

Coletânea de textos **CONFINTEA Brasil+6**

Tema central e
oficinas temáticas

**Seminário Internacional de
Educação ao Longo da Vida e Balanço
Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil**



Representação
no Brasil



Instituto da UNESCO
para aprendizagem
ao longo da vida

Ministério da
Educação



Coletânea de textos

CONFINTEA Brasil+6

Tema central e
oficinas temáticas

Brasília

Ministério da Educação

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

2016

Presidência da República
Ministério da Educação (MEC)
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)
Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA)
Realização: Ministério da Educação
Cooperação: UNESCO

Projeto gráfico e revisão de texto:

Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Tiragem: 700

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha.
Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. --
Brasília : MEC, 2016.
379 p., il.

Incl. Bibl.

ISBN: 978-85-60331-54-3

1. Educação de Adultos 2. Política Educacional 3. Brasil I. Nacif, Paulo Gabriel Soledade
II. Queiroz, Arlindo Cavalcanti de III. Gomes, Lêda Maria IV. Rocha, Rosimere Gomes V. Título

© 2016 Ministério da Educação

A reprodução desta publicação, na íntegra ou em parte, é permitida desde que citada a fonte.

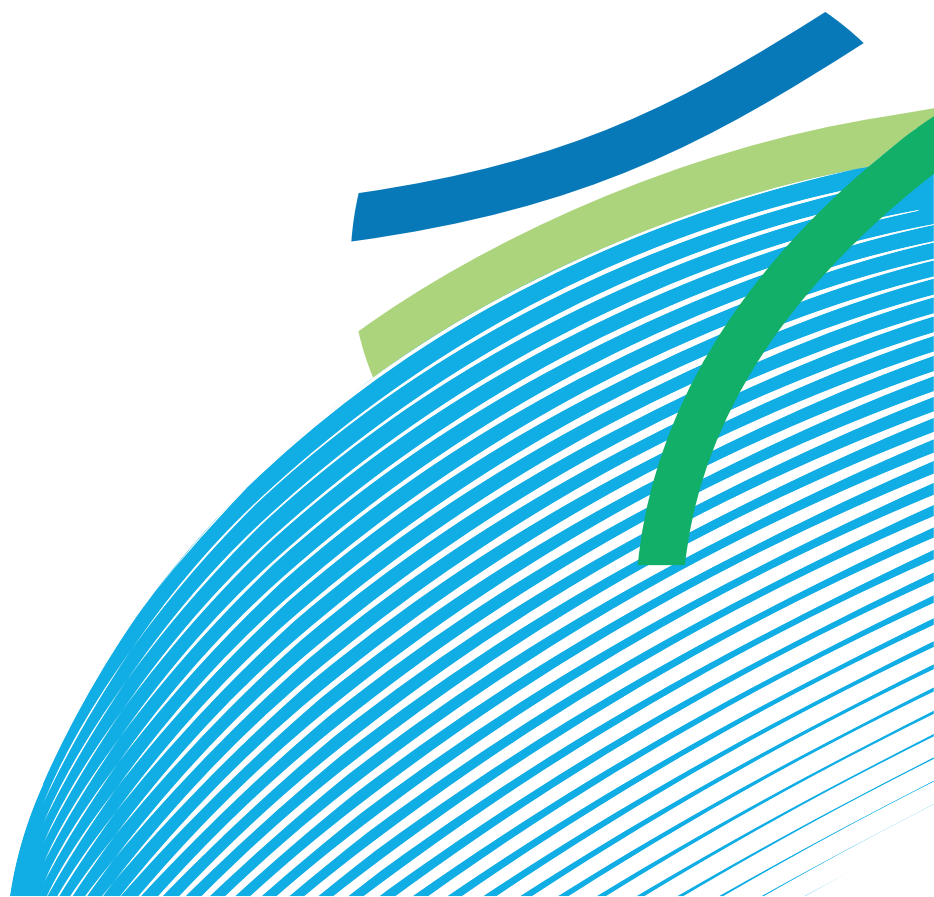
Esta publicação tem a cooperação da UNESCO no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica Internacional com o Ministério da Educação no Brasil, o qual tem como objetivo a contribuição para a formulação e implementação de políticas integradas de melhoria da equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal. Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo desta publicação não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Esclarecimento: o MEC e a UNESCO mantêm, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se nesta publicação os termos no gênero masculino para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Coletânea de textos

CONFINTEA Brasil+6

Tema central e
oficinas temáticas



Composição do Grupo de Trabalho CONFINTEA Brasil+6

Coordenação:

Paulo Gabriel Soledade Nacif

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Arlindo Cavalcanti de Queiroz

Diretor de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

Lêda Maria Gomes

Secretária-executiva

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Emília de Castro Rodrigues**

Suplente: **Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca**

ASSESSORIA INTERNACIONAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Auriana Pinto Diniz**

Suplente: **Rodrigo de Almeida Marfan**

CEAAL – CENTRO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DA AMÉRICA LATINA

Titular: **João Carlos Werlang**

Suplente: **Thais Bernardes**

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Titular: **Antônio Ibañez Ruiz**

Suplente: **Antônio Carlos Caruso Ronca**

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Titular: **Marta Vanelli**

Suplente: **Edmilson Ramos Camargos**

CONSED – CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Marcelo Henrique Campbell da Fonseca**

Suplente: **Júlio Gregório Filho**

CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES

Titular: **Rosane Bertotti**

Suplente: **Martinho da Conceição**

FLACSO – FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Titular: **Salette Valesan Camba**

Suplente: **Ivana de Siqueira**

FNCEE – FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Carlos Alberto Caetano**

Suplente: **Maurício Reis Souza do Nascimento**

FNE – FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO

Titular: **Heleno Manuel Gomes de Araujo Filho**

Suplente: **Analise de Jesus da Silva**

FÓRUMS DE EJA

Titular: **Rita de Cássia Lima Alves**

Suplente: **Cláudia Borges Costa**

MOVIMENTOS SOCIAIS

Titular: **Roberto Catelli** – Ação Educativa

Suplente: **Sônia Couto Souza Feitosa** – Instituto Paulo Freire

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO,
A CIÊNCIA E A CULTURA

Titular: **Adriana Rigon Weska**

Suplente: **Cláudia Maria Paes de Carvalho Baena Soares**

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO,
DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Titulares: **Arlindo Cavalcanti de Queiroz** e **Cláudia Veloso Torres Guimarães**

Suplentes: **Mauro José da Silva** e **Marcos Maia Antunes**

SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA

Titular: **Pedro de Carvalho Pontual** – Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria

Suplente: **Renata Maria Braga Santos**

SETEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Titular: **Márcia Maria dos Santos**

Suplente: **Fernanda Teixeira Frade Almeida**

SGPR – SECRETARIA DE GOVERNO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Titular: **Selvino Heck**

Suplente: **Marcel Farah**

UNCME – UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Edna Maria Lopes**

Suplente: **Maria Lindalva Batista**

UNDIME – UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Titular: **Maria Edineide de Almeida Batista**

Suplente: **Virginia Maria Pereira de Melo**

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A
CULTURA

Titular: **Maria Rebeca Otero Gomes**

Suplente: **Carla Nascimento**

UNILA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Titular: **Vanessa Gabrielle Woicolesco**

Suplente: **Caetano Carlos Bonchristiani**

Equipe de apoio à organização da CONFINTEA Brasil+6

Fabiana da Silva Barbosa

Letícia Ferreira Fraga

Ludimira Ferreira da Silva

Maria Carolina Barbieri

Maria Cristina Amélia Borges dos Santos

Marly Braga de Oliveira

Regina Malheiros Santos Ribeiro

Rodrigo Siqueira de Oliveira

Valéria Barros Nunes

Equipe de Consultores/Especialistas da CONFINTEA Brasil+6

Carlos Humberto Spezia

Eliane Ribeiro

Eliene Novaes Rocha

Jane Paiva

Maria Margarida Machado

Pedro de Carvalho Pontual

Sérgio Haddad

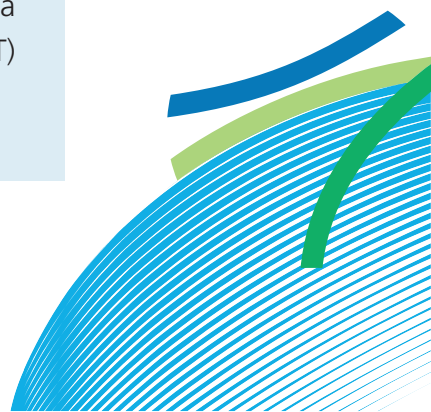
Timothy Ireland

Apresentação

A COLETÂNEA DE TEXTOS – CONFINTEA BRASIL+6, que ora se apresenta, foi organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), composta de um conjunto de artigos vinculados à temática de Educação ao Longo da Vida, produzidos pelos participantes do evento, quer na condição de conferencistas, palestrantes, debatedoras/es, mediadoras/es, quer na de expositoras/es de oficinas temáticas, todos destinados a oferecer subsídios para o momento dos debates. Da Coletânea constam também trabalhos elaborados por ocasião do Seminário Nacional de Educação ao Longo da Vida, que antecedeu a CONFINTEA BRASIL+6 e, realizado em Porto Seguro, no estado da Bahia, em setembro de 2015.

O Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6 reúne, no mesmo evento, o Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida, a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário do Marco de Ação de Belém e a Reunião de Órgãos de Cooperação Técnica Internacionais, caracterizando-se como uma importante estratégia para trazer a educação (formal e não formal) de jovens e adultos para a agenda nacional.

O Seminário foi planejado, organizado e coordenado por: Grupo de Trabalho, composto de representantes do Ministério da Educação; Fóruns de EJA; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Conselho Nacional de Educação (CNE); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI); Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe (CEAAL); Fórum Nacional de Educação (FNE); Conselho Nacional do Serviço Social da Indústria (Sesi); Movimentos Sociais; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã da Secretaria de Governo da Presidência da República; Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).



O evento, composto de estudiosos, gestores, profissionais da educação e lideranças da sociedade civil, reúne diversos atores de diferentes segmentos educacionais e setores sociais, engajados nos processos de educação de jovens e adultos e tendo como alvo a educação popular como forma de instrução ao longo da vida.

Nesse contexto, realiza-se o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6, que constitui importante oportunidade para a celebração de compromissos com a construção de uma política brasileira de educação de jovens e adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida (ELV), num ambiente de diálogo social, e tem, como principal objetivo, realizar um balanço das ações educacionais ocorridas em território nacional a fim de levantar subsídios que proporcionem ao País a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos declarados durante a VI CONFINTEA.

As conferências internacionais de educação de adultos, realizadas nos últimos sessenta anos, ratificaram a indicação de políticas globais de ensino relacionadas à Educação ao Longo da Vida, inclusive com a produção de importantes documentos técnicos sobre essa temática, a exemplo da VI CONFINTEA, realizada em 2009, em território brasileiro, no município de Belém/PA.

O Marco de Ação de Belém, aprovado durante a realização da VI CONFINTEA, gerou o compromisso, da parte do governo brasileiro, de se instalar em território nacional um processo de debate para formulação de políticas públicas de educação de jovens e adultos ao longo da vida.

O lançamento da coletânea materializa o registro dos principais debates fomentados na CONFINTEA Brasil+6 – Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, e visa contribuir para a ampliação e o fortalecimento do debate sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica da ELV.

Portanto, convidamos todos/as à leitura e à reflexão problematizadora rumo à produção de novos saberes sobre essa desafiadora temática, constituindo, dessa forma, um movimento político para afirmar o compromisso de fazer com que a educação de jovens, adultos e idosos passe do discurso à ação efetiva, assegurando as bases nas quais o processo de educação torne-se um direito por toda a vida.

Sumário

Apresentação..... 6

I – Aspectos contemporâneos da Educação ao Longo da Vida..... 15

- A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? – *Licínio C. Lima* 15
- EPJA vs CONFITEA VI: grandes propositos, escenarios retadores, algunos avances – *Yadira Del Carmen Rocha Gutierrez* 26
- Educação ao Longo da Vida como marcador de sucesso do estudante universitário: o papel da educação geral – *Luciana Alaíde Alves Santana, Paulo Gabriel Soledade Nacif, Murilo Silva de Camargo, Dinalva Melo do Nascimento* 41
- Educação Popular e Educação ao Longo da Vida – *Moacir Gadotti* 50
- Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social – *Pedro Pontual* 70
- Reflexões sobre a CONFITEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015 – *Timothy D. Ireland* 76
- Avances del Plan Iberoamericano de Alfabetizacion y Aprendizaje a lo Largo de la Vida con relacion a los compromisos asumidos en el Marco de Accion de Belen (VI CONFITEA) – *Carlos Augusto Abicalil* 87
- Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Direito à Educação ao Longo da Vida: caminhos possíveis – *Paulo Gabriel Soledade Nacif, Murilo Silva de Camargo, Mauro José da Silva, Marcos Maia Antunes, Arlindo Cavalcanti Queiroz* 96

II – Educação ao Longo da Vida e suas perspectivas	123
EDUCAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	123
• Tecnologia como prática de liberdade – <i>Daniele dos Santos Ferreira Dias, Timothy Denis Ireland</i>	123
• Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no Rio de Janeiro: uma nova realidade – <i>Marianna Augusta Ferrari do Outeiro Bernstein, Julia Fernandes Lopes</i>	127
• Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos: uma experiência em análise – <i>Adriana Pereira da Silva</i>	135
• Em busca de nova arquitetura para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil – caminhos para uma Política Nacional de Educação ao Longo da Vida: ideias para debate – <i>Arlindo Cavalcanti de Queiroz</i>	144
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	153
• Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida – <i>Liana Borges</i>	153
• Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida – <i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	162
• O lugar dos Centros de Educação de Pessoas Adultas na política educacional da Espanha – <i>Adriana Valéria Santos Diniz, José Beltrán Llavador</i>	176
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E MUNDO DO TRABALHO	187
• ELV na Perspectiva do Mundo do Trabalho: contribuições da Central Única dos Trabalhadores – <i>Rosane Berttoti, Rosana Miyashiro</i>	187

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA,
RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES..... 197**

- Reconhecimento de saberes profissionais na Educação de Jovens e Adultos: o projeto formativo do IFSC para a EJA – *Claudia Hickenbick, Elenita Eliete de Lima Ramos*..... 197
- Educação ao Longo da Vida: reconhecimento e certificação de saberes – *Genuíno Bordignon* 209
- Reconhecimento de saberes na Educação de Jovens e Adultos – *Maria Helena Martins, Genuíno Bordignon, Edilene Aguiar* 215

**VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO (PISO, CARREIRA E FORMAÇÃO) PARA A
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA..... 227**

- Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida – *Leôncio Soares* 227
- Valorização dos profissionais da Educação e direito à Educação ao Longo da Vida – *Juçara Dutra Vieira* 232
- Formação de formadores de EJA – *Luis Eduardo Alvarado Prada* 239

**EDUCAÇÃO (EM SAÚDE) PARA O
ENVELHECIMENTO ATIVO 245**

- Programa Academia da Saúde e Educação ao Longo da Vida: contribuições ao debate – *Danielle Keylla Alencar Cruz, Marta Azevedo dos Santos, Michele Lessa de Oliveira* 245
- Educação em Saúde para o envelhecimento ativo – *Kenio Costa Lima* 252
- O desafio da Educação na Terceira Idade – *Lutiana de Cássia Gottfried Mott* 259

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, INCLUSÃO DIGITAL E NOVAS MÍDIAS	268
• Educação, cultura e comunicação – <i>Pola Ribeiro</i>	268
• Inclusão digital e novas mídias: fins, meios e objetivos – <i>Carlos Humberto Spezia</i>	271
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ECONOMIA SOLIDÁRIA E DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	276
• A formação de gestores sociais para o desenvolvimento territorial: um programa de Educação ao Longo da Vida – <i>Tânia Maria Diederichs Fischer, Francisco Raniere Moreira da Silva</i>	276
• Pedagogia da Natureza – <i>Anastácio Peralta, Maria Leda Vieira de Sousa</i>	286
• O professor frente à propriedade intelectual – <i>Ladislau Dowbor</i>	289
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM ARTE E CULTURA	299
• Culturas populares e políticas públicas – <i>Chico Simões</i>	299
• Educação ao Longo da Vida em arte e cultura – <i>Cátia Maria de Vasconcelos Vianna, Jane Paiva, Márcia Gomes</i>	301
• Animação cultural e Educação em Direitos Humanos: uma contribuição para debate lançado pelo CNE-MEC – <i>Reginaldo Veloso</i>	315
EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	318
• O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida – <i>Martinha Clarete Dutra dos Santos</i>	318

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA

PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA ATIVA 326

- Experiências educativas: boas e tristes recordações ao Longo da Vida – *Ivandro da Costa Sales* 326
- Pé dentro, pé fora: a Rede de Educação Cidadã (RECID) – *Selvino Heck* 336
- O Programa Mulheres Mil – *Jussara Maysa Silva Campos, Cristiano de Santana Pereira, Maria José de Resende Ferreira* 344
- Educação ao Longo da Vida: um breve diálogo – *Lêda Maria Gomes, Monalisa Ogliari* 351

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

NA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL, GERACIONAL,

DE GÊNERO E DE ORIENTAÇÃO SEXUAL 358

- Educação ao Longo da Vida – *Antônio Bispo dos Santos* 358

III – Referências sobre os autores 361

I — ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?

Licínio C. Lima

O conceito moderno de educação permanente, especialmente objeto de teorização ao longo das décadas de 1960 e 1970 (ver a síntese recente de BARROS, 2011) e, também, objeto de orientações normativas e de políticas sociais (para uma discussão, ver LIMA; GUIMARÃES, 2011), embora sem deixar de remeter para a dimensão temporal (“ao longo da vida”) conforme a expressão em língua inglesa (*lifelong education*) – que, no contexto da UNESCO e do Conselho da Europa, foi semanticamente equivalente à expressão “educação permanente” nas línguas latinas – compreendeu outros atributos. Desde cedo, uma concepção mais ampla e integrada de sistema educativo conferiu um novo sentido a cada um dos “subsistemas” que o integram – por exemplo, da educação na infância à educação superior, da educação de pessoas adultas à educação para o mundo do trabalho. Naquele contexto teórico, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) será, portanto, uma das componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Integra-o, mas não se confunde com ele – como pertinentemente observou Moacir Gadotti (2016) –, tampouco se deixa diluir nele nem perde sua especificidade. Não sendo sinônimos, a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa.

A natureza holística resultante desse novo entendimento teórico, embora até hoje de realização bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar sua transformação e a mudança do sistema educativo, a fim de ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de

transformação social, de “intervenção no mundo”, e não de simples adaptação ou ajustamento. Em suma, a fim de transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos, trabalhando sobre as tensões entre ajustamento (sua mão direita) e transformação (sua mão esquerda), em direção ao que alguns anos atrás chamei de *educação ambidestra* (LIMA, 2007).

Apesar dos esforços empreendidos a partir da época dourada da educação permanente, ou educação ao longo da vida, sobretudo no âmbito de certas organizações internacionais e de certos discursos políticos governamentais em circulação nos países centrais, por ação do Estado-providência e das suas políticas de provisão de natureza social-democrata, a ambiguidade e complexidade inerentes ao conceito permaneceram e, de certo modo, como bem observou Ettore Gelpi, só se tornaram passíveis de esclarecimento a partir do momento em que aquele ideal pôde ser traduzido por experiências e práticas concretas:

Educação para todos, e para todas as idades; mas com que objetivos e com que meios? A ‘educação permanente’ poderia ser o resultado de um reforço da ordem estabelecida, de um aumento da produtividade e da subordinação. Contudo, uma opção diferente nos comprometeria cada vez mais com a luta contra aqueles que oprimem a raça humana no trabalho e no tempo livre, na vida social e emocional) (GELPI, 2005, p. 31).

Nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade. Não apenas as ressonâncias democráticas e autonômicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo enfraquecidas como, também, o próprio conceito de educação ao longo da vida, sujeito a um forte desgaste nas suas dimensões libertárias e críticas, passando mesmo a ser objeto de profundas modificações. Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar

a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.

Mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente ou ao longo da vida foi sujeita a um profundo processo de resignificação, abandonando seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte de seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação, desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. Agora, porém, a aprendizagem ao longo da vida e seus derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, entre outros) fixaram-se pragmaticamente em torno das celebradas virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (LIMA, 2012), consideradas centrais nas chamadas “sociedades do conhecimento e da aprendizagem”. A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionalismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais embasado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. Isso não significa que algumas das dimensões referidas não integrem, necessariamente, um conceito amplo e multifacetado de educação ao longo da vida, mas tão somente que não é possível admitir que o todo seja drasticamente reduzido a uma das partes ou dimensões assinaladas. Conforme Ivan Illich havia já criticado, a superação dos sistemas escolares tradicionais, com base em novos sistemas educativos e de educação permanente fundamentados no modo de produção industrial, haveria de resultar em “[...] instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão de obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados” (ILLICH, 1976, p. 8).

Nesse contexto, considero urgente a problematização do conceito e das políticas de “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), sobretudo sempre que ele é entendido apenas como escolarização de segunda oportunidade e como prioridade política de que resulta o abandono de todas as outras dimensões relevantes de uma educação de adultos de tipo polifacetado, designadamente na tradição da educação popular. Por que razão “rejuvenescemos”, digamos assim, a educação de adultos, incluindo jovens que se esperaria que tivessem concluído seu percurso escolar com qualidade e no devido tempo? Porque a escola pública não foi democratizada, continuando a reproduzir desigualdades sociais de todo tipo, a “fabricar” insucesso e abandono, a remeter os alunos para fora dela a fim de que, paradoxalmente, o sistema lhes oferecesse um novo processo de escolarização, frequentemente conduzido na mesma escola

e conforme as mesmas regras de sua gramática tradicional. Não está em causa, certamente, a obrigação que o Estado tem de ofertar oportunidades educativas, embora não forçosamente escolares, para esses públicos jovens. O que está em discussão é limitar as políticas de educação de adultos apenas a programas de escolarização e de formação profissional, atribuindo à EJA um sentido apenas remediativo. Quando, afinal, haverá uma verdadeira política pública de educação de adultos, no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida? Ou ela é dispensável? Colocada a questão de outra forma, quando a EJA, como modalidade compensatória e de segunda oportunidade, não for mais necessária num dado momento histórico (como acontece já em vários países), isso significará, então, que poderemos prescindir de políticas públicas de educação de adultos? Que o direito dos adultos à educação estará definitivamente assegurado? À luz do princípio de uma educação permanente de recorte democrático, a resposta é, obviamente, negativa.

Tensões

Os processos de modificação da educação ao longo da vida não têm resultado de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos, mas, antes, do abandono – ou do desgaste – dos ideais de uma educação permanente que, não obstante as ambiguidades já referidas, foram historicamente forjados sob o lema “Aprender a Ser” (FAURE, 1977), entre abordagens humanistas, de feição social-democrata e modernizadora, ou de natureza crítico-emancipatória. Em todos os casos, admitiu possibilidades de transformação democrática da economia e da sociedade e não abdicou da responsabilização do Estado perante uma carta de deveres inalienáveis para com a educação do Público. O crescimento econômico e o emprego, a produtividade e o rendimento, a inclusão social e a prevenção da anomia, a modernização e a competitividade nunca estiveram ausentes das concepções reformistas dominantes, mais institucionais e funcionalistas, de educação ao longo da vida. Daí, também, sua centralidade político-conceitual, sua disseminação discursiva enquanto tópico quase incontornável nas políticas educativas entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX; ainda que, com frequência, matizada por uma certa energia utópica que remetia a possíveis articulações, mais ou menos pontuais, com abordagens que evidenciavam outra potência crítica e uma vocação transformadora mais radical – como no contexto da educação popular. A posição da UNESCO foi, e até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre perspectivas distintas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora, ainda, resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego. No caso da educação de pessoas adultas, por exemplo, a mais recente CONFINTEA (2009)

e respectivo quadro de ação subscrito em Belém do Pará (Brasil) apontam para as potencialidades e para os limites atuais da UNESCO, sobretudo quando, como observa Carlos Alberto Torres, o Estado-nação permanece como seu grande aliado, embora num contexto em que o mesmo Estado não considera a educação de adultos prioridade (TORRES, 2011, p. 50). Esse dilema é difícil de ultrapassar – essa situação, para Torres, significará uma educação de adultos que se arrisca a continuar “a dançar no convés do Titanic” (TORRES, 2011, p. 55), tanto mais quanto se assiste a uma regressão do Estado e de suas funções sociais. Seja numa tradição social-democrata, seja por referência às teorias críticas e às concepções de democracia radical, o Estado representa um ator político central e incontornável, ainda que com base em pressupostos teóricos e ideológicos distintos e com implicações igualmente diferentes. Essa centralidade, embora de signo negativo, não deixa de transparecer, também, nas propostas neoliberais e nas suas abordagens reformistas do Estado-providência na educação, uma vez que, em boa parte, a crise educacional atual é definida como correlativa da crise do Estado-providência, sendo este considerado seu principal responsável. De acordo com as críticas dos defensores dos modelos de reforma neoliberal das políticas sociais, a intervenção estatal na educação terá revelado, entre muitos outros aspectos: mais controle burocrático do que igualdade de oportunidades; mais paternalismo e menos liberdade de escolha; maior preocupação com a quantidade no acesso à educação do que com a qualidade do sucesso educativo; excesso de fixação em objetivos de aperfeiçoamento social e pouca atenção à formação para o trabalho, para o crescimento e a produtividade; poder desmedido conferido aos educadores profissionais e à pedagogia, em prejuízo dos *stakeholders*, das necessidades socioeconômicas e, em particular, dos empresários; excesso de democracia e de colegialidade, com déficit de eficácia, de eficiência e de liderança unipessoal na governação da educação; custos financeiros excessivos e, agora, considerados in comportáveis.

É nesse contexto de crítica à intervenção do Estado e às suas principais funções sociais que a responsabilidade individual, a inovação pessoal e a escolha racional de consumidores em mercados livres é celebrada. Trata-se de um novo referencial do bem-estar individual que deve ser diligentemente perseguido por cada indivíduo, isoladamente e de forma competitiva, processo de que resultará, conforme se afirma, o progresso da sociedade e o bem comum. Como observaram O’Brien e Penna, o neoliberalismo perdeu a fé liberal na perfetibilidade humana e nos ideais de esclarecimento da Ilustração, tendo, conseqüentemente, desistido do “projeto liberal”, subordinando a vida cotidiana a relações mercantis e a transações numa economia desregulada, pretensamente sob coordenação da “mão invisível” do mercado (O’BRIEN; PENNA, 1998, p. 103).

A reforma do Estado e a promoção de um mercado da aprendizagem orientado para a satisfação das “necessidades de formação” dos seus clientes, empresas e trabalhadores são responsáveis pelo vocacionalismo reinante. O crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão de obra qualificada deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos “friamente tecnicistas”. Fazem-nos esquecer de que a crença num crescimento econômico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados por meio de soluções pedagógicas, fundamentadas apenas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate a ela por meio da transformação profunda do mundo social. Como advertira Gelpi, “O domínio das técnicas sem uma rica formação cultural não é suficiente para superar a crise [...]” (GELPI 2006, p. 21).

Mais competitivos e úteis?

O mundo do trabalho é uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação de adultos e ao longo da vida, mas isso não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento econômico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma “política de resultados”. É, porém, essa a perspectiva que se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de pessoas adultas e a formação profissional contínua de jovens e adultos, escolar e não escolar, sob a designação genérica de “formação de recursos humanos”, com vista à promoção do crescimento econômico. Aqui residirá, conforme esse raciocínio, a chave para uma correta administração da crise, de modo a alcançar o crescimento, a competitividade e o emprego, assim reduzidos à escala de problemas essencialmente educativos e pedagógicos que novos instrumentos de formação e treinamento, considerados relevantes do ponto de vista econômico e empresarial, haverão de resolver. O programa de ajustamento da educação de adultos, agora em boa parte reduzida a programas de formação profissional contínua e a estratégias individuais de aprendizagem, consagra, como nunca antes na história, a hegemonia da visão tecnicista sobre a educação, para a qual chamou à atenção Freire, afirmando:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do *treinamento* instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento

puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada *sabedoria de resultados* (FREIRE, 2000, p. 79).

Sob abordagens típicas do “capital humano” e sob a linguagem dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais, alguns dos quais hoje transacionados à escala global, até mesmo os adultos em contexto de formação tendem a ser representados como uma espécie de matéria-prima, como objetos passíveis de modelagem e acomodação. Eles são vistos como “pacientes”, de acordo com a crítica de Paulo Freire, como objetos de “tratamento” e de “terapia” por meio da prestação de serviços mercadorizados e de uma “administração institucional” (FREIRE, 1996, p. 25), de acordo com as críticas de Ivan Illich (1977). Conforme tenho chamado à atenção (mais recentemente em LIMA, 2012), os pouco escolarizados, os desempregados de longa duração e os trabalhadores considerados pouco qualificados são vistos como indivíduos incapazes, evidenciando déficits e lacunas que exigirão sua superação, colmatando necessidades de formação por meio da aquisição de instrumentos, ou “próteses” formativas, que funcionalmente os habilitarão a integrar a nova “economia do conhecimento”. Parte-se, dessa maneira, e ao contrário do que há muito aprendemos no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se consideram deficiências e limitações dos “destinatários”, ou “grupos-alvo”, para a tentativa de sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da “leitura do mundo” dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionalistas e de modernização, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes ainda no contexto de programas públicos de feição assistencialista e finalista. Em ambos os casos, corre-se sérios riscos de se recuperar o “extensionismo” e as suas dimensões antidialógicas, de “domesticação” e de “normalização”, que foram analisados por Freire (1975a). As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o fato de nem todas as formas de educação técnica e vocacional poderem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, objetivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional e não aceitando a sua insularidade face a um projeto de educação integral e de formação geral.

Na sua crítica à reorientação da educação em função da mundialização da economia liberal, assente na promoção de competências profissionais mais ou menos atomizadas, Gelpi (2009) observou os perigos do tecnicismo, da

pura adaptação e da coisificação dos seres humanos, chegando a recordar a necessidade de também sermos capazes de “aprender a desaprender”, transcendendo as lógicas estritas e mais imediatistas das qualificações e competências de preparação para a vida, inclusive para abrir espaços para uma educação promotora de identidades.

Nesse quadro de referência, as críticas à subordinação da educação ao longo da vida a objetivos produtivistas e consumistas, ao “crescimento máximo”, ou ilimitado, à sua crescente tendência para a escolarização e a formalização, sob modalidades que chegam a ser obrigatórias, com objetivos típicos das “escolas convencionais” e dos seus “pacotes educativos”, dirigidos a um “consumidor curricular competitivo”, configuram, de acordo com a crítica illichiana, uma educação permanente como “instituição manipulativa”, transformada em “ferramenta” de opressão e alienação. Uma educação que, ao longo da vida, partilha com as escolas “obrigatórias, intermináveis e competitivas” e com educadores sempre “dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola” (ILLICH, 1977, p. 118), aquilo que Illich designa por “institucionalização alienante da vida”, “separando educação da realidade e trabalho da criatividade” e “ensinando a necessidade de ser ensinado” (ILLICH, 1977, p. 87), uma vez que “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (ILLICH, 1977, p. 23).

Mais humanos e livres?

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente ou ao longo da vida entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude (FREIRE, 1997, p. 20).

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas, também, os únicos que têm consciência de seu próprio inacabamento:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 1997, p. 18).

De acordo com uma concepção antropológica embadada, simultaneamente, no “inacabamento” do ser humano e no fato de este nascer “programado para aprender”, ou seja, de se encontrar biológica e socialmente condicionado, mas não determinado, Freire conclui que os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”. Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma “curiosidade epistemológica” para saber mais, questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e da cultura que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização de sua vocação intelectual, por intermédio da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo de sua transformação.

Em tempos de crise, a educação de adultos no contexto de uma educação ao longo da vida não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das causas da crise como também para a compreensão profunda da natureza da crise; a maior responsabilidade, no entanto, seria participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função de sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente. Esses procedimentos romperiam o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais que, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise do que propriamente desua superação. É exatamente nesse processo de legitimação da crise e das condições estruturais de sua emergência que se torna crucial evitar a institucionalização de processos de educação e formação com objetivos apenas paliativos, de mera gestão da crise, os quais buscam somente amortecer os efeitos mais negativos e mais dramáticos da precariedade e das elevadas taxas de desemprego estrutural, “um inútil delito contra o homem” (GELPI, 2008, p. 52), mas que, na prática, contribuem para a reprodução da crise e, em geral, para piorar as condições de dependência e de alienação dos agora designados “destinatários” ou “utentes”.

A incompletude, sendo própria da nossa condição humana, não pode, portanto, ser aceita como fonte de déficits ou lacunas, passíveis de remediação por meio da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais. Como em idêntica linha sustenta Gelpi,

Uma humanidade ‘humana’ requer não só sentimentos humanos, mas também habilidades que não sirvam unicamente para a produção do mercado. Para isso, são

importantes as habilidades para a sobrevivência, a alegria, o prazer, um comportamento criativo e a compreensão intercultural, internacional e interétnica (GELPI, 2008, p. 54).

A simples adaptação ao mundo não pode, nessa perspectiva, ser assumida como objetivo central da educação de adultos e ao longo da vida, pois sua vocação se dará a fim de possibilitar a transformação dos seres humanos em sujeitos da história, participantes livres, ativos e responsáveis, agindo individual e coletivamente no processo de “refazer o mundo”. Também por essa razão as lutas sociais por mais democracia, autonomia e poder de decisão representam, para Freire, verdadeiros processos educativos, capazes de ensinar a democracia por intermédio de práticas de decisão e do exercício da participação ativa. Representam, por isso, possibilidades de inserção e de “emersão”, ou de “inscrição”, contrariando a tendência para a passividade, a alienação e a não inscrição que, conforme José Gil (2005), herdamos de uma educação que nos ensinou a irresponsabilidade e o “medo de existir”, que nos infantilizou e apassivou. Uma tendência que já havia sido, igualmente, registrada por Freire (1975b) em sua “Pedagogia do oprimido”, quando se refere ao “medo da liberdade”, ao fatalismo e à “desproblematização” do futuro. Ora, uma educação e formação no – e pelo – regime do medo, da falta de confiança e de esperança no futuro, em permanente estado de insegurança ontológica ou de submissão, assistencialista e estigmatizadora, é absolutamente incompatível com uma educação ao longo da vida como prática de liberdade e, em termos illichianos, de natureza “convivencial”, capaz de estabelecer intercâmbios livres, formas de comunicação, redes de cooperação e outras estruturas relacionais (ILLICH, 1977, p. 96-102).

Conclui-se que também a aprendizagem e a educação para o trabalho, no âmbito de uma abordagem crítica e transformadora de educação de adultos, visam criar condições para a mobilização a favor do trabalho decente e com significado, contra a subordinação dos cidadãos e a alienação dos trabalhadores, superando o estatuto de simples instrumentos técnicos e de ajustamento, como se nossos problemas pudessem ser resolvidos pela adaptação funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e às políticas de ajustamento e de austeridade que são apresentadas como resposta à crise, sem intervenção substancial na mudança das condições estruturais de nossa existência coletiva. Tal atitude apenas nos tornaria mais competitivos e úteis, mas não mais humanos e livres.

Referências bibliográficas

- BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1977. (1ª ed. 1972).
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a. (1ª ed. 1969).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. 2016. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELIV_Gadotti.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.
- GELPI, Ettore. *Conciencia planetaria: investigación y formación*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2006.
- GELPI, Ettore. *Educación permanente: la dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2005.
- GELPI, Ettore. *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2009.
- GELPI, Ettore. *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC, 2008.
- GIL, José. *Portugal, hoje: o medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água, 2005.
- ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LIMA, Licínio C. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C.; GUIMARÃES, Paula. *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2011.
- O'BRIEN, Martin; PENNA, Sue. *Theorising welfare: enlightenment and modern society*. Londres: Sage, 1998.
- TORRES, Carlos Alberto. "Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-nação e os novos movimentos sociais". In: TEODORO, A.; JEZINE, E. (Orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América*. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.