente, outro *impeachment* acontece, desta vez ajudado pela mídia, que tem enorme influência nas decisões e opiniões dos cidadãos. O *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff, que governa de 2010 a 2014 e é reeleita, cumprindo seu segundo mandato até 2016, quando a elite organizada consegue destituí-la sem terem sido comprovadas as acusações que lhe são feitas.

Assim, como é possível observar, o Brasil tem marcas de repressão, exclusão, escravidão, crises políticas, sobretudo em oposições partidárias que elegem e derrubam presidentes segundo seus interesses. Portanto, sempre que surge um projeto político-econômico oposto aos interesses das elites dirigentes, aparecem os desestabilizadores desses governos.

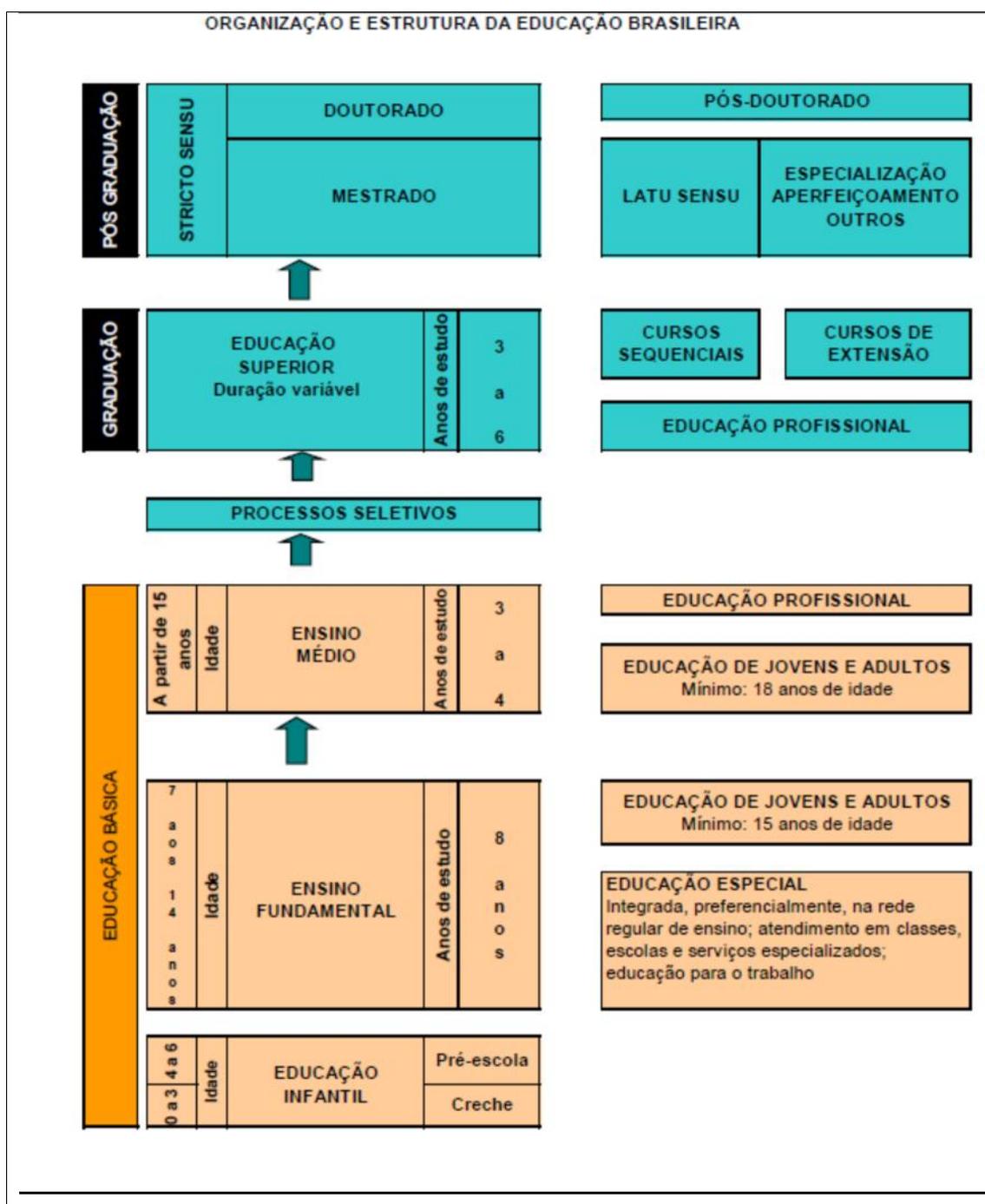
Atualmente, encontra-se no comando do país um presidente imposto, totalmente impopular, que se tem amparado nos discursos anticorrupção e, o mais incrível, nos discursos das bancadas conservadoras. As conquistas alcançadas em termos dos direitos dos cidadãos, dentre eles os trabalhistas, e as conquistas econômicas dos períodos anteriores, de 2003 a 2010, nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, e de 2010 a 2016, com Dilma Rousseff, são hoje desmontadas, em nome da “salvação econômica”.

Em tal quadro, o Brasil encontra-se dividido entre aqueles que estão conscientes do que está por trás dessa crise política - demandas econômicas internacionais, que beneficiam a privatização das empresas nacionais, a transformação de políticas em prejuízo das classes populares e em benefício das classes médias e altas da sociedade - e aqueles que acreditam nos discursos da mídia sobre a salvação de uma suposta “crise”, por meio de propostas políticas conservadoras, ditatoriais e de rejeição a tudo o que se identifique com governos ou pensamentos que dignifiquem os menos favorecidos.

### **2.2.1. O Sistema Educativo Brasileiro**

O sistema educativo brasileiro acha-se esquematicamente representado no quadro 4, que remete à sua organização e à sua estrutura. Nele, é possível observar o lugar ocupado pela Educação de Jovens e Adultos, que integra a Educação Básica na condição de modalidade educativa. Contudo, tal situação é relativamente recente e, para compreendê-la, faz-se necessário abordar, de forma geral, a trajetória da política educacional do país como um todo.

## Quadro 2. Sistema educativo brasileiro



Fonte: OEI.

Com o início da expansão industrial do Brasil, a partir dos anos 1950, o governo brasileiro - com interesse em ampliar a mão de obra para atender ao mercado de trabalho e também em função da mobilização sindical e dos movimentos populares - concretiza as primeiras experiências para expandir o número de vagas nas escolas para a maioria da população. Até aquele momento, a escola pública atendia às classes média e alta da população. (CUNHA e GÓES, 2002)

Ampliava-se também a demanda pela educação como um todo, inclusive para jovens e adultos. Neste segmento, destacou-se a proposta do educador Paulo Freire, que ressignificou o problema do analfabetismo no país, dando destaque às classes populares nesse processo. O método de alfabetização por ele utilizado caracterizava-se por considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, buscando compreender suas próprias experiências de vida, partindo do uso de “palavras geradoras”, fazendo com que o sujeito desenvolvesse consciência crítica, podendo compreender e questionar sua própria realidade. (DI PIERRO, 2008)

Com a crescente projeção de seu método, Paulo Freire foi designado pelo governo federal, no ano de 1963, para elaborar e desenvolver o Plano Nacional de Alfabetização. Neste contexto, a educação tomou novos rumos e passou a ser vista em outras perspectivas. Entretanto, a partir de 1964, esse princípio de educação popular foi extinto, com a instalação do governo militar. Com a perseguição política que passou a sofrer, Freire exilou-se no Chile, viajando, posteriormente, para outros países, até retornar ao Brasil, em 1980.

A educação concebida no período ditatorial (1964-1985) tinha caráter tecnicista, voltando-se para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Foram realizados os conhecidos acordos MEC-USAID, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), produzidos em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano (abrangendo desde o atual ensino fundamental ao ensino superior). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, de forma a atender às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, principalmente das grandes corporações norte-americanas. Tinham como meta desenvolver o interesse e a adaptação dos estudantes pelo meio profissional, reproduzindo, assim, o modelo existente nas fábricas e indústrias e, assim, submetendo a educação brasileira a um processo burocratizante. O último dos acordos foi firmado no ano de 1976.

Diante da interrupção da utilização do método de alfabetização de Paulo Freire, a ditadura militar assumiu o controle da alfabetização de adultos, focando a faixa etária de 15 a 30 anos, por meio do “Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral”, por ela criado em 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379.

Na década de 1970, aprovou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 5.692/71, que, por muitos anos, orientou o ensino de primeiro e segundo graus no

Brasil. Aquela LDB pode ser considerada, ao mesmo tempo, um avanço e um retrocesso. Avanço porque normatizou o sistema escolar em todo o país, que, até aquele momento, não estava inteiramente organizado. Foi um retrocesso porque as escolas brasileiras ficaram mais dependentes dos acordos MEC-USAID e dos interesses dos Estados Unidos.

Com a promulgação, em 1988, da nova constituição federal, que consolida a transição de um regime autoritário (Ditadura Militar, 1964-1985) para um democrático (Nova República, 1985-hoje), percebem-se algumas diferenças, que fazem a mesma se torne também conhecida como “Constituição Cidadã”, em face de sua característica humanitária, que, agora, garante os direitos humanos: o direito à greve pelos trabalhadores; a licença paternidade; a ampliação da licença maternidade e o direito universal à saúde e à educação são alguns exemplos.

Em seu artigo 1, a nova Constituição define o Brasil como uma República Federativa, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal. Constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; o pluralismo político. (BRASIL, 1988)

Com relação especificamente à educação, assegura esse direito a todos e todas no território Brasileiro, sem discriminação de qualquer espécie, e estabelece que é responsabilidade do Estado garanti-lo. Em seu artigo 205, afirma que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No artigo 206, alguns pontos sinalizados são “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1998, p. 87)

No artigo 208 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), é assegurada a oferta da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1998, p. 88)

O Ministério da Educação – MEC é o encarregado da política nacional de educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; e magistério.

É importante salientar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda em vigência, foi sancionada em 1996, comportando, assim, os termos da Constituição de 1988<sup>13</sup>. Resulta dos debates realizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP (criado em 1987), acompanhado do "Manifesto da Escola Pública e Gratuita". Foi através desses debates abertos e com a participação da sociedade civil que nasceram as propostas para a LDB.

A LDB 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. Tais diretrizes também estão voltadas para o Ensino Superior, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis, sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, 2012)

No que tange aos avanços no campo da educação, do ponto de vista das instâncias governamentais, a tendência observada nos programas implantados no governo Collor, (1990-1992) era a de compartilhar responsabilidades de forma igualitária entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação. Entretanto, não foi dada a devida ênfase nem importância à questão da descentralização e do financiamento, não havendo objetivos específicos que identificassem esse fim.

Posteriormente, no governo de Itamar Franco, que substituiu o presidente afastado por *impeachment* (1992-1994), as diretrizes na área educacional foram apregoadas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, com ênfase no ensino fundamental. O referido Plano foi resultado de um consenso produzido em reuniões com a UNESCO, sendo idealizado para dar continuidade aos compromissos internacionais que o Brasil deveria adotar. Por isso, direcionou novos modos de gestão, próprios do setor privado, ampliando a descentralização, imposta com intuito de aumentar a competitividade e a produtividade das instituições escolares, que, além de novos esquemas de gestão, passaram a ter autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

---

<sup>13</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB vigente foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação Paulo Renato Souza.

Já no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o documento “Mãos à obra Brasil” reforçou ainda mais a descentralização das decisões: caberia ao poder executivo coordenar e gerir as prioridades educacionais, reduzindo, então, as responsabilidades do MEC como instância executora e a interferência direta da União nos Estados e Municípios.

Nesse documento, foram consideradas medidas necessárias à inovação: a Emenda Constitucional nº 14/96, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –FUNDEF, com o objetivo de se ter uma gestão mais democrática; a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), possibilitando às instituições escolares a criação de novos programas, cursos e modalidades; mudanças nas regulamentações, de modo a garantir maior autonomia à escola; e ênfase na avaliação de resultados, como forma de controle mais eficiente, cujo produto foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o “Provão” – avaliação do sistema de ensino das escolas, cidades e estados brasileiros e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Conforme Enguita (2007), o FUNDEF, a LDB/96 e os exames nacionais definiram as novas formas de gestão, financiamento e avaliação da educação básica, cuja regulação era descentralizada, com mais autonomia e com mais flexibilização - tendência esta de âmbito internacional.

A compreensão dessa nova legislação é a de uma educação escolar não restrita à concepção de instrução, voltada somente à transmissão de conhecimentos nos estabelecimentos de ensino. E, seguindo os padrões (acordos) internacionais e também a Constituição de 1988, o art. 5º da LDB regulamenta o direito subjetivo à educação, previsto no parágrafo 1º do art. 208 da Constituição, sendo que o parágrafo 4º desse mesmo artigo responsabiliza a autoridade competente, indicada para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, por crime de responsabilidade, nos casos de comprovada negligência.

Vale ressaltar que, com essas mudanças na legislação, houve uma mudança importante na garantia do ensino obrigatório e gratuito - tanto a Constituição de 1988 como a LDB 9394/96 garantem que a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio - Constituição Federal de 1988, Art. 208 (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) e LDB, Art. 4º (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No campo da EJA, este governo, além de criar o Programa Alfabetização Solidária - Alfasol e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, também aprovou, através do CNE, as diretrizes curriculares para a EJA (resolução nº1/2000).

Já no período de 2003 a 2010, durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, exercitou-se um papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Reciclou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28/12/2006, convertida na Lei nº 11.494, de 20/06/2007. Os recursos do FUNDEB voltam-se para todas as etapas da Educação Básica – desde creches, Pré-escola, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio até a Educação de Jovens e Adultos.

A lógica deste novo fundo é a mesma do FUNDEF, relacionando o montante de recursos a ser recebido por cada estado ou município ao número total de matrículas de estudantes. Entretanto, se o estado não atingir o valor mínimo fixado para investimentos por estudante da rede pública, ele recebe do governo federal o recurso necessário para completar esse valor. Já estados e municípios que tenham maiores receitas podem usar recursos do FUNDEB em atividades como o custeio de programas de melhoria da qualidade da Educação, na formação continuada dos professores, na aquisição de equipamentos e na construção e manutenção das escolas.

Outro programa social de grande destaque no governo Lula, com importância para a educação, foi o Bolsa-Família, criado por meio do decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, tendo como finalidade a transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em situação de miséria.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. A partir da análise de seus indicadores, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos deu-se a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR. Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

O “Todos pela Educação” constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. O decreto dispõe sobre a implementação de seu Plano de Metas, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União e os demais entes federados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

Houve, também, enormes avanços com respeito à Educação de Jovens e Adultos, com ampla participação da cidadania e com disposições legais, como a Resolução CNE/CE nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Programas importantes foram criados, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o Programa Brasil Alfabetizado.

Nos governos de Dilma Rousseff (2010-2016), a educação igualmente ganhou destaque, sob o lema “Brasil, Pátria Educadora”. Já no discurso de posse para o segundo mandato presidencial, em 01 de janeiro de 2015, a educação era citada como “prioridade das prioridades”. Foi neste período que se criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Certamente, esse governo tentou dar continuidade às políticas sociais vigentes no exercício anterior, mas a crise política e o afastamento da presidenta de seu cargo representaram um entrave a esse processo.

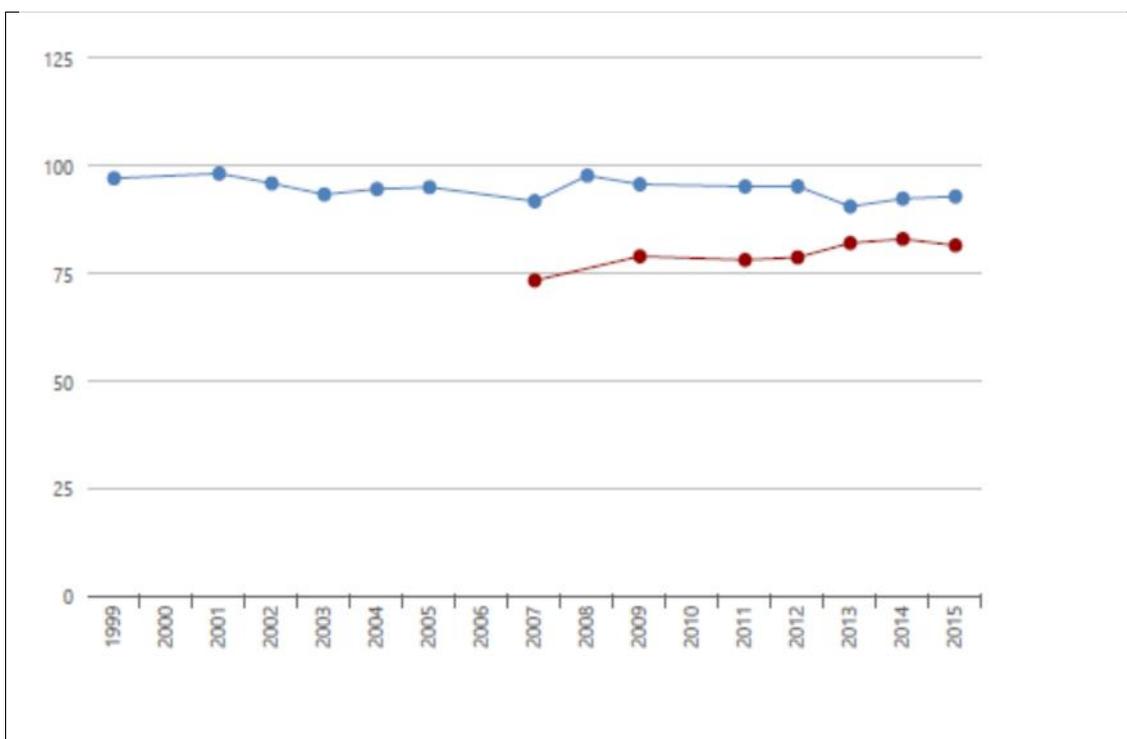
Com o governo atual (Michel Temer, desde 2016 até a presente data), a educação vem sofrendo mudanças estruturais, com a medida provisória que reforma o ensino médio, extinguindo a obrigatoriedade de algumas disciplinas das quais podem ser ensinados conteúdos que estejam incluídos dentre os considerados obrigatórios pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com relação ao magistério, também se fizeram modificações no que estava disposto na LDB, que previa a contratação como educadores de portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, podendo, agora, ser contratados profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. Dessa forma, passou-se, na carreira docente, de uma contratação que valorizava a formação pedagógica para uma que valoriza o saber de qualquer profissão.

Vale ressaltar que, com o processo de democratização da educação, a expansão do acesso se deu progressivamente, fruto das pressões internacionais para que os países se engajassem e investissem na “Educação para Todos” (EPT), fazendo chegar aos sistemas escolares os sujeitos dos setores populares.

O gráfico 4 mostra, por meio das taxas de matrícula, como a expansão do ensino fundamental no Brasil (cor azul) já está praticamente concluída desde o final da década de 1990, apresentando apenas algumas variações na década seguinte. Entretanto, o ensino médio (cor vermelha) tem taxas que sinalizam a existência, ainda, de enormes desafios, o que se reforça quando se constata, por meio dos dados apresentados na tabela 1, a desigualdade de acesso existente entre ambos sexos.

**Gráfico 4 Taxa líquida de matrícula do ensino fundamental e do ensino médio no Brasil**



Fonte: CEPALSTAT – Perfil Social Brasil.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre os avanços que ambas as nações experimentaram, no âmbito dos ciclos de mudanças e de expansão educacional.

### 2.3. Considerações sobre o processo de expansão da educação em ambos os países

As relações que se estabeleceram nos sistemas educacionais com as exigências das agências internacionais implicaram um *modus operandi* que, em última instância, não está conseguindo mudar e melhorar o campo educativo, social e econômico das classes menos favorecidas de nossos países, deixando em evidência a ausência de políticas que acolham, em seu conjunto, a realidade, os saberes e as necessidades educacionais das camadas populares.

No caso da Colômbia, a ausência do Estado, o desrespeito pelos direitos a uma cidadania plena e o foco superficial na população menos favorecida, que sofreu e sofre os estragos causados pela guerra, fazem com que as oportunidades educacionais - até mesmo o acesso - sejam mais deficientes, se comparadas com as que oferecem outras nações do nosso continente, incluindo-se o Brasil.

No caso brasileiro, a falta de condições e oportunidades educacionais recai, sobretudo, nas camadas sociais pertencentes a estados, municípios e bairros periféricos, pois, embora tenha ocorrido uma ampliação do acesso e, conseqüentemente, das oportunidades educacionais, isso não foi suficiente para impedir que os novos sujeitos que chegam à escola acabem por ser sutilmente excluídos, seja pela reprovação ou pelo abandono.

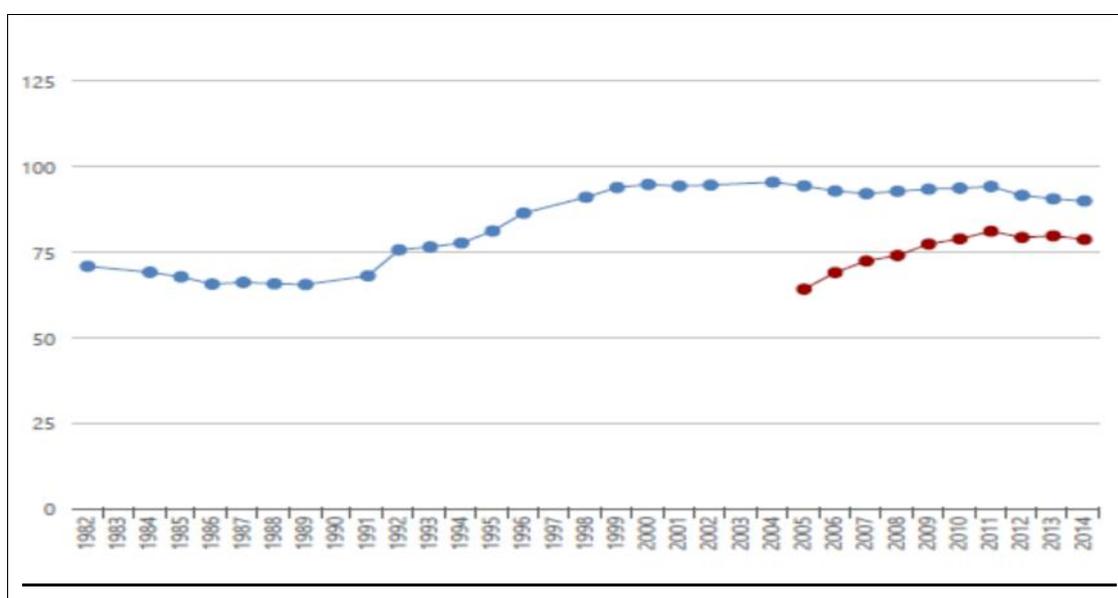
Assim, nos remetemos ao conceito de desigualdade escolar, com respaldo em um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres no Brasil, especificamente numa escola do estado de Rio de Janeiro, intitulado Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres (PEREGRINO, 2010). Para a autora, a escola continua sendo um espaço profundamente marcado por hierarquias, onde existe uma autonomia relativa, que faz com que ela seja, também, o lugar onde se reflete e se reproduz a desigualdade, pois está inserida numa sociedade em permanente tensão e disputa política entre aqueles que já têm garantida sua permanência e aqueles que não usufruem da totalidade do seu direito a uma educação de qualidade dentro da mesma. (PEREGRINO, 2010, p. 63)

A desigualdade institucional pode se evidenciar quando as práticas escolares, as demandas de políticas e projetos externos reposicionam ou agrupam os desiguais, por meio de mecanismos de *pressão seletiva* sobre os diferentes, que são aqueles sujeitos que entram na escola desigualmente posicionados - seja pela origem de moradia, de capitais econômico-cultural e escolar dos pais e de suas famílias -, o que gera contradições no

interior das práticas educativas, pois a escola vai de encontro às subjetividades, aos saberes e às precariedades dos sujeitos que nela foram inseridos para cumprir com as suas tradições reprodutivas. (PEREGRINO, 2010, p. 67)

Por tudo o anterior, é necessário então, nos remeter a dados que nos mostrem como além da expansão se deu também em paralelo o fenômeno da não conclusão dos cursos.

**Gráfico 5 Taxa líquida de matrícula do ensino fundamental e do ensino médio na Colômbia**



Fonte: CEPALSTAT – Perfil Social-Colômbia .

Desta maneira podemos evidenciar que os países aqui estudados está presente essa seletividade que a autora traz pois como já estudamos acima na contextualização social e política do Brasil, observou-se como, depois da ditadura - com o processo de democratização da educação e com as demandas internacionais relativas à “educação para todos” – permitiu-se que enormes contingentes entrassem no sistema educativo. Como sinaliza PEREGRINO (2010, p.180), até as décadas de 1970 e 1980, só chegavam à escola os grupos sociais legitimados para estar nela. Não. Chegavam muitos. Mas a eliminação era precoce, de maneira que a maioria não conseguia terminar o ensino fundamental.

Da mesma forma, no caso da Colômbia, a expansão do acesso se deu nas zonas urbanas, deixando-se 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 leva

muitas crianças e jovens a buscar a escola nas zonas urbanas – enfrentarem uma defasagem ainda mais acentuada, que se traduz em uma mais evidente seletividade. 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.

Por fim, os dados apresentados nos gráficos 4 e 5, referentes às matrículas líquidas em ambos os países, permitem observar que a expansão do acesso se deu progressivamente, mas que também houve uma enorme parcela de estudantes que não conseguiu terminar o ensino fundamental, sobretudo na década de 1990. Já nos anos 2000, é possível constatar que, com relação ao ensino fundamental, o abandono foi menor, pois ambos - Colômbia e Brasil - adotaram políticas que permitiram o fluxo escolar e a não repetição que, entretanto, não representaram solução, pois é sabido que muitos dos sujeitos que não continuaram o ensino regular procuraram logo a Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se o fato de que o Documento Base Preparatório para VI CONFINTEA (2009) já apontava as altas taxas de retenção no Ensino Fundamental e a distorção idade-série como questões presentes no sistema educacional brasileiro, que constituem fatores impactantes na composição do público da EJA: “Ressalta-se que as baixas taxas de conclusão e o abandono são fatores que geram demanda por Educação de Jovens e Adultos” (VI CONFINTEA, 2008, p.7).

Em resumo, podemos considerar que os processos de transformação educativa se deram em torno de especificidades sociais muito semelhantes no Brasil e na Colômbia após o processo de democratização. Entretanto, estes países se distanciam na forma como incorporaram, na prática, os ganhos democráticos, pois os governos que tomam posse tentam, no campo educativo, continuar a implementação da expansão do ensino, através da distribuição da renda, com estratégias de seleção de beneficiários para programas sociais. Porém, no caso colombiano, isto se faz concomitantemente à parceria com o setor privado para atender estudantes nos colégios particulares, fragilizando-se a força que o Estado deveria ter pelo fato de não investir os recursos necessários ao financiamento educativo. E, quando o faz, estes acabam sendo reduzidos, em função de outros problemas sociais mais urgentes, que acabam por desviar a atenção.

No que tange à expansão, a quantidade de estudantes que chegaram à escola no Brasil e na Colômbia também variou, pois o acesso, na Colômbia esteve limitado nas zonas do conflito armado e em regiões de difícil acesso, diferentemente do Brasil, onde a

expansão se deu para todos. Entretanto, a escola que recebeu o novo contingente não estava preparada e os fenômenos de repetência e evasão se ampliaram no Brasil.

Tais considerações constituem ponto de partida para se compreender os processos de inserção da EJA nos sistemas educacionais de ambos os países.

### Capítulo III. OS MARCOS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEU ALCANCE EM PAÍSES COMO O BRASIL E A COLÔMBIA

Os marcos legais internacionais que guardam relação com a Educação de Jovens e Adultos, no passado e no presente, são as Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEAs, promovidas pela Organização das Nações Unidas desde 1949, a mais recente tendo se realizado em 2009, no Brasil - CONFINTEA VI.

A primeira conferência internacional sobre EJA (Elsinore, Dinamarca, 1949) foi seguida pelas conferências de Montreal (1960), Tóquio (1972) e Paris (1985) [...] durante os doze anos transcorridos entre a Declaração de Paris e a de Hamburgo (1997), a humanidade conheceu profundas transformações ligadas ao processo da globalização e ao processo tecnológico, e assistiu ao aparecimento de uma nova ordem internacional, todos eles fenômenos que acarretaram profundas alterações nos domínios político, econômico e cultural. (UNESCO, 2014)

Foi a CONFINTEA V, realizada em Hamburgo (1997), que se converteu na pedra angular para a criação específica de leis que atendem, também, às necessidades educativas dos jovens e adultos analfabetos ou com trajetórias escolares incompletas. Nela, como se observa na tabela 8, foram discutidos dez temas, cada um com compromissos específicos que os países membros deveriam tentar cumprir, em atenção às pressões dos diversos grupos sociais, que se fizeram bastante fortes.

Cabe destacar, ainda na tabela 8, os compromissos firmados pelos países signatários destas conferências, entre eles o Brasil e a Colômbia. Aqui, destacamos em negrito alguns temas que constituem ponto de partida para a análise da trajetória da EJA em cada país, sendo que, no final deste trabalho, abordaremos de maneira paralela quatro eixos de análise comparativa sobre como se desenvolveu a EJA em ambos os países: o político, o institucional, o financeiro e o pedagógico.

**Tabela 6. Temas da CONFINTEA V**

<b>Temas</b>	<b>Compromissos</b>
Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Fortalecer a participação comunitária.</b></li><li>• Sensibilizar com relação a preconceitos e à discriminação na sociedade.</li><li>• Favorecer o maior reconhecimento, participação e responsabilização das organizações não governamentais e dos grupos comunitários locais.</li><li>• Promover uma cultura da paz, o diálogo intercultural e os direitos humanos.</li></ul>

<p>A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar condições para a expressão das necessidades das pessoas para a aprendizagem.</li> <li>• <b>Garantir acesso e qualidade.</b></li> <li>• Abrir escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino superior aos educandos adultos.</li> <li>• Melhorar condições para o desenvolvimento profissional de educadores de adultos e de facilitadores.</li> <li>• Melhorar a adequação da educação primária na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.</li> <li>• Promover pesquisas sistemáticas e estudos sobre a aprendizagem de adultos direcionados a políticas públicas e orientados para a ação.</li> <li>• <b>Tomar consciência do novo papel dos Estados e parceiros sociais.</b></li> </ul>
<p>Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer com que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos educandos.</li> <li>• <b>Melhorar a qualidade de programas de alfabetização, tecendo laços com saberes e culturas tradicionais e minoritárias.</b></li> <li>• Enriquecer o ambiente letrado.</li> </ul>
<p>A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o <b>empoderamento das mulheres</b> e a equidade de gênero pela aprendizagem de adultos.</li> </ul>
<p>A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o direito ao trabalho e o direito à aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho.</li> <li>• <b>Garantir a diferentes grupos alvo o acesso à aprendizagem de adultos relacionada ao trabalho.</b></li> <li>• Diversificar o conteúdo da aprendizagem de adultos relacionada ao trabalho.</li> </ul>
<p>A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento.</li> <li>• Estimular a aprendizagem de adultos em matéria de população e de vida familiar.</li> <li>• Reconhecer o papel decisivo da educação populacional e da promoção da saúde na preservação e melhoria da saúde comunitária e individual.</li> <li>• <b>Assegurar a oferta de programas de aprendizagem voltados para necessidades específicas de cultura e gênero.</b></li> </ul>
<p>A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Estabelecer melhor sinergia entre meios de comunicação, novas tecnologias de informação e aprendizagem de adultos.</b></li> <li>• Promover o uso legal da propriedade intelectual.</li> <li>• Reforçar bibliotecas e instituições culturais.</li> </ul>
<p>A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar <b>ambiente educativo favorável</b> a todas as formas de aprendizagem para pessoas idosas.</li> <li>• Garantir o direito de migrantes, de populações deslocadas, de refugiados e de pessoas com deficiência a participar da educação de adultos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar, continuamente, oportunidades para pessoas com deficiência e promover sua integração.</li> <li>• Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem.</li> </ul>
A economia da aprendizagem de adultos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Melhorar o financiamento da educação de adultos.</b></li> </ul>
A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer da aprendizagem de adultos um instrumento de desenvolvimento e mobilizar recursos para tal fim.</li> <li>• Reforçar a cooperação, as organizações e as redes nacionais, regionais e mundiais no campo da aprendizagem de adultos.</li> <li>• Criar um ambiente propício à cooperação internacional.</li> </ul>

**Fonte:** CONFINTEA V.

Não duvidamos de que foi nesta conferência que realmente se pautou o caminho para que a EJA tenha um marco de referência como parte da totalidade das políticas educativas de desenvolvimento social, cultural e econômico nos países e para que envide esforços no sentido de que os grupos menos favorecidos tenham a possibilidade de participar de estratégias de educação destinadas a fomentar relações mais justas entre os grupos sociais.

Como já abordado no capítulo II, realizou-se, em 1990, em Jomtien, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, comportando seis objetivos, que deveriam ser alcançados antes de 2015. Tais objetivos trataram de maneira muito superficial o tema da EJA. Entretanto, dez anos depois, no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar (2000), foram especificadas seis metas, três delas voltadas à Educação de Jovens e Adultos: meta 3 - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas por meio do acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e preparação para a vida; meta 4 - Aumentar o número de adultos alfabetizados em 50% até 2015, em particular no caso das mulheres, e proporcionar a todos os adultos acesso equitativo à educação básica e à educação continuada; meta 5 - Eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário até 2005 e alcançar, até 2015, a igualdade de gênero em relação à educação, em particular garantindo às mulheres jovens acesso igual à educação básica de boa qualidade, bem como bom desempenho. (UNESCO, 2000)

Como se observa, a UNESCO, de certa forma, é geradora de demandas que logo se implementam nas agendas nacionais. Assim, cria a agenda internacional de Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), publicando o Relatório Global sobre Educação e Aprendizagem de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education

– GRALE)<sup>14</sup>, já existente em três edições. Baseado em pesquisas de monitoramento concluídas pelos países membros da UNESCO, busca desenvolver uma visão diferenciada do estado global da aprendizagem e da educação de adultos.

Por fim, em 2015, vinte cinco anos após a Conferencia Mundial de Jomtien (1990) e quinze após o Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000) e da proclamação dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, seriam constituídas as bases para o cumprimento da nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que propõe 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS – e 169 metas orientadas para uma visão universal integrada e transformadora. Entretanto, os sistemas educacionais continuam repletos de desafios, incluindo as políticas públicas para a EJA, pois esta continua ocupando uma posição marginal, tanto na agenda quanto no discurso pedagógico, à medida que são priorizados as atenções e os recursos voltados à escolarização elementar de crianças e adolescentes.

Diversos estudos (PEREGRINO, 2015; PAIVA, 2011; CARRANO, 2007; DI PIERRO, 2001) têm mostrado que os planos de desenvolvimento e as políticas públicas nacionais só enfocavam o acesso e a permanência dos sujeitos que já estavam no sistema escolar, deixando de abordar o outro lado da realidade, exibido tanto pelos dados internacionais quanto por aqueles gerados pelos sistemas educativos nacionais, que refletem 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 fracassar, abandonando o ensino regular ou transitando pela EJA.

Mas não se pode deixar de destacar que, muito antes dessas demandas, cada país tinha sua própria história social e política, na qual se observam episódios que também marcaram a luta pelo direito a mais e melhor educação, como é o caso do Brasil e da Colômbia, que têm um enorme histórico de luta, avanços e, também, retrocessos nas políticas sociais em geral e, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>14</sup> Cada país elabora um informe sobre o desenvolvimento e a situação da aprendizagem e da educação de adultos. Nas referências bibliográficas, estão disponibilizados os relatórios relativos à Colômbia e ao Brasil (2008).

### **3.1. Breve histórico da EJA na Colômbia**

Segundo informe apresentado pela UNESCO (HURTADO, 1984), a Educação de Jovens e Adultos na Colômbia vem se desenvolvendo desde o início do século XX. Foi no começo dessa década que se inauguraram os Centros Noturnos de Educação para Homens, o Serviço Social Voluntário de Mulheres, para ensinar leitura e escrita, e a Escola de Alfabetização para os filhos dos trabalhadores.

Na década de 1950, criaram-se estabelecimentos noturnos de ensino secundário para maiores de 16 anos, surgindo também o Serviço Nacional de Aprendizagem – SENA, com o objetivo de preparar jovens e adultos para desenvolver trabalhos como mão de obra qualificada.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o Instituto Nacional de Radio y Televisión – INRAVISIÓN criou o Fundo de Formação Popular – FCP, que se encarregaria de executar planos de educação para a alfabetização, a educação primária e o bacharelado para adultos. Uma das estratégias implementadas foi a formação através da rádio Sutatenza. Posteriormente, o êxito dessa estratégia levou à abertura de um canal educativo por parte do governo, prosseguido por outros meios escritos, representados por uma cartilha e um periódico camponês, tudo isso para gerar oportunidades de continuar e concluir os estudos de bacharelado. (HURTADO, 1984)

Foi exatamente na década de 1960 que se reconheceu a educação em duas bases, a formal e a não formal. Na formal, estava representada a educação infantil, a fundamental e a secundária. No entanto, na educação não formal, encontravam-se os programas situados fora do sistema escolar regular, como aqueles que se ofertavam aos cidadãos analfabetos ou que não tinham completado os estudos.

Este tipo de educação era oferecido nos Institutos Públicos, com programas de capacitação em artes e ofícios, que se alternavam com as aulas de leitura, escrita e aritmética. Seus participantes, entretanto, podiam ter seus estudos avaliados por meio das avaliações nacionais e obter o título correspondente ao bacharelado.

Nessa mesma década, incrementaram-se os programas de alfabetização, nomeando docentes em alguns estados, criando equipes polivalentes no Ministério de Educação Nacional em apoio à alfabetização e se estabelecendo o Serviço Social de Alfabetização (voluntariado) e Ação Comunal. (HURTADO, 1984)

Especificamente, na década de 1970, o pensamento revolucionário, em nosso continente, começa a reivindicar o ideário educativo<sup>15</sup> para aqueles que veem na educação dos menos favorecidos uma ferramenta de empoderamento e luta. Este mesmo pensamento é também um ideário de oposição, e é por isso que os governos da América, reunidos em 1967 em Punta del Este (Uruguai), como mecanismo de defesa contra a ascensão do poder da revolução no continente, se comprometem a reunir esforços para modernizar as nações, sendo necessário, para isso, “modernizar” os sistemas educativos nacionais. No caso da Colômbia, é a Frente Nacional que se encarrega deste trabalho, elaborando programas especializados, sobretudo técnicos, e começa a se expandir o sistema educativo em todos seus níveis. (VELEZ, 2011, p.135)

Precisamente no governo de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970), cria-se o Instituto Colombiano para a Reforma Agrária – INCORA, que organiza, por meio do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - no IICA-CIRA, a formação dos primeiros grupos de alfabetização. Para bem realizar esta tarefa, contratam João Bosco Pinto, pesquisador e educador brasileiro que, através de cursos e material mimeografado, começa a divulgar o pensamento de Paulo Freire e, em particular, seu método de trabalho no campo da alfabetização. Como resultado, da situação de pouca pertinência educativa e da crise econômica que atravessava o país, surgem várias práticas sociais inspiradas na educação popular, na teologia da libertação, na comunicação popular, na psicologia da libertação e na pesquisa de ação participativa; em alguns casos, encontram eco dentro das faculdades de educação, serviço social, sociologia e comunicação social. (CENDALES &, MUNOZ, 2013, p.29)

O que dá maior força neste sentido é o surgimento de grupos, movimentos, organizações, instituições religiosas e professores universitários, que veem na Educação Popular uma oportunidade para fazer o trabalho comunitário e a alfabetização alternativa dos adultos. Dentro destas organizações, destaca-se o trabalho de vizinhança, a produção de material didático, a investigação e a unidade da universidade pública para a criação de programas na formação de docentes para este tipo de educação.

Nesse sentido, observa-se que na Colômbia também houve a liderança de diversas pessoas, dentre as quais Fals Borda, fazendo a relação entre a Pesquisa Participativa e a Educação Popular.

---

<sup>15</sup> A América do Sul estava em pleno auge da fase revolucionária. Cuba (1959) tinha derrotado a ditadura. Na Nicarágua, os diferentes movimentos contra a ditadura de Somoza iam à luta para derrotá-la, através da Frente Sandinista de Libertação Nacional.

Vale destacar ainda alguns dos grupos que realizaram um trabalho não governamental em prol da Educação de Adultos: Movimento Popular Independente e Educativo, através do periódico Revolucionario, liderado e representado pela figura de Camilo Torres um sacerdote católico que foi assassinado em pleno auge deste movimento, Centro de Investigação e de Educação Popular CINEP Fé e Alegria, Comissão Evangélica de Educação Cristã (CELADEC), Centro Popular para a América Latina de Comunicação (CEPALC), Centro de Promoção Ecumênica e Social (CEPECS), Corporação Integral para o Desenvolvimento Cultural e Social (CODECAL), Corporação Educativa Centro Laubach de Educação Popular Básica de Adultos (CLEBA), Corporação Região , Associação de Trabalho Interdisciplinar (ATI), Dimensão educativa (DIMED), Foro por Colômbia, Fundação para a Comunicação Popular (FUNCOP), Instituto Popular de Capacitação (IPC) e o Serviço Colombiano de Comunicação (SCC, hoje de Desenvolvimento Social – SERCOLDES). (CEAAL, 2013)

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 algumas experiências acolhidas ou financiadas pelo MEN, destacando-se os Centros Autogestionados de Educação Popular de Adultos (CAEPAS), com uma educação ligada à cultura regional, à gestão e à produção.

Em 1989, a demanda da OEA, com o Projeto Multinacional de Educação para o Trabalho (PMT), levou o MEN a procurar a Universidad del Valle e esta, por sua vez, o Grupo Interuniversitario de Educación Popular de Adultos (GIU) para criar Centros Autogestionados de Educação Popular de Adultos (CAEPAS), espaços de convergência de organizações comunitárias, ONGs e Universidades para promover uma Educação de Adultos que se articulassem com o mundo da produção e do trabalho e com a criação artística, a convivência e o entorno ecológico. Tal experiência teve muito sucesso, a ponto de o MEN, posteriormente, investir na criação de mais centros deste tipo. (ZÚÑIGA, 2015, p.48).

Além disso, é nos anos 1980 que se lideram, em nível governamental, as campanhas reconhecidas como “Simón Bolívar”, Projeto COL/80/018 1980 e CAMINA em 1982, esta última aparecendo num Plano Nacional de Desenvolvimento com o lema “Mudança com Equidade”. Foi esta que, através de seus planos e programas, conseguiu, não somente a alfabetização, senão também continuar com programas genéricos na pós-

alfabetização, na educação continuada e na vocacional. Esta campanha esteve ligada aos setores público e privado, com o fim de desenvolver ações de educação não formal.

As campanhas serviram para criar, no ano de 1983, O Conselho de Educação a Distância, cujas funções foram coordenar, planejar, promover, avaliar e controlar os programas educativos de alfabetização. Foi no ano de 1988 que se criou, a partir do MEN, a Direção Geral da Educação de Adultos, que, entretanto, desapareceu em 1994, com o decreto 1953, pois a Educação de Jovens e Adultos, naquele momento, converteu-se numa modalidade educativa.

Um ano após, a Colômbia se integra, com a representação do Ministério de Educação, de Secretarias de Educação, Universidades (Antioquia, Pedagógica, Valle e Sur Colombiana) e algumas ONGs, à Rede Latino-americana de Alfabetização (REDALF), liderada pela OREALC-UNESCO.

Com a chegada da década de 1990 e da nova democratização, através da Constituição de 1991, se restabelece o direito da educação de todas e todos os colombianos. Efetivamente, a Constituição favoreceu a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos como modalidade, nos artigos 67, 68 e 70, ao considerar que a educação é um direito da pessoa, um serviço público que tem uma função social, estabelecendo como obrigações especiais do Estado a erradicação do analfabetismo, a educação de pessoas com limitações físicas ou mentais ou com capacidades excepcionais, como também a promoção e o fomento do acesso à cultura, por meio da educação permanente de todos os colombianos. (COLÔMBIA, 1991, p.23)

Quatro anos após, nasce a Lei Geral de Educação, nº 115, de 1994, que, no capítulo II, artigos 50 e 51, define este tipo de educação e seus objetivos e também estabelece, no título III - “Modalidades de Atenção Educativa a Populações, regulamenta a Educação de Jovens e Adultos como parte do serviço público educativo; autoriza a validação de conhecimentos, experiências e práticas sem a exigência de se ter cursado os graus de escolaridade; estabelece os programas semipresenciais para adultos e anuncia o fomento de programas de educação não formal (hoje educação para o trabalho e o desenvolvimento humano). (LEI, 115, p.16)

Posteriormente, dois anos após a Lei Geral da Educação, sai o Decreto 114, de 1996, que regulamenta a educação não formal, definida como aquela que se oferece com o objeto de complementar, atualizar, suprir conhecimentos e formar, em aspectos acadêmicos ou laborais sem sujeição ao sistema de níveis e graus estabelecidos no artigo 11 da Lei 115, de 1994.

Entre os programas que podem ofertar os centros de educação não formal encontram-se a alfabetização e a preparação para a validação de todo o ensino obrigatório. Porém, estes estudos não conduzem à certificação nem à titulação. No período 1996-2005 sai o primeiro Plano Decenal de Educação, que menciona a EJA em dois momentos, só para afirmar que a nova instituição escolar será produtiva, o que supõe que todos - crianças, jovens e adultos - alcancem os saberes sociais de que necessitam no momento apropriado. Também se refere à integração orgânica, em um só sistema, da institucionalidade da educação e das atividades educativas de outros entes estatais da sociedade civil, razão pela qual este sistema estará constituído por todas as formas de educação - formal, não formal, informal e as modalidades de atenção educativa a populações especiais, como a educação de adultos, dos grupos étnicos, de pessoas com limitações às capacidades, excepcionais, a educação camponesa, rural e a educação para a reabilitação social. (PNDE, 1996)

Já em 1997, o decreto regulamentar 3011 formaliza este tipo de educação em instituições privadas e públicas e consolida a legislação sobre a Educação para Jovens e Adultos, caracterizando os componentes da educação, as modalidades de atendimento, o ensino e os tempos de aprendizagem, tornando-se uma das principais fontes de orientação que estabelecem a diferença entre os processos de alfabetização e a necessidade de oferecer processos de formação contínua na Educação para Jovens e Adultos. (MEN, 2015)

Nos anos 2000, o Projeto Nacional de Educação Rural - PER obteve resultados satisfatórios durante o período 2000-2007, com a implementação de “modelos educacionais flexíveis para população dispersa”, que determinou que a EJA fosse também dirigida pelo Projeto de Educação Rural. (MEN, 2015)

Já em 2002, aparece o Programa Nacional de Alfabetização e a expansão da cobertura educacional para populações vulneráveis, por iniciativa de algumas administrações regionais, que, mais tarde, se tornam parte do Plano Setorial da Revolução Educacional (2002-2010), usando modelos educacionais flexíveis para realizar a alfabetização (ciclo 1). O plano atendeu a 1.208.019 pessoas, com um investimento de 174.538 milhões de dólares americanos, entre recursos do orçamento nacional e de cooperação internacional. (MEN, 2012)

A Diretriz Ministerial 14, de 2004, estabelece orientações básicas para o Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos, em relação a: natureza institucional, adequação dos padrões de competências básicas de

aprendizagem, prioridade da alfabetização, vinculação de professores, relatório de registros, intensidade e certificação de horas, reconhecimento de matrícula através do Sistema Geral Nacional de Participações – SGP.

No Plano Nacional de Educação 2006-2016, menciona-se que a alfabetização da população adulta será de, pelo menos, 95% antes do final de 2015. Este Programa pretende continuar com a Educação Básica e Média de Jovens e Adultos, de forma que os municípios sejam os que executem os protocolos para implementar os programas de alfabetização para as pessoas que sofreram situações de deslocamento forçado, vítimas do conflito armado. Paralelamente, o Ministério da Educação incorpora didáticas psicossociais articuladas aos processos cognitivos da educação de adultos, orientadas para a população vulnerável e em situação de deslocamento. A estratégia se implementa por meio das Escolas de Perdão e Reconciliação (ESPERE), modelo desenvolvido pela Fundação para a Reconciliação, amplamente reconhecido e premiado pela UNESCO. (PNE 2006-2016)

Com a Circular do Ministério da Educação Nacional N° 007, de 2008, definem-se mecanismos para financiar a formação, o monitoramento, o fornecimento de materiais e a remuneração dos professores com recursos do Sistema Geral de Unidades – SGP -, quando a população é atendida do ciclo II em diante, contratando-se modelos educacionais flexíveis. Também requer estratégias para dar continuidade aos estudantes em ciclos especiais de ensino integrados (CLEI) II, III, IV, V e VI, como definido no artigo 21 do Decreto 1075, de 2015.

Posteriormente, aparece a Lei 1448 de 2011 ou a lei de vítimas e restituição de terras, que é um instrumento de educação e assistência às vítimas de conflitos armados, incluindo camponeses, líderes sociais, sindicalistas, defensores dos direitos humanos e pessoas com deficiência, fazendo imperativa a aplicação da abordagem diferencial e forçando o Estado a compensar os direitos à educação e garantir as medidas de proteção a mulheres, jovens, crianças e adultos.

Finalmente, o Decreto Regulatório Único do Setor Educacional (Decreto 1075, de 2015) é uma compilação de todos os decretos vigentes. Nesse sentido, incorpora, em sua estrutura, o conteúdo do decreto regulatório 3011, de 1997, no capítulo 5, seção 3, Educação para Jovens e Adultos.

A seguir, como assinalamos no parágrafo anterior à tabela 6, quisemos ver como, após a CONFINTEA V, os países estudados procederam às transformações nos sistemas

educativos especificamente na EJA e, para isto, analisamos de forma paralela o seu desenvolvimento em quatro categorias: político, institucional, pedagógico e financeiro.

### **Quadro 3. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo político na Colômbia**

<b>POLITICO</b>
<p>Considerando os aportes de MARTINEZ (2010), a ausência de Políticas Públicas ou Políticas de Estado para a EJA na Colômbia é justificada pelas instâncias oficiais em razão da falta de recursos financeiros, porque a prioridade está na cobertura total, permanência e conclusão dos nove anos do ensino fundamental para as crianças e os jovens. Entretanto, não se pode desconhecer que, através do MEN, tivemos avanços, no momento em que se começa a dialogar com distintas vozes da sociedade civil para organizar a EJA, a través do decreto 3011, e dessa maneira, a reavivar um tema que esteve silenciado e ausente no âmbito governamental por muito tempo.</p> <p>A educação de adultos no país também se encontra ligada a diferentes áreas, como o desenvolvimento de projetos produtivos, de reintegração, treinamento materno-comunitário, educação na prisão, projetos criativos, entre outros. Por conta disso é que, no país, há mais de 20 propostas alternativas (modelos educativos flexíveis) em educação em todos os níveis, começando pela Escola Nueva, que foi aplicada em áreas rurais há 30 anos. Durante os últimos anos, surgiram programas inovadores para educação de adultos, com base em esforços e estudos para a concepção de programas de aprendizagem que priorizam os currículos pertinentes às necessidades de populações específicas e ajustados às novas políticas do Ministério da Educação como órgão regulador nacional. (Informe Nacional para a UNESCO, 2008)</p> <p>Porém, foram os instrumentos legais que contribuíram para que a modalidade da EJA fosse implementada e organizada em nível institucional. Portanto, foi em 2002, com o Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos, que se abriu o campo de possibilidades, não só para alfabetizar, mas igualmente para que a cobertura, a permanência e a conclusão dos estudos fosse possível.</p> <p>O MEN, a través do Vice-Ministério da Educação Infantil, Básica e Média e da Direção de Cobertura, Equidade e Gestão da Qualidade, é a instituição responsável pela gestão e pela coordenação da EJA em nível nacional. Da mesma forma, devido à descentralização, as Entidades Territoriais (municípios superiores a 100.000 habitantes) têm autonomia na formulação de seus planos de desenvolvimento da educação e são os responsáveis pela organização da oferta e da demanda, para possibilitar o acesso dos sujeitos que necessitam desse tipo de educação nas instituições educativas de seus municípios. Ao mesmo tempo, cada secretaria de educação possui um Plano Territorial de Desenvolvimento Educacional, no qual estão consignados os objetivos, estratégias, atividades, recursos e horários para a prestação de todo o serviço educacional, incluindo os planos para a EJA.</p> <p>Os secretários de educação dessas entidades formulam diretrizes para criar políticas, abordar essa população, sendo também responsáveis por aprovar e monitorar os estabelecimentos privados que oferecem esse serviço.</p> <p>Portanto, o Ministério de Educação Nacional, através do Decreto 408, de 2011, lidera ações necessárias para dar cumprimento às suas obrigações, acordadas em pactos internacionais e em normativas internas: intervir em cenários do pós-conflito, em que milhares de pessoas, entre elas jovens extra idade<sup>16</sup> (Ex-combatentes, privados da liberdade, em situação de deslocamento, em</p>

<sup>16</sup> Extra-idade (*Extraedad*) é o termo usado na Colômbia para designar os estudantes com defasagem idade-série.

condição de incapacidade por ação de minas antipessoas) e adultos que se reintegraram a seus territórios, onde se farão evidentes suas necessidades educativas, às quais têm direito (art. 67 da Constituição Política da Colômbia). O complexo desse processo é que o serviço que o Estado deve prestar poderá ser feito em parceria com as entidades privadas, abrindo-se, assim, um passo para que proliferem, cada vez mais, instituições particulares com diversos modelos flexíveis, ao invés de o Estado ter a plena e absoluta responsabilidade em relação a esse direito.

Com a Lei 1618, de 2013, o MEN cria uma série de regulamentos, onde garante o direito à educação com equidade da população adulta com deficiência, gerando diretrizes educacionais e administrativas que servem de guia e apoio para Entidades Territoriais Certificadas (ETC) e estabelecimentos de ensino do país. Do mesmo modo, foi criada uma estratégia pedagógica para atender à população jovem e adulta com deficiência intelectual, no âmbito do desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Pode-se destacar, ainda, (1) dos marcos legais: Constituição política de 1991. Lei 115, de 1994, Art. Lei Geral de Educação no Título III “Modalidades de Atenção Educativa a Populações” (Artigo 50-54); (2) dos marcos operacionais: Decreto 3011/1997. Estabelece princípios, programas, orientações curriculares especiais e as condições de organização e financiamento da EJA. Diretiva ministerial nº. 14. Circular 07 de 2008. Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos. O novo Decreto regulamentar único do setor educacional 1075, de 2015.

#### **Quadro 4. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo institucional na Colômbia**

##### **INSTITUCIONAL**

O Ministério de Educação Nacional avalia a capacidade institucional e técnica da secretaria de educação para administrar o Programa Nacional de Alfabetização, como também oferece apoio para a implementação do mesmo e garante recursos, capacitação, acompanhamento e assessorias de acordo com o número de alunos matriculados nesta modalidade. A secretaria de educação poderá escolher o modelo que melhor considere para ofertar na modalidade. (MEN, 2015)

Para a implementação desta modalidade, as entidades territoriais são as que devem manifestar nos planos de desenvolvimento regional, municipal o interesse e a necessidade de ofertar a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a vontade, a demanda dos cidadãos ou o índice de analfabetismo que apresente sua localidade e são elas que decidem em que instituição de sua localidade podem desenvolver o modelo ou ofertar a EJA. Como também é de sua competência emitir as licenças de funcionamento da educação formal para adultos de um estabelecimento de ensino oficial e não oficial, assegurar o cumprimento dos requisitos estabelecidos nas normas, responsabilizando-se também pela qualidade da educação prestada por esses estabelecimentos educacionais à população adulta.

O caráter institucional aparece no decreto 3011, de 1997 (Artigos 10, 18 e 19), que estabelece que se deve oferecer o serviço para adultos, jovens com idade de 13 anos que não tenham acessado o ensino básico primário ou o tenha cursado incompleto; 15 anos de idade caso tenham iniciado o ensino secundário (médio), sem necessidade de terem permanecido um tempo; também se deve oferecer o serviço a adultos desmobilizados e seu grupo familiar, podendo fazê-lo em jornadas noturnas, aos sábados ou aos domingos. Os planos de estudo devem ser implementados no PEI (Projeto Educativo Institucional), porém, os tempos de aprendizagem devem ser organizados segundo a norma (400 horas presenciais e 400 horas não presenciais). Deve-se implementar o modelo educativo que se vai trabalhar na educação de jovens e adultos.

A instituição deve expedir certificados e diploma. O diretor da instituição deverá destinar professores para este programa, com base no uso de horas extras.

As características que um modelo flexível deve ter para que o MEN o aceite e possa licitar são: ter um período de implementação de, pelo menos, três anos; responder a um ou vários níveis educacionais (Primário, Médio e Médio Básico); delimitar e caracterizar a população a que serve; acolher as áreas fundamentais contempladas na Lei 115 de 1994, no nível educacional ou em níveis em que é desenvolvido; ser enquadrado nas referências nacionais de qualidade educacional: diretrizes curriculares, padrões básicos de competências em linguagem, matemática, ciências naturais, sociais e cívicas e diretrizes gerais e pedagógicas do Ministério de Educação Nacional para as demais áreas obrigatórias e fundamentais; e, finalmente, ter um documento pedagógico, um manual de implementação, o guia do professor, as orientações didáticas, os materiais dos alunos, entre outros materiais, e a cesta educacional. (MEN, 2017)

## **Quadro 5. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo pedagógico na**

### **Colômbia**

#### **PEDAGÓGICO**

Na Colômbia, o sistema educativo, como se viu anteriormente, tem como referência para o ensino nacional “Patamares Básicos de qualidade” os *standards* por áreas de conhecimento, níveis e graus, expedidos pelo MEN. Por sua vez, esses patamares levam ao desenvolvimento de competências de acordo com o nível de ensino.

Na Educação de Jovens e Adultos isto também é uma referência, mas aqui os métodos, conteúdos e o material educativo terão o caráter de flexibilidade como princípio básico, pois são consideradas as limitações relacionadas a disponibilidade de tempo para comparecer às aulas e as condições psicológicas que essas pessoas têm para continuar, começar ou retornar ao Sistema Escolar.

No marco operacional, estipulam-se quatro princípios básicos que devem ser cumpridos na EJA (Decreto 3011/1997. Capítulo I, artigo 3). São eles: o desenvolvimento humano integral, a pertinência, a flexibilidade e a participação. Todos eles reivindicando o cuidado que se deverá ter para a formulação dos planos de estudo, que se deverão ser adequados às características, necessidades e aos interesses psicossociais da população. Isto também se aplica aos modelos flexíveis que são contratados pelo Estado ou municípios.

A formação em competências básicas e cidadã (Artigo 11, 21 e 23) deverá ser ofertada em seis ciclos, que estão integrados pelos graus do ensino regular. Ciclo I: alfabetização, graus 1, 2, 3. Ciclo II: graus 4 e 5. Ciclo III: graus 6 e 7. Ciclo IV: graus 8 e 9. Até aqui, o aluno poderá receber seu diploma de bacharelado básico; Ciclo VI, graus 10 e 11, que equivalem ao ensino médio e devem totalizar 880 horas. Cada ciclo deve ter 40 semanas de duração, distribuídas no período, segundo o Projeto Educativo Institucional (PEI).

A educação média técnica se deve fazer em um ciclo letivo regular de dois graus. Cada ciclo deve responder às demandas que estabelecem os *standards* básicos de qualidade e a formação em competências. (Lei 115 de 1994, Artigo 20). O horário estabelecido para cada ciclo letivo especial integrado é de 800 horas anuais, com 22 horas semanais letivas e 20 horas de trabalho acadêmico. Quando se adote a modalidade semipresencial, deve-se garantir uma presença não inferior a 50% da carga horária anual de trabalho.

Cada estado ou município que oferte a EJA pode fazê-lo por meio de alianças estratégicas com as empresas que ofertam modelos educativos, como é o caso da Caixa de Compensação Familiar – CAFAM, que possui uma enorme hegemonia no país; do Serviço de Educação Rural – SER; do Sistema de Aprendizagem Tutorial – SAT; da CRECER (Ver anexo 1) Porém, caso não faça essas alianças privadas, o estado ou município deve criar suas próprias metodologias, sem desconsiderar os princípios e contextos que regulam este tipo de educação.

É com a diretiva ministerial. No 14, de 8 de julho de 2004, que se define que o currículo para a EJA estará sujeito ao Projeto Educativo Institucional (PEI), o que a torna uma modalidade com feições mais próximas às da educação regular.

Sobre o sistema de avaliação na EJA, cada modelo educativo flexível possui seus próprios processos de avaliação. Porém, a normatividade vigente (Decreto 1075, de 2015, que incorporou o Decreto 1290, de 2009) estabelece que a estratégia de avaliação dos modelos educativos se deve articular aos sistemas da avaliação institucional. Dito de outra maneira, os modelos que deveriam ser contextualizados e flexíveis também terão que se ajustar nas avaliações que até agora regem o sistema educativo regular.

Sobre a formação de docentes, os modelos educativos flexíveis contam com estratégias de capacitação, geralmente seminários de curta duração destinados ao treinamento sobre e à apropriação da proposta pedagógica e administrativa. A Resolução 2041, de 3 de fevereiro de 2016, estabelece as características específicas de qualidade para programas de capacitação de professores em licenciaturas para a educação de jovens e adultos, a educação étnica, a educação popular e a educação rural. (Lineamentos Nacionais, 2016)

Quando não se desenvolve este tipo de educação por meio dos modelos, são os professores do ensino regular que dão as aulas e, assim, completam sua carga acadêmica ou aumentam seu salário com horas extras.

O Material didático está disponível para os professores de estabelecimentos oficiais que trabalham com horas extras ou finalização do trabalho, presumivelmente têm maior acesso aos centros de documentação, salas de informática, oficinas e laboratórios do estabelecimento educacional.

No caso de modelos educacionais flexíveis, estes possuem "kits" de materiais definidos na cesta educacional. No entanto, em muitos casos, não é fácil ter cestas educacionais (elementos pedagógicos) quando esses modelos são desenvolvidos à noite, no sábado ou no domingo.

## **Quadro 6. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo financeiro na Colômbia**

### **FINANCEIRO**

A alfabetização de jovens e adultos Ciclo I é financiada pelo Estado e por órgãos internacionais, mas a responsabilidade da continuidade dos processos educacionais (do Ciclo II ao Ciclo VI) é transferida para as regiões. Ou seja, a continuidade da EJA no ensino fundamental e médio deve ser considerada a partir de políticas estaduais ou municipais. Além disso, estas entidades, através das suas secretarias de educação, podem contratar diretamente a prestação do serviço da EJA com entidades privadas, para implementar os modelos flexíveis.

É importante esclarecer, então, que de toda matrícula que a instituição escolar fizer por aluno da EJA no SIMAT, o MEN devolverá uma porcentagem ao município ou ao estado que registrou cada aluno atendido, seja este matriculado através da oferta institucional ou sob um modelo específico. Na maioria das entidades governamentais estaduais e municipais, não há recursos suficientes para garantir a oferta desta educação.

O MEN apoiará financeiramente e tecnicamente as entidades territoriais com maiores taxas de analfabetismo, promovendo a aplicação do Programa Nacional de Alfabetização, através de metodologias que ele mesmo contrata com as entidades privadas.

Em relação ao trabalho e ao pagamento de professores, pode ser feito através do Sistema de Participação Geral – SPG, com aqueles que trabalham no ensino regular alocando suas horas restantes para completar a atribuição acadêmica no atendimento à EJA. Na contratação por meio dos modelos flexíveis, são essas entidades que pagam a contratação pelo tempo que se desenvolva o programa.

Paralelamente, as secretarias de educação estadual, distrital e de municípios certificados, com o apoio do MEN, devem estimular a vinculação, por parte da empresa privada, para o atendimento à EJA, garantindo que seus beneficiários sejam os mesmos trabalhadores e suas famílias.

Organizações internacionais como o Convênio Andrés Bello, OEI, UNESCO, Agência Espanhola de Cooperação para o Desenvolvimento - AECI, Comunidade Autônoma de Madri, Comunidade da Andaluzia e USAID apoiam projetos técnica e financeiramente voltados para entidades territoriais, de acordo com critérios acordados com o MEN e os secretários de educação. (MEN, 2015)

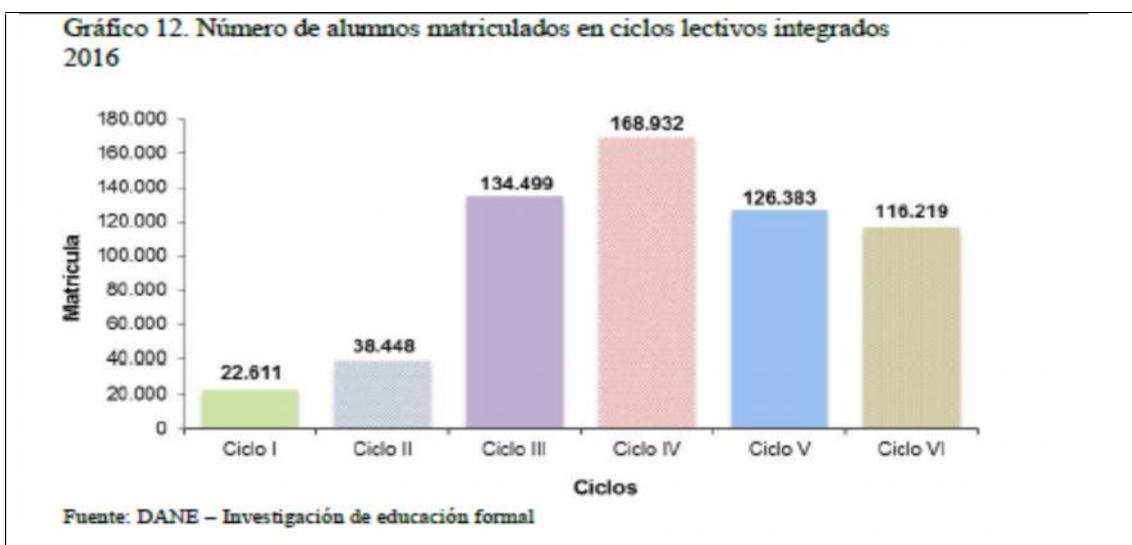
O financiamento do Programa Nacional de Alfabetização e Educação para Jovens e Adultos, de 2002 até a presente data, por um lado, foi possível graças aos recursos do orçamento nacional e às contribuições da cooperação internacional, exclusivamente para o recrutamento do Ciclo 1, com a participação de operadores de modelos educacionais e com a execução direta do nível central. Por outro lado, os Ciclos remanescentes, reconhecidos pelo Sistema Geral de Participações, são financiados também pelas duas fontes mencionadas, mais um terço por setores diferentes da educação, como é o caso da Empresa Colombiana de Petróleos – ECOPETROL. (MEN, 2015)

Para o atendimento aos ex-combatentes existe o convênio com o Conselho Norueguês para Refugiados, através do modelo etnoeducativo de alfabetização para comunidades negras do Pacífico Colombiano. Uma vez mais, é possível verificar que se usam os modelos flexíveis como modelos de emergência, mesmo talvez sendo os mesmos os menos apropriados para atender a este tipo de população.

### 3.1.2 Dados da EJA na Colômbia

Alguns dados selecionados permitem observar a situação atual da EJA no país. No que tange à matrícula em ciclos letivos integrados – CLEI (gráfico 5), no ano de 2016 contabilizaram-se 607.092 alunos, evidenciando um crescimento de 9,6% com relação ao ano anterior. A participação da matrícula nos ciclos I e II foi de 10,1%, nos ciclos III e IV foi de 50,0% e nos ciclos V e VI de 40,0%. (DANE, 2016)

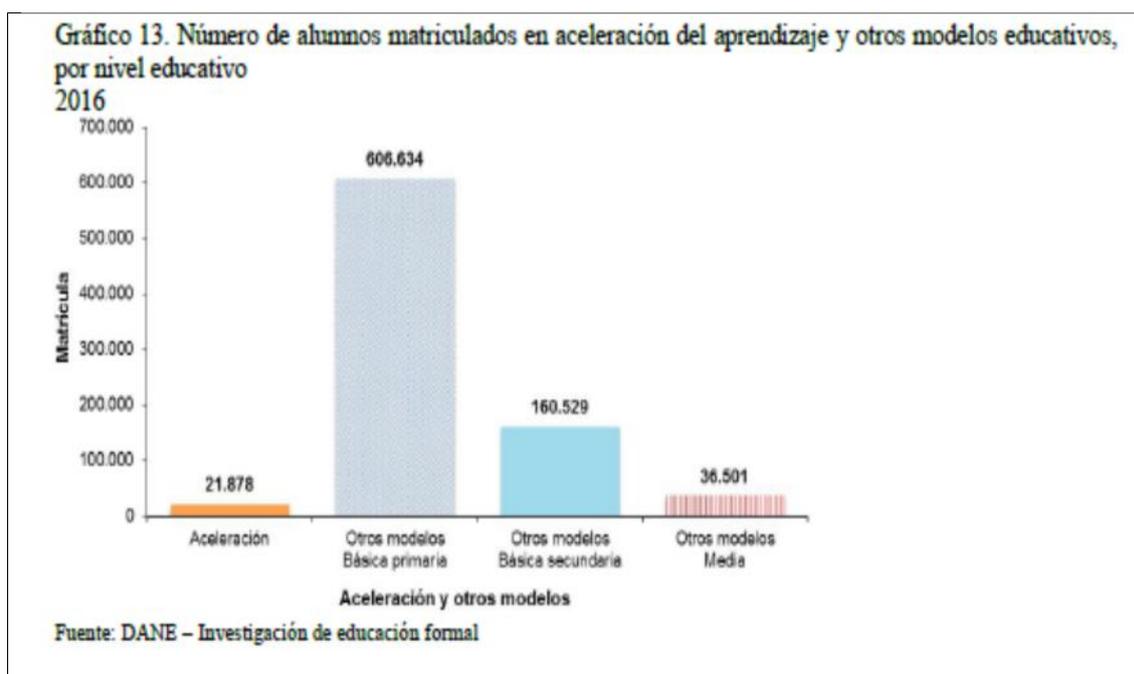
**Gráfico 6. Estudantes matriculados na EJA na Colômbia 2016**



Esses dados refletem o fato de que, nos ciclos III (6° e 7° anos) e IV (8° e 9° anos) houve um aumento de matrículas, enquanto nos ciclo V e VI uma leve diminuição, o que leva a supor que há uma porcentagem dentro desta mesma modalidade que ingressa, porém não conclui.

Já no que tange à matrícula em Aceleração da Aprendizagem e em outros modelos educativos, conforme o gráfico 6, constata-se que, em 2016, contabilizaram-se 825.542 alunos, dos quais 21.878 (2,7%) foram atendidos com a estratégia de Aceleração da Aprendizagem concentrada no ensino fundamental (até o 5° ano) e 803.664 (97,3%) com outros modelos educativos. Destes últimos, 606.634 (75,5%) correspondem ao ensino fundamental (até o 5°ano), 160.529 (20,0%) ao básico secundário (6° ao 9° anos) e, finalmente, 36.501 (4,5%) ao ensino médio (10° e 11° anos). (DANE, 2016)

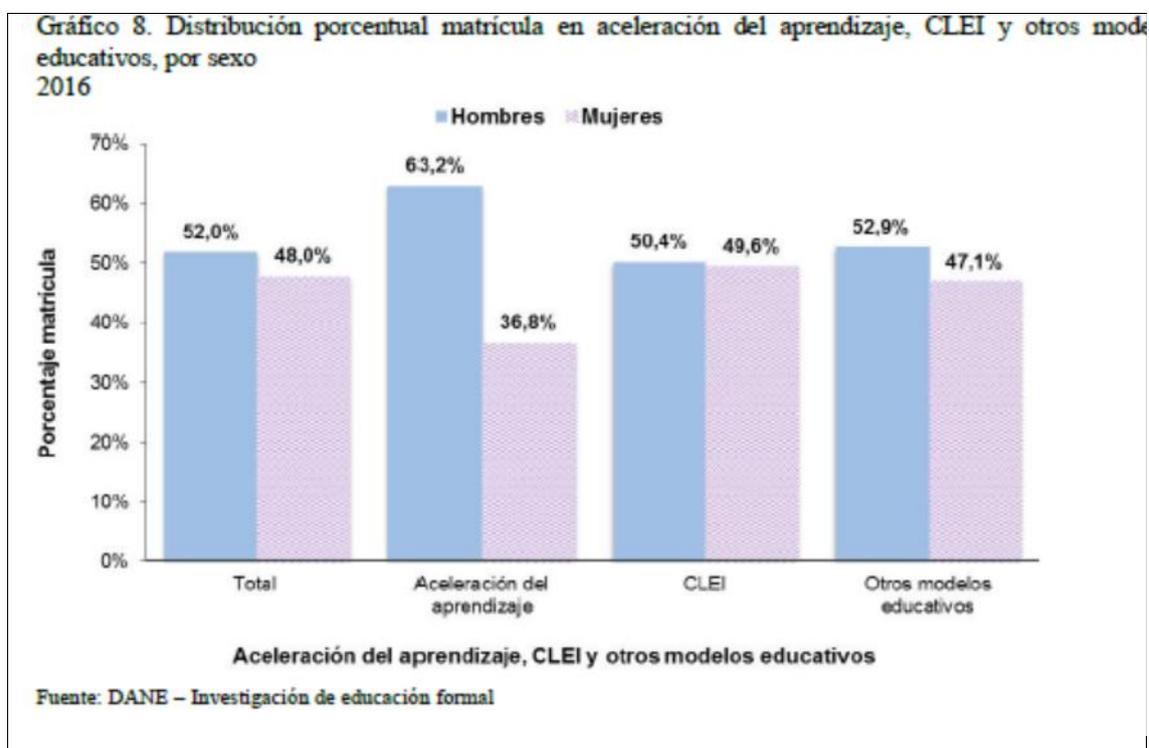
**Gráfico 7. Estudantes matriculados em outros modelos educativos flexíveis na Colômbia 2016**



Os dados mostram que a matrícula nesses modelos está fortemente concentrada no ensino fundamental, que, na Colômbia, é até o 5° ano, ou seja, há crianças de até 10 anos de idade inseridas em modelos de correção de fluxo. Na matrícula por ciclos, ou seja, com amparo de uma modalidade específica como a EJA, nota-se que a maior concentração se dá nos ciclos III e IV, que correspondem às idades entre 11 e 14 anos.

No informe técnico sobre educação formal na Colômbia (2016), como visualizado no gráfico 7, consta que, dos 21.878 alunos atendidos com o modelo de Aceleração da Aprendizagem, 63,2% da população escolar eram homens e 36,8% mulheres. Jovens “extra-idade” e adultos matriculados na forma de ciclos de ensino integrado – CLEI foram 607.092, sendo 49,6% mulheres e 50,4% homens. Do total de alunos matriculados em outros modelos educativos (803.664), 47,1% eram mulheres e 52,9% homens. (DANE, 2016).

**Gráfico 8. Estudantes matriculados em aceleração da aprendizagem, CLEI e outros modelos educativos por sexo na Colômbia 2016**



Os dados mostram que a maioria da população matriculada no modelo de Aceleração da Aprendizagem e nos CLEI se constitui de homens, o que nos leva a questionar a respeito de que tipo de trajetória escolar incidiu sobre as pessoas que buscaram a EJA como opção de continuidade aos estudos.

É sabido que um número considerável desses jovens analfabetos já teve uma trajetória na instituição escolar e não conseguiu se apropriar da ferramenta da leitura e da escrita, e teve, certamente, um percurso truncado e irregular, marcado pela repetência e pela evasão. Esses são indicadores de que a escola está fracassando frente a um grupo

considerável de jovens, no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino (PRATA, 2013, p. 56).

### **3.2. Caracterização da EJA no Brasil**

O processo de construção da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem também uma história social e política fortemente marcada por continuidades e descontinuidades.

Como abordado anteriormente, a ampliação da educação elementar tornou-se uma necessidade do país, para a qual o Estado traçava diretrizes, incluindo a educação de adultos, sobretudo nos anos 1940. Nessa década, no contexto nacional, findava a ditadura Vargas e, no internacional, se proclamava a pacificação das nações, através da ONU, fatos que contribuiriam para que o Brasil desse impulso ao desenvolvimento industrial, tornando necessária a integração de massas populacionais como mão de obra em potencial. É nesse momento que a Educação de Adultos ganha destaque, materializando-se na Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947.

Após a repercussão positiva dessa campanha, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. Entretanto, o clima de entusiasmo começou a diminuir nos anos 1950. Iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. (AÇÃO EDUCATIVA, 1997)

O principal legado da Campanha de Educação de Adultos foi deixar aberto o debate sobre a possibilidade de se ver o analfabetismo como efeito e não como causa da pobreza. Assim é que, posteriormente, a orientação pedagógica que se passou a levar às escolas supletivas foi um método de ensino de leitura silábico para adultos, conhecido como Laubach, tendo o Ministério da Educação produzido material didático baseado nesse método. Entretanto, em fins da década de 1950, sua inadequação à população adulta e à diversidade regional do país tornou-se bastante criticada.

Consecutivamente, começou a emergir uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o mestre Paulo Freire, que chamou a atenção para a relação existente entre a problemática educacional e a problemática social. Suas ideais se

difundiam e tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos.

Segundo Freire, os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Seu pensamento pedagógico, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB - Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs - Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE- União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. (AÇÃO EDUCATIVA, 1997, p.22)

Assim, o *boom* Freiriano gerou uma forte tendência de entusiasmo. O Plano Nacional de Alfabetização por ele concebido, em 21 de janeiro de 1964, previa a disseminação, por todo o país, de programas de alfabetização orientados pela sua proposta. Infelizmente, dois meses depois, deu-se o golpe que instaurou o governo militar, que só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele próprio assumiu o controle dessa atividade, criando o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Durante a década de 1970, o Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do PAF - Programa de Alfabetização Funcional, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita (AÇÃO EDUCATIVA, 1997, p.20)

Na década de 1980, os movimentos sociais que sobreviviam à repressão iniciaram a construção e a troca de pequenas experiências, que foram servindo à reflexão e à articulação dos projetos de alfabetização, nos quais muitos deles se desdobraram, e em turmas de pós-alfabetização. O Mobral foi extinto em 1985, substituído pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas com ela conveniadas.

No processo da democratização nasce a Constituição Federal de 1988, que destaca a educação como um direito. É precisamente no Capítulo III, Seção I - onde os direitos educativos dos jovens e adultos estão assegurados no Artigo 208, inciso I, que se garante a provisão pública de ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Oito anos após, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contempla a escolarização básica de jovens e adultos na Seção V do Capítulo II (Da Educação Básica), que determina aos sistemas de ensino assegurar cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e trabalho aos jovens e aos adultos, o que se coaduna à sinalização das entidades internacionais, no sentido de que acesso e a permanência dos trabalhadores na escola sejam viabilizados e estimulados por ações integradas dos poderes públicos. (UNESCO, 2003, p. 11)

Nesse mesmo ano, surge o Programa Alfabetização Solidária – PAS, assumido por uma organização não governamental que passou a canalizar a quase totalidade dos recursos do MEC para a alfabetização de jovens e adultos e a dispor de professores e estrutura de universidades públicas e privadas por meio de parceria. Também destacam-se o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal - RN), os fóruns de EJA e o Plano Nacional de Formação Profissional - PLANFLOR, que foi executado pelo Ministério do Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

Com respeito ao financiamento, da EJA, aparece o FUNDEF, que, entretanto, teve anulado, pelo governo, um inciso da Lei 9424/96, que o regulamentava, que permitia computar, no seu cálculo, as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adulto. Esse veto desestimulou estados e municípios a investirem na EJA. (UNESCO, 2003)

Ainda no final dos anos 1990, foi criado, em 1998, por meio da Portaria N° 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, desenvolvido em parceria com estados, municípios, universidades e organizações da sociedade civil.

Durante o ano 2000, o papel dos Fóruns de EJA foi o suporte fundamental para que a modalidade não fosse excluída das prioridades em termos das políticas educativas nacionais. Os encontros, mensais e anuais, estimularam a participação da sociedade civil e ampliaram sua incidência nas políticas públicas. Foi assim que, Jamil Cury, a partir da

participação desses Fóruns, tentou incorporar o que demandavam e discutiam para, então, redigir, de maneira extraordinária, os argumentos do Parecer CNE/CEB 11/2000, que, finalmente, resultou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000).

Em 2001, foram definidas 21 metas dedicadas à EJA no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), surgindo, também, o Programa Recomeço, que oferecia apoio financeiro aos governos municipais e estaduais integrantes do Projeto Alvorada, das regiões Norte e Nordeste, e a outros 390 municípios localizados em nove estados (AM, AP, GO, ES, MG, MT, PR, SP e RS), situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) igual ou inferior a 0,500. (Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2009)

Em 2003, com o início da nova gestão no Governo Federal, o MEC reassumiu a responsabilidade e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos, ao lançar, como uma das prioridades do governo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Estrategicamente, no mesmo ano, foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), dispondo recursos do PBA e políticas para enfrentar o analfabetismo em todo o país, criando-se, ainda, a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), com representações de vários segmentos envolvidos com a área, entre eles os Fóruns de EJA.

No ano seguinte, 2004, a SEEA foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, além de gerir o PBA, assumiu também a responsabilidade sobre a EJA e sobre programas voltados à atenção e à valorização da diversidade - educação do campo, educação indígena, educação étnico-racial, ao lado da educação ambiental. (Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, 2009)

O ano de 2005, pode se dizer, foi marcado pela definição e redefinição de ações fundamentais para o avanço da EJA. O Programa Recomeço converteu-se ao Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos – Fazendo Escola, consistindo na transferência de recursos financeiros aos Estados, Distrito Federal e Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental de jovens e adultos. Também teve lugar o PROEJA, pelo Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes, que ampliaram a abrangência do primeiro,

conduzindo à criação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Concomitantemente, as demandas sociais dos sujeitos da EJA e a vontade política do governo federal levaram à criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e, no âmbito de sua responsabilidade, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), pela Lei Nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Também nesse momento, na esfera do MEC/SECAD, criou-se o Programa Saberes da Terra, posteriormente reestruturado sob a denominação ProJovem Campo.

Cabe destacar o trabalho desenvolvido entre o MEC e a Secretaria de Economia Solidária, no sentido de apoiar projetos de educação não formal. Em busca de reconhecer e valorizar conhecimentos obtidos fora da escola, o MEC articulou propostas de certificação, tanto de titulação educacional quanto de parcerias para certificação de competências para o mundo do trabalho. Foi assim que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, através da Portaria nº 44, em 2005, e da Portaria nº 93, de 07 de julho 2006, retomou a nomenclatura do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - Encceja e o regulamentou.

No ano de 2006, a EJA teve um avanço histórico, com a Emenda Constitucional Nº 53, de 19/12/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído em 2007, substituindo o anterior FUNDEF. O FUNDEB possibilitou o reconhecimento e o financiamento da EJA como modalidade da Educação Básica. Também se fez 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 Nº 5840, de 13/07/2006.

Nos anos seguintes, outros passos importantes foram dados no processo de fortalecimento da EJA. Assim, em 2007, criou-se uma Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no DOU nº 241, de 17 de dezembro de 2007), que, no ano seguinte, foi trabalhada em detalhe na “Semana da EJA: Compromisso de Todos pela Educação de Jovens e Adultos”, promovida pela SECAD, entre 08 e 13 de dezembro de 2008, em Natal, no âmbito da Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB).

Em 2010, celebrou-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que destacou a necessidade de se criarem estratégias de ação para as políticas de EJA,

considerando a intersetorialidade, o controle social, as concepções de EJA, a formação de educadores, os aspectos didático-pedagógicos, a gestão pública e os dados da EJA. O surgimento Programa Nacional do Livro de Didático para EJA (PNLD/EJA) foi um dos resultados desse debate. Consiste na distribuição de obras e coleções de qualidade para alfabetizados e alfabetizadas do Programa Brasil Alfabetizado PBA e para estudantes de EJA das redes públicas de ensino.

Ainda em 2010, pela Resolução CNE nº 2 (19 de maio de 2010), são dispostas as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. No mesmo ano, com a Resolução nº 3 (15 de junho de 2010), se instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Finalmente, entre os anos de 2010 e 2014, iniciaram-se as discussões do PNE 2011 – 2021, através do Congresso Nacional Brasileiro e da Conferência Nacional de Educação, dando-se, finalmente, sua aprovação, pela Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE), para o período de 2014 a 2024. A EJA ganhou destaque nas Metas 9 e 10, onde se planeja erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional, com respeito à Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental e médio, e se planejam ações integradas à educação profissional.

A seguir, nos quadros 24, 25, 26 e 27, observa-se como esta educação é tratada segundo quatro aspectos: político, institucional, pedagógico e financeiro.

#### **Quadro 7. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo político no Brasil**

<b>POLITICO</b>
No Brasil, o tema da alfabetização e o fenômeno do analfabetismo tomaram parte, em alguma medida, da agenda política nacional, por meio de campanhas de alfabetização, programas ou reformas educativas que aprofundaram a descentralização da educação básica, conferindo prioridade ao ensino elementar de crianças e adolescentes e delegando parte das tarefas da educação de jovens e adultos às organizações da sociedade civil.
Posteriormente, no início do terceiro milênio, um governo comprometido com a redução das acentuadas desigualdades sociais que caracterizam o país e a participação civil, movida pelo entusiasmo pela educação popular, e sua luta pela plena garantia dos direitos sociais foram determinantes para que este tipo de educação fosse previsto no campo estatal.
A EJA é contemplada por Marcos Legais: - Constituição Federal (1988), Capítulo III, Seção I Artigo 208. - LDB (lei n. 9.394/96), Seção V do Capítulo II.

- Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do profissional da educação (FUNDEB - 2006).
- Plano Nacional de educação (2001-2011).
- Plano Nacional de educação (2014-2024)

A EJA é apoiada em Marcos Operacionais:

- Fóruns EJA (1996) - Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, presentes em todos os estados, haviam se organizado no país desde final dos anos 1990, motivados pela V CONFINTEA. Frequentam os Fóruns entidades da sociedade civil, órgãos de governo, movimentos sociais, universidades, especialistas e interessados.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad, do MEC (2004). Em 2011, a Secad passou a agregar em suas ações os programas de educação inclusiva, alterando sua nomenclatura para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi.

Educação Profissional com Educação Básica na modalidade EJA – PROEJA (2005).

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem (2005). Após a primeira reformulação, em 2008, o programa, em sua versão original, passou a se denominar ProJovem Urbano.

Agenda territorial de desenvolvimento integrado da alfabetização e EJA (2007).

Parecer 11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais (curricular e operacional) 2000 e 2010.

## **Quadro 8. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo institucional no Brasil**

### **INSTITUCIONAL**

A legislação educacional brasileira, como já abordado, distribui a responsabilidade pública pela manutenção e o desenvolvimento do ensino entre as esferas de governo: Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino e atuar em regime de colaboração, cabendo prioritariamente aos estados e municípios implementar programas de educação básica de jovens e adultos (compreendendo a alfabetização, o ensino fundamental e médio), com apoio técnico e financeiro da União, a quem cabe coordenar as políticas e zelar pela redução das desigualdades regionais.

Porém, no período posterior à V CONFINTEA, ocorreu uma progressiva municipalização do atendimento escolar, tendo os municípios se equiparado aos estados no número de estabelecimentos de ensino e passado a empregar a quarta parte dos professores da EJA. (AÇÃO EDUCATIVA, 2003, p.18)

Assim, o processo de descentralização permitiu ofertar a EJA nas instituições escolares dos municípios e estados e, para tal, conta-se com documentos nacionais que orientam diretrizes curriculares e operacionais para a modalidade. Entretanto, cada estado e município organiza as suas próprias orientações curriculares, como também tem autonomia para organizar e determinar o ano, série ou curso em que o jovem/adulto pode continuar seus estudos, considerando os saberes que tem o aluno. Cada instituição possui o projeto político pedagógico (PPI), que deve contemplar a especificidade da EJA: diversificar o calendário escolar de acordo com as diversas necessidades regionais e locais, garantindo horários diversificados e flexíveis, possibilitando o acesso de todos à educação, a permanência e o sucesso nas trajetórias escolares, pelo respeito aos tempos dos educandos.

Cada ente federado pode contar com material didático para essa modalidade, além de se beneficiar dos programas do ente federal como, por exemplo, no caso do Programa Nacional do Livro Didático EJA, que teve duas edições durante dois anos.

Foi a resolução CNE-CNB 03-2010 institui as diretrizes operacionais para a EJA, nos aspectos relativos á duração dos cursos e idade mínima para o ingresso e certificação.

Para o ingresso nos cursos da EJA será de 15 anos como idade mínima para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio (Lei LDB artigo n ° 4 incisos I e VII).

Para a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

A oferta da EJA deve ter as características adequadas às necessidades e disponibilidades, dos usuários, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (CNE-CNB 03-2010 artigo n °6.)

Em 2002, o Conselho Nacional da Educação autorizou o Ministério da Educação a organizar um Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, ao qual Estados e Municípios poderiam voluntariamente aderir. Porém uma equipe de especialistas coordenada pelo INEP elaborou, ao longo de 2002, uma coleção de materiais didáticos impressos destinados à preparação dos candidatos ao Encceja que, entretanto, não foi publicada e distribuída a tempo das provas realizadas naquele ano. O Exame foi aplicado uma única vez, em fins de 2002o INEP decidiu suspender a realização do Encceja em 2003 para reavaliação. Os materiais didáticos também sofreram revisão.

Também a lei sugere que os estados e municípios façam amplas chamadas, incentivem e apoiem a redes colaborativas e promovam a oferta nos períodos escolares diurnos e noturnos com avaliações no processo dos estudantes para o ensino fundamental em todas suas modalidades. (CNE-CNB 03-2010 artigo n °5.)

Para os cursos de EJA desenvolvidos por meio da Educação a Distância EAD- serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. As horas nos anos finais do Ensino Fundamental serão de 1.600 (mil e seiscentas), e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio. A idade mínima será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio. Cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade. (CNE-CNB 03-2010 artigo n °.)

### **Quadro 9. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo pedagógico no Brasil**

#### **PEDAGÓGICO**

Estados e municípios, na tarefa profícua de execução direta para a garantia da oferta de EJA como direito à educação, acompanham a orientação do governo federal no que diz respeito ao preceito constitucional e, ainda, utilizam-se do princípio da *autonomia federativa* no que concerne aos modelos pedagógicos e administrativos que melhor responderem aos desafios postos pela diversidade dos sujeitos e dos respectivos contextos socioculturais e ambientais. (CONFINTEA Brasil+6.2016)

Pensar os sujeitos da EJA também implica situar as especificidades de seus educadores/professores, que configuram percursos de respeito e de busca permanente pela articulação do processo pedagógico às particularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Essa articulação envolve a necessidade de adequação, tanto curricular como de organização e de validação dos tempos escolares.

São os docentes que mantêm vínculo empregatício com escolas públicas ou privadas. Numeroso contingente de educadores populares – mulheres, em sua esmagadora maioria – que atuam voluntária ou profissionalmente em projetos desenvolvidos por igrejas, movimentos e organizações sociais diversas, sobre os quais os estudos disponíveis são escassos e pouco abrangentes.

Por outro lado, os programas de alfabetização de jovens e adultos implementados por movimentos ou organizações sociais recorrem com frequência a voluntários, militantes ou agentes comunitários que não possuem formação técnico-profissional prévia para o magistério, parte dos quais possui reduzida escolaridade. A maior parte das parcerias estabelecidas entre poder público e as organizações da sociedade civil para a alfabetização de jovens e adultos prevê alguma modalidade de capacitação ou formação continuada dos educadores, realizada por universidades ou organizações não governamentais especializadas no tema.

Projetos voltados ao acesso à literatura e a materiais de apoio didático, que contribuem para a formação do leitor, tais como o Concurso Literatura para Todos; Arca das Letras; Cadernos de EJA e Guia do Professor de EJA; Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PNLD-EJA); além da produção audiovisual “Histórias de um Brasil alfabetizado” e programas da TV Escola / “Salto para o futuro” constituem conquistas para a educação de jovens, adultos e idosos. (Relatório, CONFITEA + 6, p.82)

### **Quadro 10. A Educação de Jovens e Adultos desde o campo financeiro no Brasil**

#### **FINANCEIRO**

Tudo o que tem acontecido, tanto no passado quanto no presente, na EJA, vem se construindo com base em lutas e disputas, onde as entidades que representam o poder (governos, instituições do estado, entidades privadas) e também aquelas que representam a sociedade civil (fóruns, movimentos sociais, alunos, comunidade escolar da EJA) permaneceram e permanecem em contínuos embates.

O tema do financiamento educacional brasileiro traz um forte embate sobre a desresponsabilização financeira do Estado e a sua aliança privada para atender a educação, seja para o ensino regular ou para a EJA. Porém, o FUNDEB (Emenda Constitucional 53, de 19/12/2006), instituído em 2007, trouxe consigo o reconhecimento e financiamento da EJA como modalidade da Educação Básica, ao repassar recursos exclusivos para as secretarias de educação municipal e estadual que apresentarem o plano plurianual de Alfabetização. Também se fez uma aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional, ao se criar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (PROEJA). - Decreto 5840, de 13/07/2006. Ainda que, na contabilização do financiamento, a modalidade receba, em média 70% daquele concedido à chamada “educação regular”.

### **3.2.1 Dados da EJA no Brasil**

Alguns dados selecionados ilustram a situação atual da EJA no Brasil. Vale destacar que são atendidos nessa modalidade, nas redes públicas estadual e municipal, grandes contingentes de estudantes, como mostram os dados referentes às matrículas realizadas entre 2012 e 2017 (tabela 2). Nesse período, observa-se uma progressiva

diminuição da demanda pelo Ensino Fundamental, cerca de 16,9%, se considerados os números de 2012 e 2017. Com relação ao Ensino Médio, entretanto, essa tendência se dá no sentido inverso, ainda que se registrem oscilações ao longo dos anos: houve uma elevação de aproximadamente 7,7% na demanda por esse segmento. Porém, ao se compararem as matrículas na EJA como um todo, o que prevalece é a tendência de redução da demanda: de 2012 para 2017, houve uma queda de 9,5%. Ainda assim, foram totalizadas nas turmas de EJA, em 2017, 2.928.958 matrículas.

**Tabela 7. Número de matrículas\* na EJA presencial em instituições regulares oficiais - 2012-2017**

<b>Ano de matrícula</b>	<b>E. fundamental</b>	<b>E. médio</b>	<b>Total</b>
2012	2.265.800	971.533	3.237.333
2013	2.170.434	971.132	3.141.566
2014	2,036.084	949220	2.985.304
2015	1.869.426	923.332	2.792.758
2016	1.807.784	1.004.155	2.811.939
2017	1.882.601	1.046.357	2.928.958

**Fonte:** Elaboração própria, a partir dos dados do INEP, resultados e resumos (<http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>)

\* Não se consideram, aqui, as matrículas de estudantes de escolas especiais, classes especiais e incluídos.

Em síntese, buscamos, aqui, 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.

### **3.3 Conclusões**

Uma constatação imediata é a de que ambas as nações se constroem por processos que guardam muitas semelhanças, após a democratização vivida nas últimas décadas do século XX. A atual constituição brasileira data de 1988 e a colombiana de 1991, e ambas são produzidas com a esperança de “virar a página” após um capítulo amargo da história política e social. Mas também as políticas neoliberais penetram com força nesse mesmo período e se desenvolvem de maneira particular, com o apoio dos governos que tomam posse em ambos países.

Apesar desse processo comum de democratização, uma diferença evidente é o fato de a Colômbia estar submetida ao confronto latente entre guerrilhas, narcotráfico, paramilitares, bandas criminais, 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 estes desde a instauração da Constituição. Porém, a grande diferença reside no fato de que, embora a Colômbia continue ofertando uma educação baseada no direito, esta se encontra submetida a programas governamentais ou a alianças com o setor privado.

A Lei Geral de Educação de 1994, na Colômbia, permitiu autonomia curricular nas instituições educativas, através do Projeto Educativo Institucional PEI. Entretanto, o MEN se empenha em produzir cartilhas com referenciais curriculares nacionais (OCDE, 2016), 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), 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.<sup>17</sup>

Enquanto, no início do milênio, ganha espaço na Colômbia um processo de reorganização e desresponsabilização do Estado, com a Lei N° 715, que corta despesas no setor educativo e cria um novo estatuto profissional docente, que acompanha as novas reformas baseadas em desempenho, no Brasil foram feitos, até bem pouco tempo atrás, alguns esforços para a regulamentação e a implementação de políticas que busquem valorizar salários e estabilidade, embora a relação entre a federação, os estados e os municípios imponha limites a estas ações. Além disso, em alguns estados e municípios, a valorização dos salários atrela-se diretamente a avaliações de desempenho.

Um aspecto a destacar na nova lei que regula a educação na Colômbia (Lei N° 715) é o fato de se integrarem as 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

---

<sup>17</sup> Vale ressaltar que, no Brasil, no ano de 2014, se reafirmou, no Plano Nacional da Educação (PNE), a necessidade de 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.

famílias encontram, dentro do mesmo bairro, a solução escolar para seus filhos. Já no Brasil, na maioria das vezes, se dá o contrário, pois as famílias não encontram essa continuidade quando seus filhos passam do ensino fundamental para o ensino médio ou até dentro do próprio ensino fundamental, tendo que buscar outras escolas para dar sequência aos estudos.

Na Colômbia, com o Sistema Geral de Participações – SGP, no ano 2000, se estabelece a cobertura dos gastos educativos por meio de sistemas que comunicam as matrículas, ou seja, a transferência de recursos do governo central para cada estado ou município depende dos alunos atendidos. Já no Brasil, através do FUNDEB (a educação Básica abarca desde a educação infantil até o ensino médio, passando pela EJA) se repassa financeiramente recursos para o sistema educativo, devendo a União, conforme estabelecido na Constituição, aplicar, no mínimo, 18% para a educação, enquanto os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem alocar pelo menos 15% dos impostos e transferências dos mesmos na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental.

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 e que a oferta de oportunidades de alfabetização e (re)inserção no sistema educativo para elevação de escolaridade e qualificação profissional vem sendo incorporada de maneira orgânica como modalidade dos sistemas educativos nacionais, sendo sua provisão assumida como responsabilidade primeira do poder público, ainda que este possa contar com a colaboração da sociedade e a participação do setor privado.

É importante observar que a EJA, no Brasil, goza de maior relevância social e é reconhecida como instrumento para a participação política e socioeconômica, como bem demonstra o movimento dos Fóruns (estaduais, municipais etc.), exercendo pressão social pelo cumprimento do direito educacional das pessoas jovens e adultas. Na Colômbia, esse tipo de educação se faz para suprir as carências educativas de certas populações de maneira emergencial, sendo que o sentido da participação e do empoderamento social e político se dá em certas populações que são atendidas pelos grupos não governamentais vinculados à educação popular. Pode-se dizer que na Colômbia visão da EJA com função compensatória segue vigente.

Vale destacar que, no caso da Colômbia, o movimento de superação do analfabetismo nasce, primeiramente, numa região do país e, posteriormente, repercute em

nível nacional, levando à criação do Programa Nacional de Alfabetização. Entretanto, continua-se a não atentar ao reconhecimento das particularidades dos sujeitos que transitam por este tipo de programa e modalidade.

Diferentemente da Colômbia, no Brasil, cada município desenvolve a EJA de maneira independente. Há casos como o do Programa que desenvolve o município de Rio de Janeiro. Como relata Guerra (2017), a EJA é conhecida na rede municipal do município de Rio de Janeiro como a PEJA, aqui esta educação dispõe de escolas exclusivas para a modalidade, disponibiliza recursos físicos, materiais e humanos, conta com onze Coordenadorias Regionais, promove 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. Historicamente, 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”. (GUERRA, 2017).

Frente ao analfabetismo, no contexto da Década das Nações Unidas para a Alfabetização e do Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica, o Programa Brasil Alfabetizado e, na Colômbia, o Programa Nacional de Alfabetização e Educação Básica para Jovens y Adultos Ilustrados, são campanhas com financiamento dos governos nacionais e se desenvolvem em espaços escolares ou improvisados pelas comunidades, tendo por educadores voluntários dos quais não se exige habilitação para a docência.

Os dois países não 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.

Faz-se relevante evidenciar que ambos os países foram alvo dos organismos internacionais, na intervenção e na modificação dos marcos legais e operacionais dos seus sistemas educativos em geral e da EJA, especificamente. Porém, o Brasil e a Colômbia, em certos aspectos, operaram de maneira distinta e, em outros, se relacionaram.

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.

A chegada, a permanência e os resultados escolares dos novos sujeitos que integram estas modalidades, no caso colombiano, não se conforma unicamente por aqueles tradicionalmente excluídos, como já mencionado por Di Pierro (2008, p.373), mas, também, por aqueles que são desalojados e deslocados de sua região – sobretudo das zonas rurais - pelo conflito armado. Na tentativa de ter sua cidadania recuperada no meio urbano, onde se instalam, buscam a escola, que, no entanto, não sabe como lidar com eles e ajudá-los. Assim, acabam por ir para programas de aceleração da aprendizagem ou para a EJA.

Outro aspecto a se analisar é o fato de que em ambas as nações se estabelecem diretrizes curriculares. Entretanto, na Colômbia, a padronização de conteúdo por disciplina, com base no desenvolvimento de competências, é mais recorrente, tanto no ensino regular como na EJA, quando esta é oferecida numa instituição pública de ensino regular.

Vale destacar o fato de que a Constituição dos dois países abre espaço para a inserção da EJA no sistema público de ensino, porém a expansão da década de 1990 a impacta em bases muito diferentes. Na Colômbia, o decreto 3011 incorpora um enorme avanço no conceito de alfabetização, transcendendo a visão tradicional com um processo formativo e a estruturação de processos e ações curriculares, apesar de os Modelos Flexíveis existentes privilegiarem as propostas particulares, e, dessa forma, reduzirem a força estatal e pública que essa modalidade deveria comportar. 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 do ensino, dispondo a EJA de marcos legais operacionais e material didático próprios, distintos daqueles relacionados ao ensino regular.

No Brasil, na Constituição de 1988, foi explicitado o conceito de gratuidade (artigo 205) e, durante os 15 anos de governos progressistas (2002-2016), a obrigatoriedade da educação básica ampliou-se de 9 para 14 anos (Artigo 208, redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). Na Colômbia, entretanto, passaram-se 22 anos desde a promulgação da Constituição de 1991 para que a educação se tornasse realmente gratuita, através da Sentencia C-376, de 2011.

No atual momento histórico de pós-conflito vivido pela Colômbia, em que a sociedade ainda se encontra dividida, a EJA renasce com maior força, tendo em vista que grande parte dos seus estudantes se constitui, agora, dos reinseridos das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – FARC, que terão a oportunidade de ser acolhidos nessa

modalidade como sujeitos de direitos, na reconstrução de uma nova nação, mesmo sendo atendidos no âmbito dos modelos educativos flexíveis, que, na verdade, são estratégias emergenciais criadas para atender às enormes demandas por educação.

Vale lembrar que não apenas no Brasil, mas também na Colômbia, o legado de Paulo Freire e Fals Borda encontra, na alfabetização de adultos, um cenário privilegiado de ação e reflexão sobre educação popular. Entretanto, este pensamento não é necessariamente incorporado no programa de alfabetização que hoje se desenvolve na Colômbia.

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. (CNE/CEB, Res. 01/2000, Parecer 11/2000)

Por fim, é importante destacar que existe uma larga distância a percorrer na construção de políticas públicas que, para além da alfabetização, reconheçam os saberes adquiridos das pessoas jovens e adultas e possam lhes assegurar o direito à aprendizagem ao longo da vida, articulando diferentes agentes e setores (como saúde, meio ambiente, cultura, participação social, trabalho e renda) para prover uma oferta ampla e diversificada de oportunidades formativas.

Continua vigente a tarefa de sensibilização da opinião pública e de mobilização da vontade política dos governantes para atribuir à Educação de Jovens e Adultos 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 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 este 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.

Por fim, faz-se fundamental considerar e visibilizar a diversidade dos sujeitos e dos contextos que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, 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 constitui é caminho para que se apropriem de processos que gerem sua mobilidade e afirmação social.

## ANEXOS

**Tabela 8. Modelos Educativos Flexíveis implementados para a Educação de Jovens e Adultos na Colômbia**

No	Modelo Educativo Flexível	Nome	População objetivo	Graus ou ciclos	Proprietário
1	SER	SER Servicio De Educación Rural	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Universidade Católica do Oriente
2	CAFAM	CAFAM Programa De Educación Continuada	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Caixa de compensação Familiar CAFAM
3	SAT	SAT Sistema De Aprendizaje Tutorial	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	FUNDAEC
4	Programa Para Jovens de Extra Idade e Adultos (Decreto 1075)	Programa Para Jovens de Extra Idade e Adultos (Decreto 1075)	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	NA
5	Transformemos Adultos	Transformemos Adultos	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Fundação Transformemos. O Sistema Interativo Transformemos é o único dos 15 programas reconhecido como um dos melhores modelos educacionais do mundo, razão pela qual recebeu o Prêmio Unesco Confucius Educação para a Paz <sup>18</sup> .
6	Grupos Juvenis Criativos	Grupos Juvenis Criativos	Adultos	Atende os jovens adultos entre os 15 e 26 anos de idade em situação de deslocamento ou alta vulnerabilidade, em qualquer momento.  Ciclos 3, 4, 5 y 6	MEN

<sup>18</sup> Notícia do Jornal. Semana, 29 de novembro de 2016 (<http://www.semana.com/educacion/articulo/modelos-educativos-colombia/507283>).

7	Modalidade Virtual Assistida UCN	Modalidade Virtual Assistida UCN	Adultos	Ciclo 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Universidade Católica do Norte
8	A CRECER	A CRECER	Adultos	Ciclos 1 e 2	MEN
9	Bacharelado Piscicultor	Bacharelado Piscicultor	Adultos	Atende a partir dos 15 anos. Trabalha na cultura para a paz, a vida, a convivência. Ciclos 3, 4, 5 e 6	MEN
12	MODELO SER HUMANO	MODELO SER HUMANO	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Corporação Projeto Ser Humano
13	VAMOS A PODER	VAMOS A PODER	Adultos	Ciclos 3, 4, 5 e 6	Corporação para a evolução da cultura
14	Formação Integral para Mães Cabeça de Família FIMACAF	Formação Integral para Mães Cabeça de Família FIMACAF	Adultos	Ciclos 3, 4, 5 e 6	Fundação Colômbia Presente
15	Espere	Espere	Adultos	Ciclo 1	Fundação para a Reconciliação
16	Escola Indígena Intercultural de jovens e adultos ACIN-Cauca	Escola Indígena Intercultural de jovens e adultos ACIN-Cauca	Adultos	Ciclos 1 e 2	Associação de Cabildo Indígenas do Norte de Cauca
17	UNAD	UNAD	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	MEN
18	Formação para a integração	Formação para a integração	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	MEN
19	Etnoeducativo para Comunidades Negras do Pacífico Colombiano	Etnoeducativo para Comunidades Negras do Pacífico Colombiano	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Conselho Norueguês, MEN
20	Pensar Adultos	Pensar Adultos	Adultos	Ciclos 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Corpo educação
21	Escola Integral	Escola Integral	Adultos	Dirigido a jovens de idade extraescolar e adultos, tanto urbanos como rurais, majoritariamente em condições de deslocamento e, portanto, vulneráveis a marginalização e à exclusão. Ciclos 2 ao 6	Fundação de Educação Superior San José

Fonte: MEN, 2016.

**Tabela 9. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos na Colômbia**

<b>Ano</b>	<b>Ações</b>	<b>Observações</b>
1934	Campanha de Cultura Aldeana	A escola rural era de assistência alternada por gênero, só quatro anos de ensino, se fundamentava em ofícios do campo, enquanto a educação urbana era de cinco anos. A campanha se fez através da rádio, cinematografia e bibliotecas populares. (LEBOT, 1979, p.30)
1940-1950	Programas de educação não formal, escolas noturnas e a educação a distância.	Estiveram vigentes até a reforma impulsionada pelas leis 115 de 1994 e 60 de 1993. Se destacam os programas que ofertados nos institutos públicos, com formação na educação fundamental, formação em artes e ofícios, que se alternavam com aulas de escrita e aritmética.
1950	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA)	Treina e capacita adultos ativamente para realizar trabalhos no campo e na indústria, que demandava mão de obra.
1970	Radio Sutatenza	Rede de transmissores de rádio, o jornal El Campesino, Fundo Popular de Treinamento do Instituto Nacional de Rádio e Televisão – INRAVISIÓN.
1978	Programas da Divisão de Educação Não Formal e Adultos do Ministério da Educação Nacional.	Ação Cultural Popular (ACPO). O "promotor animador" num contexto de ensino a distância, cursos curtos que correspondem à educação básica primária.
1980	Campanha Nacional de Alfabetização "Simón Bolívar"	Projeto COL / 80/018, "Alfabetização e Educação de Adultos" - Governo da Colômbia, representação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD e UNESCO, em abril de 1981, com o objetivo de elevar o nível cultural, social e econômico da população analfabeta e de baixa escolaridade. UNESCO (1984)
1982	A campanha Nacional de Instruções CAMINA	O presidente da República, Belizário Betencourt, lançou oficialmente a campanha destinada a lutar contra a ignorância e a marginalização nas áreas urbanas e rurais e cujos objetivos incluem a erradicação do analfabetismo e o acesso de todos os colombianos à educação.
1983	Conselheira da Educação da educação a distância.	As funções foram coordenar, planejar, promover, avaliar e controlar programas de alfabetização. (ESPINOSA 2012, P. 35)
1986-1990	O Plano Quatrienal	Foi a primeira iniciativa do Ministério da Educação Nacional a criar um subsistema de educação popular para jovens e adultos, registrado no plano setorial conhecido como Ação de Educação Cultural. (MEN, 2015)
1988	Direção Geral da Educação de Adultos	Em 1994, desaparece do organograma do MEN. Decreto 1953. O EPJA se torna em modalidade em 1994, mas é fragmentado através de uma educação dada a certos grupos sociais, entre esses afrodescendentes, indígenas, raizales e, para 2006, a atenção educacional aos grupos anteriores e a grupos vulneráveis está incluída - Desvinculados de grupos armados, vítimas de recrutamento e uso ilícito e para crianças filhas de desmobilizados de grupos armados ilegais, mulheres vítimas do conflito armado deslocaram residentes da fronteira da população vítimas de violência sexual, piores formas de trabalho infantil, maus tratos ou violência intrafamiliar ligada ao Sistema de Responsabilidade Criminal do Adolescente - SRPA.
1989	Centros de Educação de Adultos	Espaços de convergência de organizações comunitárias, ONGs, Ministério de Educação e universidades, para promover a Educação de Adultos articulada com o mundo da produção e o trabalho com a criação artística, a convivência e o ambiente ecológico.

	autogestionados (CAEPA)	
1990	Rede Latino-Americana de Alfabetização (REDALF), liderada pela OREALC-UNESCO,	Representação do Ministério da Educação, Secretarias de Educação, universidades (Antioquia, Pedagógica, Valle e Sur Colombiana) e algumas ONGs.
1991	Constituição Política da Colômbia	Artigos 67 e 68, base constitucional do quadro normativo, considerando que a educação é um direito da pessoa e um serviço público que tem uma função social e estabelece como obrigações especiais do Estado a erradicação do analfabetismo e a educação de pessoas com limitações físicas ou mentais ou com capacidades excepcionais.
1994	Lei de Educação Geral 115	Título III, modalidades de atenção educacional às populações, define a educação de adultos e estabelece seus objetivos específicos. Autoriza a validação de conhecimentos, experiências e práticas sem o requisito de ter completado os graus de escolaridade; estabelece programas mistos para adultos e anuncia a promoção de programas de educação não formal (hoje educação para o trabalho e desenvolvimento humano). Título III, capítulo 3, que se refere às modalidades de atenção educacional às populações.
1996	Decreto 114 de 1996	Regula a educação não formal. Entre os programas que os estabelecimentos de ensino não formal podem oferecer estão a alfabetização e a preparação para a validação do bacharelado. No entanto, esses estudos não conduzem à certificação do bacharelado.
1996-2005	Plano Decenal de Educação	Integrar organicamente em um único sistema a institucionalidade do setor educacional. Será constituído por todas as formas de educação, formal, não formal, informal e modalidades de atenção educacional a populações especiais, como educação de adultos, educação de grupos étnicos, educação para pessoas com limitações ou capacidades excepcionais, educação camponesa e rural e educação para reabilitação social.
1997	Decreto Regulamentar 3011	Formaliza esse tipo de educação em instituições privadas e públicas, consolida a legislação sobre Educação para Jovens e Adultos, caracterizando os componentes da educação, as modalidades de atenção, o ensino e os tempos de aprendizagem, tornando-se uma das principais fontes de orientação que estabelecem a diferença entre os processos de alfabetização e a necessidade de oferecer processos de treinamento contínuos com Educação para Jovens e Adultos.
2000	Projeto Nacional de Educação Rural PER	Implementação de "modelos educacionais flexíveis para população dispersa", que determinou que a EJA fosse operada pelo Projeto de Educação Rural
2002-2010	Programa Nacional de Alfabetização e expansão da cobertura educacional para populações vulneráveis	A Revolução Educacional teve como objetivo a cobertura, com a criação de 640.000 vagas. Para isso, implementou modelos educacionais flexíveis para a alfabetização ou ciclo I. A prioridade foi realizar a intervenção em jovens e adultos em situação de deslocamento, mulheres chefes de grupos familiares, indígenas, afrocolombianos e outros. Este programa atendia 1.208.019 pessoas, com investimento de US \$ 174.538 milhões, entre recursos do orçamento nacional e cooperação internacional. Desde então e até a data de hoje teve continuidade.

2004	Diretiva ministerial 14 de 2004	Estabelece diretrizes para a administração do Programa Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
2006-2016	Plano Nacional de Educação	Alfabetização da população adulta (pelo menos 95%) antes do final de 2015. Alfabetização em situação de deslocamento, Escolas de Perdão e Reconciliação (ESPERE), Declarar a Colômbia como um território isento de analfabetismo, para o que deve-se reduzir as lacunas no analfabetismo entre áreas urbanas e rurais.
2008	Circular do Ministério da Educação Nacional, nº 007 de 2008	Define os mecanismos para financiar o treinamento, acompanhamento, provisão de materiais e remuneração de professores com recursos do Sistema de Participação Geral -SGP - quando a população do ciclo II é atendida, através da contratação de modelos educacionais flexíveis. Também especifica as estratégias para dar continuidade aos alunos nos ciclos escolares especiais integrados (IPE) II, III, IV, V e VI, definidos no artigo 21 do decreto 1075 de 2015.
2011	Lei 1448 de 2011 ou lei das vítimas e restituição de terras	Constitui um instrumento para a atenção educacional às pessoas vítimas do conflito armado, entre elas camponeses, líderes sociais, membros de organizações sindicais, defensores de direitos humanos, pessoas com deficiência, tornando imperativa a aplicação da abordagem diferencial, forçando o Estado a compensar os direitos à educação e dar garantias especiais e medidas de proteção para mulheres, jovens, crianças e adultos.
2015	Decreto 1075	O decreto regulatório único do setor educacional é uma compilação de todos os decretos vigentes nesse setor. Nesse sentido, incorpora em sua estrutura o conteúdo do decreto regulatório 3011 de 1997, no capítulo 5, seção 3, Educação para Adultos e outros.

Fonte: Elaboração própria.

**Tabela 10. Marcos legais e operacionais da EJA no Brasil**

<b>1947</b>	- Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos.
<b>1964</b>	- Plano Nacional de Alfabetização.
<b>1967</b>	- Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos – MOBRAL.
<b>1985</b>	- Extinção do MOBRAL e criação da Fundação EDUCAR.
<b>1988</b>	- Constituição Federal.
<b>1990</b>	- Conferência Internacional de Educação para Todos. - Extinção da Fundação EDUCAR.
<b>1996</b>	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). - Programa Alfabetização Solidária. - Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal/RN). - Fóruns de EJA. - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Lei 9424/96) – FUNDEF (vetos presidenciais EJA). - <b>PLANFOR</b> (Plano Nacional de Formação Profissional) – Executado pelo Ministério do Trabalho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (vigora até 2003).
<b>1997</b>	- V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA). * <b>Declaração de Hamburgo.</b>
<b>1998</b>	- <b>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</b> – Criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária.
<b>2000</b>	- Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (CNE/CEB Res. 01/2000). * <b>Parecer 11/2000 (CNE/CEB) – Jamil Cury.</b>
<b>2001</b>	- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). * <b>26 metas dedicadas à EJA.</b>

	<p>- Programa Recomeço (Res. FNDE 10, de 20/03/2001).  <i>*Consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros para governos estaduais e municipais para ampliar oferta de vagas na educação fundamental.</i></p>
<b>2003</b>	Programa Brasil Alfabetização.
<b>2004</b>	<p>- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).  <i>*Departamento de EJA (antes Coordenação, na Secretaria de Ensino Fundamental).</i>  <i>*Estímulo à criação de coordenações de EJA nos estados e municípios.</i>  - Decreto 5.154, de 23/07/2004.  <i>*Aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional.</i></p>
<b>2005</b>	<p>- Programa Fazendo Escola (Res. FNDE 25 de 16/06/2005)  <i>*Consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros aos governos estaduais e municipais para ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental – EJA.</i>  - <b>PROEJA</b> - Decreto do nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA.  <i>*Aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional</i>  - Programa Nacional de Inclusão de Jovens – <b>PROJOVEM</b> (instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005).  <i>*Não está no âmbito administrativo da SECAD.</i>  - Programa Saberes da Terra - Atualmente integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (<b>PROJOVEM</b>) com a denominação “<b>PROJOVEM CAMPO Saberes da Terra</b>”.  - <b>Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja</b> - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, através da Portaria nº 44, em 2005, e da Portaria nº 93, de 07 de julho 2006, retoma a nomenclatura do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja e o regulamenta.</p>
<b>2006</b>	<p>- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (<b>FUNDEB</b>) - (Emenda Constitucional 53 de 19/12/2006).  - Decreto 5840 de 13/07/2006 - Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade EJA (<b>PROEJA</b>).</p>
<b>2007</b>	- <b>Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos</b> (Resolução nº 65, de 13 de dezembro de 2007, publicada no DOU nº 241, de 17 de dezembro de 2007).
<b>2008</b>	<p>- Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB).  - Semana de EJA: Compromisso de Todos pela Educação de Jovens e Adultos (Promovida pela SECAD, realizada em Natal, entre os dias 08 e 13 de dezembro de 2008, trabalhou, com detalhes, sobre as Agendas Territoriais).</p>
<b>2009</b>	VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)
<b>2010</b>	<p>- Conferência Nacional de Educação (CONAE).  - Programa Nacional do Livro de Didático para a EJA (PNLD/EJA).  - Resolução CNE nº 2 (19 de maio de 2010) - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.  - <b>Resolução nº 3 (15 de junho de 2010)</b> - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.</p>
<b>2011</b>	- Início das discussões do PNE 2011-2021 (Congresso Nacional Brasileiro).
<b>2014</b>	<p>- Conferência Nacional de Educação.  - Aprovação do PNE 2014-2024.</p>

**Fonte:** Material usado na aula Educação de Jovens e Adultos ministrada pelos profs. Dr. Elionaldo Julião e Hellen Beiral na Universidade Federal Fluminense – UFF no ano 2016

## Referências bibliográficas

ACEVEDO T, Á. A propósito de algunas reflexiones sobre educación y políticas de exclusión en Colombia. Reflexión política, enero-junio, 5. 1-7. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia, 2001.

AÇÃO EDUCATIVA - Educação de jovens e adultos Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental Assessoria, Pesquisa, Informação, 1997

¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013 <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias en educación. Washington: Banco Mundial, 1996.

BOCANEGRA, Henry Las políticas educativas y el magisterio colombiano en la década de los 80 En: Diálogos de Saberes, (marzo-mayo) 2010.

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.

\_\_\_\_\_ Capital Cultural Escuela y Espacio social. Sociología de la Cultura. 1ed. Argentina: siglo XXI editores, 2003.

CAJIAO, F. La concertación de la educación en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación No. 34, p. 31-47. (2004).

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Documento PDF.

CENDALES, Lola. MUNOZ, Jairo. Entretejidos de la educación Popular en Colombia. Elementos para la reconstrucción de la historia de la educación popular en Colombia. CEAAL. 2013.

CREFAL. 2008. Informe Regional en América Latina y el Caribe Situación presente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas ISBN: 978-968-9388-04-3

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. O golpe na educação. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos cedec, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

\_\_\_\_\_ EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: TRAJETÓRIA RECENTE. Caderno de pesquisa, v38, n.134, p.367-391, maio/ago. 2008

ENGUIITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T.T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*, 50ª edição. Global Editora. 2005

GAJARDO, M. Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. PREAL. 1999.

GUERRA, A.. ANAIS DO XI SIMPOED 2017 UFOP. Trabalho, Meio Ambiente e Compromisso Social In:O Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro – Apontamentos para uma conversa

HURTADO, LINO. Programas de alfabetización, post-alfabetización y educación continuada en la perspectiva de la educación permanente en Colombia. UNESCO 1984. Pesquisa (Instituto de la Unesco para la Educación) República Federal de Alemania, Hamburgo, 1884.

CEPAL-CEPALSTAT. Indicadores sociais da Colômbia. [http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil\\_Nacional\\_Social.html?pais=COL&idioma=spanish](http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=COL&idioma=spanish).

MARTÍNEZ LARRECHEA, E Miradas sobre educación y cambio: La nueva educación comparada en un mundo global: una perspectiva sudamericana. Universidad de la República. IV Jornadas Binacionales de Educación. ISBN: 978-9974-711-65-5 (2016).

MARTINEZ, Alberto. *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).

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

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2021 Metas Educativas. La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. 2010

OEI y SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, OEI, 2008.

OEI. Informe Miradas Educativas 2014. Avances en las metas educativas 2021. Madrid, España, 2014

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU: 10/12/1948. Recuperado [12-01-2017] <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.

ORTIZ & VIZCAÍNO. La Ley General de Educación veinte años después: una valoración a la luz del derecho humano a la educación y Ciudad. N°27 julio - diciembre de 2014.

PHILIP G. ALTBACH, Tendencias de la educación comparada. Revista de educacion.Num.293 (1990), pags.295-309.

PEREZ CENTENO, C.G. Y LEAL, M. (2011). ¿Han funcionado las reformas educativas em Argentina, Brasil y Chile? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 19 (36). Recuperado [06-01-2017] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/950>.

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.p17-30.

\_\_\_\_\_Trajetórias Desiguais: Um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PULIDO. OMAR. Veinte años de la Ley 115 de 1994. Educación y Ciudad N° 27 julio - diciembre de 2014

PRATA, Juliana. “Somos tão jovens”: estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita. 2014.115f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

PAIVA, Jane. 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.

POSADA, JORGE. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN COLOMBIA Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. Facultad de Educación. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA AÑO 2005.

RAVENTÓS S. El fundamento de la metodología comparativa en educación 1983, Pedagogía comparada núm. 3, p. 61-75.

RAMÍREZ, M. T.; TÉLLEZ, J. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX, en Banco de la República, Borradores de Economía, Bogotá, núm. 379, marzo, 2006.

SANCHEZ, Fabio TORRES & Ana María DIAZ & Michel FORNISANO, 2003. "Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: Un análisis espacial," Archivos De Economía 002185, Departamento Nacional De Planeación.15 feb. 2003

SANCHEZ, Carlos. El conflicto armado en colombia en dos novelas juveniles. propuesta de una secuencia didáctica. UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS BOGOTÁ 2016.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SOUZA, Jessé A ralé brasileira; quem são e como vivem. Ed. UFMG, 2009.

VELEZ, Claudia de la Calle. La Educación social y popular en Colombia relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidade. Revista Cientificca Guillermo de Ockham. Epp 133-146. Vol 9, N° 1 enero –junio de 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 N° 41, Lima,2015, p.44-52.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasil, 1988.

BRASIL. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE N° 11/2000 – CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB N° 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

COLÔMBIA. Constitución 1991. Disponível em: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/derecho/constitucion-politica-de-colombia->. Acesso em: 18 de dez 2016.

COLÔMBIA. Ley 115 de febrero de 8 de 1994. MEN. 1994. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-85906.html>. Acesso em: 18 de dez 2016.

COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional, Lei 715 de 2001. Disponível em: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86098_archivo_pdf.pdf). Acesso em: 18 de dez 2016.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia. (2006).

COLOMBIA. Departamento Nacional de Planeación. Programas de Desarrollo. Disponível em: <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-deeducacion/> Páginas/subdireccion-de-educacion.aspx. Acesso em 18 de dez 2016.

COLOMBIA. MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a la población vulnerable Y del conflicto armado 2017. <http://www.sedmeta.gov.co/sites/default/files/lineamientos%20generales%20para%20la%20atencion%20educativa%20a%20poblacion%20vulnerable%20y%20victima%20del%20conflicto%20armado.pdf>

COLOMBIA. Decreto 1075 de 2015. Reglamento único del sector oficial.[http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto\\_1075\\_de\\_2015.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf)

COLOMBIA. (PNUD 2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible, Colombia: Herramientas de aproximación al contexto local <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/ODM/undp-co-ODSColombiaVSW-2016.pdf>

COLOMBIA.DANE. BOLETÍN TÉCNICO COMUNICACIÓN INFORMATIVA EDUCACIÓN FORMAL EDUC 2016 [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol\\_EDUC\\_16.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_16.pdf)

COLOMBIA. MEN. Lineamientos generales para la atención educativa a la población vulnerable.Revolución educativa 2005 [https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf)

COLOMBIA PNDE 1996-2005. La educación un compromiso de todos” [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf)

COLOMBIA Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

COLOMBIA. Nuevas disposiciones para atender la educación de jóvenes y adultos 2017.<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/taxonomy/term/5819?page=1>.

COLOMBIA. Red Nacional de Información sobre el conflicto armado en Colombia <http://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento>. Consultado en septiembre de 2017.

UNESCO. CONFINTEA V. Declaración de Hamburgo: Agenda para el futuro. Hamburgo: UNESCO,1999. Recuperado:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>

UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors Laurus.[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF). Consultado el 30 de julio de 2011.

UNESCO. El Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000). Disponible en: [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=8588&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8588&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html). Acceso en: 06 de fev. 2017.

UNESCO. Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (26 al 28 de abril de 2000). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>. Acceso en: 06 11. 2017.

UNESCO – CEPAL. Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. (4 de junio, 2004). Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/7/15087/dge-2253-ses30-15.pdf>. Acceso en: 06 de fev. 2017.

UNESCO. Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.( 4 de noviembre de 2015) Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. . Acesso em: 06 11. 2017.

UNESCO. Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de CONFINTEA. Brasília. 2014  
[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacion\\_adultos\\_retrospectiva\\_CONFINTEA.PDF](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacion_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.PDF)

UNESCO. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtiem. París, Francia: UNESCO. (1994). Recuperado:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO. Propuesta de revisión de la recomendación de 1976 relativa al desarrollo de la educación de adultos. 38ª reunión - parís, 2015  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234136s.pdf>

UNESCO: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. Agenda2030 2015.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656POR.pdf>

UNESCO. Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Impreso en Chile. Publicado en 1998. Recuperado [12-01-2017]  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/112847s.pdf>.

UNESCO. Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) COLOMBIA

por OMAR RAÚL MARTINEZ GUERRA 2008.

[http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National\\_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf)

UNESCO. Educação de Jovens e Adultos uma memória contemporânea .1996-2004. Brasília, 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)