

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A CONSTITUIÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THE CONSTITUTION AND THE CONCEPT
SYSTEMATISATION ADULT EDUCATION

Ângela Rita Christofolo de Mello¹

Resumo: O objetivo deste artigo consiste em mapear e analisar os conceitos da educação de adultos que, a partir dos anos de 1970, tornaram-se recorrentes na esfera mundial. A pesquisa bibliográfica resultou de um levantamento realizado no Estágio Científico Avançado no Âmbito de Doutorado, período de setembro a dezembro de 2012, por meio do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação, inserido na especialidade de *Ciência da Educação - Política Educativa*, da Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, sob a orientação do Professor Catedrático Dr. Licínio Carlos Viana da Silva Lima. O levantamento bibliográfico apoiou-se na literatura de autores que investigam a sociologia crítica e política da educação de adultos como Barros (2011), Canário (2000), Faure *et al* (1974), Guimarães (2011), Lima (1988; 2007; 2010; 2012), Melo *et al* (1998), dentre outros. O resultado desta pesquisa informa que aceitar os limites da educação de adultos não significa subordiná-la mecanicamente a sobre-determinação econômica, hoje representada pelo *slogan* de uma aprendizagem ao longo da vida, entendida de forma fragmentada e intermitente. Indica, ainda, que a educação de adultos seja muito mais do que uma resposta a pressão do sistema econômico, político e social e que suas práticas pedagógicas sejam pautadas em recusas de simplesmente reproduzir a ideologia dominante.

Palavras-chave: Educação de adultos. Instâncias Internacionais. Mapeamento Conceitual.

Abstract: The purpose of this article is to map the concepts of adult education from the 1970s, have become recurring worldwide. The literature search resulted from a survey conducted in the Scientific Advanced Stage, the PhD Scope, from September to December 2012, through the Program of Graduate Studies, Department of Social Sciences of Education, Institute of Education, located on the specialty of Science Education - Educational Policy at the University of Minho (UMinho) in Braga, Portugal. Developed under the guidance of Professor Dr. Licínio Carlos Viana da Silva Lima, the literature relied on the authors of literature as Barros (2011), Canary (2000), Faure *et al* (1974), Guimarães (2011), Lima (1988; 2007; 2012), Melo *et al* (1998), among other authors investigating critical sociology and politics of adult education. The result of this research informs that accept the limits of adult education is not subordinate it mechanically to economic *sobre-determinação*, today represented by the slogan of learning throughout life, understood in a fragmented and intermittently. It also states that adult education needs to be much more than a response to the pressure of the economic system, political and social and pedagogical practices need to be guided by refusal to simply reproduce the dominant ideology.

key words: Adult Education. Instances International. Concept mapping.

¹ Doutora em Educação, Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Juara e do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo de Juara. ritamello5@yahoo.com.br A autora agradece o apoio da CAPES sob a forma de bolsas de estudos a ela conferida.

INTRODUÇÃO

Contra visões tecnicistas de educação, hoje tão dominantes quanto esgotadas, é necessário insistir na revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável (LIMA, 2007, p.34- 35).

Este artigo tem como o objetivo mapear e analisar os conceitos da educação de adultos, que a partir dos anos de 1970 tornaram-se recorrentes em esfera mundial. A revisão da literatura referenciou-se em autores que investigam a sociologia crítica e política da educação de adultos, dentre esses destacam Barros (2011), Canário (2000), Faure *et al* (1974), Guimarães (2011), Lima (2007; 2012), Melo *et al* (1998). Essa, por sua vez, realizou-se no período de setembro a dezembro de 2012, no decorrer do Estágio Científico Avançado, no Âmbito de Doutorado realizado por meio do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação, inserido na especialidade de *Ciência da Educação - Política Educativa*, da Universidade do Minho (UMinho), em Braga, Portugal, sob a orientação do Professor Catedrático Dr. Licínio Carlos Viana da Silva Lima.

As decisões políticas, econômicas e sociais mundiais entrelaçaram-se aos acontecimentos internacionais da educação de adultos nas últimas cinco décadas e traçaram os rumos do ensino reservados para essa modalidade educativa em esfera macro. Portanto, situar capitalismo, liberalismo, Estado-providência, neoliberalismo, globalização, empregabilidade faz-se necessário para compreender como os conceitos centrais do pensamento educacional (educação, formação, aprendizagem, ensino e desenvolvimento) se movimentaram e originaram os campos conceituais específicos da educação de adultos, quais sejam: o adulto e a aprendizagem do adulto; a educação permanente e ao longo da vida e as aprendizagens recorrentes e ao longo da vida articuladas à educação formal, não-formal e informal (BARROS, 2011).

Os projetos coletivos de ordem social, cultural e educativa, desenvolvidos ao longo dos tempos contam a história da humanidade e confirmam que a educação de adultos sempre fez

parte da vida humana (MELO *et al*, 1998). Porém, o conceito de educação de adultos é algo consideravelmente recente e relaciona-se ao subsequente desenvolvimento da Revolução Francesa, quando os estados modernos assumiram a alfabetização visando incluir os iletrados no sufrágio universal e lhes oferecer uma formação profissional (CANÁRIO, 2000). Todavia, somente após a Segunda Guerra Mundial, com o trabalho desenvolvido por instâncias internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), é que a educação de adultos iniciou sua constituição a nível mundial, como um campo específico e de direitos.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS RESERVADAS À EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM ESFERA MACRO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS²

No período subsequente à II Guerra Mundial, com a expansão capitalista, a educação de adultos ganhou importância e sua propagação deu-se de forma heterogênea e complexa. A ONU e especificamente a UNESCO assumiram projetos educativos preconizados e dinamizados por organizações internacionais e intergovernamentais. Se no capitalismo liberal (Século XIX), o Estado restringiu o seu papel ao proporcionar condições gerais para a funcionalidade econômica, no capitalismo organizado ou monopolista (Pós II Guerra Mundial) desenvolveu-se o Estado-providência devido a necessidade de se criar condições para atender as novas e crescentes expectativas sociais. Com essa preocupação, na fase do capitalismo organizado, o Estado-providência passou a ser a forma política dominante nos países centrais (AFONSO, 1998).

Segundo Guimarães (2011), o binômio Estado-providência é uma organização definida após a II Guerra Mundial e suas principais

² Parte dos dados apresentados neste artigo integra-se a tese de doutorado da autora, realizada sob a orientação da Profª. Dra. Selma Borghi Venco, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), com apoio das Agências de Fomento CAPES e CNPq.

características referiram-se a empregabilidade³ e a adoção de estratégias de assistência a pobreza e a proteção social, universais. Em atenção as diferentes realidades sociais, houve diferentes organizações de Estado-providência que pretendiam encontrar respostas aos problemas e desafios confrontados. Tal afirmação encontra eco em Afonso (1998, p.137) para quem:

De facto, na fase de expansão capitalista que se seguiu à II Guerra Mundial, o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros.

Diante desse fato, inspirados especialmente nas orientações da UNESCO, a partir dos anos de 1970, os Estados adotaram a educação de adultos por meio da promulgação de políticas sociais a fim de efetivar a facilidade de acesso e igualdade de oportunidades. Assim, vários países assumiram a centralidade dessa modalidade educativa e, simultaneamente, passaram a desenvolvê-la a partir de diferentes concepções políticas e educativas que orientavam, ou para uma educação democrática e cidadã, voltada para a responsabilidade social e para a desalienação, ou para uma educação centralizada nos interesses desenvolvimentistas que seguiram os preceitos das teorias modernizadoras e do capital humano.

Todavia, vale ressaltar as observações de Mészáros (1995), ao preconizar sob a ótica da Teoria do Capital Humano, que as políticas públicas educacionais são implantadas com o

objetivo de responder as necessidades produtivas, posto que visa a manutenção do crescimento econômico. No entanto, quando a intenção é adaptar a oferta educacional ao sistema econômico, a educação tem a função de produzir conformidades e mascarar o quadro social. Sob essa lógica, assenta sua oferta nos princípios da competitividade, da produtividade e da flexibilidade e se volta para a racionalidade mercantil. Essa constatação é reforçada por Lima (2007) ao ponderar que não é fácil gerir aspectos democráticos em uma ordem capitalista quase que mundial. Essa realidade suscitou críticas ao caráter, muitas vezes, centralizador e burocrático assumido pelo Estado-providência.

Nos países centrais europeus, os objetivos das políticas de educação de adultos, para atender aos interesses capitalistas, reservam-se ao “crescimento econômico, o pleno emprego, a melhoria das condições de vida e a racionalização do trabalho, com vistas à humanização da produção, mesmo que com limites tolerados pelos empregadores” (GUIMARÃES, 2011, p.61). Assim, as políticas tendem a atender as expectativas, tanto dos estudantes adultos, como dos patrões. Todavia, hoje, as políticas educacionais neoliberais, quase sempre se deslocam do conceito de educação para o conceito de aprendizagem e incidem para um ensino instrumental, fragmentado e individual (LIMA, 2007).

A educação de adultos nos países que partilham o Estado-providência volta-se para a oferta de uma segunda oportunidade em atenção a formação profissional liberal e popular, que inclui a animação sociocultural. No entanto, a defesa incide em repensar essa modalidade educativa para além da empregabilidade e dos imperativos da economia, mesmo porque os problemas da contemporaneidade serão resolvidos tão somente por meio de esforços coletivos. Os seres humanos precisam aprender a viver em comunhão e a serem menos individualistas e competitivos, mais solidários e cooperativos, adjetivos que exigem aprendizagens sociais, filosóficas e políticas, dimensões essas que a educação de adultos deveria abarcar. Entretanto, não foi isso que a UNESCO observou ao concluir a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA). O Marco de Ações de Belém (2010) analisou que faltavam atuações mais integradas, articuladas aos valores inclusivos, libertadores, democráticos e humanos

³ “No sentido mais comum, ‘empregabilidade’ tem sido compreendida como a capacidade de o indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, denotando a necessidade de o mesmo agrupar um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego” (OLIVEIRA, Ramon, 2009, *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Verbetes. Disponível em: <http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.html>, acesso em 24 de abril de 2013).

que extrapolassem capacitações profissionais e vocacionais. Com efeito,

[...] a educação de adultos vem sendo transformada num capítulo da Gestão de Recursos Humanos, orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade econômica. Este novo cânone remete a educação para uma função meramente adaptativa e a cidadania para um modelo de mercado de liberdades, estritamente econômicas, dos consumidores (LIMA, 2008, p.51).

Assim, as políticas públicas reservadas aos adultos, nas últimas décadas, geralmente, foram subordinadas aos misteres da globalização econômica e produtiva e da empregabilidade, articuladas com imposições empresariais. Com estas lógicas, os programas reservados à educação de adultos dos governos dos Estados-membros da União Européia predominaram, ainda, a qualificação e a valorização do capital humano. Prevaleram-se os exames nacionais e, nos currículos escolares a ênfase recaiu sobre as “disciplinas consideradas ‘essenciais’, as ‘competências-chave’, as ‘qualificações básicas’, ou os ‘saberes fundamentais’” (LIMA, 2012), em detrimento a uma organização mais abrangente de educação. Posto isso, observa-se, em escala internacional, que a educação de adultos ao longo da vida, permanece presente nos diálogos, programas e projetos governamentais, porém ausente das efetivas decisões políticas e práticas.

Entretanto, as transformações ocorridas nas últimas décadas no sistema capitalista, resultantes do intenso processo de globalização econômica, flexibilizaram o mercado de trabalho, provocaram o desemprego e precarizaram as formas laborais. O emprego fixo, com segurança e remuneração adequadas aos padrões de produtividade, característico do Estado-providência está, cada vez mais, inacessível, principalmente, à população com baixo nível de escolarização formal, jovens sem experiências profissionais, mulheres e pessoas idosas. É cada vez mais difícil prever as mudanças da vida na sociedade do futuro e, neste contexto, a educação assume a função de preparar as pessoas para viver em “sociedades que não existem ainda” (FAURE *et al*, 1974, p.56), ou seja, para a incerteza, para o devir.

Surge então, a necessidade de mudanças nas políticas de educação de adultos. Neste sentido, há uma desnacionalização e uma desestatização do Estado que se universalizou e transferiu a outros organismos internacionais e supranacionais, autonomia para discutir e negociar as dificuldades da esfera nacional. Entraram em cena instâncias internacionais que subsidiaram e subsidiam políticas de cunho neoliberal, uma vez que essas estiveram e estão a serviço da economia. Portanto,

São por tais políticas que se centram sobre a promoção da adaptabilidade dos indivíduos, da flexibilidade, da competitividade e do crescimento ao serviço da economia do conhecimento; estreitam as relações entre educação, aprendizagem e trabalho, enfatizando outros espaços, tempos e modalidades da Educação de adultos; traduzem-se numa *pedagogia do trabalho e numa tecnologia de poder* associada ao trabalho, através da qual os sujeitos são responsabilizados pelos seus percursos educativos e formativos, mas através das quais vêm o seu poder social e político diminuído, em resultado da menor intervenção do Estado na garantia dos seus direitos (GUIMARÃES, 2011, p.134, grifo nosso).

Os efeitos da globalização são multifacetados e abrangem dimensões políticas, sociais, econômicas, culturais, religiosas e jurídicas, visto que se interligam de modo complexo e explicitam uma nova ordem mundial. A sobredeterminação econômica, como afirma Lima (2012), direciona a aprendizagem para a adaptabilidade e para a funcionalidade e responsabiliza os aprendizes pelas suas escolhas. Tal aprendizagem associa-se ao aumento da produtividade do trabalhador e da competição do empregador na economia global. Posto isso, os conceitos educativos e democráticos permanecem desarticulados e a aprendizagem distante do conceito de educação permanente e ao longo da vida.

O ADULTO, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Barros (2011) afirma que há diferentes entendimentos sobre o conceito de adulto, por isso

esse pode se alterar de acordo com a época e o contexto histórico. Portanto, não há consenso acerca da idade em que a maioridade, ou fase adulta da vida se inicia. Há definições biológicas, sociológicas e psicológicas do conceito de adulto. As dimensões biológicas e sociológicas definem como adulto toda pessoa que deixa de ser jovem e assume um estágio de pertencimento social e um conjunto de responsabilidades em relação a si próprio, a sua família e ao seu trabalho. A abordagem psicológica apresenta um conjunto de características que abarcam três dimensões: sócio-cognitiva; afetivo-relacional e motivacional; cognitiva e metacognitiva. Estas dimensões traçam o perfil de uma pessoa adulta sendo referida a capacidade de resolver problema, ter iniciativa, responsabilidade e criatividade à dimensão sócio-cognitiva; a capacidade de controlar as emoções, de compreensão e empatia, relaciona-se à dimensão afetivo-relacional; compreender a própria aprendizagem e ter entendimento lógico associa-se à dimensão cognitiva e metacognitiva.

Todavia, a partir dos anos de 1990, em face dos atuais conflitos do avanço do capitalismo e da globalização econômica e tecnológica e das incertezas pós-industriais, o conceito de adultez passou a sofrer constantes mutações. As instabilidades trabalhistas e familiares alteraram substancialmente a vida do adulto que passou a viver situações de incerteza e insegurança. Neste contexto de profundas transformações sociais, culturais e econômicas, o conceito de adulto tornou-se inconstante e passou a ser consecutivamente reformulado.

Segundo Melo *et al* (1998), as Conferências Mundiais realizadas pela UNESCO ao longo das últimas décadas, constituíram-se em marcos históricos fundamentais para a afirmação e evolução do conceito de adulto e de educação de adultos. Neste sentido, a última Conferência Mundial realizada pela UNESCO em Belém - Pará/Brasil, no ano de 2009, reafirmou no Relatório da VI CONFINTEA que a divisão do curso da vida humana em etapas e fases relacionadas à idade é impactada por fatores sociais e culturais, e que estes podem variar de acordo com as interações sociais e culturais. Assim,

[...] as fronteiras entre a juventude e idade adulta, e entre a idade adulta e a velhice, são muito mais fluidas do que o que as

convenções sociais e culturais implicam. Especialmente no âmbito de um paradigma de aprendizagem ao longo da vida, é cada vez menos útil fazer distinções rígidas entre “educação de jovens” e “educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 12-13).

Diante dos avanços da tecnologia da informação, do desenvolvimento dos mercados globais de bens e serviços, da crescente taxa de migração devido às mutações econômicas, demográficas e ambientais e das transformações dos sistemas estatais em sociedades liberais, globais e consumistas, em atenção ao “conceito global de aprendizagem ao longo da vida, a aprendizagem e educação de adultos deve ser ancoradas no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social” (UNESCO, 2010, p. 13), como também dos jovens que, em muitas situações, são obrigados a assumir posturas, compromissos e responsabilidades da adultidade. O que não justifica o distanciamento da demanda adolescente e jovem dos espaços educativos nos ciclos de ensino considerados regulares, bem como o fracasso desses cidadãos destes nos processos de escolarizações tradicionais. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), trinômio adotado no Brasil a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n.º 9394/96, pode ser uma tentativa de reparar uma oportunidade ceifada pela rigidez do próprio sistema formal de escolarização, em conformação com o sistema econômico e social. Conforme Paulo Freire afirmou, em muitas de suas obras, o sistema educacional brasileiro é excludente por excelência, fenômeno esse responsável pela demanda da EJA.

As transformações contemporâneas alteraram o conceito de educação de adultos que hoje é compreendido como um meio de possibilitar as pessoas adultas o acesso a cultura integral (formal, não formal e informal), que lhes permita construir conhecimentos que ajudem a adquirir habilidades intelectuais, afetivas, éticas, políticas, profissionais e sociais. Estas alterações resultaram da evolução teórica acerca das ideias e das práticas da educação de adultos retratadas nas seis Conferências Internacionais (CONFINTEAs), realizadas pela UNESCO nas últimas seis décadas. Marcadamente, as perspectivas de continuidade “quer prolonguem ou substituam a

educação inicial nas escolas, faculdades e universidades” (UNESCO, 1976, p.2), e de globalidade, compreendida como o “conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não” (UNESCO, 1976, p.2), afirmadas no Documento de Nairobi em 1976, e aprofundadas na Declaração de Hamburgo em 1997, configuram-se como as maiores referências reafirmadas na VI CONFINTEA. Desse modo, essas perspectivas abarcam jovens e adultos e todos os campos educativos e englobam:

[...] desde a iniciação à especialização. Trata-se de uma abordagem extensiva das práticas de educação de adultos onde estão incluídas tanto a segunda oportunidade da educação inicial, como a actualização e adaptação, bem como as situações regulares de ensino, quer permitam ou não a obtenção de certificação. Esta abrangência pressupõe naturalmente o recurso de uma pluralidade de metodologias, que varia em função dos objetivos de cada um dos processos de aprendizagem promovidos e de cada necessidade educativa diagnosticada (BARROS, 2011, p.101).

Com esse entendimento, o binômio “Educação de adultos” abrange peculiaridades associadas ao seu compromisso com uma formação humana e integral que permita ao cidadão a construção de conceitos que ampliem a sua visão de mundo, sem desvalorizar os conhecimentos tácitos. No entanto, este conceito é tensionado por compreensões restritas aos imperativos da globalização econômica e tecnológica, uma vez que essa concepção limita a participação da sociedade civil, o que impede a efetividade dos preceitos humanizadores de uma educação preocupada com a formação biopsicossocial.

Diante desse cenário, Lima (2010) afirma que, as autoridades governamentais podem ignorar as recomendações da UNESCO, e como evidenciaram os encaminhamentos da VI CONFINTEA, a tendência curva-se para uma crescente definição de políticas imediatistas, caracterizadas como inovadoras, com objetivos pragmáticos e qualificativos. Realidade que conformou a renomeação no quadro das ações de Belém de “Educação de Adultos” para “Educação e Aprendizagem de Adultos”. Assim, são muitas

as definições conceituais atribuídas à esta modalidade educativa que, nas últimas décadas, influenciaram tanto os discursos políticos como as implementações de ações práticas. Porém, a recomendação centra-se na aprendizagem direcionada a adaptação funcional dos seres humanos aos preceitos controladores da economia, da empregabilidade, da flexibilidade e da competitividade, cuja tendência consiste em subordinar a educação à aquisição de habilidades economicamente valorizáveis para fins delimitados e pragmáticos com prejuízos à oferta de uma educação pública mais humana e integral.

A substituição do conceito de “educação ao longo da vida” pelo conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, traduz-se em qualificação, competência, habilidade, dentre outras derivações herdeiras da “educação recorrente” proposta pela OCDE e distancia-se do conceito de “educação permanente” preconizado pela UNESCO. O conceito de “educação recorrente” correlaciona-se ao ideal de “educação ao longo da vida” (LIMA, 2012, p.40). Todas as formas de aprendizagem, sob a orientação da União Europeia, voltam-se, na atualidade, para a aquisição de vantagens competitivas e visam a criação de emprego, a flexibilidade e a independência econômica. Portanto, a aprendizagem ao longo da vida está sobrepujada as pressões capitalistas e suas conveniências, adaptações e funcionalidades.

Essa aprendizagem, subordinada à lógica do pedagogismo, prepara as pessoas para responder aos preceitos da sociedade do conhecimento. Todavia, desconsidera o processo educativo e seu próprio ritmo, que os seres humanos precisam de tempo para apropriação dos conceitos e conhecimentos que, de alguma forma, exercem sentidos em suas vidas. Para que a educação apresente efeitos de transformações estruturais e supere a formação técnica-instrumental, com objetivos subservientes, antecipadamente definidos, não se pode desconsiderar que:

[...] a principal força da educação reside, paradoxalmente, na sua aparente fragilidade, nos seus ritmos próprios e geralmente lentos, nos ensaios de tentativa-erro, na incerteza e na falta de resultados imediatos e especuladores, nos seus continuados processos de diálogo e convivibilidade, os quais partem do princípio de que ninguém educa, forma ou muda alguém rapidamente e à força, seja através de instrumentos legislativos, seja

por meio de programas vocacionistas, de reeducação, ressocialização ou reconversão (LIMA, 2012, p.44).

Ao considerar esse potencial, a educação ao longo da vida não desconsidera os atuais problemas econômicos, sociais, trabalhistas e ambientais. Contudo, não é a assunção de uma postura de subordinação que essa dará conta do seu compromisso humano, político, cultural e social. Uma educação de adultos democrática revitaliza, de forma crítica e problematizadora, a sabedoria experiencial, uma vez que ela contrapõe as orientações da Teoria do Capital Humano que concebe o adulto como um objeto, uma matéria-prima a ser modelada para integração aos preceitos da nova “economia do conhecimento” (LIMA, 2012, p.48), como cliente ou consumidor de serviços e produtos.

O diálogo sobre a educação de adultos pressupõe considerar os processos de aprendizagens que decorrem durante a vida, sejam esses formais, por meio dos quais pessoas consideradas jovens e adultas ampliam suas capacidades e conhecimentos, sejam esses técnicos e profissionais, na intenção de atender as suas necessidades, como também das pessoas que vivem à sua volta. Nestes termos,

[...] a Educação de adultos compreende tanto educação formal como a educação contínua, as aprendizagens não-formais e toda a gama de aprendizagens informais e esporádicas disponíveis nas sociedades educativas e multiculturais que souberam reconhecer o valor dos processos formativos, quer baseados na teoria, quer baseados na prática (MELO *et al*, 1998, p.20).

Portanto, viabilizar o acesso e a permanência de todos os cidadãos em processos educativos que abrangem a amplitude desse conceito é condição *sine qua non* para que tais aprendizagens sejam difundidas de forma que nenhum ser humano seja excluído da globalização informacional, comunicacional, econômica e tecnológica.

OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO FORMAL, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO INFORMAL

Existe uma dualidade entre os conceitos de educação e de formação de adultos. Há um entendimento de que o conceito de educação envolve processos educativos mais próximos de uma articulação abrangente e menos apressada em respeito às dimensões de um ensino para a compreensão humana. A consagração de ambas as expressões associa-se, geralmente, a tradição da alfabetização e da formação profissional. Todavia, ambas podem assumir tanto um significado reducionista, se associadas as práticas escolarizáveis de ensino recorrente, voltadas aos processos de aprendizagens instrucionais e adaptativos ao mercado de trabalho, como podem ser assumidas em sua totalidade, em atenção a oferta de uma educação mais abrangente, no decorrer de toda a vida. Assim, tais conceitos podem apresentar variadas conotações de diferentes combinações de sentido, o que “conduz a oposições e distinções entre ‘educação de adultos’ e ‘formação de adultos’ de sentido contraditório, provocando um acréscimo de ambiguidades” (CANÁRIO, 2000, p.33).

Segundo Barros (2011), a educação formal surgiu no contexto da sociedade ocidental moderna, como consequência da evolução histórica dos campos da informalidade e da não formalidade. Contudo, a agregação dos termos formal, não formal e informal ao conceito nuclear de educação generalizou-se a partir do final dos anos de 1960, em face da necessidade de se ter profissionais, cada vez mais, escolarizados e qualificados para assunção das atividades econômicas. A partir de então, entraram em cena políticas públicas de educação e de formação de adultos, formais ou não formais, assumidas pelo Estado que pretendia “a provisão educativa e formativa” (GUIMARÃES, 2011, p.79). Porém, em geral, as inúmeras aprendizagens que aconteciam no campo da informalidade eram desconsideradas por essas políticas.

Dentre as muitas definições reservadas ao conceito de educação formal, Canário (2000) afirma que este se refere à educação escolar, estruturalmente organizada e baseada na “assimetria professor/aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação” (CANÁRIO, 2000, p.80). Nesta mesma linha,

Lima *et al* (1988) a define como uma sequência de atividades desenvolvidas em uma escola, onde tanto quem ensina, como quem aprende, tem papéis definidos na consecução de objetivos reservados aos níveis de ensino a serem certificado.

Nas últimas décadas do século XX, as críticas ao modelo tradicional de educação formal, julgado incapaz de dar resposta as necessidades da sociedade emergente, intensificaram-se. Dentre os principais críticos desse modelo de educação destacou-se Paulo Freire ao apontar os limites do que considerou de “educação bancária” e ao ponderar a importância de uma educação para a libertação humana. A educação formal foi duramente criticada na “Conferência Internacional sobre a Crise da Educação no Mundo”, realizada em 1967, por ser considerada propulsora da desigualdade social, por promover a alienação e a exclusão dos jovens e adultos (BARROS, 2011).

A partir disso, surgiu uma diversidade de binômios teórico conceituais concernentes à educação de adultos que evolui do conceito de educação ao conceito de aprendizagem. Desse modo, “a conceptualização elaborada acerca do conceito de educação não formal surge, então, como uma construção que se alicerça, sobretudo, por referência ao conceito de educação formal e às críticas que lhe foram tecidas” (BARROS, 2011, p.88).

Todavia, o conceito de educação de adultos, seja ela formal, não formal ou informal, apropriou-se de dinâmicas capazes de descobrir identidades e construir autonomias democráticas e sustentáveis, que primem pela igualdade de oportunidades e pelo desenvolvimento científico, econômico, político e social, que tenha como meta a construção de “um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça” (MELO *et al*, 1998, p.20).

Considerada uma oportunidade alternativa a ser desenvolvida paralelamente a educação formal, a educação não formal também possui várias definições conceituais. Canário (2000), ao formular um sentido para a educação não formal, afirma que os programas preconizados para esse nível de ensino são mais flexíveis em relação aos horários e locais. Há uma preocupação em se construir práticas educativas adequadas à singularidade do seu público com ações geralmente promovidas pelo voluntariado. A educação não formal pode propiciar uma

certificação, porém possui uma estrutura e uma organização que se difere da escolar por não fixar tempos e espaços e flexibilizar a adaptação dos conteúdos em consonância às peculiaridades de aprendizagens de cada comunidade educativa (LIMA *et al*, 1988).

Além da flexibilidade, a educação não formal é menos dispendiosa. Essa característica despertou a atenção das instituições internacionais que, ao assumir o compromisso de desenvolvimento programado após a II Guerra Mundial, promoveram a sua ampliação e propagação e, simultaneamente, estenderam o seu incentivo às nações pobres, que em prol de um rápido desenvolvimento econômico precisavam educar a população (BARROS, 2011). Contudo, não foi apenas nos países menos desenvolvidos que a educação não formal integrou-se aos programas internacionais de desenvolvimento. Sua expansão se deu, também, nos países ricos do ocidente, especialmente, por propiciar formas de aperfeiçoamento e atualização profissional e por oferecer uma organização didática, com métodos de ensino e espaços de aprendizagem mais adequados, reservados aos povos carentes das zonas rurais. Estes aspectos tornaram a educação não formal menos custosa porque:

[...] os programas de educação não formal se baseiam muitas vezes em serviços de voluntários, em facilidades criadas pela própria sociedade civil, ou mesmo podem assentar num sistema de divulgação acessível e eficaz em contornar distância e o isolamento de regiões mais remotas, como é a possibilidade de usar a transmissão geral via rádio (BARROS, 2011, p.89).

Interpretada como uma oportunidade paralela à educação formal, como uma educação de segunda oportunidade, reservada ao público pobre ou, no caso dos países desenvolvidos do ocidente, à classe média, esta educação foi pensada para atender a um público diverso e atingir várias faixas etárias e diferentes ocupações profissionais. Nestes termos, o conceito de educação não formal, de uma maneira geral é definido como: “um tipo de educação menor, à qual faltam as credenciais de uma educação formal, pelo que confere um estatuto social de segunda classe no mercado de emprego” (BARROS, 2011, p.90).

Entretanto, é preciso atentar-se para os limites das políticas públicas, sejam essas formais ou não formais. As lógicas da formação para a adequação ao trabalho indiciam novos processos de fragmentações e de perdas da autonomia e da especificidade da educação de adultos, bem como adiam a sua efetivação como política pública de Estado. Quando orientados por programas e projetos significativos os processos formais e não formais têm a sua importância. No entanto,

[...] a multiplicidade de áreas de intervenção em aberto revela o quanto continua a ser indispensável agir em domínios considerados tradicionais – a educação de base, a alfabetização, a conscientização, o esclarecimento e a autonomia, a educação política e cívica, a educação comunitária, o mundo do trabalho, da economia, do emprego e das profissões, a cultura da paz e de solidariedade, [...] a educação multicultural, ‘as literacias múltiplas’ (KELLNER, 2002), a saúde e o meio ambiente, o acesso à informação e ao conhecimento e sua leitura crítica, a cooperação internacional, a população idosa, os imigrantes, a autonomia da mulher, a família, entre outros (LIMA, 2007, p.30-31).

Diante da hibridizade do campo da educação de adultos, seria preciso “fazer da educação um instrumento de vida, alimentado pela contribuição da vida, e que preparasse os homens para enfrentarem com êxito as tarefas e responsabilidades da sua existência” (LENGRAND, 1981, p.82), para além de políticas mínimas, que pretendem enquadrar as pessoas na “cultura do instrumento” e na “indústria cultural” (LIMA, 2007, p.34). A educação de adultos formal e não formal não pode apenas estar a serviço do desenvolvimento econômico e da qualificação de competências para a empregabilidade, mas sim contribuir para o bem estar das pessoas e da vida em comunidade, para a conquista da liberdade e para o pleno exercício da democracia.

Desde a década de 1970, a coexistência da educação formal e não formal no cenário da educação de adultos na sociedade ocidental tem sido tensionada, tanto no campo teórico-pedagógico, como no campo político-filosófico. A educação formal recebe crítica pela rigidez do

currículo; por outro lado, a educação não formal constitui-se em um mecanismo para a oferta de uma segunda oportunidade aqueles que desejavam uma aprendizagem (BARROS, 2011). Então, a compreensão de que a educação de adultos, seja ela formal ou não formal, interliga-se e articula-se a um nível de educação informal. Nestes termos, o Relatório Global, resultante da VI CONFINTEA (2010, p.27), ressaltou que as políticas públicas destinadas à educação de adultos devem ser assumidas como “um *continuum* de aprendizagem entre educação formal, não formal e informal”. Destacou, também, que, para se desenvolver o potencial do público da educação de adultos, as aprendizagens construídas em todos os espaços sociais precisam ser valorizadas.

Considerada responsável por toda a gama de conhecimentos construídos em todos os espaços sociais, a educação informal é permanente e faz parte do processo natural da vida, enquanto se vive, realizam-se interações em diferentes meios sociais e, com isso, constroem-se conhecimentos. Portanto, por educação informal compreende-se “todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais” (CANÁRIO, 2000, p.80), que abrange “todas as possibilidades no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um ‘processo permanente’ e não organizado” (LIMA *et al*, 1988, p.240) de aprendizagens inconclusas, nas quais o meio exerce influência nos processos educacionais. Por isso, recomenda-se que o potencial educativo do ambiente habitual seja reforçado. Neste sentido, a educação de adultos interliga-se aos níveis formal, não formal e informal; então, é preciso articulá-los e não delimitá-los e fragmentá-los (BARROS, 2011).

Entretanto, nas últimas décadas, em vários países, as políticas educacionais destinadas aos adultos sejam essas desenvolvidas por ONGs, Organizações da Sociedade Civil (OSC) ou pelo Estado priorizam a formação vocacional e a educação escolar de segunda oportunidade, e desvalorizam a educação informal, não escolar. Nestes termos, após o ano 2000, observa-se uma progressiva ampliação da oferta de educação de adultos em Centros de Novas Oportunidades, como é o caso de Portugal e Centros da EJA, referindo-se ao Brasil, mais especificamente ao estado de Mato Grosso. Estes espaços estão quase sempre, a serviço da “produção de certificações escolares e profissionais” (LIMA, 2012, p.98) e de

respostas favoráveis a melhoria dos indicadores sociais.

EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA & APRENDIZAGEM RECORRENTE E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Tradicionalmente, a educação de adultos manteve suas práticas ligadas aos ideais políticos e educativos da educação popular e liberal. Boa parte do seu desenvolvimento, em muitos países do mundo, deu-se por conta das interferências de organizações da sociedade civil. Após a II Guerra, em face da emergência do Estado-providência, que a modalidade foi assumida em nível de reconhecimento, regulação e provisão pelas instituições governamentais, especialmente na Europa. Contudo, no Brasil e em Portugal, as Organizações Não Governamentais e o Estado articularam-se de forma contraditória e inconstante. Essas instâncias, sob a bandeira da democracia, sustentaram ações reservadas à educação de adultos nas últimas décadas. De cariz aligeirada, desenvolvidas por meio de programas e projetos que pretendiam atingir grandes quantitativos populacionais nas décadas de 1950 a 1960, estas ações foram, por vezes, fortemente criticadas (LIMA, 2012).

Essa realidade levou a UNESCO a publicar um relatório coordenado por Edgar Faure, em 1974, que enfatizou a necessidade da lógica educacional de acumulação de conhecimentos ser substituída por um novo paradigma educativo: o de “aprender a ser” (CANÁRIO, 2000, LIMA, 2007; 2012). Faure *et al* (1974) afirmam que o conceito de educação permanente remonta o início do século XX e associa-se aos direitos de cidadania estendidos às mulheres e aos trabalhadores após a Primeira Guerra Mundial. Porém, foi a partir da década de 1970, sob a influência da UNESCO e da OCDE, instituições nacionais trouxeram suas implicações para as políticas educativas. Lima *et al* (1988, p.238) afirmam que a UNESCO concebe a educação permanente em uma perspectiva de “responder aos problemas levantados pelas rápidas mudanças tecnológicas, económicas e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas”. Do ponto de vista filosófico e político, o “conceito de educação permanente vinca com muita clareza a dimensão política da educação” e “passa a ser

correntemente associado, por um lado, à reestruturação dos sistemas escolares, e por outro, à elaboração de projetos de transformação social” (BARROS, 2011, p.136).

Compreendida como um processo contínuo e integral, a educação permanente revitalizou-se na década de 1970, e pressupôs uma reorganização de todo processo educativo em prol da superação de práticas meramente escolarizáveis. Desse modo, “a educação permanente, assim concebida, enfatiza a sua dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa” (CANÁRIO, 2000, p.88). Todavia, o seu alcance limitou-se ao campo das práticas educativas. Primeiro, porque equivocadamente se relacionou à aprendizagem de adultos; segundo, porque se entendeu que a educação escolar seria para toda a vida; terceiro, porque o conhecimento empírico, construído fora dos bancos escolares foi desvalorizado, situações essas que o afastaram por completo do conceito de educação permanente e o deixaram atrelado às estruturas escolares formais (CANÁRIO, 2000, p.88). Entretanto, de acordo com o relatório Faure *et al* (1974), compreende-se por educação permanente todo processo educativo que assegure uma educação de qualidade às crianças e jovens, e prepare os adultos para o exercício de uma cidadania ativa, ao longo de toda a vida.

O atual contexto impõe novas exigências sociais e profissionais. O curso da vida humana sofreu consideráveis mudanças, por isso requer de todos “renovação permanente dos conhecimentos e das competências ao longo da vida” (MELO *et al*, 1998, p.21). A tarefa de estender a todos o direito de acesso, permanência e continuidade ao processo educativo continua sendo do Estado, que recorre a parcerias alargadas no seio da sociedade civil, para propiciar novas oportunidades de educação permanente e assegurar esse direito. No entanto, Lengrand (1981) adverte que o conceito de educação permanente, dada a sua amplitude, com consequências no destino da humanidade, exigiria nova compreensão das instâncias educacionais. Isso posto,

[...] o movimento de educação permanente desenvolveu-se tendo, como pano de fundo, um quadro global de forte crítica e contestação ao modelo escolar, e de eminente ruptura com os diversos pressupostos da modernidade. As repercussões deste panorama geral no

campo das práticas discursivas e das práticas pedagógicas da Educação de adultos seriam naturalmente profundas (BARROS, 2011, p.137).

Além da ampliação da oferta da educação de adultos nas modalidades formal e informal, o conceito de educação permanente também foi responsável pela divulgação de programas e projetos educativos concernentes à modalidade adulta, que tentavam superar as lógicas inflexíveis do sistema tradicional escolar com a proposição de horários negociáveis e de ofertas dinâmicas, em atenção às peculiaridades do seu público demandatário. O seu objetivo se resumia na oferta de uma educação de qualidade, com a adoção de práticas singulares e democráticas. Porém, historicamente, os ideais de uma educação humanista e libertadora, comprometida com a emancipação do seu povo, não tem sido foco de interesse de governos e elite. Realidade que manteve a educação em sistemas de ensino e de formação, com ofertas socialmente organizadas “em certos casos de frequência obrigatória e gratuita, embora frequentemente incapazes de garantir aprendizagens efectivas e nem sequer a democratização do acesso, da permanência e do sucesso educativo” (LIMA, 2007, p.17).

Todavia, o binômio conceitual - educação permanente -, abrange “todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos conferindo-lhe igual prestígio e legitimidade” (BARROS, 2011, p.139). Desta feita, ela “surge como um instrumento de desenvolvimento da educação, da intervenção do Estado e da democratização dos sistemas educativos” (GUIMARÃES, 2011, p.146). Compreendida como o caminho para a superação das desigualdades e como instrumento promotor da adequação humana aos avanços e inovações científicas e tecnológicas, a educação permanente foi pensada para preparar as pessoas para as mudanças da contemporaneidade, dada a compreensão do inacabamento humano e da sua capacidade de aprender sempre e de promover a mudança social.

Apesar de a educação permanente ter se constituído em uma primeira tentativa de atribuir à educação de adultos o seu reconhecimento como uma modalidade especial de educação, as repercussões do trabalho realizado pela UNESCO não influenciaram as políticas públicas, em muitos países, que acabaram por substituir a visão

integral e humanista da educação permanente, por uma oferta de ensino que valorize a “gestão de recursos humanos” e o “capital humano, através da aprendizagem e das competências” (GUIMARÃES, 2011, p.155) em atenção às exigências economicistas. Dentre essas críticas, incluem-se o fato de a educação permanente privilegiar o desenvolvimento pessoal e social e também de o Estado ser considerado “promotor de igualdade de oportunidades”, quando esse “é acusado de integrar mecanismos de coerção, corporativos e burocráticos que não são eficazes na superação das desigualdades e que não se coadunam com o caráter flexível da educação permanente” (GUIMARÃES, 2011, p.154). Considerada ideológica e utópica, sem uma base científica que a fundamenta, a educação permanente associa ideais diversos e pouco exequíveis. Assim,

[...] a perspectiva da educação permanente, sobretudo pela sua acentuada dimensão ideológica, criou polémicas, divisões, correntes e contra-correntes críticas, dissensos, que, a uma escala internacional, alargaria o campo de reflexão geral acerca da educação, e o próprio entendimento particular conferido à educação de adultos (BARROS, 2011, p.141).

O fato não a impediu de ser mundialmente propagada, embora não tenha sido descartada a possibilidade de as políticas desenvolvidas a partir deste conceito reforçarem o dualismo educacional. As críticas atribuídas à educação permanente conduziram a UNESCO a adotar o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” em sua substituição. Entretanto, o deslocamento do conceito de “educação” para o conceito de “aprendizagem” pode ser interpretado à luz do modelo neoliberal que articula reformas sociais instrumentais, fragmentadas e individualistas. Essas articulações tendem em transformar a educação em mercados de aprendizagens globais, visto que as instituições tomam a educação como um negócio rentável e passam a vender o seu produto em escalas sem precedentes. Além disso, atribui-se a cada pessoa a responsabilidade pela sua própria formação e atualização profissional.

É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a

aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos “competências para competir” (LIMA, 2007, p.20).

Encerra-se aí o conceito de educação que propunha a todos o direito de acesso aos diversos níveis de conhecimento, visto que a aprendizagem ao longo da vida é concebida, não só pela União Europeia, mas em âmbito internacional, de forma individualizada e insular, com implicações no aumento da competitividade global e da adaptação passiva para a empregabilidade. Nestes termos, a aprendizagem ao longo da vida “vem, de fato, subordinando a vida a uma longa sucessão de aprendizagens úteis e eficazes, instrumentalizando-a e amputando-a das suas dimensões menos mercadorizáveis, esquecendo, ou recusando, a substantividade da vida ao longo das aprendizagens” (LIMA, 2012, p.44).

A lógica do “aprender a ser” (FAURE *et al*, 1974) foi substituída pela perspectiva do “aprender a ter” certificações e diplomas para competir no mercado de trabalho cada vez mais racional e emergente, que exige dos adultos uma formação eficaz e instrumental. Essas perspectivas formativas tendem a afastar a dimensão política do debate educativo. Portanto, “a insistência, actual, por parte das instâncias do poder político e econômico, na ‘educação e formação ao longo da vida’ exprime uma visão redutora e funcionalista” (CANÁRIO, 2000, p.91) que atribui a falta de emprego à ineficácia da formação ligada à educação, ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, a escolarização à lógica empresarial e econômica. No entanto, o aumento da produtividade econômica e da competição generalizada não foi suficiente para resolver os problemas sociais se considerarmos que a fome, os conflitos, a destruição ambiental, o desemprego, a violência urbana e doméstica, a exclusão social, o analfabetismo, etc., são ainda mais preocupantes na atualidade, em todo o mundo. Isso porque se atribui exagerada centralidade à educação, ao responsabilizá-la pela redução de todos os problemas sociais, os imperativos economicistas desvalorizam as dimensões educativas de ordem cívica, política, crítica, transformadora e humana.

Há que se atentar para a carga ideológica que os conceitos ligados à educação de adultos,

historicamente construídos, transportam. Se a perspectiva de “educação permanente” associa-se ao Relatório Faure *et al* (1974), portanto à UNESCO, o protagonismo dedicado ao conceito de “aprendizagem ao longo da vida” relaciona-se à “educação recorrente” proposta pela OCDE em 1973, e as mais recentes orientações reformistas do papel do Estado na educação. Definitivamente, o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi consagrado pela União Europeia no ano de 2000, por meio do documento denominado: *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, publicado pela Comissão Europeia (BARROS, 2011). De base ideológica neoliberal, pautado na concepção teórica do capital humano e do desenvolvimento de recursos humanos, o documento encerra uma orientação para a produtividade e a competitividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações supranacionais e globais das últimas décadas alteraram substancialmente as articulações entre Estado, Sociedade Civil e Educação. Internacionalmente, o conceito de educação deslocou-se para o conceito de aprendizagem e “centralizou a aprendizagem individual orientada para a obtenção de ganhos econômicos e de produtividade” (LIMA, 2012, p.93,94). Esta realidade conferiu uma mudança de paradigma educacional, responsabilizou a pessoa pela sua autoformação e propagou o hibridismo no campo da educação de adultos, além de tensionar ainda mais as relações entre Estado, sociedade civil, educação e mercado.

Contudo, os problemas sociais hodiernos não serão solucionados com a adoção da lógica de produção, apropriação e acumulação de bens, sejam esses materiais ou simbólicos. É preciso repensar as finalidades da educação de adultos para que seja possível lhe atribuir novo sentido, ou seja, construir um espaço social que permita aos seres humanos vivenciar situações educativas que lhes garantam o direito de aprender a viver. Para tanto, faz-se necessário que a dimensão política e filosófica da educação seja reconduzida para o centro das discussões das políticas educacionais direcionadas aos adultos, para que seja possível humanizar a humanidade.

Retomar a concepção freireana de educação de adultos, que defende a dimensão desalienadora do processo educacional, pode ser fonte potencial para fazer valer a tão repetida frase de Freire

(1992), de que os homens e as mulheres se educam em comunhão com outros seres humanos e com o mundo. Mesmo porque, o conceito de aprendizagem implica em desconstruir, construir e reconstruir conceitos. Portanto, a racionalidade técnica-instrumental, geralmente presente no ensino funcional e adaptativo pode “denegar a substantividade da vida ao longo da aprendizagem” e “abandonar os objetivos de transformação da vida individual e coletiva, em todas as suas dimensões” (LIMA, 2007, p.19).

A educação não pode ser responsável pela redução de todos os problemas sociais, como também não se pode admitir que todas as políticas educacionais sejam educativas, mesmo porque, enquanto direito humano universal, os limites normativos, éticos, políticos e morais da educação, contradizem situações de ensino duais, fundamentados em princípios pedagógicos extensionistas e vanguardistas que perduram historicamente na educação.

Para que a educação cumpra a sua função social, as relações deterministas e unidimensionais, reatualizadas com a inserção do conceito de aprendizagem ao longo da vida, devem dar lugar a um novo referencial educativo que aposta na participação e na decisão de quem aprende continuamente, não apenas habilidades técnicas e funcionais, adaptáveis ao mundo e aos imperativos da economia e do trabalho, mas conceitos críticos, criativos e desveladores, indispensáveis para a mudança e emancipação social.

O “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de adultos” (GRALE) (UNESCO, 2010b, p.27), publica que, diante da atual e grave crise econômica financeira internacional, os desafios desenvolvimentistas são ainda mais urgentes: “para que a educação de adultos desempenhe um papel na melhoria da qualidade da vida econômica e social no século XXI, muito mais recursos – usados e distribuídos de forma eficiente – são necessários”, além de ser assumida como um processo *continuum* de aprendizagens formais, não formais e informais. Nestes termos, as recomendações do Relatório Coordenado por Faure em 1974, mantêm-se atuais.

Agora, finalmente, o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. [...] Esta aprendizagem futura exige um amplo

leque de estruturas educacionais e atividades culturais a serem desenvolvidas para adultos. Tais estruturas e atividades, embora existam para seus próprios fins, são também uma pré-condição para uma reforma da educação inicial. A educação ao longo da vida, assim, torna-se o instrumento e a expressão de uma relação circular que inclui todas as formas, expressões e momentos do ato educativo [...] (FAURE *et al.*, 1974, p.143).

Conforme disposto no GRALE (UNESCO, 2010b) a educação de adultos tem papel determinante a realizar na mudança conceitual - aprendizagem ao longo da vida. Isso se o objetivo for assegurar, por meio de ações democráticas, a dignidade humana, a equidade e a justiça social. Dentre os princípios defendidos para a educação de adultos, destaca-se o valor real da aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da vida. Aprendizagem essa que possa preparar os seres humanos para agir, refletir e responder adequadamente aos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos, com os quais são convocados a inter-atuar no decorrer de toda a vida. Que oriente ultrapassar a visão puramente instrumental da educação e admiti-la em sua totalidade global, tanto no plano cognitivo, como no plano prático. Uma educação que proporcione ao ser humano condições de aproveitar e explorar todas as situações que a vida lhe ofereça para aprofundar, ampliar e construir novos conhecimentos.

Além de preparar as pessoas profissionalmente, à educação cabe a função social de capacitá-las socialmente. Neste sentido, a educação não pode se eximir de contribuir para a formação integral da pessoa, propiciando-lhe uma educação cognitiva e prática, espiritual, ética e estética – os seres humanos precisam aprender a cuidar do corpo e do espírito, sem descuidar dos outros e do meio em que vivem. Ao mesmo tempo em que se caracteriza como uma construção individual, a educação de adultos não pode deixar de ser um processo interativamente social.

O GRALE (UNESCO, 2010b) afirma que a educação de adultos tem o seu valor na melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres. No entanto, o Relatório preconiza que ainda há um grande número de adultos excluídos das oportunidades de aprendizagem. Geralmente os grupos que mais teriam a ganhar com programas de aprendizagem, mantêm-se afastados dos

processos educacionais e, com isso, o ciclo de pobreza e desigualdade também é conservado. Portanto,

[...] governos, setor privado e sociedade civil precisam trabalhar em torno de políticas bem articuladas, com metas e mecanismos de governança claramente definidos. Estas sinergias, juntamente com um financiamento adequado, são elementos centrais de uma estratégia para tornar a aprendizagem um princípio orientador da política educacional (UNESCO, 2010b, p.9).

De acordo com esse documento, os formuladores de políticas e a comunidade internacional devem observar os baixos salários e a ausência de uma política de formação de educadores para atuar na educação de adultos. Para que políticas inclusivas e equitativas possam ser desenvolvidas o *status* dos profissionais que implementam estas políticas precisa ser elevado.

As mutações conceituais observáveis ao longo da trajetória da educação de adultos não podem estar a serviço do avanço da ciência e da técnica para a perpetuação da desigualdade. Fazer da educação de adultos um instrumento de promoção da humanidade, revalorizar suas dimensões éticas e culturais, sem subestimar a necessidade do acesso de todos aos conhecimentos cognitivos, é fundamental. Mesmo porque, o projeto humanista da educação de adultos “difícilmente resistirá à adoção de uma posição de subordinação, vergado pela força da competitividade econômica, sendo transformada em programas mais ou menos restritos de ‘treinamento’ dos recursos humanos e de ‘qualificação’ da força trabalhadora” (LIMA, 2012, p.46). Aceitar os limites da educação não significa subordiná-la mecanicamente à sobredeterminação econômica, hoje representada pelo *slogan* de uma aprendizagem ao longo da vida entendida de forma fragmentada e insular.

A educação de adultos precisa ser muito mais do que uma resposta à pressão do sistema econômico, político e social. Com isso, suas práticas pedagógicas e curriculares não podem ser apenas legalmente reguladas por avaliações externas, e, sim, pautadas em recusas de simplesmente reproduzir a ideologia dominante. Sem desconsiderar as tensões e os limites da educação de adultos, é preciso ter esperança e lutar em defesa de que a educação pode ser muito

mais do que a simples conformação aos fatos que contrariam uma educação emancipadora (FREIRE, 1992).

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). Braga: Universidade do Minho, 1998.

BARROS, Rosana. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida - um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. 1 ed, Chiado Editora: 2011.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. 2 impressão, Lisboa, Educa Formação e AENEFA, 2000.

FAURE, Edgar (Org.); HERRERA, Felipe; ABDULRAZZAK, Kaddoura; LOPES, Henri; PÉTROVSKI, Arthur V.; ROHNEMA, Majid; WARD, Frederick Champion. **Apprendre à être**, Fayard-Unesco, Paris: 1972; trad. Port. **Aprender a ser**. Bektrand, Lisboa: 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, Paula. **Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)**: a emergência da educação e formação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho, 2011.

LENGRAND, Paul. **Introdução à cultura permanente**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

LIMA, Licínio. (Org.). **Documentos preparatórios III. Comissão de Reforma do**

Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.

_____. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “Sociedade da Aprendizagem”, **Revista Lusófona de Educação**, 2010 - 15, 41-54.

_____. **Aprender para Ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, Alberto (Org.). **Uma proposta educativa na participação de todos**: documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos. 1 ed., Portugal: Ministério da Educação, 1998.

MÉSZÁROS, István. Trad. Tavares, Isa. Trad. de: **Education beyond capital. A educação para além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

UNESCO. **Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de adultos aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua Décima Nona Reunião. Nairobi, 26 de novembro de 1976.** Braga: Universidade do Minho. Projeto de Educação de adultos.

UNESCO. **Marco de Ações de Belém.** Brasília: 2010^a.

UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de adultos (GRALE).** Brasília: 2010b.