



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

MARGARETE CHIMILOSKI DOLLA

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A UNESCO E O PROJETO EDUCATIVO DA
(CON)FORMAÇÃO PARA OS JOVENS E ADULTOS**

**CASCADEL – PR
2025**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE DOUTORADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

MARGARETE CHIMILOSKI DOLLA

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A UNESCO E O PROJETO EDUCATIVO DA
(CON)FORMAÇÃO PARA OS JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação e linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Ireni Marilene Zago Figueiredo

Coorientadora: Prof.^a Dr^a Márcia Cossetin

**CASCADEL – PR
2025**

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Chimiloski Dolla, Margarete

Educação ao Longo da Vida: a unesco e o projeto educativo da (con)formação para os jovens e adultos / Margarete Chimiloski Dolla; orientadora Ireni Marilene Zago Figueiredo; coorientadora Marcia Cossetin. -- Cascavel, 2025. 210 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação ao Longo da Vida. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Unesco. I. Zago Figueiredo, Ireni Marilene , orient. II. Cossetin, Marcia, coorient. III. Título.



MARGARETE CHIMILOSKI DOLLA

**EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A UNESCO E O PROJETO EDUCATIVO DA
(CON)FORMAÇÃO PARA OS JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ireni Merilene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Angela Mara de Barros Lara

Unicesumar

Claudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Documento assinado digitalmente
gov.br GISELLE CRISTINA MARTINS REAL
Data: 07/07/2025 18:40:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Giselle Cristina Martins Real

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Maria Clara Di Pierro

Universidade de São Paulo (USP)

Dedico esta tese a todas as mulheres que, apesar das cicatrizes deixadas pela dor, pelo medo e pelo silenciamento, não abandonaram o sonho de buscar conhecimento, de compreender o mundo ao seu redor e de reconstruir a si mesmas por meio da educação e da pesquisa, rompendo as correntes invisíveis que sustentam a opressão. Que fizeram do saber uma forma de luta, da escrita um ato de resistência e da educação um caminho para a liberdade. A elas, minha reverência.

AGRADECIMENTOS

Encerrar esta tese é, para mim, mais do que concluir um ciclo acadêmico: é atravessar um território de aprendizagens, silêncios e vozes, dúvidas e descobertas, na esperança de que o conhecimento construído possa ecoar para além das páginas escritas. O percurso foi tecido por muitas mãos, olhares e afetos, que me sustentaram e inspiraram em cada etapa.

À minha orientadora, Professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo, minha mais profunda gratidão. Sua escuta generosa, rigor teórico e acolhimento humano foram farol nos momentos de incerteza e bússola nos caminhos da pesquisa. Com sensibilidade e firmeza, me guiou e provocou reflexões que ultrapassam os limites desta tese.

À minha coorientadora, Professora Dra. Marcia Cossetin, agradeço pelo olhar atento e pelas contribuições tão preciosas, que ampliaram horizontes e enriqueceram o processo investigativo com lucidez e cuidado. Seu acompanhamento foi presença constante e essencial.

Agradeço, com respeito e admiração, às professoras que compuseram as bancas de qualificação e defesa: Prof.^a Dra. Angela Mara de Barros Lara, Prof.^a Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu, Prof.^a Dra. Giselle Cristina Martins Real, Prof.^a Dra. Isaura Monica Souza Zanardini e Prof.^a Dra. Maria Clara Di Pierro. Suas leituras atentas, críticas, generosas e provocações teóricas foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Estendo meu agradecimento a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, cujas aulas, debates e orientações foram fundamentais para a construção de minha trajetória acadêmica. Cada encontro, cada disciplina e cada interlocução contribuiu de forma significativa para a formação crítica que sustenta esta tese.

Registro, ainda, minha sincera gratidão à secretária do PPGE, pela dedicação incansável, atenção aos detalhes e acolhimento nos momentos mais desafiadores. Sua atuação, muitas vezes invisível, foi essencial para que tudo transcorresse com serenidade e organização.

Ao meu marido, Valdemir, pelo incentivo constante a seguir adiante durante esta trajetória; e, de modo especial, agradeço ao meu filho, Paulo Victor, que é farol e inspiração. Em cada gesto de apoio, em cada palavra de incentivo, encontrei abrigo e

coragem para seguir adiante na trilha do conhecimento. Que esta jornada, tecida com sonhos e desafios, seja também um legado de que aprender é um ato de amor e de que nunca é tarde para reinventar caminhos.

Estendo minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesta jornada: colegas, familiares, amigos, professores e tantos outros que me inspiraram e apoiaram.

Muito obrigada!

Por um mundo onde sejamos socialmente
iguais, humanamente diferentes e
totalmente livres.
Rosa Luxemburgo

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Educação ao Longo da Vida**: a Unesco e o projeto educativo da (con)formação para os jovens e adultos. 2025. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

RESUMO

Esta tese integra a linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, *campus* Cascavel. Tem como objeto de estudo a concepção de Educação ao Longo da Vida, que se difunde nos documentos dos organismos internacionais que orientam as políticas educacionais, sobretudo nos documentos produzidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pertinentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram apreendidas as matrizes históricas do conceito de Educação ao Longo da Vida, proposto como eixo orientador de um novo projeto de Educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da Unesco. Desse modo, nossa tese é a de que o processo de (con)formação da Educação de Jovens e Adultos, por meio do *slogan* da Educação ao Longo da Vida, preconizado pela Unesco, é uma das consequências do processo de reestruturação produtiva. O objetivo geral e tese definidos são provenientes do questionamento indutor da pesquisa, qual seja: “Como o projeto de Educação ao Longo da Vida da Unesco reflete a (con)formação às relações de trabalho provenientes da reestruturação produtiva no final do século XX e início do século XXI?”. Para o desenvolvimento desta tese utilizamo-nos de uma investigação de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os documentos da Unesco foram os relatórios produzidos entre 1972 e 2022. A motivação para seleção das fontes decorre do fato de apresentarem o *slogan* relacionado à Educação ao Longo da Vida. Procuramos analisar nosso objeto de estudo no movimento histórico em que se inserem as políticas educacionais, compreendendo-o em suas múltiplas determinações que decorrem do processo de transformação social mais amplo, que remete ao modo de produção capitalista em sua manutenção e reprodução. Para tanto, apoiamo-nos em teóricos como: Marx (1975, 1982, 1984, 2004, 2009), Mészáros (2002, 2007, 2011, 2015, 2022), Harvey (1996, 2008, 2011); Antunes (1995, 2002, 2008, 2011), Lessa (1999), entre outros. Foi possível constatar que, historicamente, a relação trabalho e educação se configura na perspectiva da divisão social do trabalho. Para tanto, a educação desempenha a função de preparar indivíduos empregáveis, adaptáveis ao mercado de trabalho em constante transformação. Com a proposição do *slogan* Educação ao Longo da Vida, presente nos documentos da Unesco, identifica-se o alinhamento e a (con)formação a essa perspectiva. Evidencia-se que as mudanças em conformidade com o projeto educacional do capital sustentado pelo *slogan* Educação ao Longo da Vida, visa a redução de resistências políticas e o fortalecimento de um novo consenso. Compreendemos, assim, que o *slogan* Educação ao Longo da Vida fundamenta-se na assimilação necessária ao capital no que se refere às alterações dos processos produtivos e em como a reestruturação produtiva tenciona alterações nos aspectos educacionais, sendo o eixo orientador de um novo projeto de Educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da Unesco.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Educação de Jovens e Adultos; Educação ao Longo da Vida; Unesco; Trabalho.

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Lifelong Learning**: UNESCO and the educational project of (con)formation for young people and adults. 2025. 210 f. Dissertation. (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education. Area of Concentration: Education. Line of Research: Education, Social Policies and State. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This thesis is part of the research line Education, Social Policies and State, of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel campus. Its object of study is the concept of Lifelong Education, which is widespread in the documents of international organizations that guide educational policies, especially those produced by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), regarding Youth and Adult Education (EJA). The historical foundations of the concept of Lifelong Education were explored, since it is proposed as the guiding principle of a new education project for the 21st century, advocated and disseminated within UNESCO. Thus, our thesis is that the process of (con)formation of Youth and Adult Education, through the slogan of Lifelong Education, advocated by UNESCO, is one of the consequences of the process of productive restructuring. The general objective and thesis derive from the research's guiding question: "How does UNESCO's Lifelong Education project reflect the (con)formation of labor relations resulting from the productive restructuring of the late 20th and early 21st centuries?" For the development of this thesis, we used a qualitative approach, through bibliographic and documentary research. The UNESCO documents were reports produced between 1972 and 2022. The motivation for the selection of the UNESCO documents derived from their use of a slogan related to "Lifelong Education." We sought to analyze our object of study within the historical movement of educational policies, understanding it in its multiple determinations that arise from the broader process of social transformation, which refers to the capitalist mode of production in its maintenance and reproduction. With this in mind, we rely on theorists such as: Marx (1975, 1982, 1984, 2004, 2009), Mészáros (2002, 2007, 2011, 2015, 2022), Harvey (1996, 2008, 2011); Antunes (1995, 2002, 2008, 2011), Lessa (1999), among others. It was possible to observe that, historically, the relationship between work and education has been shaped by the social division of labor. Therefore, education serves the purpose of preparing employable individuals, adaptable to the ever-changing job market. The slogan "Lifelong Education," present in UNESCO documents, demonstrates alignment and (con)formation with this perspective. It can be highlighted that changes in line with capital's educational project, supported by the slogan "Lifelong Education," aims to reduce political resistance and strengthen a new consensus. We thus understand that the slogan "Lifelong Education" is based on capital's necessary assimilation of changes in production processes and how productive restructuring entails changes in educational aspects. It serves as the guiding principle of a new Education project for the 21st century, advocated and disseminated within UNESCO.

Keywords: Educational Policies; Youth and Adult Education; Lifelong Education; UNESCO; Work.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA	Aprendizagem e Educação de Adultos
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
BM	Banco Mundial
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDA	Educação de Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
EP	Educação Permanente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Grale	Global Report on Adult Learning and Education (Relatório global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODS 4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UIL	UNESCO Institute for Lifelong Learning (Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco)
BFA	Belém Framework For Action (Marco de Ação de Belém)

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Documentos da Unesco	25
Quadro 2	Comparativo entre Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)	84
Quadro 3	Documentos da Unesco	86
Quadro 4	Relatório Faure	92
Quadro 5	Relatório Delors	107
Quadro 6	Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação	115
Quadro 7	As Confinteadas	121
Quadro 8	Resumo das Confinteadas	148
Quadro 9	Relatórios de monitoramento da Unesco	150
Quadro 10	Grale 1	154
Quadro 11	Grale 2	164
Quadro 12	Grale 3	171
Quadro 13	Grale 4	175
Quadro 14	Grale 5	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E O ACIRRAMENTO DA POBREZA NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	31
1.1 Capital, capitalismo e trabalho: compreensões necessárias.....	31
1.2 Crise estrutural do capital e as consequências na precarização do trabalho.....	39
1.3 Crise estrutural do capitalismo, neoliberalismo e recomendações globais para educação: Relatório Faure (1972) e Delors ([1996] 1998)	60
2 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE (CON)FORMAÇÃO DA UNESCO PARA AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO	86
2.1 Aprender a ser: la educación para el futuro (Relatório Faure – 1972)	87
2.2 Relatório Delors ([1996] 1998) – Educação: um tesouro a descobrir	96
2.3 Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação..	111
2.4 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) e a Aprendizagem ao Longo da Vida	119
2.4.1 I Confinteas – Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver.....	122
2.4.2 II Confinteas – Papel do Estado na promoção da EJA	127
2.4.3 III Confinteas – Educação de Adultos e alfabetização.....	132
2.4.4 IV Confinteas – Aprender é a chave do mundo	134
2.4.5 V Confinteas – Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada	138
2.4.6 VI Confinteas – Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável	143
2.4.7 VII Confinteas – Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos.....	146
3 RELATÓRIOS GLOBAIS SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	149
3.1 Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2010).....	151
3.2 Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2014).....	162

3.3 Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2016).....	169
3.4 Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2020).....	173
3.5 Quinto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2022).....	178
CONCLUSÃO	188
REFERÊNCIAS.....	197

INTRODUÇÃO

A temática da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) permeia basicamente toda minha trajetória profissional como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professora pedagoga na Educação Básica. No percurso feito como regente de classe na EJA – Fase 1, séries iniciais do Ensino Fundamental¹, como coordenadora pedagógica ou, ainda, como professora pedagoga atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na EJA, vivenciei parte importante da inconstância historicamente presente na referida modalidade de ensino. Pode-se afirmar que tais incertezas perpassam questões que vão desde metodologias, materiais didático-pedagógicos, formação continuada, financiamento – o que, em última instância, evidencia o lugar de subalternidade, instabilidade e até mesmo de descaso para com a EJA no contexto das políticas públicas no Brasil –, entre outras.

Assim, refletindo sobre a minha trajetória escolar, me dei conta de que também fui aluna da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quando ainda denominada de Ensino Supletivo. Tal situação se deu por falta de vagas no ensino regular, sendo inserida em na modalidade mesmo sem ter idade mínima, que, à época, tratava-se de 14 anos para ingresso no Ensino Fundamental.

Dessa forma, cursei 7º e 8º anos por meio do supletivo semestral, o que futuramente incorreu em processo para regularização da matrícula por idade indevida. Buscando memórias referentes aos semestres cursados, seguramente posso afirmar que os colegas de turma em sua maioria tratavam-se de jovens com mais de 20 anos de idade, que não tiveram percurso contínuo de vida escolar após conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em momento posterior, quando cursava magistério e já atuava como professora de escola rural multisseriada, convivi com público de Educação de Jovens e Adultos, alunos da zona rural, que, no período noturno, dirigiam-se por meio de transporte escolar aos colégios urbanos mais próximos. Os relatos eram os mais

¹ Resolução n.º 3, de 3 de agosto de 2005: “Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. [...]. Art. 2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino Educação Infantil até 5 anos de idade: Creche até 3 anos de idade e Pré-escola 4 e 5 anos de idade; Ensino Fundamental faixa etária até 14 anos de idade e duração de 9 anos sendo: anos iniciais de 6 a 10 anos de idade com duração de 5 anos e anos finais de 11 a 14 anos e duração de 4 anos” (Brasil, 2005). A Lei n.º 11.274/2006 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, permitindo a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006). A resolução CNE/CEB n.º 7/2010 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010).

variados, no sentido de explicitarem as dificuldades e os limites para retomada dos estudos, visto que a faixa etária era de jovens e adultos que há muito haviam concluído as séries iniciais do Ensino Fundamental e, à época, retornavam aos bancos escolares.

Em sua maioria, eram agricultores, desenvolviam trabalhos braçais e, apesar da exaustão, ainda faziam o longo trajeto até a escola, tendo que encerrar as atividades mais cedo, em vista do tempo de deslocamento. Chegavam em casa tarde, pelo mesmo motivo e, no dia seguinte, iniciavam o trabalho mais cedo para compensar a antecipação de saída das atividades no período da tarde.

Nos relatos ouvia-se muito do estranhamento quanto à metodologia utilizada pelos professores, a escassa relação entre os conteúdos abordados e a realidade da prática no meio rural. A queixa pela exigência de leituras estava relacionada com o tempo disponível, ou seja, entre o trabalho e o deslocamento para a escola, dormir muito tarde e a necessidade de acordar mais cedo, além da falta de proficiência na leitura. Apesar dos mencionados desafios, era nítido o contentamento pela possibilidade de avançar no processo de aprendizagem, ainda que a maioria não manifestasse a intenção de migrar e buscar emprego no espaço urbano.

Na sequência, já cursando a graduação em pedagogia, passei a atuar como docente alfabetizadora nas séries iniciais na Educação de Jovens e Adultos, cabendo mencionar que não se tratou de escolha pessoal, mas movida pela necessidade de trabalhar dois períodos, era o que havia disponível. Nessa experiência, inúmeras foram as dificuldades vivenciadas, a começar pela diversidade do público atendido, a faixa etária e os níveis de aprendizagem. O atendimento ocorria de forma multisseriada, uma vez que só se permitia a abertura de uma turma com mais de 20 alunos matriculados, o que além de ferir o direito à educação, muitas vezes possibilitava o agrupamento de iniciantes e daqueles que já tinham algum domínio de leitura e escrita.

Como a Educação de Jovens e Adultos não estava incluída na verba/orçamento municipal, sendo feita por meio de programas e/ou projetos estaduais ou federais, disponibilizava-se o professor que preferencialmente fosse contratado. As possibilidades de utilização do espaço escolar eram muito limitadas, uma vez que no período noturno só estavam os professores e os alunos na escola. Não se tinha acesso à biblioteca e nem merenda escolar.

Com relação ao material didático-pedagógico, ofertava-se o remanescente do ensino regular, sendo que, principalmente aos iniciantes, tratava-se de conteúdos e atividades infantilizadas nas cartilhas ofertadas. No decorrer da prática, buscava-se elaborar atividades que fossem mais adequadas ao público adulto. Era muito evidente o lugar de subalternidade e inconstância ocupado por essa modalidade de ensino no âmbito municipal.

Gradativamente, tal forma de atendimento foi sendo superada com a oferta de formação continuada aos professores, por meio de grupos de estudos periódicos para troca de experiências e elaboração de materiais, que eram socializados. Posteriormente, atuando na coordenação da EJA, tivemos a oportunidade de produzir material/livro didático para alfabetização de jovens e adultos, contemplando conteúdos e atividades direcionados a esse público, tendo boa repercussão no trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino de Cascavel-PR.

No que diz respeito ao trabalho com a EJA, Ensino Fundamental – Fase 2 e Ensino Médio, o que mais teve evidência foram as constantes mudanças na legislação no que diz respeito à idade para o ingresso e a carga horária para oferta dos cursos. Tais questões interferiram diretamente na organização da vida escolar, tempo para conclusão e acesso a outras possibilidades, como a inserção ou manutenção no trabalho e sequência aos estudos.

Esses são alguns fatores que vão deixando à margem do processo de escolarização aqueles que não tiveram oportunidade de estudo em idade própria, conforme definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, em que a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, estipulando as idades indicativas para cada etapa.

As alterações significativas no art. 208 da Constituição Federal de 1988 ocorreram por meio da elaboração de farta legislação, particularmente por meio das Emendas Constitucionais n.º 14, de 1996, n.º 53, de 2006 e n.º 59, de 2009. Essas alterações foram em relação à obrigatoriedade, gratuidade e universalização da educação escolar². Especialmente, a redação dada pela Emenda Constitucional n.º

² Guerra (2020), ao evidenciar diferentes estudos, sinaliza as alterações trazidas pela Constituição Federal de 1988, em relação ao art. 206: a primeira novidade aparece no inciso I, ao precisar que o dever do Estado para com o ensino estende-se mesmo aos que “a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Esse texto aperfeiçoa os de 1967 e 1969, que especificavam a gratuidade e a obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, criando a possibilidade de se restringir o atendimento aos indivíduos fora de tal faixa etária. Avança, também, ao especificar o atendimento dos que não mais se encontram na idade considerada “ideal” para o ensino fundamental. No inciso II, retoma se um aspecto importante

59, de 2009, expressa: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*” (Brasil, 2009, grifo nosso).

Compreendemos, assim, que o termo “idade própria” está vinculado ao direito à educação e aos pressupostos pedagógicos que visam o desenvolvimento humano, porque “[...] a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (Saviani, 2003, p. 14).

No entanto, sobretudo em relação à Educação de Jovens e Adultos que não estudaram na idade considerada própria por questões de desigualdades socioeconômicas, trabalho infantil, evasão escolar, repetências, torna-se mais um parâmetro orientador do que uma barreira legal. Nesse contexto, pode-se afirmar que a nomenclatura utilizada evidencia a ausência de políticas públicas permanentes e que se propõe a elevar a taxa de escolarização da população jovem e adulta, minimizar os índices de analfabetismo, ou, pensando utopicamente, até mesmo de erradicá-lo.

Outros questionamentos referem-se ao que podemos denominar de “juvenilização” da EJA e ao que representa a impulsão de tais sujeitos à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nos documentos que compõem a legislação para a modalidade da EJA, são apresentados indicativos que revelam inconstâncias, abrindo precedentes, como a diminuição da faixa etária para o acesso, além da oferta de exames para conclusão de grau de ensino.

Em contrapartida, o ensino regular apresenta limites para o atendimento, especialmente na oferta do ensino público. Tal afirmação diz respeito aos fatores que interferem no atendimento, integrando desde a formação dos profissionais que atuam, a realidade das escolas em termos de estrutura física, material didático-pedagógico, entre outros, que, somados, traçam o quadro de precarização do setor educativo.

Assim, as inquietações motivaram e motivam a melhor compreensão sobre a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, marcada historicamente por diferentes práticas sociais implícitas no contexto econômico e sociocultural. Portanto,

do texto de 1934, que aponta a perspectiva de “progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio”. O dispositivo reequacionou o debate sobre esse nível de ensino para além da polaridade ensino propedêutico x profissional. A ideia era a de ampliar o período de gratuidade e obrigatoriedade, tornando-os parte do Direito à Educação.

a opção pelo tema de investigação é provocada não somente por sua pertinência socioeconômica, científica e social, mas também pela trajetória pessoal, científica e profissional.

Na sequência do percurso, ingressei na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, em nível de Mestrado, no ano de 2008. A dissertação³ defendida versou sobre as políticas para a EJA, com resgate do percurso histórico e análise da legislação orientadora em nível nacional, estadual e municipal. Abordamos, especialmente, a discussão sobre os resultados dos índices dos exames supletivos, situando a realidade dessa oferta. Tal pesquisa fez com que a aproximação com a temática se intensificasse mais.

A partir da aproximação com o trabalho docente/profissional, os estudos e as pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos, passamos a nos questionar sobre a constituição histórica de documentos que se mostram como indutores e orientadores das políticas concernentes à modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Por meio de revisão, pôde-se constatar que, no prefácio do primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), enuncia-se que: “A aprendizagem ao longo da vida está no cerne da missão da Unesco”⁴ (Unesco, 2010a, p. 8), desde sua fundação. Nas discussões suscitadas pelos documentos orientadores das políticas educacionais, internacionais e nacionais, são recorrentes as proposições/indicações sobre Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente.

³ Dissertação intitulada “Os desafios da política de educação para jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliar a escolarização no município de Cascavel-PR (2006-2008)” (Dolla, 2012), sob orientação da Prof.^a Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo; o Mestrado foi cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os estados-membros – atualmente são 193 países –, na busca por soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Para isso, desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os estados-membros da Organização. A Representação da Unesco no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. No setor de Educação, a principal diretriz da Unesco é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos (Brasil, 2018a).

Logo, a ideia de Educação ao Longo da Vida vai assumindo importância enquanto concepção ampliada de educação, como um eixo orientador das políticas de Educação para Jovens e Adultos. Seu processo de propagação e assimilação tem, subjacente, um conteúdo acolhedor, ou seja, uma proposta inclusiva, legitimada pela principal instituição disseminadora de tal pensamento, a Unesco.

Para exemplificar, no contexto educacional nacional, a proposição presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, aprovadas no ano de 2000, que contemplam as funções para essa modalidade de ensino, na Função Qualificadora⁵, expressam o caráter de Educação Permanente, coadunando, desse modo, com as proposições da Unesco (1972, 1990). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996), no art. 37, alterado pela Lei n.º 13.632/2018 (Brasil, 2018b), está posto que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Nas produções da Unesco (1972, 1998, 2010a, 2010b, 2014, 2016, 2020, 2022, 2024), assim como em Faure (*et al.* 1972) e Delors ([1996] 1998), estão presentes recomendações, nas quais são acentuadas a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade⁶, a tolerância, a paz e a amenização da exclusão e da pobreza. Para compreensão das bases de tal ideário, faz-se necessária uma incursão na temática da crise estrutural do capital e suas relações com o trabalho, as políticas sociais e a precarização do trabalho, sendo delineada a seguinte Tese: o

⁵ A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, que pode se chamar “qualificadora”. Mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA, tendo como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000).

⁶ 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 que o mesmo agrupe um conjunto de ingredientes que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego (Oliveira, 2003). Para Antunes (2011), a empregabilidade é uma palavra “fetiche”, sendo utilizada pelo capital para justificar, junto aos trabalhadores, a responsabilidade por seus fracassos e sucessos. Os trabalhadores passam a buscar incessantemente atualização de seus saberes para que se mantenham no mercado de trabalho ou para que consigam sua inserção no mesmo. Isso é evidente quando os respondentes afirmam que o sujeito competente para o mercado é aquele que busca crescimento sempre, isto é, sua educação continuada, de responsabilidade dos próprios indivíduos para a manutenção de sua empregabilidade.

processo de (con)formação da Educação de Jovens e Adultos, por meio do *slogan* da Educação ao longo da vida, preconizado pela Unesco, é uma das consequências do processo de reestruturação produtiva.

Por *slogan* compreendemos que seja uma expressão concisa e de fácil rememoração, utilizada em campanhas publicitárias, em propagandas, no lançamento de produtos e marcas e, ainda, em campanhas políticas, entre outros casos (Houaiss; Villar, 2004). Ademais, ao avançar na análise sobre o termo do *slogan* Educação ao Longo da Vida, tomamos como referência a obra organizada por Evangelista (2014), *O que revelam os slogans na política educacional*, coadunando com nossa perspectiva sobre a propagação nos documentos atinentes à Educação emanados da Unesco.

Temos, então, que o uso demasiado dos termos, sobretudo na forma de *slogans*, os desgasta e seus significados se esvaziam, devido à utilização frequente, isto é, o conteúdo crítico que os constituíam se desgastam e se esvaziam. Contreras (2002) analisa a profusão do uso de *slogans* no setor educacional, apontando que, devido ao uso excessivo,

Há casos em que este sentido de *slogan*, de palavra com aura, é muito mais evidente. Tomemos o exemplo da *qualidade da educação*. Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos, é às vezes um recurso para não defini-la [*sic*], ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz (Contreras, 2002, p. 23).

Os temas que tratam da qualidade se tornaram *slogans* aceitáveis em qualquer projeto educacional, sob qualquer perspectiva, e as proposições que apelam ao *slogan* “qualidade” adquirem ampla aceitação. Assim, a qualidade da educação se relaciona à função social da escola na medida em que resulta da construção e transmissão dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Outro conceito de qualidade difundida pelos reformadores diz respeito aos bons resultados nas avaliações externas de larga escala (Contreras, 2002). É importante ressaltar, ainda, que

O poder do *slogan* está no fato de não necessariamente ser preciso acreditar em seu conteúdo para que ele seja eficiente, ou seja, não é preciso acreditar na sua afirmação assim como se crê em Deus ou que

a terra gira; o essencial é que o *slogan* agrade e que seja repetido. Não há uma fórmula única para se criar um *slogan*, técnicas diferentes são pensadas a partir do que se propõe (Silva, 2012, p. 35).

Sobre o mesmo tema, Gramsci (1989) ressaltou a relevância da linguagem e da repetição cotidiana para a produção da hegemonia. Sem dúvidas, o uso corriqueiro de determinados conceitos pode induzir a ideia de que são naturais e inevitáveis, que integram o fazer cotidiano e, com isso, ocasionar a conformação. Para Harvey (2008), a construção do consentimento ativo realiza-se por meio da produção de um aparato conceitual que encontra respaldo na sociedade (Shiroma; Santos, 2014). Ainda mais, Gramsci (2011) explicita que

O exercício “normal” da hegemonia [...] caracteriza-se pela **combinação da força e do consenso**, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (Gramsci, 2011, p. 95, grifos nossos).

Assevera, também, que

[...] hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Gramsci, 2011, p. 48).

A ideia de hegemonia, elaborada por Gramsci (2011), necessariamente implica a consideração dos interesses e das inclinações dos grupos sobre os quais essa hegemonia será exercida. Em outras palavras, para que um grupo dirigente possa manter sua posição de liderança, é imprescindível que estabeleça um equilíbrio por meio de compromissos e concessões, ainda que de natureza econômico-corporativa. Assim, entende-se que a hegemonia é exercida não apenas pelo consenso e pela construção de valores comuns, mas também pelo domínio objetivo das instâncias decisivas da economia. Dessa forma, o autor articula uma visão de hegemonia que

transcende o aspecto meramente ideológico, integrando dimensões materiais e estruturais como condição de sua eficácia e permanência.

Souza (2017) apresenta o pressuposto de que a maneira como a realidade social é compreendida fundamenta-se em um processo de consolidação de ideias apresentadas como verdades que estão presentes no senso comum, produzindo um consenso hegemônico. O autor, afirma que, apesar da coerência e da coesão em sua estrutura, tal visão hegemônica de mundo traz em si lacunas, possibilitando a passagem de ideias contra-hegemônicas. Para Antônio Gramsci, a ideologia hegemônica é a fundamentação legítima da sociedade, concedendo firmeza à conjuntura social sob o poder de uma determinada classe social, que está em embate contra aqueles que tentam dissolver sua autoridade e controle – da sociedade e dos sujeitos – com ações contra-hegemônicas (Gramsci, 2011).

Tais concepções nos remetem ao contexto da disseminação de *slogans* e, no tema em discussão, corporificando a ideia de Educação ao Longo da Vida como algo aparentemente óbvio e, até mesmo, inofensivo, atribuído a uma concepção de política educacional. Rodrigues (2014) contextualiza a discussão em ações:

É possível identificar no âmbito das publicações da UNESCO, em meados de 1960, a referência à educação ao longo da vida como princípio educativo e meio para a solução da “crise mundial da educação”, constatada como corolário do aumento massivo da população a requerer entrada nos sistemas educacionais. A partir da década de 1970, a *educação ao longo da vida* assumiu também o *status* de antídoto para um processo de “desumanização”, mediante o anúncio de uma “crise social”. Ao longo dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990, a *educação ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida* vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI”, com contornos pouco definidos, mas entremeado de funestas críticas à inadequação dos sistemas educacionais frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, conjugadas à pseudoconstatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares (Rodrigues, 2014, p. 205).

Temos, assim, uma série de elementos que apresentam diferentes feições sobre da ideia de Educação ao Longo da Vida, indicando o movimento ideológico hegemônico na circulação do *slogan* ao se corporificar como política pública. Para Marx (1993), o conjunto de ideias que, por vezes, são aceitas como verdades, vão além de uma ilusão, ofuscando a realidade da luta de classes, tendo a capacidade de manter a exploração como elemento natural e inevitável.

Assim, pode-se afirmar que um *slogan* é sustentado por uma ideologia que

[...] consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias) (Chauí, 2008, p. 85).

Por isso,

[...] as ideologias não são simplesmente uma ou outra idéia [sic], uma mentira ou ilusão, são um conjunto muito mais vasto, orgânico de valores, crenças, convicções, orientações cognitivas, de doutrinas, teorias, representações. A esse conjunto, à medida que seja coerente, unificado por uma certa perspectiva social, por uma perspectiva de classe, eu chamaria de visão social de mundo (Löwy, 1988, p. 28-29).

A partir do exposto, delimitamos que o objetivo geral é o de analisar o processo de (con)formação da Educação de Jovens e Adultos, por meio do *slogan* da Educação ao Longo da Vida, enunciado pela Unesco e suas refrações no processo de reestruturação produtiva. O objetivo geral definido é proveniente do questionamento indutor da pesquisa, qual seja: “como o projeto de Educação ao Longo da Vida da Unesco reflete a (con)formação às relações de trabalho provenientes da reestruturação produtiva, no final do século XX e início do século XXI?”.

Visando contemplar o objetivo geral definido para a pesquisa, elencamos os capítulos e seus respectivos objetivos específicos, que nos conduziram no percurso investigativo:

- a) Compreender a crise estrutural do capital e suas implicações na intensificação da precarização das relações de trabalho, no final do século XX e início do século XXI.
- b) Examinar o *slogan* Educação ao Longo da Vida, promovido pela Unesco, com ênfase nas repercussões específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos.
- c) Analisar os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Grales) da Unesco como subsídios para formulação, implementação

e monitoramento de políticas de educação de adultos nacional e internacionalmente.

Sobre as políticas educacionais, em âmbito internacional, de modo específico sobre a Educação para Jovens e Adultos, selecionamos os seguintes documentos que expressam os enunciados da Unesco, indicados no Quadro 1.

Quadro 1 - Documentos da Unesco

Aprender a Ser: la Educación para el Futuro (Relatório Faure) (1972)
Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors) ([1996] 1998)
Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022)
I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I Confintea) (1949) – Elsinore
II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II Confintea) (1960) – Montreal
III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III Confintea) (1972) – Tóquio
IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (IV Confintea) (1985) – Paris
V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confintea) (1997) – Hamburgo
VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea) (2009) – Belém
VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (VII Confintea) (2022) -Marrakech
1º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Grale 1 (2010)
2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Grale 2 (2014)
3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Grale 3 (2016)
4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Grale 4 (2020)
5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Grale 5 (2022)

Fonte: elaboração da autora.

Nos referidos documentos, localizamos e destacamos as categorias/termos: “Educação ao Longo da Vida”, “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Educação Permanente”, buscando explicitar suas intencionalidades de acordo com o contexto em que se inserem, como se relacionam e de que forma são considerados para a Educação de Jovens e Adultos. Nesses documentos analisados presentifica-se a noção de Educação ao Longo da Vida como eixo orientador de projeto educativo, já em meados da década de 1970, sendo retomada nas décadas subsequentes sem rupturas no projeto educativo engendrado pela Unesco, assegurando estabilidades e permanências.

A estrutura de exposição da tese contempla três capítulos. No capítulo intitulado “A crise estrutural do capital e o acirramento da pobreza no final do século XX e início do século XXI”, buscamos responder ao primeiro objetivo específico, o de abordar a crise estrutural do capital e as consequências na precarização do trabalho, no final do século XX e início do século XXI. Tratamos do processo de reestruturação produtiva, que se consolidou no final da década de 1970, com a crise do modelo de desenvolvimento baseado na substituição das importações; intensificando-se, ainda, nos anos 1990, com a política neoliberal e a abertura econômica, provocando transformações no processo de acumulação de capital e, portanto, nas relações de produção e exploração por meio do trabalho.

Ainda, no mesmo capítulo, também é abordado Relatório Faure (*et al.*,1972), produzido na década de 1970, que constitui o *lócus* de construção de um novo reordenamento social, cultural, político, moral e educacional, e o Relatório Delors ([1996] 1998), da década de 1990, que sustentou uma educação vinculada às necessidades da fase de acumulação flexível do capitalismo contemporâneo. Nos Relatórios Faure (*et al.*,1972) e Delors ([1996] 1998) se constata a transformação de conceitos sofisticados para Educação do século XXI. A Unesco sustenta, então, que a aquisição de conhecimentos não seria suficiente para atuar profissionalmente, mas seria necessário transpô-los para a vida produtiva e social.

No capítulo intitulado “A crise estrutural do capital e o acirramento da pobreza no final do século XX e início do século XXI”, busca-se atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em compreender a crise estrutural do capital e suas implicações na intensificação da precarização das relações de trabalho, no final do século XX e início do século XXI. O foco recai, portanto, na compreensão dos desdobramentos sociais e econômicos provocados por esse processo, sobretudo no que se refere à deterioração das condições laborais e ao agravamento das desigualdades sociais.

Para alcançar esse propósito, o capítulo dedica-se a examinar o decurso da reestruturação produtiva que ganhou força a partir do final da década de 1970, em decorrência da crise do modelo de desenvolvimento baseado na substituição de importações. Esse modelo, diante das transformações no cenário econômico internacional, deu lugar a novas formas de organização da produção e do trabalho, intensificando-se a partir dos anos 1990 com a adoção de políticas neoliberais, marcadas pela desregulamentação dos mercados, privatizações e abertura

econômica, o que reconfigurou de maneira profunda o padrão de acumulação capitalista.

Nesse contexto, a dinâmica do capital passou a ser orientada por novas exigências de produtividade, flexibilidade e competitividade, acarretando mudanças substanciais nas relações de produção. Tais transformações impactaram diretamente o mundo do trabalho, promovendo a fragmentação das categorias profissionais, o enfraquecimento dos vínculos empregatícios tradicionais e o crescimento do trabalho informal e precário. Assim, o capítulo problematiza essas questões à luz da teoria crítica, visando compreender como a crise estrutural do capital não apenas reformulou os mecanismos de exploração do trabalho, mas também contribuiu para o acirramento da pobreza e da exclusão social no final do século XX e início do século XXI.

No capítulo intitulado “Educação ao longo da vida: a construção do projeto de (con)formação nas relações de trabalho”, o focaliza-se a análise do processo de (con)formação dos sujeitos no contexto das dinâmicas laborais, tendo como eixo estruturante o princípio da Educação ao Longo da Vida. Nesse escopo, buscamos atender ao objetivo específico, que consiste examinar o *slogan* Educação ao Longo da Vida, promovido pela Unesco, com ênfase nas repercussões específicas sobre a EJA. A investigação centra-se na forma como esse discurso global orienta e delinea projetos formativos que, ao mesmo tempo em que propõem a ampliação das oportunidades educacionais, também podem atuar como instrumentos de conformação às exigências do mercado de trabalho, articulando-se às transformações nas relações entre educação, trabalho e sociedade.

No capítulo intitulado "Relatórios globais sobre aprendizagem e educação de adultos: orientações e definição de critérios de qualidade para a educação de adultos", procuramos abordar o terceiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em analisar os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da Unesco como subsídios para formulação, implementação e monitoramento de políticas de educação de adultos nacional e internacionalmente. O Grale, ao longo de suas edições, visa evidenciar a interconexão entre a educação de adultos e os quatro pilares do desenvolvimento sustentável: cultural, ecológico, econômico e social.

Ao examinar os Grales, buscamos compreender como esses relatórios influenciam a definição de critérios de qualidade na educação de adultos e sua utilização como orientador das políticas educacionais globais e como, ao fazer isso, se alinha às metas internacionais, como a Agenda 2030 e os Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável (ODS). Dessa forma, o capítulo não apenas examina o papel dos Grales como ferramentas de monitoramento, mas também reflete sobre sua capacidade de influenciar e direcionar as práticas e políticas educacionais.

Por fim, elaboramos as considerações finais com o objetivo de construir uma síntese crítica e reflexiva dos principais achados da pesquisa, destacando suas contribuições para a compreensão do objeto de estudo e para o processo de formação humana. Nesse sentido, buscamos não só retomar os resultados obtidos, mas interpretá-los à luz do percurso teórico-metodológico adotado, considerando suas implicações à prática educativa, social e científica.

A reflexão final também permitiu reconhecer os limites do estudo, ao mesmo tempo em que abriu espaço para novas inquietações e questionamentos que emergiram ao longo da investigação, apontando possibilidades futuras de pesquisas que possam aprofundar o tema investigado, explorando outras abordagens e contextos, ampliando o debate.

Ao partir da compreensão de que a educação é apenas um dos setores da sociedade, sendo, desse modo, fortemente influenciada, bem como passível de exercer influência, é imprescindível considerar no movimento histórico o contexto no qual são elaboradas as políticas educacionais e suas intencionalidades. Desse modo, analisamos nosso objeto de estudo como fenômeno histórico, em um contexto de múltiplas determinações.

Para Evangelista e Shiroma (2019), a reflexão acerca do caráter histórico da pesquisa educacional alude à necessidade de se conhecer os modos de determinação históricas, provenientes das relações sociais que conformam a própria existência humana. Assim, problematizar a produção de conhecimento exige levar em conta que o objeto de estudo, o sujeito pesquisador, a teoria e o método são produzidos historicamente em meio às relações sociais concretas. A interlocução com a empiria – ou a prática social – desponta como fundamental, e de acordo com Thompson (1981, p. 49), não havendo “engajamento empírico não há teoria”. Por intermédio da pesquisa bibliográfica, de acordo com Evangelista e Shiroma (2019), é possível

[...] acedemos a essa forma de saber acumulado, o que nos permite realizar estudos sobre um tema; verificar o que dele é sabido; identificar as polêmicas que o cercam; perceber as lacunas a preencher; se há novas formas de se pensar sobre ele. Se esse procedimento podemos denominar formalmente de revisão bibliográfica ou balanço de literatura, ele é mais do que isso, pois se

trata de um diálogo fecundo com as explicações oferecidas ao mesmo fenômeno (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 2).

Dessa forma é que autores clássicos e pesquisadores nos auxiliam na jornada de ver, pensar, analisar e, por meio do conhecimento socialmente produzido, ampliamos nossa visão da totalidade. A tarefa da pesquisa supõe, então, uma ampla incursão sobre o que já foi produzido sobre um tema, ou seja, ampara-se no legado das produções anteriores e na interlocução com elas.

Pode-se afirmar, assim, assentindo com Evangelista e Shiroma (2019, p. 7) que “entre o nascimento histórico de nosso tema e sua transformação em conhecimento objetivo há um processo histórico de produção desse conhecimento”. Ainda mais, Minayo (2013) assevera que a pesquisa é práxis, apreende o vínculo entre prática e teoria, pensamento e ação; pode-se afirmar que nada se torna intelectualmente um problema se, em primeiro lugar, não tiver sido um problema da vida prática, inquietando o pesquisador por algum motivo entre tantas opções.

A partir de tais premissas, afirmamos que nossa pesquisa é de natureza qualitativa, sendo realizada por meio de levantamento bibliográfico e documental. Sobre a pesquisa qualitativa, Maria Cecília de Souza Minayo (2009) explica que essa modalidade contempla questões muito específicas, visto que

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2009, p. 21).

Dessa forma, pesquisar qualitativamente é analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas de um fenômeno, visando a compreensão de seu significado. Assim, busca-se evidenciar a intrínseca relação entre o todo e as partes e a importância em se promover as mediações, buscando identificar as contradições e ideologias que perpassam os documentos analisados no contexto da sociedade capitalista neoliberal e empreender os desdobramentos desta inserção para a Educação de Jovens e Adultos, a partir das proposições enunciadas pela Unesco.

Após a explanação acerca do problema de pesquisa, os questionamentos elaborados, os objetivos expostos e enunciada a natureza da pesquisa, apresentamos sua configuração. Partimos da seleção dos materiais, os quais foram objeto de

análise, buscando o estabelecimento de relações, mediações e explicitação de contradições acerca do *slogan* Educação ao Longo da Vida. Para tal, iniciamos nossa pesquisa investigando as produções já realizadas sobre o tema em questão. Identificamos, desse modo, quais seriam os pressupostos que nos conduziriam na análise a ser realizada, no sentido de examinarmos os avanços e/ou acréscimos em relação ao que já foi produzido sobre o assunto, com levantamento bibliográfico e sistematização de teses, dissertações e artigos.

1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E O ACIRRAMENTO DA POBREZA NO FINAL DO SÉCULO XX E INÍCIO DO SÉCULO XXI

No intuito de responder ao primeiro objetivo específico desta investigação, qual seja: compreender a crise estrutural do capital e suas implicações na intensificação da precarização das relações de trabalho, no final do século XX e início do século XXI; empreendemos uma reflexão crítica sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir do final do século XX e início do século XXI.

Tais mudanças referentes ao processo de reestruturação produtiva incidiram diretamente sobre a lógica de acumulação de capital, promovendo profundas alterações na organização da produção e na dinâmica das relações de trabalho. Então, observamos a emergência de novas formas de exploração e controle do trabalho, marcadas pela flexibilização dos vínculos empregatícios, pela desregulamentação trabalhista e pela intensificação da precarização laboral, características centrais do novo padrão de acumulação capitalista vigente, assim como as propostas para a Educação, preconizadas pelo Relatório Faure (*et al.*, 1972) e Delors ([1996] 1998).

1.1 Capital, capitalismo e trabalho: compreensões necessárias

As relações e os processos de trabalho revelam as complexas transformações no que se refere ao padrão de acumulação do capital, delineando novas formas de produção, assim como de gestão da força de trabalho, correlatas a esfera da produção e reprodução da vida social. Logo, o ponto inicial da discussão se refere à categoria trabalho, considerando a crise estrutural, a reestruturação produtiva e seus desdobramentos.

Seria uma inconveniência discutir a educação e, especificamente, a Educação de Jovens e Adultos e a problemática que a envolve sem considerar as imposições sobre as relações de mercado, as orientações dos organismos multilaterais⁷ que servem a interesses diversos ou, ainda, sem referenciar o capital e sua crise estrutural desencadeada de forma contundente a partir da década de 1970.

⁷ As instituições multilaterais são organizações internacionais de âmbito mundial, continental ou regional. Formadas por Estados nacionais, objetivam institucionalizar a integração e a cooperação econômica, social, cultural, científica e de segurança mútua entre as nações (Alvim, 2004).

Ao considerar que a educação é um dos setores da sociedade que se move a partir do modo de produção vigente, a mesma precisa ser avaliada em seu contexto. Ao abordarmos a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, estamos dissertando sobre uma proposição àqueles sujeitos que ficaram à margem do processo de escolarização no tempo considerado adequado. Estar à margem significa não usufruir do que foi produzido, carecendo de um tratamento diferenciado para ser minimamente inserido e permanecer vendendo sua força de trabalho. Estamos, então, discutindo a classe trabalhadora, a qual é diretamente afetada pelas crises do modo de produção e, em função de ter como prioridade as condições básicas de sobrevivência, é excluída do processo de escolarização.

Nesse sentido, parte-se da categoria do trabalho, como fundamento do processo de humanização. Na concepção de Marx (2010), a essência humana se caracteriza a partir de quando o homem aprimora historicamente sua humanização e as suas características determinantes como ser histórico e social. Em tal contexto, é por meio do trabalho que o homem se apropria da natureza, modificando-a para a satisfação de suas necessidades. Ademais, Marx e Engels (2009) concebem tal atividade como o primeiro ato histórico. Então, a partir desse princípio, são revelados dois pressupostos:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história, ou seja, o de que todos devem ter condições de viver para poder 'fazer a história'. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades, e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico (Marx; Engels, 2009, p. 22-23).

Portanto, produzir os meios para satisfazer as necessidades que possibilitam a existência humana configura-se como o primeiro ato histórico. Depreende-se, assim, que tornar-se homem é uma atividade humana construída por sua própria ação, criando diferentes possibilidades e recursos. Dessa forma, diferencia-se do restante dos animais por antecipar em pensamento as suas ações. Logo, a concepção de

história humana, elaborada por Marx (1984), é a materialista, na qual o homem, em perene relação com a natureza, produz seus meios de sobrevivência e reprodução como espécie.

Para Marx (1982), a práxis é o fundamento para qualquer transformação do mundo, uma vez que a consciência é uma habilidade da existência social, considerando que o homem é capaz de criar as condições de sua existência tanto material quanto intelectual e, portanto, “[...] não é a consciência que determina o ser, ao contrário, é o ser que determina a consciência” (Marx, 1982, p. 231).

O trabalho, de acordo com Engels (2013, p. 11), “[...] é condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Destarte, a capacidade de assumir sua condição biológica, a relação de troca com a natureza, bem como a utilização da consciência, configura-se no ato de constituição do ser humano distinguindo-o dos demais seres, isto é, as “[...] ações do ser social, diferentemente de todos os outros animais são precedidas pelo ‘notável fenômeno da intencionalidade’” (Zanardini, 2008, p. 49).

Ainda, demais autores reiteram a mesma concepção de trabalho, como Antunes (2011, p. 42), ao afirmar que “[...] o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. Para Tonet (2012, p. 52), “[...] o trabalho distingue-se de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana”. Outras categorias, como a arte, a linguagem, a ciência, a educação, originam-se do trabalho. Portanto, o trabalho é a base de qualquer forma de sociabilidade, sendo que a superação de algum modo de produção, seja qual for sua forma de concretização, terá como pressuposto uma mudança na forma do trabalho.

A partir de tal consideração, tratamos do trabalho como atividade de transformação da natureza para atender a uma necessidade concreta do homem e, desse modo, é o processo de trabalho que constitui o ser social. Ademais, o trabalho resulta em consequências que vão além dessa finalidade de transformação; Lessa (1999, p. 6), por exemplo, argumenta que o trabalho “[...] também possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torna cada vez mais desenvolvida e complexa”.

A partir da produção do excedente, a necessidade de toda comunidade exercer o trabalho foi radicalmente modificada. Então, Lessa (1999, p. 5) pontua que “[...] o trabalho, agora, não será realizado por todos os membros da sociedade, mas terá uma classe social (sendo a primeira a dos senhores de escravos) que explorará o trabalho da classe trabalhadora (a primeira delas foi a dos escravos)”.

No que diz respeito à produção do capital por meio do trabalho, pode-se salientar que o homem se manteve subordinado por interesses distintos das necessidades dos produtores diretos, permeado pelas relações de opressão e exploração. Na obra “O Capital”, de Marx (1984), estão descritas as relações econômicas, políticas e sociais intrínsecas à ordem do capital, que tiveram como ponto de partida a acumulação primitiva do capital e que, por isso, “[...] precede à acumulação, uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista, mas sim seu ponto de partida” (Marx, 1984, p. 261).

No decurso de desenvolvimento e dominação do capital, as relações que o permeiam se modificam desde o complexo movimento da apropriação do produto do trabalho do homem que, em dado momento, substituiu o valor de uso pelo valor de troca. A partir de então, o capital passou a desenvolver todas as suas potencialidades visando expansão e acumulação.

Assim, o capital ultrapassa cada barreira encontrada, sem levar em conta as consequências decorrentes da sua própria natureza, ainda que represente ameaças à vida humana. Para além da busca por acumulação, o capital trouxe consigo contradições internas, que desencadearam as conhecidas crises do sistema capitalista, as crises cíclicas e a crise estrutural do capital, conforme enfatiza István Mészáros (2011).

É necessário ponderar, ainda, que o capital não pode ser concebido como fenômeno dado e acabado ou que tenha se originado por acaso. O capital, como conhecido hoje, é um sistema de controle do metabolismo social e se constituiu em um longo processo histórico. Mészáros (2002) explicita que os elementos constitutivos do capital existiam há milhares de anos; observa, ainda, que “[...] tanto os *antecedentes como a forma plenamente desenvolvida* de produção do capital oportunizam uma visão do tempo histórico que é tão *aberta* na direção do futuro quanto na do *passado*” (Mészáros, 2011, p. 704).

Ao discorrer sobre o sistema de sociometabolismo do capital, é necessário entender seu poder e abrangência, uma vez que tenha “[...] seu núcleo constitutivo

formado pelo tripé capital, trabalho e Estado” (Mészáros, 2002, p. 16). Infere-se que o capital precede ao capitalismo; portanto, o capitalismo é uma das formas possíveis de realização do capital. Em virtude da constituição básica da divisão internacional do trabalho, sua sujeição ao capital tem como elo complementar o Estado. Dessa forma, o Estado moderno tem no capital o seu fundamento, uma vez que o capital precisa do Estado moderno para o seu processo de realização (Mészáros, 2002).

Em Marx (1984), a riqueza das sociedades capitalistas apareceu como uma grande profusão de mercadorias, sendo que o capitalismo necessitou de um alto grau de desenvolvimento e de circulação de mercadorias para se firmar como modo de produção. Nos modos de produção escravista e feudal, por exemplo, o ciclo de mercadoria já estava presente; no entanto, nenhum deles se fundamentava na produção de mercadorias.

Netto e Braz (2012) asseguram que é necessária a divisão social do trabalho para o desenvolvimento da mercadoria, bem como a propriedade privada exige os meios de produção. Os referidos elementos encontram-se desde a origem da produção de mercadorias, mesmo que de forma incipiente.

É pertinente ressaltar que, para chegarmos até a era do modo de produção de mercadorias, para além do progresso na sua produção, a submissão do trabalho vivo é responsável pela origem do capitalista. Assim, “Os ganhos (lucros) do capitalista, diferentemente dos ganhos dos comerciantes, não provêm da circulação: sua origem está na exploração do trabalho e reside no interior do processo de produção de mercadoria, que é controlado pelo capitalista” (Netto; Braz, 2012, p. 96).

Sobre o capitalismo, Mészáros (2011) pontua as principais características:

Capitalismo é aquela particular fase da produção de capital na qual: 1. a produção para troca (e assim a mediação e dominação do valor de uso pelo valor de troca) é dominante; 2. a força de trabalho em si, tanto quanto qualquer outra coisa, é tratada como mercadoria; 3. a motivação de lucro é a força reguladora fundamental da produção; 4. o mecanismo vital de extração da mais-valia, a separação radical entre meios de produção e produtores assume uma forma inerentemente econômica; 5. a mais-valia economicamente extraída é apropriada privadamente pelos membros da classe capitalista; e 6. de acordo com seus imperativos econômicos de crescimento e expansão, a produção do capital tende à integração global, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica (Mészáros, 2011, p. 1029).

Ainda, o mesmo teórico afirma que, como categoria econômica, o capital surge antes da formação do capitalismo, uma vez que trata-se apenas da fase da produção do capital e pode, até mesmo, sobreviver em formas pré-capitalistas. Na realidade, “[...] o capital e a produção de mercadorias não só precedem, mas também necessariamente sobrevivem ao capitalismo” (Mészáros, 2002, p. 1065).

Cabe destacar que, aparentemente, o capitalismo tem domínio sobre o capital e que, por conseguinte, o capitalista consegue controlá-lo. Mészáros (2002) pontua que é contrário a qualquer argumento sobre essa dominação, visto que quem dá origem ao capitalismo é o capital e “[...] sem o capital o capitalista não é nada” (Mészáros, 2002, p. 718).

Partindo da distinção entre capital e capitalismo, é importante não deixarmos de evidenciar que a base de sustentação está presente na contradição capital/trabalho, a qual deu origem a várias crises ao longo da história. No que diz respeito à origem da crise estrutural do capital, bem como ao espaço onde a mesma se situa, Mészáros (2011, p. 798) afirma que “[...] a crise estrutural não se origina por si só em alguma região misteriosa: reside dentro e emana as três dimensões internas”. Por isso, enquanto as três dimensões fundamentais do capital – produção, consumo e circulação-distribuição-realização –, estiverem operando em acordo, não há nenhuma crise estrutural, podendo ocorrer outros tipos de crise, como as cíclicas, que não afetam as três dimensões conjuntamente; e, portanto, não coloca “[...] em questão os limites últimos da estrutura global” (Mészáros, 2011, p. 798).

A respeito da crise estrutural do capital e seus desdobramentos, Alves (2012) sinaliza que o

[...] capitalismo global tornou-se a nova etapa de desenvolvimento do capitalismo histórico, um largo processo histórico que percorreu pouco mais de trinta anos e nos projetou noutra dimensão espaço-temporal hoje mais clara do que nunca. Ele surgiu com a grande crise da década de 1970 e implicou outra natureza da dinâmica social capitalista que se distingue radicalmente de outras épocas históricas. A década de 70 significou, no plano histórico-mundial, a inauguração de um ‘corte histórico’ no processo civilizatório do capital. [...] Enfim, alterou-se o *timing* da luta de classes e da dinâmica sócio-reprodutiva do sistema do capitalismo mundial (Alves, 2012).

Tal perspectiva favorece a compreensão de que a sociedade é produzida e se movimenta atrelada aos efeitos e contradições do modo de produção capitalista, que se projeta a partir da lógica da expansão. Em sua obra “Para além do capital”,

Mészáros (2002), teceu críticas considerando que a crise estrutural do capital abrangeu não só a esfera socioeconômica, como também todas as dimensões da sociedade, uma vez que “o capital não pode ter outro objetivo que não seja sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (Mészáros, 2002, p. 800).

O teórico acrescenta, também, que a crise estrutural do capital apresenta elementos que impactaram a sociedade de uma maneira distinta. Mesmo situada na década de 1970, já vinha se configurando há anos; foi nesse momento que tal modo de produção começou a dar sinais de alcançar seu limite, iniciando a decadência global (Mészáros, 2002). Para a crise estrutural, o autor menciona quatro novos aspectos:

(1) seu caráter é universal, em lugar restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividades etc.); (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as crises no passado); (3) sua escala de tempo é extensa, continua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclicas, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na ‘administração da crise’ e no ‘deslocamento’ mais ou menos temporário das crescentes contradições perde sua energia (Mészáros, 2002, p. 796).

Infere-se que, desse modo, a crise estrutural estende seus tentáculos muito mais profundamente do que as crises anteriores, perpassando por setores da “[...] produção, consumo e circulação/distribuição/realização” (Mészáros, 2011, p. 798), como mencionado. Em vista do capital ter uma tendência natural de expansão, suas crises atingem o mundo, afetando a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes, como também a outros complexos aos quais é articulada (Mészáros, 2011). Explicita-se, então, que tal modo de produção tem por fundamento a exploração do capital sobre o trabalho, configurando-se por ser estruturalmente desigual, objetivando manter o movimento sem controle e visando o lucro por meio da exploração e extração de trabalho excedente.

O modo de produção capitalista produz e reproduz as condições de exploração do trabalhador, obrigando-o a vender sua força de trabalho para sobreviver, ao mesmo tempo em que o capitalista, ao comprá-la, enriquece. Dessa forma, o capitalista acumula capital e, quanto maior o acúmulo de capital, pior é a situação do trabalhador. De um lado, proporciona riqueza e, de outro lado, a acumulação de miséria e pauperização do outro (Marx, 1975).

A crise estrutural afeta a totalidade do sistema capitalista em todas as suas relações. Mészáros (2002) ressalta que a severidade da crise é de tal dimensão que tende a intensificar os antagonismos existentes, ou seja, intensificam-se todas as mazelas sociais provenientes desse sistema. Nesse contexto, há um aumento da exploração dos trabalhadores e da precarização das relações de trabalho – que ocorre por meio da contratação da mão de obra barata, trabalhos temporários, por vezes em condições desumanas, escravizantes, degradantes, às quais muitos se submetem para garantir sobrevivência própria e de seus dependentes.

Nos dias atuais, de acordo com Lessa (2007), são percebidos os abalos da crise estrutural do modo de produção capitalista, visto que todos os complexos sociais se encontram em crise: a família, a política, o emprego, a economia, entre outros. O autor afirma ainda que

Não há no mundo em que vivemos nada, rigorosamente nada, que não se encontre em uma profunda crise. Nenhum dos complexos sociais, da família ao clube de futebol, do emprego à culinária, da moda à religião, do Estado às individualidades, da produção de mais-valia ao gênero humano, do complexo da política à medicina – nenhum complexo social está isento de uma crise dos seus pressupostos fundantes (Lessa, 2007, p. 6).

Cabe destacar que a atual ofensiva do capital contra o trabalho agrava as questões sociais⁸ e, assim, o aumento do desemprego e da extrema pobreza surgem como expressões mais perversas de tal ofensiva. Para Saviani (2005), somente com o conhecimento sobre a lógica do capital será possível obter conhecimento aprofundado da realidade e da própria educação. Nesse sentido, “[...] não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade e, por consequência, a

⁸ “A expressão constitui-se para dar conta do fenômeno mais evidente da história da Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVII: trata-se do fenômeno do pauperismo. [...]. Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas” (Netto, 2001, p. 42, grifo nosso).

história da educação contemporânea, sem a compreensão do movimento do capital” (Saviani, 2005, p. 17). Temos, assim, elementos que nos permitem compreender a dimensão da crise estrutural do capital, que tem suas refrações nas relações de trabalho constituídas.

1.2 Crise estrutural do capital e as consequências na precarização do trabalho

Nesta seção, tratamos da intensificação da crise estrutural do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva, a partir da década de 1970, manifestada no acentuado decréscimo da taxa de lucro, na recessão e no desemprego, exigindo a redefinição das relações estabelecidas entre capital, trabalho e Estado desde o pós-guerra. Como observa Leher (1998), esse movimento implicou o deslocamento da ideologia do desenvolvimento para a ideologia da globalização, inaugurando uma nova lógica de acumulação que aniquilou os pactos sociais forjados no período anterior. Nesse contexto, a precarização das relações de trabalho constituiu um dos efeitos mais visíveis da crise, traduzida na desregulamentação dos direitos, na flexibilização das normas trabalhistas e na intensificação das formas de exploração da força de trabalho.

De modo articulado a esse processo, Leher (1998) afirma que a educação também sofreu uma radical ressignificação: de ideologia de inclusão social vinculada ao projeto desenvolvimentista, passou a ser concebida como mecanismo de alívio da pobreza e de adequação às exigências da economia global. Esse redirecionamento, impulsionado pela centralidade do Banco Mundial e pela fragilização da Unesco, expressa a subordinação da educação à racionalidade do capital em crise, convertendo-a em instrumento de regulação social funcional à reprodução das condições de precarização.

Bihr (1998, p. 76) afirma que a “solução” para a crise do capital personificou-se no neoliberalismo, disseminando o desmonte do Estado por meio de privatizações. Antunes (2009), por sua vez, depreende as conexões entre neoliberalismo e acumulação, sendo a reestruturação produtiva do capital a base material do projeto neoliberal, a estrutura sob a qual se edifica o ideário e a formalidade neoliberal.

Com a derrota do Keynesianismo⁹ e a correspondente afirmação do neoliberalismo, a educação foi enfaticamente definida como serviço. [...]. Nesse cenário os neoliberais se afirmaram como portadores da verdadeira doutrina capitalista e empreenderam reformas para a superação da crise estrutural na qual mergulhara o capitalismo. Essa crise, tratada como crise do Estado de Bem-estar Social, tem nas suas raízes motivos políticos e econômicos em que o padrão de Estado neoliberal, delineado a partir da década de 1970¹⁰, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista (Zanardini, 2008, p. 34).

No padrão de Estado de Bem-Estar Social estava presente o taylorismo-fordismo como lógica de gestão/controle do trabalho. Nesse contexto, em

[...] 1973 o modelo político e econômico consubstanciado no Estado de Bem-Estar Social e viabilizado pelo taylorismo-fordismo, começa a dar sinais de esgotamento, isto é, deixa de mostrar-se eficiente para o processo de realimentação do capital; inicia-se aí um processo de transição no interior do processo de reprodução do capital (Zanardini, 2006, p. 29).

O decurso da transição trouxe a necessidade de imposição de novos mecanismos para o controle do trabalho, denominado de “acumulação flexível”, que constituiu a resposta a uma crise do capital e, pode-se dizer

[...] que a pós-modernidade e a acumulação flexível, que surge em meio às suas proposições, impõem um modo pós-moderno de pensar, sentir, agir e, deste modo, organizar/planejar, que tem em vista, dentre outros fatores, superar a rigidez que estaria presente na modernidade fordista e acelerar o tempo de giro da produção e do consumo. [...] Todo esse movimento deve ser compreendido a partir da necessidade que tem o capital, em seu processo de permanente reprodução, de “revolucionar”¹¹ o processo de produção que, entendido a partir das relações desiguais estabelecidas entre os homens, implica na recriação/revolução das formas de controle e de racionalidade que, no contexto da globalização, da pós-modernidade e da acumulação flexível, tornam-se mais sutis e “flexíveis” (Zanardini, 2008, p. 60-79).

⁹ “Marco da crise estrutural que determinou o fim dos “trinta gloriosos” anos do capitalismo fordista ou de Estado de Bem-estar social. Os mecanismos de ajuste keynesianos não lograram o êxito do decênio anterior e seus pressupostos foram atacados pelos neoliberais favoráveis à regulação da economia pelo mercado” (Zanardini, 2008, p. 34). [Nota do autor no texto].

¹⁰ “No Brasil o Estado neoliberal se consolidou a partir do início da década de 1990” (Zanardini, 2008, p. 34). [Nota do autor no texto].

¹¹ “De acordo com MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista [...], ‘A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais.’” (Zanardini, 2008, p. 60-79). [Nota da autora no texto].

No contexto de globalização e transição dos modelos de produção, Antunes (2006) ressalta sobre a flexibilização dos direitos do trabalho e a lógica de produtividade, ao afirmar que

O *Toyotismo* penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado. Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capitalismo do instrumental desnecessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas são eliminados do mundo da produção (Antunes, 2006, p. 24).

Antunes (2009) explicita que o toyotismo ou ohnismo¹², de Ohno, Engenheiro que o criou na fábrica Toyota, como “[...] via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, constitui uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país” (Antunes, 2009, p. 53). É pertinente destacar que

Mais recentemente, com a busca de novos espaços de acumulação de capital frente à crise do padrão taylorista-fordista de produção e consumo, o processo de trabalho vem sofrendo profundas e intensas modificações. Ocorre, de um lado, o enorme excedente de mão de obra e, de outro, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação em redes organizacionais associadas aos diversos espaços territoriais no planeta, com processos de trabalho cada vez mais caracterizados pela subcontratação da mão de obra (Pochmann, 2012, p. 498).

¹² “No que se refere ao Toyotismo ou Ohnismo, os principais traços são: 1) produção vinculada à demanda, atendendo às exigências do mercado consumidor; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada; flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação do desperdício, ‘gerência participativa’, sindicalismo de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo; 7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas; 8) o toyotismo implantou o ‘emprego vitalício’ para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas que garante ao trabalhador japonês que trabalha nas fábricas inseridas nesse modelo a estabilidade do emprego, sendo que aos 55 anos o trabalhador é deslocado para outro trabalho menos relevante, no complexo de atividades existentes na mesma empresa” (Antunes, 2009, p. 53-54).

Evidencia-se um modelo de produção que prima pela produção flexível, que tem por base o atendimento às necessidades do mercado por meio do trabalho, e que se tornou cada vez mais especializado e setorizado. Conforme Ferro (1990, p. 62), “[...] não deve haver rígidas especializações de tarefas e os trabalhadores devem fazer o máximo possível de rodízio entre as diferentes tarefas. Deve haver muito treinamento e qualificação”. Ainda, há um rigoroso controle na execução de todo o processo, visando evitar o desperdício de tempo e materiais.

Tal modelo, por basear-se no atendimento de demandas de mercado, acarreta modificações nas relações de trabalho e nas relações trabalhistas, pois o trabalhador é requerido de acordo com as necessidades por não haver produção de estoques. Dessa forma, como os trabalhadores são multifuncionais e podem realizar diversas atividades na fábrica, a situação favorece a redução do número de funcionários, incentivando a subcontratação e, conseqüentemente, o aumento do desemprego e indução ao trabalho informal. Para além do extremo controle, há superexploração dos trabalhadores e a precarização das condições de trabalho. Para Pochmann (2012), muitas alterações ocorreram,

Mas somente com a Grande Depressão de 1929 o processo de trabalho taylorista (simplificação, fragmentação, repetição e rotinização) foi associado ao paradigma fordista de produção e consumo em grande escala de serviços e bens manufaturados. (Pochmann, 2012, p. 497).

A crise do padrão fordista ocorreu mundialmente; a elaboração de um novo padrão de acumulação e regulação se desenvolveu distintamente em cada país ou região do mundo. Iniciou-se com a execução de determinadas práticas de inspiração toyotista. Assim, no Brasil, a progressão da reestruturação produtiva ocorreu simultaneamente aos novos padrões de competitividade internacional; as mudanças econômicas que ocorreram no país foram: a recessão, o desemprego, a crise do padrão industrial baseado no desenvolvimentismo e, também, a política de abertura econômica, inspirada no neoliberalismo (Gomes, 2011). Então, cumpre evidenciar que “[...] para compreender o processo de reestruturação produtiva, a partir da relação entre o Estado e os padrões de produção taylorista-fordista¹³ e flexível, é necessário considerar a relação entre capitalismo e capital” (Pietroni, 2022, p. 21).

¹³ “[...] os trabalhos que abordam essa temática, ou seja, o modelo taylorista-fordista ora é denominado como taylorista, ora como fordista e ora como taylorista-fordista. Por entender que os dois se

Para explicitar a dinâmica do avanço produtivo, Harvey (2011) afirma que até a década de 1960 “[...] o trabalho era bem organizado, podendo considerar-se razoavelmente bem pago e tinha importância política” (Harvey, 2011, p. 14). Isso porque, segundo o autor, o trabalho tinha peso político e social por estar institucionalizado em pactos e políticas keynesianas, assegurando ganhos salariais, proteção social e uma relativa estabilidade.

Harvey (2011) salienta, ainda, que o crescimento econômico, impulsionado pela reconstrução do pós-guerra e pelo padrão fordista de produção, permitiu que os trabalhadores conquistassem salários relativamente melhores, porque a lógica fordista articulava aumento de produtividade com aumento do consumo de massas, além de organização sindical forte, já que os sindicatos tinham papel importante na negociação coletiva, garantindo direitos e fortalecendo a posição política da classe trabalhadora e, ainda, centralidade política, uma vez que o trabalho assalariado industrial era a base da produção e, portanto, também um ator fundamental na arena social e política.

Esse quadro, contudo, começa a ruir a partir da crise dos anos de 1970, quando se intensifica a reestruturação produtiva e o avanço do neoliberalismo, o que leva à precarização do trabalho, por meio do acesso de fontes mais baratas e mais subservientes. Para Harvey (2011), uma das maneiras de reformular a organização do trabalho foi fomentar a imigração; outra, foi o desenvolvimento de tecnologia para economizar ou substituir o trabalho vivo, como a robotização na indústria automobilística, situação que, progressivamente, tomou proporções cada vez maiores nas décadas que sucederam.

Sobre a reestruturação produtiva, Antunes (2018) sinaliza o desenvolvimento de um novo padrão de acumulação, sendo que a flexibilização pode ser considerada como uma palavra de ordem de tal novo modelo. De forma generalizada, “[...] há uma tendência de flexibilizar os contratos e o mercado de trabalho, o processo produtivo e o regime de acumulação” (Antunes, 1995, p. 26). Logo, os sintomas do novo padrão de acumulação se manifestam por meio de altos índices de desemprego estrutural, aumento da exploração do trabalhador, baixos salários e o desarranjo do poder sindical. Para esse contexto, o autor disserta que,

complementam e, mais do que isso, tratam o controle do trabalho a partir dos mesmos pressupostos, utiliza a expressão taylorista-fordista” (Pietroni, 2022, p. 21). [Nota da autora no texto].

[...] nesse segmento, aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão das suas conquistas históricas, consequência da lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando (Antunes, 2018, p. 25).

É possível afirmar que tais condições de trabalho não são, pois, um fim para a reprodução humana e social, mas um meio para a reprodução das relações humanas e sociais dentro da prescrição da reestruturação produtiva do capital. Portanto, ser trabalhador, na nociva lógica do capital, é possuir uma suposta liberdade de escolha, ou ter a ilusão de não se submeter a ele (Marx, 2011).

Ainda de acordo com Antunes (2002), em vista da decadência do modelo de produção taylorista/fordista, novas formas de gestão surgem a partir da ascensão tecnológica; com isso, um novo modelo de produção se destaca: o toyotismo. Por meio dessa outra forma de produzir resulta uma reorganização na indústria e, sobretudo, no relacionamento “trabalho x capital”.

Compreendendo o movimento da reestruturação, é possível observar, contudo, que a superação do fordismo/taylorismo pelo modelo toyotista de acumulação flexível não ocorre na totalidade, mas trata-se de uma “superação dialética”, segundo Harvey (1996), visto que a acumulação de capital não pode abrir mão da repetitividade do trabalho e do controle do tempo, bem como dos movimentos dos trabalhadores no processo produtivo. Assim, em diversas situações, observa-se uma mescla entre os métodos de reprodução do trabalho e da acumulação de capital para a extração de mais-valia.

Sob a égide da reestruturação produtiva do capital, teve impulso um complexo de inovações organizacionais e tecnológicas nas grandes empresas, tal como na sociedade em geral, sob a direção toyotista. Desse modo, a luta de classes e as perdas das forças políticas do trabalho na década de 1970 orientaram a reestruturação política do capital, constituindo o Estado neoliberal e as políticas de liberalização comercial e desregulamentação financeira. Para Alves (2012), nesse período se efetivou uma das maiores revoluções culturais da história. Foi um período em que o capitalismo global tomou novas formas de expansão e se distinguiu radicalmente de outros momentos históricos.

A crise que se revela, entre outros impactos, promovendo o amplo processo de reestruturação estabelecido pelo capital, com o intuito de recuperar o seu ciclo reprodutivo, recompor seu projeto de dominação societal e, ainda, atingir significativamente o mundo do trabalho (Antunes, 2002). A partir de então, alcança espaço no capitalismo a flexibilização dos mercados (financeiros e trabalho) alicerçada pelo Estado neoliberal e a política própria da reprodução ampliada do sistema do capital sob as condições de sua crise estrutural.

A crise estrutural do capital explicitou a contradição entre o desenvolvimento da pessoa humana e capital, tornando mais aguda a contradição entre a realização ontológica do ser social e a realização estranhada e *fetichizante* do ser pelo metabolismo do capital (Alves, 2013). É na lógica de um capital (fictício) que surge a promessa de apropriação de uma parcela de valor, que sequer foi produzida, na qual o processo de liberalização (desregulamentação e abertura) dos mercados financeiros se configura. Tal cenário constitui uma forma do capitalismo criar/encontrar/aprofundar espaços de valorização para um volume de capital que estava super acumulado, por ter sido produzido de forma excessiva, superando a capacidade de manter as taxas de lucro então observadas (Carcanholo, 2011).

No Brasil, a partir da acumulação flexível e da reestruturação do capital, as formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho foram intensificadas; as indústrias passaram a buscar, além das isenções fiscais, níveis mais rebaixados de remuneração de trabalho, aliados a uma força de trabalho sobrando, sem experiência sindical e política, quase descaracterizada dos modelos taylorista e fordista e desprovido de qualquer trabalho (Antunes, 2008).

Nesse cenário presencia-se a troca do trabalho vivo, originário da força de trabalho humana, pelo trabalho morto, a maquinaria, rentável para o capital e prejudicial ao trabalhador. Segundo Antunes (2008), presencia-se também aquilo denominado por Marx como trabalho imaterial, praticado nas esferas da comunicação, publicidade e *marketing*, características da sociedade das *logos*, da marca, do simbólico, da “embalagem” e do supérfluo. Assim, estão representadas novas formas de atribuição de valor.

O período pode ser caracterizado como de intensa ofensiva do capital contra o trabalho e o avanço tecnológico, que deveria contribuir para a redução da jornada de trabalho e tempo livre para o trabalhador; situação tal que não se efetiva, pois ocorreu o contrário: serviu para minimizar os gastos empresariais, intensificar o desemprego

estrutural e, os trabalhadores que permaneceram nas empresas, tiveram suas jornadas de trabalho ampliadas e precarizadas, passando a maior parte do tempo nas indústrias e na insegurança de ser demitido de seu posto de trabalho a qualquer momento. Evidencia-se, assim, que as estratégias de reprodução da lógica capitalista na acumulação flexível são marcadas por perdas para a classe trabalhadora. Neste sentido,

[...] a flexibilização da força de trabalho expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir ou, ainda, submeter e subordinar o trabalho assalariado à lógica da valorização. Através da perpétua sublevação da produção (e reprodução) de mercadorias, inclusive, e principalmente, na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho. É por isso que a ‘acumulação flexível’ se apoia, principalmente, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e, ainda, dos produtos e padrões de consumo (Alves, 2013, p. 88).

O trabalho flexível, precarizado, desregulamentado, torna-se ferramenta de contenção das crises do sistema produtor de mercadoria. Assim, as exigências para a inserção e permanência no mercado de trabalho são cada vez maiores quando a regra é ser um(a) trabalhador(a) com capacidade de rápida adaptação às necessidades da empresa e das leis trabalhistas, bem como altamente flexibilizados para eliminar direitos e aumentar exigências.

O trabalho desregulamentado pode ser mais explorado por meio da precarização dos postos, intensas jornadas e, sem contar, ainda, com casos de condições insalubres. De acordo com Alves (2013, p. 89), “[...] o trabalho flexível impõe-se como principal característica do novo e precário mundo do trabalho” e, portanto, é o responsável pelo panorama da precarização do trabalho.

Nesse contexto, pode-se inferir que a classe trabalhadora precisa se submeter a um profundo processo de reestruturação e ressignificação, o qual se apresenta nas condições de vida progressivamente mais precárias, em vista do aumento da pauperização e de trabalhos pautados na instabilidade, parciais, temporários, com baixos salários e menores direitos.

Ainda, segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), “[...] as atuais condições de produção se dão em cadeias produtivas globais com milhões de trabalhadoras e trabalhadores subcontratados em condições precárias ou até mesmo excluídos dos mercados de trabalho” (OIT, 2018, p. 17). De acordo com Muniz e

Medeiros (2015), é importante saber como o trabalho tem se configurado em meio a essa sociedade, denominada de sociedade contemporânea ou sociedade do consumo, considerando que

Trabalhar, nesse ambiente, significa ter possibilidade de consumir, e assim, sentir-se parte integrada de uma sociedade que parece ter sua razão de existir vinculada à produção flexibilizada que se renova constantemente para atender o desejo de consumo dos indivíduos. Por outro lado, não trabalhar, para um número grande de indivíduos, representa estar privado de participar do que essa sociedade tem de mais característico: o consumo frequente (Muniz; Medeiros, 2015, p. 295).

Ademais, para os mesmos autores, nesse contexto situam-se os jovens, visto que tanto sua entrada precoce no mercado de trabalho quanto as condições às quais estão submetidos relacionam-se com a estrutura produtiva, o que não se trata de um novo fenômeno, mas recorrente desde o início do desenvolvimento da industrialização. As transformações econômicas, políticas e sociais impactam no processo de formação e inserção dos jovens adultos no trabalho. Isso significa que a condição histórica de vulnerabilidade social permeia de modo particular o acesso ao trabalho, o provimento de renda, a escolarização e a proteção social.

Para Muniz e Medeiros (2015), considerando a existência de uma hierarquia de ocupações, alguns são selecionados e outros excluídos do mercado de trabalho, evidenciando que alguns servem e outros não; essa estrutura flexibilizada demonstra que o jovem tem sido parte do grupo social a ocupar os piores postos de trabalho da referida hierarquia. Nesse contexto, as empresas se utilizam do trabalho juvenil como justificativa para piores remunerações, o que contribui ao aumento do número de jovens no subemprego e com contratos diferenciados dos demais trabalhadores.

São características da nova configuração do mercado de trabalho não apenas o desemprego, mas também a precarização, sendo o desemprego a parte mais visível do problema. Porém, as condições precárias são uma manifestação que, além de motivar a vulnerabilidade, é elemento que contribui para a produção do desemprego. Tal realidade é retratada no relatório intitulado *Tendências Globais de Emprego Juvenil 2024 (Global Employment Trends for Youth 2024 - Decent work, brighter futures)* (OIT, 2024), informando que o número de jovens entre 15 e 24 anos que estão fora do mercado de trabalho, de programas de educação ou treinamento é preocupante e que a recuperação do emprego após a pandemia da Covid-19 não foi

universal. Jovens de determinadas regiões e muitas mulheres jovens não estão vendo os benefícios da recuperação econômica. Para tal realidade, o diretor geral da OIT, Gilbert Fossoun Hounngbo, explica que

Nenhum de nós pode esperar um futuro estável quando milhões de jovens ao redor do mundo não têm trabalho decente e, como resultado, estão se sentindo inseguros e incapazes de construir uma vida melhor para si e suas famílias. Sociedades pacíficas dependem de três ingredientes principais: estabilidade, inclusão e justiça social; e o trabalho decente para os jovens está no cerne de todos os três (OIT, 2024).

O diretor da OIT acrescentou, ainda, que

O relatório nos lembra que as oportunidades para os jovens são altamente desiguais; com muitas mulheres jovens, jovens com meios financeiros limitados ou de qualquer origem minoritária ainda lutando. Sem oportunidades iguais para educação e empregos decentes, milhões de jovens estão perdendo suas chances de um futuro melhor (OIT, 2024).

O mesmo relatório aponta, em relação aos jovens que trabalham, a falta de avanço na obtenção de empregos decentes e afirma que no mundo todo mais de metade dos jovens que trabalham têm empregos informais. Somente nas economias de renda alta e de renda média, atualmente a maioria dos jovens trabalhadores tem um emprego permanente e seguro (OIT, 2024).

O tratamento da condição/situação juvenil depreende a demarcação de uma fase da vida – a juventude – e a distinção de sujeitos sociais jovens (Sposito, 2003). Ainda, em consonância com Sposito (2003), compreendemos que é necessário considerar o tempo presente dos jovens que, na contemporaneidade, é marcado pela diversidade de situações sociais, o que marca a heterogeneidade de suas condições.

Para Bourdieu (1983), a juventude não é um grupo análogo que se conecta por elementos biológicos. Os significados de “ser jovem” e de “ser adulto” são produções sociais estabelecidas por um período etário e por um conjunto de outros parâmetros, como o mercado de trabalho. No século XIX, tolerava-se que crianças trabalhassem em fábricas em tarefas supostamente mais facilmente executadas por pequenas mãos, ainda que trabalhos iguais ou piores ainda hoje sejam executados por crianças, sendo socialmente desaprovado e vetado institucionalmente.

A afirmação de Bourdieu (1983, p. 113) de que juventude “é apenas uma palavra” em título provocador de um artigo sobre a ideia de juventude, visa demonstrar como as divisões entre as idades seriam arbitrárias: “somos sempre o jovem ou o velho de alguém”. Para o autor, a divisão em classes de idade ou em gerações apresentariam uma variação interna e seriam objetos de manipulação. Assim, juventude e velhice não seriam dadas, mas construções sociais provenientes da luta entre os jovens e os velhos.

Bourdieu (1983) afirma que as relações entre idade biológica e social caracterizam-se em grande complexidade; a ideia de juventude se configuraria em um elemento que somente faz sentido no contraste entre os mais novos e os mais velhos. Portanto, Bourdieu (1983) concebe que o critério etário para designação da categoria juventude não fazendo sentido, pois seria leitura isolada.

Compreende-se, assim, que a definição de juventude não está presa em uma personalização biológica. Se o ciclo vital pelo qual passa a juventude deve corresponder à passagem do ambiente familiar ao escolar e, em seguida, ao espaço profissional, a juventude brasileira constrói tal trajeto de forma peculiar, em vista da precocidade de seu ingresso no mercado de trabalho.

Os recortes etários e geracionais, de acordo com Guimarães (2004), resultam da constelação de aspectos que definem o ser jovem, não a causa. A percepção do ser jovem difere de um país para o outro, de uma ocupação para outra, bem como de variação em diferentes momentos históricos. O envelhecimento é determinado por uma série de elementos que determinam o estágio da vida, sendo o trabalho um dos aspectos mais importantes.

A representação e a importância da juventude, assim como seu papel na sociedade, são desenhados ao longo do tempo sob a influência de fatores econômicos, culturais, políticos e sociais. Na década de 1960, por exemplo, a juventude estava associada ao conceito de problema social; já desde a década de 1970, acentuando-se na década de 1990, a crise do emprego tomou maior proporção passando a nortear os estudos e ações quanto à juventude a partir da visão dos jovens como sujeitos de direitos.

Nesse contexto, para Sposito e Carrano (2003), no que diz respeito às ações governamentais, os jovens são tratados como problema social em alguns momentos e, em outros, como vítimas da sociedade. Observa-se, então, que são feitas orientações voltadas ao controle social da juventude problemática e violenta e, em

outras situações, direcionadas à formação de mão de obra ou realização dos jovens como sujeitos de direitos (Sposito; Carrano, 2003).

Os padrões de inserção ocupacional dos jovens, na sociedade capitalista, igualmente variam de acordo com as fases históricas, bem como de um país a outro. Entre o amparo da vida familiar, o percurso escolar e as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, na condição de ativo ou de inativo, os percursos são os mais variados. Algumas questões pesam, como fatores que se distinguem quanto à estabilidade no emprego, possibilidades de acesso à formação, condições de trabalho, níveis e remuneração, origem familiar e social, gênero, capital cultural e educativo, entre outros. Porém, ainda que sob tais prerrogativas, de modo geral, segundo Pochmann (2000) e Tokman (2003), os jovens são submetidos a relações de trabalho mais instáveis quando em comparação aos adultos.

Pode-se afirmar que o padrão de inserção ocupacional dos jovens, historicamente, é marcado por condições de precariedade, visto tratar-se tanto da tendência a ocupar os piores postos no mercado de trabalho, quanto a ter a menor remuneração e instabilidade nas relações de trabalho, se comparados aos adultos em ocupações semelhantes. Para Azevedo (2000), implica dizer que, mesmo em condições mais favoráveis, os adolescentes e jovens tendem a ganhar menos e ter vínculos de trabalho mais precários.

Mesmo nesse contexto, é como se o mercado tivesse independência e ao sujeito coubesse adaptar-se às permanentes transformações, sendo o desemprego visto como responsabilidade do próprio jovem. Cabe observar, no entanto, que

As condições de ingresso do jovem no mundo do trabalho dependem consideravelmente do comportamento geral da economia de um país, que define, em última instância, o desempenho do mercado de trabalho, além da efetividade de proteção e da garantia de renda aos segmentos mais frágeis da sociedade, bem como a eficácia do sistema escolar. Assim, quanto mais desfavorável o funcionamento do mercado de trabalho para o jovem, quanto mais efetivos os programas de garantia de trabalho para o jovem, quanto mais efetivos os programas de garantia de renda e quanto maior qualidade tiver o sistema educativo, menor a proporção de jovens que tenderão a abandonar a condição de inatividade (Pochmann, 2007, p. 62).

Tais considerações explicitam a complexidade que representa a relação entre a formação de jovens e adultos e a inserção no mercado de trabalho. Conforme reitera Abramo (1997), a juventude tem sido abordada como uma síntese dos problemas

sociais da atualidade ou mesmo referindo-se a uma etapa marcada pela delinquência que exige do Estado uma resposta no âmbito da política e também educacional, de modo que se garanta o ordenamento social. É uma etapa que tem sido considerada como de transição, marcado pela instabilidade e associada ao conceito de problema social (Sposito; Carrano, 2003).

Então, para Sposito e Carrano (2003), historicamente, a representação e a relevância da juventude e seu papel social são desenhados em consonância e influenciados por fatores econômicos, culturais, políticos e sociais. Essas perspectivas se relacionam no mesmo aparelho de Estado, obtendo maior ou menor relevância em determinados tempos históricos.

No decurso histórico, o trabalho se modifica e, à medida que o homem transforma a natureza, se transforma e humaniza a natureza, criando novas necessidades, que tornam as relações sociais mais complexas e diversificadas. Isso demonstra que o trabalho é a instância privilegiada para a constituição do ser social e também por possibilitar a realização da práxis, pois

[...] o trabalho dá lugar a uma dupla transformação, visto que o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes (Lukács, 2013, p. 286).

Além disso, o trabalho também é permeado tanto por necessidades biológicas quanto econômicas, sociais ou culturais. Portanto, de acordo com Frigotto (2001), não acessar o trabalho, ainda que na situação de alienação, pode ser compreendido como uma violência contra a possibilidade de produzir e reproduzir minimamente a vida. Assim, a defesa da geração de trabalho para a juventude é a defesa ao direito de sobrevivência dos jovens que vivem dele.

Considera-se que as transformações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho complexificaram ainda mais a relação juventude e trabalho, visto que os jovens são os mais afetados com os postos de pior qualidade no processo de precarização das condições de trabalho, podendo-se afirmar que

[...] a linha neoliberal de atuação do governo na ocupação do jovem diz respeito à flexibilização do mercado de trabalho, partindo do princípio geral de que a produtividade dele é inferior à do adulto. Por conta disso é preciso oferecer compensações ao empregador para a

contratação de um trabalhador jovem. [...] ganham maior importância as práticas de imposição de custos menores ao empregador, abaixo do salário mínimo oficial ou com redução do pagamento dos chamados encargos sociais (Pochmann, 2000, p. 65).

Isso demonstra haver uma cobrança social muito grande, como se todos os jovens ou adultos tivessem a oportunidade de se inserir no mercado de trabalho e, aqueles que não o fazem, estão caracterizados pelo comodismo e/ou falta de interesse e não em condições impostas pelo mercado e pelo sistema econômico vigente.

A não inserção no mercado de trabalho, não só dos jovens, mas também dos demais segmentos populacionais, é justificada pelo capital com o argumento dos mesmos não possuírem qualificação ou perfil profissional exigidos, sendo o próprio indivíduo culpabilizado por sua exclusão. Logo,

[...] o mercado de trabalho é entendido como independente do funcionamento da economia, cabendo exclusivamente ao indivíduo adaptar-se ao contexto dos empregos existentes, assim como procurando favorecer do seu próprio esforço e postura qualitativa, como forma de superação da concorrência em relação aos outros. Nesse caso a vítima do desemprego é identificada como responsável pelo próprio desemprego (Pochmann, 2000, p. 64).

É importante asseverar que o grande fator de exclusão do mercado de trabalho refere-se à maior oferta de trabalhadores do que de postos de trabalho, tornando o mercado seletivo, exigindo cada vez “mais pessoas qualificadas”. O contexto social no qual está inserida grande parcela da população e suas condições objetivas de sobrevivência limitam o acesso aos postos de trabalho e à busca da qualificação exigida pelo mercado (Pochmann, 2010). Para além da tradicional Divisão Internacional do Trabalho, que demarcou todo o século XX,

[...] por meio da setorização do trabalho urbano-industrial e agropecuário, percebem-se avanços significativos nas atividades laborais centradas na concepção ou na execução em marcha na geoeconomia mundial do emprego da mão de obra. Mas isso, contudo, não vem se manifestando sem a plena subsunção do trabalho não material, com a evolução da intelectualização nos procedimentos de trabalho nos setores industriais e de serviços, bem como na generalização do consumo (Pochmann, 2012, p. 495).

Pochmann (2010) assevera, ainda, que diferentemente ao que prevaleceu ao longo do século XX,

[...] a atual Divisão Internacional do Trabalho tende a abandonar a tradicional separação setorial entre o trabalho agrário e o industrial. A adoção de novas estratégias de competitividade e de produtividade representada por uma nova conduta empresarial seria uma das principais razões explicativas para as intensas mudanças na organização do trabalho. Na maior parte das vezes, as alterações vêm produzindo sinais que resultam na combinação entre inovações e retrocessos no âmbito das relações de trabalho, tendo em vista que o movimento maior de reestruturação das empresas se fundamenta tanto na economia do conhecimento como na economia da financeirização da riqueza (Pochmann, 2012, p. 495).

Tais constatações indicam que não podemos atribuir ao jovem e ao adulto a culpa de sua exclusão, desconsiderando as relações sociais e econômicas nas quais estão inseridos. Em relação ao jovem,

O primeiro emprego representa uma situação decisiva sobre a trajetória futura do jovem no mercado de trabalho. Quanto melhores as condições de acesso ao primeiro emprego, proporcionalmente mais favorável deve ser a sua evolução profissional. O ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional (Pochmann, 2000, p. 9).

Quando se trata da inserção do jovem no mercado de trabalho, a mesma está diretamente relacionada à realidade em que o jovem está inserido. Por conseguinte, não se trata de aproveitar ou não as oportunidades oferecidas, mas de entender qual é o acesso que os jovens têm a essas oportunidades. O fator econômico torna-se essencial nesse ingresso, pois os jovens provenientes de famílias abastadas têm a possibilidade de formação antes de buscarem pelo primeiro emprego. Já para os jovens da classe trabalhadora, o trabalho é condição de sobrevivência.

[...] o caso das nações que conseguem elevar a expectativa média de vida da população acompanhadas da exigência de maior competência laboral e da demanda para que a educação siga, cada vez mais, a marcha da formação para a vida toda, o que rompe com a lógica do século 20 de somente haver ensino para as fases mais precoces do ciclo da vida humana. Adiciona-se a isso, o avanço da sociedade pós-industrial demarcado, sobretudo pela geração fundamental de postos de trabalho no setor terciário das economias (trabalho imaterial), cuja natureza formativa diverge acentuadamente da passada inserção e

trajetória laboral contínua no interior das atividades primárias e secundárias da produção (trabalho material) (Pochmann, 2012, p. 492, grifos nossos).

Em relação à função do Estado sobre a garantia dos direitos sociais e, neste caso, o direito à educação, ao ser negado, “[...] dissimula a dimensão político-ideológica da Educação na perspectiva mercadológica” (Guerra; Figueiredo; Zanardini, 2020, p. 2189). Compreendemos que, ao expressar a relação capital e trabalho, o Estado, ao mesmo tempo, busca mediar as contradições provenientes dessa relação. Em vista disso, o Estado se configura como um campo de batalha, onde se defrontam e se conciliam determinados interesses das diferentes frações da burguesia e de grupos no poder com certos interesses das classes dominadas (Faleiros, 2007).

Neste contexto, expressa-se o papel do Estado acerca das demandas da sociedade capitalista e suas contradições, evidenciando que

[...] o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada (Lênin, 1986, p. 16).

A política social, nesse sentido, só pode existir

[...] porque o Estado capitalista se reproduz também nela, congrega nos seus limites e possibilidades as contradições que perpassam a luta de classes como mediações e tensões sociais, econômicas e ideológicas que, afloradas e canalizadas sob o comando deste aparato estatal capitalista, são tratadas como possibilidades históricas generalizáveis e eticamente aceitáveis (Deitos, 2005, p. 328).

A política social, portanto, expressa a relação de forças sociais, por um lado representando as conquistas sociais de classe ou frações dela e, por outro, consiste em concessões do Estado para o controle do social e assegurar a força de trabalho, sendo própria do sistema capitalista. Vieira (1992) aponta que as políticas sociais, vinculadas aos direitos sociais, habitualmente se expressam na forma de relações jurídicas e políticas e, assim, não podem ser compreendidas fora do contexto que as produziu, uma vez que traduzem relações sociais do contexto socioeconômico e político-ideológico, respaldadas em planos, projetos e documentos.

Considerar as políticas sociais, entre elas a educação, deslocadas do contexto econômico, político e social, é uma maneira de reforçar o caráter ideológico do discurso que supostamente as valoriza. Dessa forma, o baixo investimento em políticas sociais e educacionais é um reforçador do mito político e ideológico dissimulado de que tais políticas sejam responsáveis pela situação de pobreza do indivíduo e do país.

Para Figueiredo (2006), a crença no caráter redentor da educação e da saúde, nutrida pelo discurso dominante, em âmbito nacional e internacional, dissimula as contradições e as relações internas de dominação, inerentes ao modo de produção capitalista, alimentando o mito do crescimento econômico e desenvolvimento social. É imprescindível a universalização do acesso à educação, inclusive para confrontar os limites das reformas na realidade econômico-social do sistema capitalista. Logo, a luta por reformas mais amplas e profundas deve contribuir para “[...] denunciar os limites da capacidade do capitalismo de se reformar” (Tumolo, 2002, p. 243).

As políticas sociais buscam atender, mesmo de forma mínima, as reivindicações dos trabalhadores ao incorporar demandas sociais, produzindo direta ou indiretamente serviços fundamentais à manutenção do Estado e ao atendimento de alguns dos direitos sociais, mas sem prejudicar a lucratividade do capital. Ainda, sob análise de Pereira (2008), a política social é positiva e negativa. Positiva, porque promove mudanças em uma determinada realidade; e negativa, pois sua atuação controla as massas reivindicadoras e não modifica a ordem vigente.

O ensaio que dá nome à obra *A educação para além do capital*, de István Mészáros, foi originalmente concebido como texto de abertura para a conferência inaugural do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no ano de 2004. Nesse contexto, o autor propõe uma reflexão crítica e profunda sobre o papel da educação na construção de uma sociedade emancipada, para além das amarras do capital e das lógicas mercadológicas que a subjugam. Logo na epígrafe do texto, Mészáros recorre a uma citação emblemática de Paracelso, renomado pensador e alquimista do século XVI, que afirma: “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (Paracelso *apud* Mészáros, 2005, p. 67). A citação não apenas introduz o tom filosófico da discussão, como também sinaliza a concepção de educação como um processo contínuo, intrinsecamente vinculado à experiência humana em sua totalidade.

Ao convocar essa perspectiva histórica e humanista, Mészáros orienta o leitor para a compreensão de que a educação não deve se restringir a uma função instrumental, voltada exclusivamente às exigências do mercado, mas ser compreendida como dimensão essencial da vida, capaz de promover a autonomia crítica, a consciência social e a transformação estrutural da realidade (Mészáros, 2005). A grande questão é: o que é que aprendemos de uma ou de outra forma? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, conforme Marx, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (Mészáros, 2005, p. 47).

Frigotto (2000) aponta a educação como prática social, atividade humana e histórica definida no conjunto das relações sociais e no embate de grupos ou classes sociais, afirmando que

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas 17 diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (Frigotto, 2000, p. 25).

Assim, para pensar a formação do indivíduo nesta sociedade de classes, regida pela lógica do capital, é importante definir que a mesma se move na perspectiva da obtenção do lucro extraído da força de trabalho. Há de se considerar, ainda, as inovações tecnológicas que visam reduzir o tempo de trabalho socialmente necessário, substituindo a mão de obra pelas máquinas; a perda dos direitos incorporados dos trabalhadores, nas longas lutas viabilizadas por sindicatos e partidos políticos, também ao contrato de trabalho e por novos processos de produção, circulação, concentração e apropriação privada da riqueza social.

As possíveis transformações nos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira esbarram, de maneira recorrente, nos limites estruturais e ideológicos impostos pelo próprio Estado. Ainda que se apresentem discursos de inovação pedagógica, democratização do acesso e melhoria dos indicadores educacionais, tais propostas frequentemente se revelam superficiais ou insuficientes

diante das contradições mais profundas que permeiam a lógica de reprodução social no interior do Estado capitalista.

Nesse sentido, não há, por parte desse Estado, uma real disposição política ou estrutural para romper com os mecanismos de dominação que mantêm milhões de indivíduos em condições de subalternidade. Conforme aponta István Mészáros, a perspectiva emancipatória de que o trabalho deixasse de ser uma atividade alienada – imposta e desconectada do pleno desenvolvimento humano – para tornar-se um elemento integrador da existência individual e coletiva, com caráter universalizado e autorrealizador, está ausente do horizonte das políticas educacionais formuladas sob os marcos do capital. Assim, a escolarização, ao invés de promover a superação das desigualdades sociais, tende a reafirmá-las, operando como instrumento de manutenção da ordem vigente e da lógica da alienação estrutural (Mészáros, 2005).

Bomfim (2015) expõe o trabalho como princípio didático-pedagógico, partindo da compreensão de que isso seja redundância, visto que ensinar e aprender são atividades do homem e o trabalho não pode ser tratado apenas no sentido econômico, uma vez que integra a produção material da vida social, sendo o momento em que o homem atua sobre a natureza construindo objetivamente, o que existia apenas na sua consciência. O autor afirma que parece ser inadequada a discussão da centralidade trabalho em detrimento da educação, em consonância à Karl Marx, na obra “A Ideologia Alemã”, uma vez que o trabalho é o processo que o ser humano perpassa para transformar a natureza e, quando realiza tal tarefa, transforma a si mesmo (Marx *apud* Bomfim, 2015). A partir de tal formulação, há o questionamento: por qual motivo o ser humano é transformado no processo de modificação da natureza? (Marx *apud* Bomfim, 2015). A resposta para a questão é que o homem se educa, aprendendo com os desafios que surgem pelas leis da Natureza.

No entendimento de Bomfim (2015), o homem é um ser do trabalho, e só o é devido à consciência, do mesmo modo que a consciência apenas se desenvolve pelo trabalho, numa relação dialética. Acrescenta, ainda, que trabalho e consciência apenas se desenvolvem quando o homem vive em sociedade com a mesma espécie. A partir de tal afirmação, recupera em Hegel a formulação teórica; sintetiza que nós apenas nos percebemos enquanto uma consciência-em-si, quando em contato com outra consciência-em-si, visto que é a partir das diferenças que o sujeito se entende em sua própria individualidade (Bomfim, 2015).

Tendo em vista a natureza da educação numa perspectiva ontológica, a compreensão exige o estudo e o entendimento do desenvolvimento do trabalho como categoria fundante do ser social, como referência à maneira de ser dos homens e da vida em sociedade, extrapolando a simples reiteração das concepções centradas na relação trabalho-educação no cenário da sociedade capitalista. Assim, para tomar a dimensão ontológica da educação, a situamos como componente da vida, da aprendizagem, da história do ser social e como processo de autoconstrução do homem, indicando, de acordo como assevera Emir Sader, um “[...] vínculo – tão esquecido – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu direi onde está a educação” (Sader *apud* Mészáros, 2005, p. 17). A partir de tal afirmação,

Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. [...]. Antes disso, a educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (Mészáros, 2005, p. 17).

Podemos inferir que a educação, na forma como historicamente se constituiu nos marcos da sociedade capitalista, opera como um instrumento de reprodução ideológica, promovendo a internalização dos valores e das condições que legitimam a exploração do trabalho como mercadoria. Esse processo tende a moldar subjetividades conformadas, naturalizando desigualdades e incentivando a aceitação passiva da lógica dominante. Na relação entre trabalho e constituição do ser social, inclusive sobre o trabalho material e trabalho não-material,

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’ (Saviani, 2000, p. 16).

A educação, por sua vez, está situada na categoria do trabalho não-material, composto por duas modalidades apontadas por Saviani (2000, p. 16): a primeira, “[...]”

refere-se àquelas em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos [...]” pois, nesse caso, “[...] existe um intervalo entre a produção e o consumo”; e a segunda, onde a educação está situada,

[...] diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção [...]. Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. [...] do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida enquanto ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (Saviani, 2000, p. 16-17).

O mundo que emergiu no começo do século XXI, apresentou-se

[...] mais produtivo e com geração de riqueza em escala bem acima das necessidades de atendimento humano global, recolocando novamente a oportunidade ímpar de construção de uma sociedade em patamar superior, sobretudo nas economias avançadas (Pochmann, 2012, p. 493).

Considerar o caráter contraditório das políticas sociais na sociedade capitalista implica reconhecer que elas não têm o compromisso de radicalizar as expressões da pobreza e desigualdade inerentes à reprodução do sistema, tampouco instituir uma nova ordem social. No entanto, obriga-nos a ponderá-las enquanto possibilidade para o enfrentamento das manifestações da questão social, que torna a vida da classe trabalhadora cada vez mais dura (Oliveira, 2011).

O jovem ou adulto excluídos do processo produtivo e/ou educacional são considerados responsáveis por sua condição, uma vez que as oportunidades estão disponíveis e não são acessadas por uma suposta “incapacidade”, que na realidade se trata da condição de vulnerabilidade.

O Estado, as políticas sociais, a educação e a ideologia liberal, na sociedade capitalista, conferem as desigualdades dos indivíduos ao próprio esforço e talento de cada um. Então, a “[...] ‘abertura de oportunidades’ aos desiguais significa a aceitação da desigualdade e não sua eliminação” (Faleiros, 1980, p. 22-24). Para Vieira *et al.* (2010), a exclusão, em seu âmago, não é algo simples de conceituar, uma vez que é

resultante de um processo que atinge países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como no caso do Brasil. Afirmam, também, que um agente a ser investigado é o fator político definido, como a exclusão que “[...] está relacionada as possibilidades de existência de qualidade política nas relações sociais, ou seja, a existência da exclusão social estaria ligada à pobreza política” (Vieira *et al.*, 2010, p. 48).

A política social “[...] é um mecanismo distributivo de renda ou riqueza socialmente produzida, na forma de benefícios, proteção e serviços, sem que sejam afetadas, entretanto, as relações de produção capitalista” (Faleiros, 2000, p. 43). Portanto, temos ações propostas a partir dos interesses da classe dominante, que se configuram como amenizadores de supostos prejuízos e, até mesmo, de conflitos da população, mantendo o sistema produtivo em pleno funcionamento.

Uma questão que põe em evidência é a interferência direta do modelo de produção nos processos educativos da EJA – refere-se à adoção do conceito de Educação ao Longo da Vida, presente nos documentos analisados nesta investigação. Na sociedade de classes, permeada pelo modelo de educação neoliberal, tal conceito é apropriado e desvirtuado e busca-se relacioná-lo à finalidade de empregabilidade e de flexibilidade.

Nesse contexto, os jovens e adultos precisam qualificar-se constantemente de modo que possam competir no mundo do trabalho que, continuamente, renova suas exigências. As recomendações dos organismos internacionais devem ser aceitas, sobretudo pelos países periféricos, adequando-os à lógica do capital internacional e reproduzirem o seu papel nesta sociedade globalizada formando mão de obra com relativa qualificação e de baixo custo.

1.3 Crise estrutural do capitalismo, neoliberalismo e recomendações globais para educação: Relatório Faure (1972) e Delors ([1996] 1998)

Desde sua fundação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura encomendou vários relatórios mundiais para repensar o papel da educação em momentos-chave de transformação da sociedade, iniciando com o relatório de 1972 da Comissão Faure, com o título “Aprender a ser”; e continuaram com o relatório da Comissão Delors, em 1996, publicado em português em 1998 com o título “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual assevera que o aprendizado ao

longo da vida deve se basear nos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, formando a base de todo o aprendizado. Em 1998, durante a XXVIII Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, a Unesco (1998) lançou o quinto pilar “aprender a empreender” (Zanardini, 2008).

As pressões advindas de organismos internacionais, como a Unesco e a ONU, relegaram a Educação de Jovens e Adultos a um plano secundário, inserindo-a em um discurso mais amplo e genérico sobre educação, cujas diretrizes foram progressivamente delineadas por interesses econômicos e políticos. Nesse movimento, conceitos como Educação Permanente (EP), Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e Educação ao Longo da Vida (ELV) ganharam centralidade nos documentos oficiais. Longe de se constituírem apenas como propostas pedagógicas inovadoras, tais conceitos assumiram um caráter polissêmico e, muitas vezes, funcional à lógica do capital, respondendo às exigências de adaptação da força de trabalho às dinâmicas da reestruturação produtiva.

Assim, a compreensão do contexto histórico, social e cultural em que tais conceitos emergiram revelam, ao mesmo tempo, uma ressignificação vinculada às concepções dominantes de sociedade, Estado e educação e uma possibilidade emancipatória de aprendizagem. Nesse sentido, como assinalam Alheit e Dausien (2006) e Gadotti (2016), tais conceitos são construções discursivas que, ao mesmo tempo, ampliam o horizonte da educação e reforçam os mecanismos de adequação dos sujeitos às necessidades do sistema econômico.

Os estudos desenvolvidos por Canário (2000), Gadotti (2016), Rodrigues (2011, 2014) e Ventura (2013) evidenciam que os conceitos de ELV e ALV despontam de debates internacionais sob o discurso da “Educação para Todos” (EPT), com base nos princípios dos direitos humanos, tendo sido organizados e coordenados, principalmente, pela Unesco e União Europeia, abrangendo as décadas de 1960 a 1990, sendo, os debates, potencializados a partir do ano 2000, na perspectiva de um novo modelo educacional para o século XXI.

Inicialmente, as expressões Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação ao Longo da Vida configuram apenas palavras do dicionário, com seus significados; porém, ao serem incluídas num discurso, correspondem a conceitos que evidenciam o contexto social e que explicam a realidade concreta com sua síntese de múltiplas determinações, de acordo com Netto (2011).

Conforme afirmação de Gadotti (2016), ao escrever sua tese de doutorado nos anos 1970,

[...] não havia distinção entre ‘Educação Permanente’, ‘Educação ao Longo da Vida’ e ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’, que traduziam a expressão inglesa Lifelong Education e Lifelong Learning. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos (Gadotti, 2016, p. 57).

O autor afirma que nas décadas seguintes houve um grande distanciamento das raízes humanistas iniciais com relação aos referidos conceitos. Ainda que tenham significados diferentes, os mesmos se misturam como se fossem um só conceito, como se apresentassem o mesmo significado. A indiferenciação dos dois conceitos, em alguns casos, nos é demonstrada por Gadotti (2016), que exemplifica Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida ao citar Lima (2010) e critica:

[...] os ‘discursos apologéticos’ relacionados à Educação/Aprendizagem ao longo da vida, como se bastasse criar um novo conceito para mudar a ordem das coisas e como se a educação pudesse fazer tudo. [...]. Esses discursos apresentam a Educação/Aprendizagem ao longo da vida como uma panaceia, que ‘tudo pode’, uma solução milagrosa para a ‘crise mundial da educação’ (Gadotti, 2016, p. 58).

Gadotti (2016) menciona os estudos de Lima (2007, 2010, 2012) e de Canário (2003), autores para os quais as expressões Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida foram se modificando de acordo com o receituário da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial (BM), aproximando-se cada vez mais da racionalidade econômica. Pontua que o princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma formação profissional ao longo da vida e, conforme esses autores, “[...] Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida surgem no contexto do Estado-previdência e acabou sendo reformulado pelo Estado Neoliberal” (Gadotti, 2016, p. 57).

Para Alheit e Dausien (2006), o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida permanece indefinido

Nos debates dos últimos trinta anos sobre política da formação – particularmente na última década –, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional. É a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades

pós-modernas. O mais importante documento europeu sobre a política de formação, o *Memorandum* sobre a educação e a formação ao longo da vida, ratificado em março de 2000 em Lisboa, pela Comissão Européia (Alheit; Dausien, 2006, p. 177).

Os autores apresentam que o documento define:

[...] a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem (Commission of the European Communities, 2000, p. 3 *apud* Alheit; Dausien, 2006, p. 177).

Alheit e Dausien (2006) consideram que a Educação ao Longo da Vida pode ser abordada sob diferentes aspectos, sendo vinculado às rápidas transformações sociais e culturais, às transformações nas relações de trabalho e no processo educacional; o que, a partir de 1960, suscitou uma nova ordem educativa, determinada pela política internacional de Educação ao Longo da Vida. Outro aspecto diz respeito a ótica da formação individual do sujeito, que prevê perspectivas não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem (Alheit; Dausien, 2006). Ainda sobre o conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, os autores apresentam elementos que contextualizam sua utilização e desdobramentos, ao afirmar que

O consenso político global, que se fecha no final do século XX em torno do conceito de educação ao longo da vida [...], constitui um fenômeno surpreendente que exige explicação. Os debates dos anos de 1970, particularmente o relatório da comissão da UNESCO dirigida pelo antigo primeiro ministro e ministro da educação Edgar Faure (1972), assim como uma série de publicações da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento [...], provocaram modestas iniciativas em matéria de política de formação por parte dos governos nacionais [...]; ao contrário, um documento dos anos de 1990 com o aval de Jacques Delors, o *White Paper on Competitiveness and Economic Growth* [...], e depois, de forma indubitável, o relatório de uma comissão de especialistas da UNESCO, igualmente sob a responsabilidade de Jacques Delors (1996), conduziram a uma multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema da educação ao longo da vida (Alheit; Dausien, 2006, p. 181).

Já para Rodrigues (2011), “ao longo da vida” refere-se a um enunciado temporal que direciona e conforma determinado modo de apreender a educação e os

sujeitos em vínculos com o passado, presente e futuro, atribuindo sentido à história. Por essa análise, segundo a autora,

[...] repetidas vezes afirma-se a necessidade de inovação, mudança, adaptação, decorrentes de profundas alterações na sociedade contemporânea, ora denominada de “sociedade da informação”, ora de “sociedade do conhecimento”. Em ambas, as denominações são qualificadas positivamente, dado o suposto caráter democratizante assumido pelos sistemas de informação, e tratadas num tom de naturalidade e obviedade, bem ao gosto das ideologias (Rodrigues, 2011, p. 219-220).

Tratando-se da questão cronológica atribuída à expressão Educação ao Longo da Vida não se refere a uma proposição recente e de âmbito nacional, visto que consta em documento oficial na Inglaterra já no início do século XX, precisamente em 1919, no documento *Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction (1919) Report*¹⁴, considerando que

A conclusão necessária é de que a educação para adultos não deve ser tratada/entendida como uma luxuosidade para poucas e excepcionais pessoas aqui ou ali, nem como algo que importa a apenas uma pequena parcela de masculinidade precoce, mas que educação adulta é uma necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da civilização, e por isso deveria ser universal e ao longo de toda a vida (Adult [...], 1919, p. 18, tradução nossa).¹⁵

Observa-se, então, que é atribuída uma ampla função à educação de adultos já nesse período pós Primeira Guerra Mundial¹⁶, enfatizando que a educação fosse concebida como necessária a todos e se estender por toda a vida. Trata-se de um contexto em que se almejava a reconstrução dos países devastados pela guerra e o intuito era

¹⁴ Relatório do Comitê de Educação de Adultos do Ministério da Reconstrução (1919).

¹⁵ “That the necessary conclusion is that adult education must not be regarded as a luxury for a few exceptional persons here and there, nor as a thing which concerns only a short span of early manhood, but that adult education is a permanent national necessity, an inseparable aspect of citizenship, and therefore should be both universal and lifelong” (Adult [...], 1919, p. 18).

¹⁶ A Primeira Guerra Mundial foi considerada a Primeira Grande Guerra. Em 1914, não havia grande guerra há um século, isto é, uma guerra que envolvesse todas as grandes potências ou mesmo a maioria delas, sendo que os grandes participantes do jogo internacional da época eram as seis grandes potências europeias: A Grã Bretanha, França, Rússia, Áustria, Hungria, Prússia (após 1871, ampliada para Alemanha) e, depois de unificada, a Itália, os EUA e o Japão. Teve início em julho de 1914, após o assassinato do arquiduque Francisco Fernando da Áustria-Hungria, e se encerrou em novembro de 1918, com a rendição dos países da Tríplice Aliança (Hobsbawm, 2011).

[...] não apenas a paz entre as nações repousava em um ‘público muito mais educado’, mas também a saúde da democracia britânica, relações industriais harmoniosas e a eliminação dos ‘cancros’ sociais da bebida e da prostituição (Adult [...], 1919, p. 18, tradução nossa).

Sobre as origens do conceito de Educação ao Longo da Vida, Ireland (1979) afirma:

Embora elementos de um conceito amplo de educação ao longo da vida (inicialmente traduzido como educação permanente no Brasil) podem ser encontrados em escritos sobre o pensamento e a prática de educação na Grécia antiga, na China e na Índia, o Relatório do Ministério de Reconstrução, Comitê de Educação de Adultos, da Grã Bretanha, publicado de 1919, é frequentemente citado como reintroduzindo o conceito numa roupagem mais moderna que o jornal ‘The Times’, na edição de 15 de novembro de 1919, resumiu com o título ‘Educação ao longo da vida’ (Ireland, 1979, p. 16).

As consequências do pós-guerra e demais embates ocorridos no século XX, acrescidos às transformações resultantes do processo de globalização da economia mundial e pelos progressos tecnológicos, exigem o perfil de um novo homem, o qual, baseado nos significados implícitos nos conceitos de ELV e ALV, deveria se adaptar a essa nova sociedade – da informação e do conhecimento – ambientando-se à mesma. Nesse contexto de mudanças, surgem as discussões sobre os conceitos envolvidos em diversos sentidos de educação e formação (Alheit; Dausien, 2006). Diante de tal realidade, a aprendizagem apenas num contexto educativo, obrigatório e institucionalizado não era suficiente, pois era necessário que o sujeito almejasse outros caminhos formativos, novas competências, como alternativas de formação.

Considerando a ênfase da temática “ao longo da vida” há um encadeamento de eventos que a colocam em evidência, no contexto histórico, mostrando os esforços para sua efetivação, o que pode ser ilustrado a partir da afirmação que

Desde que a Comissão Européia fez de 1996 o ano da educação ao longo da vida (*Year of Lifelong Learning*), um ministro da “educação ao longo da vida” foi nomeado na Inglaterra; livros verdes e livros brancos sobre os novos objetivos dos sistemas de formação apareceram no País de Gales, na Escócia, na Inglaterra, um pouco mais tarde, também, nos Países Baixos, na Noruega, na Finlândia e na Irlanda; o ministério alemão para a formação, a ciência, a pesquisa e a tecnologia apoiou muitos relatórios e encontros de especialistas sobre o tema [...]; a Comissão Européia publicou o Livro branco da educação e da aprendizagem [...] *Commission of the European Communities* [...]; a UNESCO [...], a OCDE [...] e o grupo dos oito

países mais industrializados [...] também contribuíram para essa reflexão (Alheit; Dausien, 2006, p. 181).

O conceito de Educação ao Longo da Vida retorna ao discurso internacional de forma mais enfática e consistente a partir da década de 1960. No seu pronunciamento no final da II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II Confintea), realizada em Montreal, Canadá, em 1960, o presidente da Conferência, Roby Kid, destacou a necessidade de reconhecer a educação como um processo que continua ao longo da vida, que, ao mesmo tempo, é direito de todos e de responsabilidade da humanidade (Ireland, 2013).

A crise estrutural do capitalismo se manifestou de modo mais dramático a partir da década de 1970. Foi nesse momento que foi construída a ideologia da globalização e os neoliberais, portanto, sustentaram que as reformas configurariam uma nova era, a da globalização e “[...] empreendem reformas neste modo de produção em crise estrutural” (Leher, 1998, p. 96).

Em princípios de 1971, foi formada a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, sob a presidência de Edgar Faure (1908-1988). O contexto da década de 1970, marcado pelo declínio da era do ouro do fordismo, trouxe a necessidade de uma

[...] nova composição diante de uma crise do capitalismo – hegemônico pelo modelo americano de produção e consumo de massa, que, a partir dessa década, assumia, então, um caráter universal e geral, e não apenas no seu sentido econômico, como também no político, social e moral (Turmina, 2010, p. 275).

Nesse contexto, pode-se situar, também, a construção da ideologia da pós-modernidade

[...] a partir da década de 1960¹⁷, mais precisamente na década de 70, quando, saindo da chamada Era de Ouro, o capitalismo enfrentou uma crise de superprodução e necessitou desenvolver um conjunto de estratégias capazes de recuperar o poder financeiro, a capacidade produtiva e incrementar uma ideologia capaz de enfrentar as premissas postas pela esquerda, que pretendia a superação do

¹⁷ “ANDERSON, Perry. As origens da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, chama atenção para origens mais remotas da expressão pós-modernidade, dadas principalmente no campo da cultura e da arquitetura, mas considera como marco, como referencial das idéias pós-modernas que se manifestam na atualidade, os movimentos revolucionários da década de 60” (Zanardini, 2006, p. 44). [Nota da autora no texto].

capitalismo e o desenvolvimento de projetos igualitários de sociedade, tais como o comunismo e o socialismo (Zanardini, 2006, p. 44).

Trata-se de um momento crucial da história contemporânea: a transição da Era de Ouro do capitalismo para um período de crise estrutural que se manifesta, sobretudo, na década de 1970¹⁸. Essa crise, marcada pela superprodução e pela queda na taxa de lucro, impulsionou o sistema capitalista ao processo de recomposição das formas de dominação econômica e ideológica. É nesse contexto que emerge o neoliberalismo, não apenas como modelo econômico, mas como projeto hegemônico de sociedade. Por isso,

[...] o *ajuste neoliberal* não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir um outro projeto de 'reintegração social', com parâmetros distintos daqueles que entraram em crise a partir do final dos anos 70 (Soares, 2002, p. 12-13).

As reformas neoliberais – como a desregulamentação dos mercados, a flexibilização das relações de trabalho e a privatização de serviços públicos – não visaram apenas restaurar a rentabilidade do capital, mas também neutralizar o avanço das ideologias de esquerda, que propunham alternativas ao modelo capitalista, como o socialismo e o comunismo. Ademais, o processo de recomposição do poder capitalista implicou na construção de uma nova racionalidade, baseada na responsabilização individual e na despolitização das questões sociais, dificultando a articulação de projetos coletivos de transformação. A ideologia neoliberal, portanto, não se limitou à esfera econômica, mas perpassou a cultura, a subjetividade e as formas de organização social.

Tal movimento evidencia a capacidade adaptativa do capitalismo, que se reestrutura diante das crises, ressignificando seus próprios fundamentos para manter a hegemonia, sendo possível inferir que: “[...] ideologia da pós-modernidade, que é aqui entendida como uma expressão do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, entre outros ‘mecanismos’, as noções de neoliberalismo e de globalização” (Zanardini, 2007, p. 248).

¹⁸ Os principais sintomas da crise estrutural da década de 1970 foram: “Recessões repetidas e profundas; inflação estrutural; déficit orçamentário e do comércio exterior, e desestabilização do sistema monetário internacional [...] ao mesmo tempo, a deteriorização tecnológica tornara-se evidente. As consequências para o salário foram severas [...]. Essa crise estrutural determinou o fim dos ‘trinta gloriosos’ anos do capitalismo ‘fordista’ ou de ‘bem-estar social’” (Leher, 1981, p. 79).

No que diz respeito ao âmbito educacional, para Almeida (2007), a Educação ao Longo de Toda a Vida está presente na educação da pós-modernidade como uma proposta, alinhando-se aos princípios de flexibilização, descentralização e constante adaptação que permeiam essa era. Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como um aprendiz contínuo, cuja formação nunca se encerra, exigindo constante atualização de saberes diante de um mundo em permanente transformação.

Tal proposta, embora à primeira vista pareça libertadora e inovadora, merece ser criticamente analisada. A noção de aprendizagem contínua pode esconder uma exigência velada do sistema capitalista neoliberal, que transfere para o indivíduo a responsabilidade exclusiva por sua empregabilidade e sucesso profissional. Sob o discurso da autonomia e do protagonismo, há o risco de culpabilizar o sujeito por não acompanhar o ritmo das exigências do mercado, ignorando desigualdades sociais e o acesso desigual aos meios de aprendizagem.

Além disso, ao colocar o aprendizado como um processo interminável, corre-se o risco de transformar a educação em mercadoria, sujeita às lógicas de consumo: cursos rápidos, formações pontuais e especializações fragmentadas, que, muitas vezes, não promovem uma formação crítica e integral, mas apenas uma adaptação superficial às demandas imediatas do trabalho.

Retomando a análise sobre a Era de Ouro do capitalismo, Hobsbawm (1995) nos ensina que:

A uma Era de catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como uma espécie de Era de Ouro, e assim ele foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970 (Hobsbawm, 1995, p. 15).

Para o autor,

Embora o colapso do socialismo soviético e suas enormes consequências, por enquanto impossíveis de calcular por inteiro, mas basicamente negativas, fossem o incidente mais dramático das Décadas de Crise que se seguiram à Era de Ouro, essas iriam ser décadas de crise universal ou global. A crise afetou as várias partes do mundo de maneiras e em graus diferentes, mas afetou a todas elas, fossem quais fossem suas configurações políticas, sociais e econômicas, porque pela primeira vez na história a Era de Ouro criara

uma economia mundial única, cada vez mais, integrada e universal, operando em grande medida por sobre as fronteiras de Estado (“transnacionalmente”) e, portanto, também, cada vez mais, por sobre as barreiras da ideologia de Estado (Hobsbawm, 1995, p. 19).

Por isso, a década de 1970 “[...] constituiu o *lócus* de construção de um novo reordenamento social, cultural, político, moral, educacional, o que permite entender o porquê de um documento como o Relatório Faure ser gerado” (Turmina, 2010, p. 275). O Relatório *Aprender a ser* da Unesco, conhecido como Relatório Faure (et al.,1972) sinaliza alguns princípios de orientação política que “[...] vêm orientando internacionalmente as reformas educacionais sob o argumento de que a educação está em crise” (Turmina, 2010, p. 274).

Nessa perspectiva, é divulgada pelo Relatório Faure, sinalizando a necessidade de formar um “novo homem [...] capaz de compreender as consequências globais dos comportamentos individuais, de conceber as prioridades e de assumir as formas de solidariedade que constituem o destino da espécie” (Faure et al.,1972, p. 24).

Em 1972, foram lançadas as bases do que se tornou justificativa para a implementação de reformas educacionais considerando a necessidade de formar um novo homem centrado no desenvolvimento de uma educação permanente. Num discurso revestido de um caráter universal, o desafio que se impõe está longe da neutralidade anunciada às primeiras páginas do Relatório (Turmina, 2010, p. 276).

Torna-se relevante ressaltar, ainda, o investimento no senso de adequação, de adaptação às necessidades decorrentes de novas relações de produção e trabalho, uma vez que “[...] no decurso dos anos 70, os objetivos de desenvolvimento serão cada vez mais amplos e complexos” (Faure et al.,1972, p. 77), resultando em “[...] implicações para as décadas futuras, conforme apresentado no Relatório Delors (1996)” (Turmina, 2010, p. 355). Foi possível constatar, nos Relatórios Faure (et al.,1972) e Delors ([1996] 1998),

[...] a transformação de conceitos sofisticados em um manual prescritivo para a educação para o século XXI. Para a UNESCO, adquirir conhecimentos não é suficiente para a atuação profissional, é preciso transpô-los para a vida produtiva e social (Turmina; Shiroma, 2014, p. 175).

Os Relatórios Faure (*et al.*,1972) e Delors ([1996] 1998) apresentam propostas para reformar a educação, concepções, prioridades e valores a partir de determinadas concepções de mundo, de trabalho e de educação (Turmina, 2010). Nos relatórios de educação da Unesco é possível identificar a difusão de ideias ressaltando que a formação do homem novamente ocorre tanto por fora quanto por dentro do sistema educacional. Assim, os relatórios da Unesco que ensinam a ser são divulgados mundialmente, visando orientar as reformas nas quais a situação social dos indivíduos é tratada como responsabilidade da educação.

O Relatório Faure difunde a ideia de um mundo em crise, incluindo a educação que requer o “preparo de um novo homem”, com foco numa educação permanente. Para Turmina (2010),

O discurso configurado no Relatório Faure articula-se diretamente às demandas do capital [...] 1970. Propala-se um diagnóstico de um mundo em crise, de uma educação também em crise. Conforme tal ponto de vista, anuncia-se a necessidade de construção de uma nova concepção de mundo, constituindo e construindo um mundo em significado focando na necessidade de preparo de um novo homem para atuar num contexto de reestruturação produtiva. Para tanto, é preciso reformar, adequar os sistemas de ensino para a inserção do trabalhador no mundo do trabalho assinalado por inovações tecnológicas, progresso, desenvolvimento (Turmina, 2010, p. 348).

Difunde-se, ainda no Relatório Faure, que o investimento na perspectiva de aprender a ser auxiliaria cada indivíduo a ampliar suas faculdades pessoais, a desprender sua força criadora. Força essa que está relacionada à vocação pessoal de cada um, caminho que possibilita a mobilidade social e, até mesmo, a igualdade de oportunidades (Faure *et al.*,1972). O mesmo Relatório, Aprender a Ser (Faure *et al.*,1972), reconheceu que a educação não era mais o privilégio de uma elite ou uma questão relativa apenas a uma faixa etária:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das

circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (Faure *et al.*, 1972, p. 225).

Tal enunciado expressa que a finalidade da educação era de permitir que o ser humano fosse e se tornasse ele mesmo (Faure *et al.*, 1972), o que representou a adoção de uma visão humanista, holística e com base em direitos da educação (Ouane, 2011). O Relatório “Aprender a ser” considerado como “o manifesto da educação permanente”, enfatiza oposição a uma lógica cumulativa e escolar da aprendizagem, um processo educativo condizente com o ciclo de vida e a constituição humana. Em primeiro lugar, limitou-se a uma concepção redutora, sendo confundida com educação de adultos, e ao invés de Educação Permanente, passou-se a ter a permanência da educação (Canário, 2000).

A mudança fortalece o investimento na propagação de novas concepções de mundo, trabalho, educação e homem, a partir das quais justificam-se discursos reiterando a necessidade de sair de sua apatia e do seu tradicionalismo, o que pode favorecer novas oportunidades. Investe-se mais em adequação e adaptação às novas necessidades decorrentes de novas relações de produção e trabalho.

Em relação ao período de 70, Hobsbawm (1995) sinaliza que

Os problemas que tinham dominado a crítica ao capitalismo antes da guerra, e que a Era do Ouro em grande parte eliminara durante uma geração – ‘pobreza, desemprego em massa, miséria, instabilidade’ [...] –, reapareceram depois de 1973. O crescimento foi, mais uma vez, interrompido por várias depressões sérias, distintas das ‘recessões menores’, em 1974-5, 1980-2 e no fim da década de 1980 (Hobsbawm, 1995, p. 396).

É assim que, na década de 1980 e início da de 1990,

[...] o mundo capitalista viu-se novamente às voltas com problemas da época do entreguerras que a Era do Ouro parecia ter eliminado: desemprego em massa, depressões cíclicas severas, contraposição cada vez mais espetacular de mendigos sem teto a luxo abundante em meio a rendas limitadas de Estado (Hobsbawm, 1995, p. 19).

Por isso, “[...] não há como duvidar seriamente de que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e uma nova começou” (Hobsbawm, 1995, p. 15).

A Unesco, fundada em 1945, é uma agência especializada das Nações Unidas com missão e foco na promoção da paz e da segurança mundial, por meio de fomento nas áreas da educação, ciência, cultura e comunicação. O Setor de Educação da Unesco exerce um papel crucial no cenário mundial e regional, consolidando os sistemas educacionais nacionais e enfrentando os desafios contemporâneos globais por meio de iniciativas educacionais (Unesco, 2002a). A Organização teve sua fundação no mesmo ano em que foi constituída a ONU, sendo uma agência especializada do Sistema das Nações Unidas, alinhada aos propósitos da ONU, a Unesco visa

[...] contribuir para a paz e para a segurança, promovendo colaboração entre as nações através da educação, da ciência e da cultura, para fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito, e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião (Unesco, 2002b, p. 1).

Assim, conforme Hippler (2024), por meio da cooperação entre os países, evidencia-se o papel e a atuação da Unesco como promotora do acompanhamento técnico, além de estabelecer parâmetros e normas, desenvolver projetos e propostas para soluções dos desafios enfrentados globalmente na oferta de uma educação de qualidade, sem distinção de sexo, cor e renda. Contempla as áreas de educação, cultura e ciência visando compreender que tais setores atuam como fonte de diálogo, promovendo a coesão social, crescimento econômico e criatividade.

No processo de implementação de tais programas e medidas, são realizadas parcerias com demais agências internacionais, organizações não-governamentais, empresas e, principalmente, com os Estados-nações. Por meio das parcerias com os governos, o aparelho estatal assume o papel essencial para a implementação de mecanismos para a rearticulação da sociedade capitalista a partir dos interesses dos países hegemônicos e em comum acordo com os grupos dirigentes dos países periféricos. No âmbito educacional, este processo se materializa por meio de projetos, estudos e relatórios que estruturam uma agenda de medidas a serem implementadas pelos Estados (Hippler, 2024, p. 20).

No Brasil, a representação da Unesco teve início formal em 19 de junho de 1964, com o objetivo principal de apoiar a formulação e implementação de políticas públicas, em consonância às estratégias dos estados-membros da organização,

conforme estabelecido nas Conferências Gerais. Realiza suas atividades por meio de projetos de cooperação técnica em parceria com diferentes níveis de governo e diversos setores da sociedade civil, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sustentável, também abordando temas dentro de sua expertise (Unesco, 2002a).

No entendimento de Lowe (2011), a Unesco estimula a cooperação internacional entre cientistas, acadêmicos e artistas em todos os campos, na perspectiva de que a melhor forma de evitar a guerra é educando as pessoas para a busca da paz. No entanto, como afirma Beech (2009), mesmo que as propostas da Unesco se diferenciem em alguns aspectos daquelas de outras organizações internacionais, como o BM e a OCDE, seu entendimento sobre o mundo e sobre muitas questões educativas se assemelham.

Desta maneira a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial se posicionam como as 'autoridades científicas' que podem prever o futuro e que, além disso, podem esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário) a que muitas vezes chamam 'a era da informação'. Como consequência, nas propostas educativas dessas agências é possível identificar um único modelo de educação para a 'era da informação' (Beech, 2009, p. 36-37).

Em 1996, portanto, mais de duas décadas após a elaboração do Relatório Faure (*et al.*, 1972), em um contexto totalmente diferente, o Relatório Jacques Delors ([1996] 1998), intitulado "Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", foi iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996.

O Relatório Faure (*et al.*, 1972) expõe uma interpretação da crise educativa nas décadas de 1960 e 1970, ampliando os horizontes acerca da Educação Permanente e da Cidade Educativa, destacando relevância da relação entre educação e progresso social. Em relação à Educação Permanente, iria suprir a necessidade de formação da segunda metade do século XX e expressaria, de acordo com Relatório, "[...] uma relação global entre todas as formas, as expressões e os momentos da ação educativa" (Almeida, 2007, p. 26). Sobre a Cidade Educativa, de acordo com o Relatório Faure (*et al.*, 1972), é uma cidade moderna "que possui a indústria e os desdobramentos sociais desencadeados por esta como elementos centrais do processo educativo" (Almeida, 2007, p. 27). Nesse sentido,

O alargamento da escola diz respeito à sua ampliação no nível de uma cidade educativa. Ou seja, outras instituições, como a indústria e os meios de comunicação, seriam elementos a serem incorporados pela escola, dentro de um novo conceito de educação, mais amplo e permanente. A superação de uma concepção anterior de educação, a dicotomia entre educação escolar e não escolar, desapareceria em prol de uma noção mais dinâmica e coerente com a nova sociedade industrial, que impõe novos ritmos e demandas para o conjunto da humanidade (Almeida, 2007, p. 27).

Um dos pilares do Relatório é a formação do homem completo (Faure *et al.*, 1972), por meio de uma Educação Permanente num mundo em permanente mudança, no sentido de “aprender a ser”. Tais pressupostos foram enfatizados duas décadas depois, no Relatório Delors ([1996] 1998), no qual os pilares educacionais foram ampliados, incorporando “o aprender a conhecer”; “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, mantendo-se “o aprender a ser” (Delors, [1996] 1998).

A Comissão da Unesco destaca que, para além das adaptações necessárias que dizem respeito às alterações de vida profissional, ela deve ser vista como uma permanente construção da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir (Delors, [1996] 1998). O Relatório destaca, ainda, que é necessário fazer com que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, [1996] 1998, p. 16).

O Relatório Delors ([1996] 1998) apresenta, conforme assinala Turmina (2010),

A metáfora um elemento linguístico, merece ênfase no Relatório Delors. As construções e formulações utilizadas tentam induzir à ação. No Prefácio, há a ressalva de que a educação não é um “abre-te sésamo” [...], visto que esta não seria um “remédio milagroso”, mas sim uma via que conduz a um desenvolvimento humano que faria “recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”. São tantos os problemas sociais de ampla complexidade remediados pela educação que a afirmativa de que a educação não é um “abre-te sésamo” mais confunde do que esclarece. Essa prática discursiva baseada na divergência visa impulsionar o indivíduo a romper a ‘inércia’ encarando a mudança da realidade como uma tarefa que também é sua. Apesar da aparência antagônica do discurso, a manutenção das “divergências” na formação discursiva pode ser entendida como um dos elementos na busca de adesão aos preceitos desse discurso (Turmina, 2010, p. 321).

Turmina (2010, p. 323) ressalta, ainda, sobre o Relatório Delors, que “Dominar o sentimento de incerteza, compreender a complexidade dos fenômenos mundiais,

exige que se aprenda a” “[...] relativizar os fatos e a revelar o sentido crítico perante o fluxo de informações” (Delors, [1996] 1998, p. 47). Para Turmina (2010, p. 323), “O relatório não aponta ações concretas, mas enfatiza sobremaneira, a necessidade de”: “[...] preparar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (Delors, [1996] 1998, p. 47).

Ainda, o Relatório Delors ([1996] 1998), apresentou os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria atender no próximo milênio, e reconheceu:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (Delors, [1996] 1998, p. 17).

Se a Educação ao Longo de Toda a Vida constitui um produto de uma dialética com várias dimensões, não se excluem o conhecimento não-formal e o conhecimento formal, assim como o desenvolvimento de aptidões inatas e a aquisição de novas competências:

[...] a educação ao longo de toda a vida é o produto de uma dialética com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, dado que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (Delors, [1996] 1998, p. 102).

O Relatório prevê, também, que a Educação ao Longo da Vida deva responder aos desafios da globalização, tanto em relação às rápidas mudanças quanto às alterações decorrentes do emprego, visando atingir um equilíbrio entre trabalho e aprendizagem.

Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa (Delors, [1996] 1998, p. 100).

Sendo assim, depreende-se que a Educação ao Longo de Toda a Vida varia de um indivíduo ao outro, assim como no decurso da vida de cada um, com ênfase à importância de projetos comuns, para fortalecimento dos vínculos.

[...] cada um aprende ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence. Esta varia, por definição, não só de um indivíduo para outro, mas também no decurso da vida de cada um. A educação deriva da vontade de viver juntos e de basear a coesão do grupo num conjunto de projetos comuns: a vida associativa, a participação numa comunidade religiosa, os vínculos políticos, concorrem para esta forma de educação (Delors, [1996] 1998, p. 106-107).

No prefácio do Relatório Delors ([1996] 1998) são anunciados objetivos acerca do sujeito que se pretende formar:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação [...] que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (Delors, [1996] 1998, p. 11).

O Relatório apresenta como um dos principais problemas, que os conflitos sociais possam ocorrer em larga escala, fomentados pela pobreza e pela intolerância,

[...] uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (Delors, [1996] 1998, p. 74).

O aumento da desigualdade social, relacionada ao desemprego e à precarização do trabalho, é inerente ao desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias à produção capitalista: “[...] o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico” (Delors, [1996] 1998, p. 79).

Uma das faces da crise do capital é o desemprego estrutural, aliado ao esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista que tinha sustentado “[...] o padrão de acumulação do capitalismo nos últimos cinquenta anos” (Frigotto, 2010, p. 21). Diante das incertezas dos indivíduos com relação às ocupações futuras, o Relatório reforça o conceito de Educação ao Longo da Vida (Rizo, 2012); assim, cada pessoa deve aprender a aprender, adaptando-se continuamente às novas exigências sociais.

Ponderamos que o lema “aprender a aprender” [...] passa por uma metamorfose, e após a década de 1990 está relacionado ao aprender a reaprender, que significa atualizar e ampliar o potencial de adaptação do indivíduo para o inédito e imprevisível. A educação é tratada como resposta para os problemas enfrentados pela comunidade internacional e representa uma possibilidade de adaptação do indivíduo ao mundo caracterizado como uma “aldeia global”. A educação ao longo da vida é vista, por Delors [...], como a chave de acesso ao século XXI e resposta às demandas de um mundo que está em constante transformação. O ideal de educação ao longo da vida se constrói com o conjunto de recomendações de organismos internacionais que acentua sua função para garantia da empregabilidade e para amenizar a exclusão e a pobreza. [...] Do ponto de vista das relações internacionais, o conceito de capital humano dissimula o imperialismo, ao anunciar que o subdesenvolvimento está relacionado ao problema da mudança e modernização de fatores como a qualificação dos recursos humanos, por meio do investimento em capital humano. O desenvolvimento econômico é considerado de forma a-histórica, desconsiderando as contradições sociais e imprime na educação a função de instrumento de modernização (Guerra, 2024, p. 98).

Portanto, percebe-se uma série de menções que atribuem responsabilidade à educação e à perspectiva de Educação ao Longo da Vida como possíveis de solução de demandas desde o âmbito individual, ao se referir à educação como fator de adaptação ao mundo, até o âmbito internacional, ao referir-se à garantia de empregabilidade e amenização da pobreza. Ao tratar do investimento em capital humano, responsabiliza o subdesenvolvimento à falta de qualificação de recursos

humanos, o que desconsidera as contradições sociais e atribui à educação o caráter de modernizadora.

O percurso de eventos que, de certa forma, marcaram o surgimento dos conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida apresenta distinções; no entanto, os mesmos foram tratados como equivalentes, até em um mesmo documento. Se estabelecermos uma comparação entre o conceito de Educação Permanente (Faure *et al.*, 1972) e o conceito de Educação ao Longo da Vida (Delors, [1996] 1998) são evidenciadas diferenças em relação à formação humana e formação para o trabalho, como também a noção de formação de cidadão. Assim, no trecho do documento “Aprender a ser” (Faure *et al.*, 1972) enuncia-se que:

Nesse contexto, a educação também possui duas dimensões. Deve preparar para mudanças, fazer homens aptos a aceitar e se beneficiar desses, criar um estado de espírito dinâmico, não conformista e não conservador. Paralelamente, a educação deve desempenhar o papel de antídoto contra inúmeras deformações do homem e da sociedade, já que uma educação democratizada pode remediar a frustração, despersonalização e o anonimato no mundo moderno, assim como a educação permanente pode mitigar a insegurança em benefício da otimização da mobilidade profissional (Faure *et al.*, 1972, p. 164).

Já no que diz respeito ao Relatório Jacques Delors,

A noção de Educação ao Longo da Vida, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 [...] com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado (Gadotti, 2016, p. 54).

É possível considerar que, em ambas as citações, o conceito de Educação ao Longo da Vida e de Educação Permanente são pensados para a vida adulta, como idade apta ao trabalho. Situando o caráter central que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida adquiriu na Europa, a partir dos anos 1990, Canário (2003) afirma que se articula de forma direta com educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação responde às políticas de emprego.

Depreende-se, ainda, que o Relatório Faure foi responsável pela elaboração de uma proposta educacional capaz de responder à sociedade industrial capitalista, predominante no decorrer do século XX. Por meio de uma proposta humanista, as análises do Relatório Faure buscavam assegurar ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através da ideia de Educação Permanente. Já o Relatório Delors, nos anos 1990, genericamente, assumiu o mesmo propósito, de construção de uma proposta educacional que respondesse à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (Ventura, 2013). Nesse sentido,

A educação pública desempenha função estratégica na formação de um homem adequado à acumulação flexível do capital. Em tempos de neoliberalismo, a *nova pedagogia da hegemonia*¹⁹ visa à redefinição do padrão de politização fordista (Turmina, 2010, p. 27).

Ao se estabelecer a comparação entre as definições para o conceito de Educação Permanente (Faure *et al.*, 1972) e o conceito Educação ao Longo da Vida (Delors, [1996] 1998) expostas em cada um, são evidenciadas diferenças em relação à formação humana e formação para o trabalho, como também a noção de cidadão que se almeja formar.

É notável a relevância do Relatório da Unesco sob responsabilidade de Edgar Faure (*et al.*, 1972), assim como Relatório Jacques Delors ([1996] 1998), no que tange pensar a educação no âmbito da aprendizagem. Faure (*et al.*, 1972) é favorável à conversão do processo de ensino (*teaching*), que tende a se sobrepor ao processo de aprendizagem (*learning*). Diferente da formação baseada na instrução, a perspectiva de formação centrada na aprendizagem reforçaria o estabelecimento de uma relação de responsabilidade do sujeito sobre sua própria educação, não mais uma obrigação.

Canário (2000) apresenta uma reflexão sobre o que considera um equívoco: a utilização das expressões “Educação permanente” e “Aprendizagem ao Longo da Vida” como sinônimos, uma vez que traduzem orientações diversas. Afirma, assim, que

¹⁹ “[...] a nova pedagogia da hegemonia atua no sentido de restringir o nível de consciência política coletiva dos organismos da classe trabalhadora que ainda atuam no nível ético-político para o nível econômico-corporativo. Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação” (Neves; Sant’Anna, 2005, p. 35 *apud* Turmina, 2010, p. 27).

A ênfatização, actual da ‘aprendizagem ao longo da vida’ parece, numa primeira aproximação, situar-se numa linha de continuidade relativamente ao movimento da ‘educação permanente’ que marcou os anos 70 do século XX. A tese central defendida [...] consiste em negar essa continuidade e pôr em evidência a ruptura existente entre as duas concepções. A emergência, nos anos 90, do discurso e da política sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’ é, de facto, o resultado [...] de uma erosão continuada dos ideais da ‘educação permanente’ (Canário, 2000, p. 29-30).

A concepção de Educação Permanente apresentava-se como possibilidade de pensar e reorganizar o processo educativo, chegando a ser confundida com educação de adultos, e até mesmo um processo de reciclagem, ou educação de segunda oportunidade. A concepção norteadora da mesma era de ordem política e filosófica, ao passo em que discute a Aprendizagem ao Longo da Vida, localiza categorias que a diferenciam ao enfatizar a evolução tecnológica para a eficácia produtiva e a coesão social, o que melhoraria a “empregabilidade e adaptabilidade” da mão de obra. Portanto, há uma evidente ruptura dos conceitos – Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida. A partir de tal compreensão, é necessário situar o contexto de elaboração e implementação de tais conceitos na perspectiva de que

A transição da concepção a ‘educação permanente’ para a concepção da ‘aprendizagem ao longo da vida’, que representa uma ruptura e não uma continuidade, inscreve-se e só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações de natureza social que afectaram a *economia*, o *trabalho* e a *formação*, no último quartel do século XX (Canário, 2000, p. 35).

Canário (2000) nos alerta, ainda, sobre o fato de que o olhar acerca da perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida precisa ser analítico para que não se corra o risco de cometer o equívoco de compreendê-la como sequência da concepção de Educação Permanente, uma vez que,

Numa primeira, apressada e ingênua leitura, o discurso oficial sobre a ‘aprendizagem ao longo da vida’ pode ser entendido como o retomar voluntarista da ‘aposta’ na educação que marcou os anos 70. Contudo, nada é mais diferente. Se nas décadas de 60 e 70 imperou a controvérsia, hoje impera o ‘consenso’, ou seja, a ausência de debate e a negação do pensamento crítico. [...] De facto, se a justificação da ‘educação permanente’ era de ordem eminentemente política e filosófica, a argumentação que fundamenta a ‘aprendizagem ao longo da vida’ é de natureza inteiramente diversa e tem como base três grandes categorias de argumentos que remetem para a *evolução*

tecnológica, para a eficácia produtiva e para a coesão social (Canário, 2000, p. 32).

Temos, então, elementos sobre a distinção entre as concepções de Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida, que nos auxiliam a compreender que

O 'consenso' sobre a educação nos anos 90 supõe uma deslocação do centro do debate do terreno político e filosófico para o terreno da 'eficácia' e da subordinação funcional da educação à racionalidade econômica. A perspectiva da construção de uma 'cidade educativa', presente no contexto da 'educação permanente', é substituída por uma concepção de 'aprendizagem ao longo da vida' que permita responder aos desafios da mundialização (Canário, 2000, p. 39).

Rosa Maria Torres (2009) afirma que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida

[...] permanece obscuro ao redor do mundo e tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras. Ele surgiu no hemisfério norte, intimamente relacionado ao crescimento econômico e competitividade e empregabilidade, uma estratégia para preparar os recursos necessários para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento (Torres, 2009, p. 56).

Para determinados educadores, o conceito de *Adult Learning* e de *Lifelong learning* deslocou o tema da educação para um único polo: o da aprendizagem.

O conceito de *Lifelong Learning* surgiu na Europa logo depois da primeira Guerra Mundial. Ele atendia, de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida. Era preciso oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população idosa cada vez mais numerosa. Na América Latina, o conceito teve pouca repercussão (Gadotti, 2013, p. 18).

Então, há um contexto pautado na diversidade que reafirma a polissemia dos conceitos de Educação Permanente, Aprendizagem ao Longo da Vida e, ainda, Educação ao Longo da Vida, que precisam ser analisados a partir dos contextos de inserção. Portanto, é a partir das questões econômicas, políticas e sociais que podem ser situados e melhor compreendidos os paradigmas sobre os quais estão assentados. Cumpre enfatizar que logo após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, foi criada a Unesco, pautada na premissa de estimular a paz, relacionando-se,

assim, à necessidade de reestruturar os países devastados pela guerra, em um contexto em que se buscava a construção de uma nova hegemonia mundial.

Evangelista (2000) pontua que a criação de uma agência supranacional que englobasse a educação e a cultura justificava-se pela necessidade da continuação do processo de expansão do capitalismo no contexto do pós-guerra, levando em consideração o modo de produção e o processo civilizatório. Logo, os países que até então eram colonizadores, sofreram perdas de territórios descontínuos, podendo-se exemplificar com os processos de independência de vários países africanos.

O mundo, em tal contexto histórico, deparou-se com a Guerra Fria e a oposição entre as principais potências do período. A autora afirma que tais acontecimentos contribuíram para um clima de conflito entre os diversos povos, nações e culturas. Nesse cenário, o mundo engendrado após 1945 era cindido, com desafios que se constituíam por um amplo campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que, em sua intenção, anunciava a universalidade e a supranacionalidade (Evangelista, 2000).

A criação da Unesco se apresentaria aos governantes evidenciando que os acordos econômicos e políticos não bastavam para garantir a singularidade dos povos, uma vez que se tratava de um período de instabilidade, marcado por duas grandes guerras. Reiterando tal afirmação, Evangelista (2000) disserta que o empenho na fundação da referida instituição,

[...] num mundo cujos problemas haviam adquirido uma dimensão transnacional, atribuíam valor fundamental à educação, em sentido amplo, para a construção da democracia e da paz mundiais. Buscava-se a construção do cenário de estabilidade política necessária ao livre curso das ideias, das pessoas e das mercadorias, objetivo partilhado pelas lideranças políticas do mundo ocidental, que articularam as condições para a paz almejada (Evangelista, 2000, p. 17).

A partir de 1990, a Unesco passou a interferir de forma incisiva sobre os países considerados dependentes, com o objetivo de implantar e fortalecer a agenda neoliberal. Para alcançar esse objetivo, iniciou sua atuação em diversos setores/segmentos e de diversas formas (Evangelista, 2000). A abrangência da atuação pode ser constatada nas parcerias que se firmam no seguinte contexto:

E, num momento em que se proclama, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a necessidade de reforçar as parcerias [...],

diante de recursos públicos cada vez mais reduzidos para a educação, ao mesmo tempo em que a crescente convergência das telecomunicações, da informática e do audiovisual, ao eliminar cada vez mais as barreiras entre as diversas instituições sociais, une-as num mercado comum [...], especificamente para a área de educação, assumem parceria com a UNESCO: a IBM, o Centro Internacional de Ensino a Distância e o Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos. Deste último fazem parte as agências internacionais ou Ministérios de Ajuda ao Desenvolvimento da Alemanha (BMZ), dos EUA (Usaid), da Suécia (Sida), do Canadá (Cida), e os Ministérios para Relações Exteriores de países tais como a Finlândia, a Noruega, a Dinamarca, a França (Evangelista, 2000, p. 73).

Sendo assim, é evidente que, a partir de 1990, a Unesco buscou disseminar a cultura necessária aos pressupostos do neoliberalismo por meio de seus documentos. Cultura essa, que anda lado a lado com o fenômeno da globalização e a formação de um dito cidadão mundial. Tal formação é impulsionada com a inserção do lema “Educação para Todos” nas políticas públicas educacionais, sendo que suas determinações alcançaram com veemência a Educação de Jovens e Adultos, pontualmente por meio da concepção de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Em síntese, a transição da concepção de Educação Permanente para a de Aprendizagem ao Longo da Vida configura uma ruptura, e não continuidade, e apenas é compreensível por meio de uma visão ampla de transformação de natureza social, afetando a economia, o trabalho e a formação nas últimas três décadas do século XX. No que se refere à formação, a mudança ocorre na passagem do modelo de qualificação para o modelo de competência.

O discurso sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida pode ser compreendido como uma reinterpretação do ideal de aprender a ser, embora não sejam equivalentes. Enquanto a concepção de Educação Permanente possuía fundamentos políticos e filosóficos, a Aprendizagem ao Longo da Vida está ancorada em três pilares: a revolução tecnológica, a eficiência produtiva e a coesão social.

Pode-se afirmar que, nas décadas subsequentes, a ideia de Educação ao Longo da Vida se apresentou em sutis inflexões históricas, que não configuraram rupturas no delineamento educativo desta organização, mas significaram, sobretudo, acentuadas continuidades históricas no projeto de estabilidades e permanências. Canário (2000) afirma que trata-se de uma concepção educativa que retira a educação

como aventura humana de conhecer e transformar o mundo, o material essencial do qual esta se alimenta: o sonho, a utopia e o projeto.

Apresentamos, a seguir, um quadro comparativo entre os conceitos Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, contemplando a origem conceitual, órgãos difusores dos termos, as abordagens teóricas a que se referem, bem como seu significado recorrente.

Quadro 2 - Comparativo entre Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)

Termo em Inglês	Lifelong Education (LLE)	Lifelong Learning (LLL)
Tradução para o Português	Em um primeiro momento como “Educação Permanente” e, posteriormente, como “Educação ao Longo da Vida”.	Aprendizagem ao Longo da Vida ou, mais raramente, Educação Continuada.
Origem conceitual	III Confintea –Tóquio, 1972	V Confintea –Hamburgo, 1997
Órgãos difusores	Unesco; Confintea.	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico; <i>Unesco Lifelong Learning Institute</i> .
Abordagens teóricas relacionadas	Formação Humanística e Emancipatória; Teoria Crítica.	Teoria do Capital Humano; Abordagens holísticas sobre a educação.
Significado recorrente	Processo explícito de ensino aprendizagem de adultos, em instituições formais ou não formais, que ofereça um currículo voltado à formação humanística, autogovernança e superação das desigualdades.	Processo explícito e implícito de aprendizagem para todos, em instituições formais, não formais, ou espaços informais, que fomente a busca pessoal pela autoformação, desenvolvimento de habilidades e integração de saberes particulares, a fim de adaptar e empoderar os indivíduos.

Fonte: Adaptação de Batisteti e Mello (2021).

Os conceitos de ELV e ALV, embora frequentemente utilizados de forma intercambiável em diversos contextos educacionais e políticos, possuem origens e implicações conceituais distintas, que merecem ser reconhecidas. Em termos gerais, a expressão Educação Permanente tem sido, em muitos casos, adotada como uma tradução ou adaptação do conceito mais amplo de Educação ao Longo da Vida, especialmente no contexto das políticas educacionais latino-americanas. No entanto, tal equivalência demanda cautela, uma vez que ambos os termos – ELV e ALV – trazem consigo diferentes ênfases teóricas, históricas e práticas.

A Educação ao Longo da Vida emerge com uma forte ancoragem institucional, estando ligada à noção de um compromisso contínuo do Estado e das instituições educativas, com a formação integral do indivíduo ao longo de todas as fases da vida. Nesse sentido, implica políticas públicas estruturadas, sistemas educacionais inclusivos e mecanismos formais de acesso e permanência na educação em diferentes ciclos etários.

A Aprendizagem ao Longo da Vida expande a compreensão da educação para além das fronteiras institucionais, incorporando experiências informais, não formais e autodirigidas de aprendizagem. A ALV valoriza o protagonismo do sujeito na construção de seu próprio percurso formativo, reconhecendo que a aprendizagem pode ocorrer em múltiplos espaços – no trabalho, na comunidade, nas relações sociais e nos ambientes digitais – e em diferentes temporalidades.

Assim, embora inter-relacionados, os conceitos de ELV e ALV não são sinônimos em sua origem, nem em suas implicações. A ELV enfatiza a responsabilidade coletiva e o papel das instituições na garantia do direito à educação contínua. Já a ALV destaca a centralidade do sujeito e a diversidade de contextos onde o conhecimento é produzido e apropriado. Reconhecer tais distinções é fundamental para a formulação de políticas educacionais mais coerentes com a complexidade dos processos formativos contemporâneos.

2 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE (CON)FORMAÇÃO DA UNESCO PARA AS NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO

Neste capítulo, buscamos atender ao objetivo específico, que consiste em examinar o *slogan* Educação ao Longo da Vida, promovido pela Unesco, com ênfase nas repercussões específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos. A investigação centra-se na forma como esse discurso global orienta e delineia projetos formativos que, ao mesmo tempo em que propõem a ampliação das oportunidades educacionais, também podem atuar como instrumentos de conformação às exigências do mercado de trabalho, articulando-se com as transformações nas relações entre educação, trabalho e sociedade.

Assim, objetiva-se explicitar as matrizes históricas e ideológicas nas publicações da Unesco, nas quais serão elencadas as expressões Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, por meio dos documentos, listados no Quadro 3.

Quadro 3 - Documentos da Unesco

Aprender a ser: la Educación para el Futuro (Relatório Faure – 1972)
Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI - Relatório Delors ([1996] 1998)
Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2022)
I Conferência Internacional de Educação de Adultos (I Confintea) (1949) – Elsinore
II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II Confintea) (1960) – Montreal
III Conferência Internacional de Educação de Adultos (III Confintea) (1972) -Tóquio
IV Conferência Internacional de Educação de Adultos (IV Confintea) (1985) – Paris
V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V Confintea) (1997) – Hamburgo
VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea) (2009) – Belém
VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (VII Confintea) (2022)-Marrakech

Fonte: elaboração da autora.

2.1 Aprender a ser: la educación para el futuro (Relatório Faure – 1972)

No ano de 1971 a Unesco constituiu a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, que concluiu seus trabalhos em março de 1972. O Relatório final foi resultado de amplos estudos conduzidos, incluindo o envio para todas as regiões do mundo de missões especiais para proceder à troca de ideias, visitas e reuniões com inúmeras instituições educacionais, estudos de documentos pertinentes e entrevistas com diversos especialistas de credibilidade internacional. O Relatório chamou a atenção, por exemplo, à importância das tecnologias educativas, que poderiam provocar verdadeira revolução intelectual, facilitando a função libertadora da escola (Unesco, 2000).

Logo, o denominado *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, conhecido por Relatório Faure (*et al.*, 1972), evidenciou um verdadeiro manifesto da Educação Permanente, que retrata um período marcado por iniciativas e movimentos sociais – que possibilitaram a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social (Canário, 2001), representando a busca de soluções para a crise educacional. O documento apresentava uma proposta de educação que possibilitasse e garantisse a democracia, em uma referência de desenvolvimento social, enfatizando a adequação da sociedade à modernização, ao relacionar as ideias de progresso a uma Educação Permanente, inspirado na teoria do Capital Humano.

O discurso conformado no Relatório Faure (*et al.*, 1972) expõe o diagnóstico de um mundo e de uma educação em crise, noticiando a necessidade da construção de uma nova concepção de mundo e do preparo de um novo homem para atuação num contexto de transformação produtiva. Assim sendo, para o modelo de sociabilidade capitalista da década de 1970, foram difundidas estratégias educacionais, conteúdos, habilidades e valores, com a alegação de que seria preciso reformar e adequar os sistemas de ensino para possibilitar a inserção do trabalhador no mundo do trabalho, marcado por inovações tecnológicas. A tecnologia que é enaltecida exigiria

[...] um novo modo de conceber a educação, propondo a revisão radical dos sistemas educativos e o esforço de solidariedade, da apropriação e assimilação da ideia do novo. Esse modo de ver a educação prioriza o 'aprender a ser', alegando a urgência em se

formar um novo homem focado no desenvolvimento de uma educação permanente. Encontra-se aí o germe do slogan ‘educação ao longo da vida’ (Turmina; Shiroma, 2014, p. 176).

Na carta de apresentação do Relatório ao Diretor-Geral da Unesco, Faure expôs quatro postulados que orientaram sua elaboração:

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;
2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;
4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser (Unesco, 2000, p. 13-14).

Expressões como “era da tecnologia”, bem como “revolução científico-técnica” são reincidentes na contextualização do Relatório Faure, indicando uma sociedade em mudança demandando novas habilidades, cabendo à educação responder às exigências para formar plenamente o homem para viver em uma sociedade em transformação. Nessa realidade de transformações, evidencia-se que a tecnologia foi tornando-se imperativa e a educação, então, não poderia mais ser definida em relação a um modelo conteudista, em que a ênfase estaria na assimilação, como um processo do ser que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio, por meio de um aprendizado permanente, em todos os tempos e espaços.

Ainda sobre a sociedade em transformação e o novo homem, afirma-se que

A necessidade de (con)formação desse homem de novo tipo é destacada como “objetivo comum a todos os sistemas de educação”. A educação para formar esse homem terá de ser global e permanente. Sem dúvida, está se falando de uma educação de novo tipo capaz de imprimir forte caráter individualista e flexível, cuja reforma educacional poderia corrigir a fragilidade de certas formas de instrução, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimentos [...]. Nessa perspectiva, o conhecimento que está em constante evolução reforça a necessidade do “aprender a ser”, o que ajudaria cada indivíduo a

alargar suas faculdades pessoais, a “liberar sua força criadora” (Turmina; Shiroma, 2014, p. 176).

Não se trata de adquirir conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a sua vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. Identificamos, assim, a descrença em conhecimentos permanentes, estáveis, sólidos, que possam ser substituídos por um saber mutável, assim como o novo homem. Trata-se, sobretudo, de aprender a ser de determinados modos, não estáveis, a partir das necessidades e exigências que surgirem ao longo do tempo. É a abertura para o entendimento de que as sociedades transformam-se constantemente e que educar os sujeitos implica fazer com que eles adquiram mecanismos para sua própria transformação, aprendendo a ser, sobretudo, remodeláveis.

O documento faz alerta, por exemplo, à relevância das tecnologias educativas, que poderiam ocasionar efetiva revolução intelectual, favorecendo a função libertadora da escola. A premissa de educação para todos ao longo da vida (*lifelong education*), explicitada no Relatório, encadearia sucessivos estudos e, aos poucos, teve adesão pelos países, como também se faz presente nos principais documentos emanados da Unesco, como o Relatório Jacques Delors, a Declaração de Hamburgo e a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI, entre outros (Unesco, 2000).

Ainda de acordo com o documento, depreendendo tanto do aspecto biológico quanto filosófico de que o homem é um ser inacabado, obriga-o a “aprender constantemente para sobreviver e evoluir” (Unesco, 2000, p. 15). Pode-se afirmar que as consequências desse pressuposto para a educação são incalculáveis, uma vez que a instituição escolar não seria mais o único local para a aprendizagem, mas toda a sociedade (Unesco, 2000). Assim, o objetivo era ampliar o tempo e o espaço de aprendizagem, em vista de aproximar a vida da escola (Faure *et al.*, 1972), uma vez que o sistema escolar fechado, recluso no espaço institucional, apresentava-se inócuo para instruir o trabalhador flexível, criativo e com iniciativa.

De acordo com o Relatório, sem a Unesco, dificilmente os países mais pobres teriam acesso a um conjunto de conhecimentos e reflexões considerados importantes para o avanço das políticas educativas. Ainda, pressupõe que, à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do

sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional (Wertheim, 2000).

A partir dos quatro eixos norteadores anteriormente referenciados, o Relatório Faure prescreveu alguns princípios de política educacional e no que diz respeito à oferta aos jovens e adultos, seriam:

Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida; Prolongar a educação por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não; Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente optando por métodos convencionais ou pelas diversas formas da autodidaxia; O sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos; No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional; A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar; promover a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior; A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos (Unesco, 2000, p. 16).

Perpassando tais princípios, evidencia-se o que atribuiria nome ao próprio Relatório: “Aprender a ser”, onde se afirma que “[...] o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio vir a ser” (Unesco, 2000, p. 17). Por certo, o contexto da realidade na qual se elaborou o Relatório repercutiu nas posições adotadas, considerando que,

[...] no plano cultural e filosófico as discussões acerca de algumas referências antipositivistas como o existencialismo, marxismo, personalismo, entre outras, eram intensas e, no plano político-social destaca-se, a rebelião dos estudantes, em Paris, em 1968, assim como em outros locais do mundo (Unesco, 2000, p. 17).

Tais aspectos evidenciam, que

Era preciso então mudar e, indiscutivelmente, o Relatório Faure, por sua visão prospectiva, coloca-se historicamente como um importante ponto de mudança, pois ele foi sensível às “vastas zonas de sombras que marcam no planeta uma geografia da ignorância” (Unesco, 2000, p. 17).

O Relatório Faure retrata um contexto social e político de reivindicação por educação, formação e instrução, intensificadas nos anos de 1980 e, proporcionalmente, aos anos seguintes, nos quais a demanda não poderia ser absorvida pelas instituições e pelos sistemas educacionais da época, por conta dos limites relativos às estruturas físicas e pedagógicas então disponíveis (Faure *et al.*,1972). Nesse cenário, destaca-se a proposta de cidades educadoras. A ideia da educação, em sentido amplo, é aquela que extrapola os limites da escola e oferece uma contribuição, promovendo a consciência sobre os direitos e deveres da cidadania e a percepção de que os problemas podem e devem ser solucionados com a participação de todos (Faure *et al.*,1972).

O conceito de Educação Permanente apresenta-se como uma das portas de entrada do século XXI, expressando-se em uma construção contínua da pessoa humana, de seu saber e de suas atitudes, especialmente de sua capacidade de julgar e agir. Por meio do Relatório Faure, a Educação Permanente deixa de ser um discurso para tornar-se um conceito que surge a partir da educação de adultos, uma prática ainda à margem. Então, configurou-se como um instrumento de luta contra uma ideologia escolar repressora, incorporando-se a ele intentos revolucionários de transformação radical, não somente da escola, mas também da sociedade. A esse respeito, Barros (2011) afirma que

A perspectiva da educação permanente representou assim, contexto da própria história dos sistemas nacionais de educação do ocidente, a possibilidade de implementar uma profunda reestruturação nos sistemas escolares e nos valores que lhes estão subjacentes. O papel da escola, no âmbito da perspectiva da educação permanente, deve ser adquirida e percebida como uma espécie de prelúdio, que se destina essencialmente quer a dotar os futuros adultos com os melhores meios para se exprimirem uns com os outros; quer ainda a criar uma sociedade onde os indivíduos saibam comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros. A educação permanente representa, assim, uma alavanca para alterar todo o entendimento acerca do conceito moderno de educação (Barros, 2011, p. 138).

A educação pôde exercer fundamentalmente o papel importante de transformação da realidade e em busca de novos modelos e novo projeto de cidadão global. Concebe-se que tal posição só poderá alcançar os objetivos, por meio de um conhecimento de cooperação e de ajuda mútua (Faure *et al.*,1972).

Segundo Werthein (2000, p. 75), o homem é um ser inacabado e, por isso, tal condição obriga-o a “aprender constantemente para sobreviver e evoluir”, destacando que o Relatório Faure abordou questões numa perspectiva de futuro, de forma a poder se antecipar aos fatos e, desse modo, prestar uma cooperação intelectual de qualidade a todos os estados-membros.

Alguns excertos extraídos do Relatório Faure nos apresentam ideias centrais sobre a proposição de “Aprender a ser”, na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. O documento chamou a atenção à necessidade de alteração do processo de ensino (*teaching*) que, historicamente, predominou sobre o processo de aprendizagem (*learning*). A premissa de educação para todos ao longo da vida (*lifelong education*) asseverava que a Educação deveria ter espaço em todas as faixas etárias, na diversidade das situações e das circunstâncias da existência. Dessa forma, é retomada a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (Unesco, 2000).

Assim sendo, no Quadro 4 apresentamos os achados da pesquisa que se referem ao documento “Aprender a ser la educación para el futuro” (Relatório Faure), a partir da obra “Aprender a ser” (Faure *et al.*, 1972).

Quadro 4 - Relatório Faure

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederic Champion. Aprender a ser . Lisboa: Unesco, 1972.	
Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida e Cidade Educadora	
Excertos	Pág.
- A continuação dos procedimentos atualmente seguidos não pode resolver o problema do analfabetismo onde este afeta uma parte significativa da população (apesar dos inegáveis progressos que a alfabetização funcional representa), nem, em muitos casos, assegurar a generalização e a rentabilidade da escolarização, nem, em qualquer caso, abrir oportunidades para a formação de adultos e para a aplicação progressiva do conceito de educação ao longo da vida .	41
- Foi no decurso dos últimos dez anos que a ideia de educação ao longo da vida tomou realmente forma. Seria, sem dúvida, um erro ver nela uma descoberta do nosso tempo. A ideia de continuidade do processo educativo não é nova. Conscientemente ou não, o ser humano não deixa de se educar ao longo da sua vida , sobretudo sob a influência dos ambientes em que passa a sua existência, ou as suas sucessivas existências, e pelas experiências que vão moldando o seu comportamento, a sua concepção da vida e os conteúdos do seu conhecimento.	219

- Mais tarde, as suas dimensões alargaram-se e tornaram-se um problema histórico, um problema de civilização. No entanto, o termo aprendizagem ao longo da vida não era, inicialmente, mais do que um novo termo aplicado a uma prática relativamente antiga: a educação de adultos, para não falar dos cursos noturnos.	220
- Assim, a educação ao longo da vida torna-se a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas, expressões e momentos do processo educativo.	220
- A educação tem bases sólidas não só na economia e na sociologia, mas também na evidência dada pela investigação psicológica de que o homem é um ser inacabado e que só se pode realizar à custa de uma aprendizagem constante . Se assim é, a educação tem o seu lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade de situações e circunstâncias da existência.	241
- Ideia orientadora das políticas de educação. Princípio: Cada indivíduo deve ter a oportunidade de aprender ao longo da sua vida . A ideia de aprendizagem ao longo da vida é a pedra angular da Cidade da Educação. Considerações: O conceito de educação ao longo da vida estende-se a todos os aspectos da educação; engloba todos, e o todo é maior do que a soma das partes. Na educação, não se pode identificar uma parte distinta do resto, que não é nem um sistema nem um sector educativo, mas o princípio sobre o qual se baseia a organização global de um sistema e, portanto, a elaboração de cada uma das suas partes. Recomendação: Propomos a aprendizagem ao longo da vida como uma ideia orientadora das políticas educativas para os próximos anos. Isto aplica-se tanto aos países desenvolvidos como aos países em desenvolvimento.	265
- A aprendizagem ao longo da vida deve ser concebida, no quadro geral do projeto educativo, como um processo que começa no início da vida, abrange os chamados anos de escola e continua ao longo de toda a nossa existência . O estudo e a aprendizagem estão integrados no trabalho e nos tempos livres. Dessa forma, a educação é concebida como um processo de crescimento do ser humano, de sua realização como indivíduo e como membro de inúmeros grupos sociais. O que se contempla, portanto, é o homem total, e não apenas o homem como produto; a existência criativa e não apenas a existência que produz bens materiais.	269
- Em resumo, a Comissão estabelece os três princípios fundamentais seguintes: estabelecer uma relação estreita entre a aprendizagem ao longo da vida e a antecipação das tendências futuras da sociedade em causa; recorrer, para responder às necessidades, a múltiplos sistemas, desde programas institucionais a formas não institucionais, incluindo a utilização de tecnologias modernas; conceber a educação como parte integrante de todo o ato humano.	271
- Atualmente, muitos países procuram tirar maior partido, do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida , das possibilidades oferecidas pelo conjunto dos meios educativos disponíveis. Uma reforma educativa global deve necessariamente recorrer a todas estas atividades, bem como às ligações que podem ser estabelecidas entre elas.	271

- Papel educativo das empresas. Princípio: A noção de aprendizagem ao longo da vida , no sentido pleno do termo, implica que as empresas sejam investidas de funções educativas alargadas.	282
---	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

As orientações preconizaram, em linhas gerais, que a educação teria o papel de incentivar os indivíduos para o desenvolvimento da criatividade, participação e responsabilidade na realização de um objetivo comum, o da compreensão internacional e da paz; conforme expresso no Relatório:

Não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador e não pretendemos ser exaustivos. O que só vem confirmar a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor (Faure *et al.*, 1972 *apud* Delors, [1996] 1998, p. 20).

Ainda, está presente a preocupação com a formação de comportamentos individuais, com base na apropriação de saberes básicos, frutos da experiência humana. Assim, a educação prepararia os indivíduos para: recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. Portanto, deveria adequar os indivíduos à sociedade, ensinando-os a ser. Logo, a “ser” de acordo com o que já está estabelecido, ensinando os indivíduos a aderirem ao consenso de que os problemas sociais e econômicos poderiam ser resolvidos, nos países periféricos, à medida que as populações passassem pela escola e se apropriassem da forma mais correta de enfrentar os problemas, utilizando-se da criatividade e imaginação (Conterno, 2002).

Reitera-se, dessa forma, o pressuposto tanto biológico quanto filosófico de que o homem é um ser inacabado, estando obrigado ao constante aprendizado como condição de sobrevivência e evolução. Lima (2007) compreende que, a partir do Relatório Faure, a Educação apresenta-se com uma tendência a ser representada, destinando-se privilegiadamente para esforços sistemáticos, ações deliberadas, decisões e estratégias racionalmente planejadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais ou informais. A aprendizagem passaria a adotar um significado mais comportamental e individual, relevar não apenas ações de educação formal ou não formal, mas de situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de fato resulta da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo, inevitavelmente (Lima, 2007).

Após a exposição, podemos inferir que o Relatório Faure emerge como um marco na tentativa de redefinir os rumos da educação em meio a um contexto de profunda crise mundial – tanto no plano econômico quanto social e político. Apresentando-se como um diagnóstico das contradições da modernidade, o Relatório reconhece uma crise civilizatória em curso, caracterizada por desigualdades crescentes, transformações tecnológicas aceleradas e instabilidades estruturais. Nesse cenário, a educação é posicionada como um instrumento estratégico de intervenção, sendo chamada a desempenhar um papel fundamental na construção de um novo homem, capaz de adaptar-se aos desafios do mundo contemporâneo.

Sob uma perspectiva crítica, é possível perceber que o discurso configurado no Relatório Faure está profundamente imbricado às necessidades do capitalismo das décadas finais do século XX. Embora se apresente como uma proposta progressista, centrada na valorização do ser humano, da democracia e da solidariedade, o texto se alinha, de forma pragmática, às demandas da reestruturação produtiva que começava a se esboçar nos anos de 1970.

Ao mesmo tempo em que denuncia os limites do modelo educacional tradicional, o Relatório convoca à reformulação dos sistemas de ensino de forma a torná-los mais eficientes, flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado de trabalho, fortemente impactado pelas inovações tecnológicas e pela automação. O modelo educacional proposto assume, assim, uma dupla função: por um lado, busca promover uma formação integral do sujeito, sustentada no ideal do *aprender a ser* – enfatizando valores como a criatividade, a autonomia e a participação cidadã; por outro, atua como ferramenta de conformação de subjetividades ajustadas às novas formas de organização do trabalho e da produção capitalista.

Nessa ambivalência, a educação é convocada a produzir sujeitos aptos à flexibilidade, à aprendizagem contínua e à mobilidade – características exigidas por um mercado em constante mutação. Além disso, ao enaltecer o papel das tecnologias na transformação educativa, o Relatório Faure contribui para a consolidação de uma visão tecnocrática da educação, na qual a inovação técnica é vista como panaceia para os problemas sociais. Isso reforça uma lógica de adaptação, em detrimento de uma perspectiva crítica, que questione as raízes estruturais da desigualdade e da exclusão.

Portanto, a proposta do Relatório Faure deve ser compreendida em seu contexto histórico, marcada por um discurso ambíguo que mescla intenções

humanistas com finalidades adaptativas. Sua concepção de educação, ainda que envolta em uma retórica de emancipação, serve, em última instância, aos imperativos da modernização capitalista. A crítica ao documento não invalida sua importância histórica ou suas contribuições para o debate educacional, mas convida à problematização dos interesses que o atravessam e das consequências que seu paradigma pedagógico implica para a formação dos sujeitos e para a função social da escola.

Seguimos, então, tratando do Relatório Delors ([1996] 1998), buscando compreender suas proposições na perspectiva da Educação ao Longo da Vida e seus desdobramentos para uma proposta de educação para o século XXI.

2.2 Relatório Delors ([1996] 1998) – Educação: um tesouro a descobrir

Duas décadas após a publicação do Relatório Faure, a Unesco criou a Comissão Educação para o Século XXI, liderada pelo presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, visando adquirir visibilidade internacional no campo da política da educação, sendo que esse novo esforço intelectual e filosófico resultou no Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (Delors, [1996] 1998).

O documento apresenta algumas tensões da época que deveriam ser ultrapassadas por meio da educação, isto é, os conceitos: local contra global, universal contra individual, tradição contra modernidade, ação a longo termo contra ação a curto termo, competição contra oportunidades de aprendizagem, expansão contra assimilação do conhecimento, aspectos espirituais contra aspectos materiais (Delors, [1996] 1998). Fatores esses, que vitimavam boa parte da população, ampliando a desigualdade entre países ricos e pobres. Nesse contexto, a decadência dos países socialistas e a queda do muro de Berlim, em 1989, deram novo rumo à política e à economia em escala mundial, e a globalização econômica tomaria um impulso sem precedentes, desencadeando mudanças estruturais em toda a sociedade mundial.

A própria Unesco reconheceu que houve mudanças no contexto educacional mundial no período entre os Relatórios Faure e Delors, considerando desde o progresso obtido na expansão de matrículas (Werthein, 2000). Mediante nova realidade, a Unesco criou, no início de 1993, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o objetivo de subsidiar um levantamento das

tendências educacionais frente ao rápido processo de globalização. A comissão trabalhou de março de 1993 a janeiro de 1996, sendo auxiliada por inúmeros estudos e especialistas, além das reuniões promovidas em várias partes do mundo: Dacar, Paris, Vancouver, Santiago, Túnis e Nova Déli (Wertheim, 2000).

Denominado como “Educação: Um tesouro a Descobrir”, o Relatório Delors emerge na década de 1990, no contexto da crise do modelo de produção e do capital, quando são feitas várias reestruturações econômicas e sociais, que, por fim, desencadearam no campo da educação. É necessário considerar que a educação, bem como documentos que dela tratam, apenas podem ser compreendidos se analisados em conformidade com o momento histórico em que são produzidos. Assim,

O Relatório Delors deve ser compreendido dentro da perspectiva de busca de um novo ideal de sujeito e cidadão, necessário ao desenvolvimento da sociedade pretendido pela UNESCO. [...] os novos modelos de produção em desenvolvimento desde a crise capitalista da década de 70 pressupunha a flexibilização dos processos, modificando paulatinamente a estrutura de trabalho e produção até então existente. Porém, torna-se claro também afirmar que, para operacionalização de todas estas reformas, havia um fator fundamental a ser também modificado: o fator humano. A mão de obra existente precisaria ser readaptada, reeducada para corresponder às ansiedades do novo modelo produtivo (Borges, 2016, p. 27).

A crise do modelo de produção, resultante da grande acumulação de estoques, levou o capitalismo a mais uma de suas crises e necessidade de mudança. Então, nas primeiras décadas do século XX, o discurso de autoajuda²⁰ foi produzido em meio aos contextos de crise, guerra e demandas de produção,

[...] sendo associado ao consumo prudente e racional para corresponder às necessidades e expectativas das empresas. Foi um período com expressiva ascensão e projeção dos “homens de negócios”, público-alvo tanto dos escritos de Henry Ford quanto da literatura de autoajuda de Carnegie. O discurso de autoajuda, naquele contexto, difundia a crença no potencial humano para articular uma ordem social democrática. Sendo assim, mais significativa do que qualquer aprendizagem era a solução habilidosa dos problemas, discurso este extremamente adequado à forma de organização de trabalho taylorista-fordista predominante. Enfatizava o saber-fazer e o

²⁰ “A autoajuda, desde o século XIX, vem consolidando-se com um veículo da ideologia, difundindo uma forma de interpretar a realidade adequada aos padrões de sociabilidade necessários ao capital. [...]. Os recortes de vendas da literatura de autoajuda e a rápida propagação do ideário da UNESCO nos permitem estimar a abrangência desse projeto que “ensina a ser” na perspectiva do capital e do desafio de desconstruí-lo rumo a outro projeto histórico, no qual a razão do ensinar e aprender seja a formação do ser social pleno e emancipado” (Turmina; Shiroma, 2014, p. 177-178).

aprender-fazendo na formação prática do cidadão produtivo via administração do trabalho racionalizado (Turmina; Shiroma, 2014, p. 170).

Por isso, reitera-se que, no início do século XX, a “[...] autoajuda respaldava não apenas visões normativas sobre o que se devia e não se devia fazer, mas suas prescrições visavam direcionar esse fazer à eficácia e produtividade no trabalho” (Turmina; Shiroma, 2014, p. 170). Isso significou que “O trabalhador idealizado pela literatura de autoajuda e almejado para o trabalho no século XX é o operário (con)formado” (Turmina, 2010, p. 200).

Os modelos de produção taylorista-fordista acabaram por levar a um acúmulo desnecessário de mercadoria, que, por sua vez, gerava quedas significativas nas taxas de lucro. Houve, assim, a progressiva substituição desses modelos pelo toyotismo, um modelo de produção distinto, com ênfase no planejamento e na atividade intelectual do trabalhador. No modelo anterior, o trabalhador precisava adequar-se a fim de satisfazer suas necessidades; ademais, também o próprio sistema de administração pública necessitava remodelar-se, visando a manutenção do regime vigente: é o que hoje denominamos de Reforma do Estado (Kuenzer, 2005).

Nesse contexto, compreende-se que mudanças se faziam necessárias na esfera educacional, pois também era entendida como uma instituição social ligada ao Estado. Tais ajustes deveriam, em sua base, atender a duas características principais: em princípio, ao ajuste da administração escolar em acompanhamento da administração geral e da própria reformulação da administração pública. Outra característica, mais relevante no caso da análise do Relatório Delors, é o ajuste da educação com a finalidade de formar o sujeito indispensável ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas expectativas sociais de formação (Borges, 2016). Visando estruturar suas propostas de educação para o século XXI, o Relatório Delors destaca que a educação deveria ser organizada em quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser, como mencionado.

Segundo Delors ([1996] 1998), o primeiro pilar, aprender a conhecer, refere-se à aquisição de instrumentos intelectuais e metodológicos que possibilitem a compreensão do mundo e das diversas situações enfrentadas ao longo da vida, estimulando a curiosidade, a reflexão crítica e a autonomia intelectual. Em complemento, o pilar aprender a fazer destaca a importância do desenvolvimento de

competências práticas e habilidades que permitam ao educando intervir de maneira eficaz e ética em seu meio social, cultural e profissional.

O terceiro pilar, aprender a viver juntos, enfatiza a construção de uma cultura de paz, solidariedade e respeito mútuo, a partir do reconhecimento da diversidade e da valorização do diálogo, promovendo, assim, a cooperação e a participação ativa na vida coletiva. Por fim, o pilar aprender a ser contempla o desenvolvimento pessoal em sua totalidade, considerando aspectos emocionais, morais e espirituais, com vistas à formação de indivíduos conscientes, responsáveis e capazes de lidar com os desafios e complexidades do cotidiano.

Esses quatro pilares são interdependentes e complementares, constituindo a base para uma educação humanista e transformadora. Ao integrar saber, fazer, conviver e ser, tal proposta educacional visa formar sujeitos plenos, capazes de construir conhecimento, agir com responsabilidade, conviver harmonicamente e desenvolver-se integralmente enquanto cidadãos atuantes em uma sociedade em constante transformação. Por isso, a estruturação da proposta educacional elaborada pela Comissão Internacional buscava responder à seguinte questão: “como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?” (Delors, [1996] 1998, p. 96).

De acordo com o documento, é por meio destes pilares que os projetos de educação nos países devem guiar-se para atingir os objetivos educacionais almejados. Expondo tais pilares, o Relatório nos mostra que:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, [1996] 1998, p. 89-90).

Os quatro pilares apresentados numa visão conjunta exprimem ter como propósito final a realização da essência humana. Entretanto, o pilar aprender a conhecer está vinculado ao conhecimento utilitário propagado na sociedade. A afirmação de aprender a conhecer e aprender a fazer são indissociáveis (Delors,

[1996] 1998); quando o aprender a fazer remete às competências e qualificações, demonstra que o conhecimento proposto se relaciona à formação para utilização de novas técnicas e tecnologias, destacando-se o conhecimento científico-pragmático.

Observa-se na própria formação do discurso um ideal de homem a ser formado, a fim de atender a demanda do século XXI: global, total e dinâmico. Mais ainda, o Relatório (Delors, [1996] 1998) abrange também uma descrição dos diversos problemas pelos quais o mundo estaria passando no romper do novo século,

[...] trazendo uma enorme desilusão à população mundial, revelando dados drásticos sobre a miséria, o desemprego e a exclusão social. Mas o marco mais bonito do relatório são as belas palavras que nos diz que a educação deve ser ao longo da vida, que os povos devem ser solidários, que é preciso ter tolerância e respeito mútuo, esses são valores essenciais para uma Educação digna e justa (Oliveira; Moura; Silva, 2010, p. 403).

Por conseguinte, a prerrogativa do Relatório Delors é enfatizar a necessidade de viver em paz, apresentada sob a forma do pilar aprender a viver juntos. Num contexto em que predominam relações internas e externas de forças, é elaborada a ideia de cooperação internacional, cuja efetivação depende do cumprimento da exigência de aprender a viver juntos sob o preceito de ser necessário ultrapassar as tensões entre local e nacional, universal e particular, tradição e modernidade, bem como a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, é evidenciada a necessidade prioritária de gerir as contradições sociais em prol do desenvolvimento econômico, com vistas à preservação das relações internacionais de comércio, pois

Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise dos riscos e dos desafios do futuro [...]. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (Delors, [1996] 1998, p. 19).

À educação é outorgada a função conciliadora das contradições e embates decorrentes da complexificação das relações sociais sob o capitalismo, objetivando

uma convivência harmônica entre os povos. A celeridade em que flui a globalização, com a crescente e constante agilização das comunicações, tecnologias, intercâmbio de ideias e imagens modifica o andamento do devir, motivando a necessidade de investimentos numa educação na qual a tarefa de formar para o respeito ao pluralismo, para a ética e para a valorização do humano seja priorizado. Dessa forma, para o Relatório Delors trata-se de ultrapassar as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI (Delors, [1996] 1998).

Denota-se, em análise ao exposto no documento, a elaboração da perspectiva de justificar e/ou dissimular as contradições e conflitos inerentes à constituição da sociedade por meio de um discurso ideológico. Para acomodar o indivíduo à realidade social e econômica sem maiores resistências, há a ação da ideologia que, segundo Horkheimer e Adorno (1973), atua como ideias que chegam ao indivíduo por meio da cultura; é uma consciência objetivamente necessária e, assim, é construído um imaginário que representa a sociedade como coesa e harmoniosa.

Dessa forma, a ideologia fornece uma resposta ao desejo humano de identidade e ao temor de fragmentação, em que o exercício de dominação é acolhido como natural, racional e legítimo. Desse modo, o discurso ideológico tem a inclinação de fixar determinados signos que neutralizam a contradição e afirmam a ideia de que o mundo é naturalmente harmonioso. Surge, assim, a educação como via que conduza a um desenvolvimento humano igualmente harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras (Delors, [1996] 1998).

A partir desse aspecto, no Relatório Delors, observa-se que, mesmo quando a educação aparenta ser discutida de forma ampla, conforme se infere no pilar aprender a ser ou da orientação da Educação ao Longo de Toda a Vida (Delors, [1996] 1998), ela preserva o sentido de formação de capital humano, focada na produtividade, o que pode ser exemplificado na afirmativa:

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade (Delors, [1996] 1998, p. 71).

Exige-se da educação escolar a preparação de um indivíduo flexível, pronto para assimilar as rápidas transformações da sociedade. Evidencia-se, dessa forma, que a educação deve responder a essa necessidade suprimindo o mercado de trabalho com profissionais de tal perfil.

A formulação de Ianni (2004) diz respeito ao sentido dos conceitos de cidadão e de cidadania dispostos no Relatório Delors ([1996] 1998). Aponta-se o sentido de que o cidadão é o indivíduo preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional (Delors, [1996] 1998). Nessa medida, o indivíduo deve aprender a viver junto, respeitar a diversidade dos demais e dos diferentes grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade (Delors, [1996] 1998).

Em vista do contínuo crescimento econômico e a implantação de novas necessidades, o Relatório Delors ([1996] 1998) retoma conceitos como Educação Permanente e Cidade Educativa abordados desde o Relatório Faure (*et al.*, 1972). O conceito de Cidade Educativa é retomado no sentido de sociedade da informação. Por sua vez, o conceito de Educação Permanente é, então, apresentado como Educação ao Longo de Toda a Vida, visando superar, primeiro, a cisão entre formação geral escolar e a formação profissional técnica; e segundo, a separação entre aprendizagem em espaço escolar e espaço extraescolar. Almejando essa superação, o Relatório Delors ([1996] 1998) retoma a abordagem de que o ensino e a aprendizagem são um *continuum*, que se estende por toda a vida.

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição á dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem [...] É este continuum educativo, coextensivo à vida e ampliado às dimensões da sociedade, que a comissão entendeu designar, no presente relatório, pela expressão “educação ao longo de toda a vida” (Delors, [1996] 1998, p. 103-104).

A Educação ao Longo de Toda a Vida diz respeito a uma formação dinâmica na qual são exigidas competências pessoais como, entre outros elementos, conhecimento intelectual, trabalho em equipe, capacidade de iniciativa e de criar soluções. A noção de competência é justificada no Relatório Delors ([1996] 1998) como uma exigência que se origina da desmaterialização do trabalho, ou seja, a

relação com a matéria e técnica deve ser completada com a aptidão para relações interpessoais (Delors, [1996] 1998).

Compreendemos, assim, que a educação é abordada como forma de amenizar as tensões sociais e conciliar conflitos. Em suas entrelinhas, o Relatório sugere uma educação não essencialmente como um tratamento para os problemas e tensões sociais, mas como um aspecto de prevenção das mesmas, pois entende-se que o sujeito é alguém já preparado para lidar com tais situações. Nesse ponto, a redação do Relatório é evidente ao mostrar a quem cabe a tarefa diretamente:

Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo (Delors, [1996] 1998, p. 15-16).

A Educação Para Toda a Vida é outra ideia destacada, levando em consideração todas as transformações da sociedade, a tecnologia em contínuo e célere desenvolvimento, as diferentes exigências do mundo do trabalho, as diversidades em franco crescimento e todas as demais situações de novidade que exigem a adaptação do sujeito.

[...] parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (Delors, [1996] 1998, p. 18).

Segundo Delors ([1996] 1998), é tarefa da educação também formar o indivíduo compreensivo: não apenas de si, mas também do outro. O indivíduo deve reconhecer e valorizar suas origens, o local onde vive, bem como a sociedade em geral, mas sem perder de vista as outras culturas, os outros lugares, as diversidades. Deve ser capaz de compreender o outro e sua cultura, valorizá-los e respeitá-los para a existência de um mundo mais solidário.

A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional. (Delors, [1996] 1998, p. 49).

O Relatório discorre sobre a função da educação, ao afirmar que:

A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrirem-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida (Delors, [1996] 1998, p. 97-98).

Explana, ainda, acerca da importância do desenvolvimento individual, bem como social de cada povo, considerando suas diferentes culturas, à procura de caminhos para a expansão da economia, por meio da integração das nações.

No decorrer da abordagem de conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida é possível perceber que são tratados como conceitos equivalentes nos documentos analisados. Comparando as definições para o conceito de Educação Permanente (Faure *et al.*, 1972) e o conceito Educação ao Longo da Vida (Delors, [1996] 1998) expostas em cada um, já se explicitam diferenças, no que diz respeito à formação humana e para o trabalho, assim como a noção de cidadão que se pretende formar. O documento “Aprender a ser” (Faure *et al.*, 1972) afirma que:

Nesse contexto, a educação também possui duas dimensões. Deve preparar para mudanças, fazer homens aptos a aceitar e se beneficiar

desse, criar um estado de espírito dinâmico, não conformista e não conservador. Paralelamente, a educação deve desempenhar o papel de antídoto contra inúmeras deformações do homem e da sociedade, já que uma educação democratizada pode remediar a frustração, despersonalização e o anonimato no mundo moderno, assim como a educação permanente pode mitigar a insegurança em benefício da otimização da mobilidade profissional (Faure *et al.*, 1972, p. 164).

O documento “Educação: Um tesouro a descobrir” (Delors, [1996] 1998) declara que:

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir (Delors, [1996] 1998, p. 18).

Assim sendo, o tema tem suscitado importantes debates em torno das perspectivas educacionais de nosso tempo, sendo a educação constante nos Relatórios, responsável por subsidiar a ação do sujeito sobre si e sobre seu meio. É a educação que, na perspectiva da Unesco, vai formar o sujeito para as relações sociais, humanas, econômicas e tecnológicas do século XXI; afinal, a educação que se espera é a que vai preparar o jovem não apenas para apropriação e atualização de conhecimentos, mas para os “desafios”, no sentido de fazer o jovem colocar em prática tudo aquilo que aprendeu.

Assim, o documento coloca a escola como via para inserir o sujeito na sociedade por meio do trabalho. Em contrapartida, é categórico ao explicitar as desvantagens que indivíduos sem certificação têm em relação aos demais (Delors, [1996] 1998). Tal exposição presente no documento da Unesco é um modo de mostrar que a educação deve estar à serviço do desenvolvimento econômico e que a pessoa deve estar apta para acompanhar as oscilações do mercado. Dessa forma, o Relatório reitera a ideia de que o sujeito precisa estar preparado para se adequar e acompanhar as transformações e exigências do mundo empresarial.

Ao dar primazia à educação para o desenvolvimento econômico, o Relatório Delors ([1996] 1998) desvaloriza o crescimento intelectual sobrepondo ideias de tolerância, compreensão mútua e coesão social. Não são apresentadas críticas ao

capitalismo e seus efeitos às sociedades mais pobres, nem problematiza sobre a questão da desigualdade. O sujeito ativo e criativo citado é o que consegue sobreviver ao mundo em crise, chamado pelo Relatório de “mundo em transformação”. Assim, a educação que a Unesco propõe para o século XXI é aquela que prepara o sujeito para praticar o que aprendeu, que qualifica mão de obra para que o mercado possa ser competitivo. A sociedade educativa que o Relatório denomina não é uma sociedade letrada, consciente e transformadora, mas uma sociedade que consiga se adaptar e que seja capaz de renovar seus conhecimentos, a partir das necessidades do mercado. É uma forma de visualizar a educação como um investimento, não no sentido intelectual, numa perspectiva cidadã, mas de investimento para a produtividade.

Ainda que no Relatório Delors ([1996] 1998) admita-se que o desenvolvimento econômico não garanta o desenvolvimento humano e que a sociedade baseada na tecnologia é uma sociedade do inconstante, permanece o sentido e a priorização da passagem para uma sociedade cognitiva. Sociedade na qual deve prevalecer a busca de uma iniciação precoce à ciência, aos seus métodos de aplicação, ao difícil esforço para dominar o progresso (Delors, [1996] 1998).

No Relatório Delors (Delors, [1996] 1998), a recorrência dos conceitos de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, embora aparentem semelhanças, não são sinônimos. A utilização indistinta desses termos no Relatório revela tanto uma tentativa de abarcar a complexidade da educação nas sociedades contemporâneas quanto certa ambiguidade conceitual. Essa sobreposição pode obstaculizar distinções importantes entre políticas educacionais, processos formativos e responsabilidades individuais e coletivas. Ao analisá-los de forma articulada, é possível perceber que essas noções constituem não apenas o eixo do discurso educativo contemporâneo, mas também um campo de disputa sobre o significado e os rumos da própria educação.

Quadro 5 - Relatório Delors

DELORS, Jacques. (org.). Educação : um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, [1996] 1998.	
Excerto	Pág.
- É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. [...] Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.	18
- O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente . [...] É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender.	19
- Em primeiro lugar, aprender a conhecer. [...] Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida .	20
- Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário.	63
- A ampliação do conceito inicial de educação permanente , para além das necessidades imediatas de reciclagem profissional, corresponde pois, atualmente, não só a uma necessidade de renovação cultural, mas também, e sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação.	117
- Ao mesmo tempo, o princípio de educação permanente deve abrir possibilidades mais vastas de realização pessoal e de formação após a educação básica permitindo, em particular, que os adultos possam retomar o sistema formal.	135
- É preciso elaborar estratégias e programas de educação relacionados com o ambiente que abranjam tanto o ensino escolar como a educação informal, que adotem a perspectiva da educação permanente serem desenvolvidas pelos poderes públicos, o setor produtivo, o comércio e as comunidades locais.	236

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

No rol de excertos do Relatório Delors ([1996] 1998), podemos observar que caminha no sentido da responsabilização do sujeito por seus atos, sejam eles individuais ou coletivos. O sujeito passa, portanto, a ser responsável pelo seu sucesso individual, assim como pelo coletivo. É o sujeito individual quem deve trabalhar pelo cuidado com o planeta, deve contribuir para a solidariedade e a boa convivência. Dessa forma, os problemas globais são explicados não como resultado das

contradições, mas há uma individualização como se cada sujeito fosse, então, responsável por uma parte de sua resolução.

Cossetin (2012) aponta que está expressa a aceitação das transformações sociais – intrínseca às novas formas de convivência – e da própria educação dos sujeitos, como também a necessidade de ajustamento. À educação cabe o papel da formação de um indivíduo compreensivo, tanto atento a si quanto ao outro, sendo capaz de compreender o outro e sua cultura, valorizá-lo e respeitá-lo para a existência de um mundo mais solidário. Assim, a ideia destacada é a da educação para toda a vida, levando em consideração todas as modificações da sociedade, a tecnologia em contínuo e rápido desenvolvimento, as diferentes exigências do mundo do trabalho, as diversidades em crescimento e todas as demais situações que exigem a adaptação do sujeito. Há, ainda, a ideia de que a educação será responsável por desenvolver mais tecnologias, assumindo a responsabilidade tanto pelo princípio quanto pela finalidade das tecnologias em desenvolvimento.

Portanto, há forte presença da meritocracia, uma vez que a educação tem a responsabilidade de dar ao indivíduo os subsídios necessários à sua empregabilidade; nessa lógica, cabe ao sujeito utilizar tudo isso a seu favor. Dessa forma, tanto o êxito quanto o fracasso do indivíduo ficam condicionados ao seu esforço pessoal. É possível observar a proposta de uma nova educação, que possa abranger e atender a todas as necessidades de formação almejadas pelos ideais da Unesco.

É possível, ainda, elencar no Relatório Delors ([1996] 1998) outra ênfase dada à educação, quando assevera que “[...] cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, [1996] 1998, p. 16). De acordo com os princípios para aprender a ser um novo trabalhador, sob a ótica da Unesco, fundamenta-se na aquisição dos seguintes atributos: perseverança, coragem, criatividade, capacidade para inovar, flexibilidade, pensamento positivo, disciplina, caráter, paciência, economia entre outros.

À educação caberia oferecer, de alguma forma,

[...] os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada

vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente (Delors, [1996] 1998, p. 89).

Desse modo, como indica Duarte (2004, p. 72) propaga-se a “[...] ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo”.

Turmina (2010) nos apresenta que, no discurso dos Relatórios Faure e Delors, alimenta-se a ideologia da instrumentalidade, da adaptação e do consenso. Tal tarefa foi executada por meio de exemplificações de sucesso como modelo, com características edificantes e expressivas; foram apresentadas como figuras com poder de superação de adversidades que conquistam a ascensão na sociedade e a inserção no mercado de trabalho (Turmina, 2010). Em resumo, ao desenvolver suas potencialidades todos podem atingir tais patamares.

É evidente que a proposta de Educação ao Longo da Vida não tem como horizonte a superação da lógica social capitalista. Tanto o Relatório Faure (*et al.*, 1972) quanto o Relatório Delors ([1996], 1998) elaboraram princípios educacionais alinhados às exigências das respectivas fases de acumulação do sistema capitalista em que foram produzidos.

Nesse sentido, ambos os documentos demonstram maior continuidade em relação às estruturas e lógicas que sustentam o projeto de sociedade capitalista vigente. O Relatório Faure (*et al.*, 1972), por exemplo, delineou uma proposta educacional voltada à sociedade industrial capitalista, hegemônica ao longo do século XX. Sob uma perspectiva humanista, buscava garantir ao Estado nacional o papel de articulador das relações capitalistas, por meio dos conceitos de “Educação Permanente” e “Sociedade Educativa”. Já o Relatório Delors, nos anos 1990, de maneira geral, deu continuidade aos conceitos e seus objetivos ao propor uma educação voltada às necessidades da fase de acumulação flexível do capitalismo contemporâneo (Almeida, 2007).

É possível observar que esse processo de transformação educacional não se deu exclusivamente dentro dos limites institucionais da escola, mas também foi impulsionado por dinâmicas externas a ela, articuladas em escala global. Nesse contexto, destaca-se a incorporação de elementos característicos da literatura de autoajuda em documentos orientadores da política educacional mundial, como os

Relatórios elaborados por Faure (*et al.*,1972) e Delors ([1996], 1998), ambos produzidos sob os auspícios da Unesco. Tais Relatórios não apenas delinearam diretrizes para a reforma dos sistemas educacionais em diversos países, mas também veicularam uma concepção de sujeito educável centrado na autorresponsabilidade, no autogerenciamento e na resiliência individual – valores típicos do discurso de autoajuda, como exposto por Turmina (2010).

A confluência entre racionalidades pedagógicas e princípios do desenvolvimento pessoal revela um movimento mais amplo de subjetivação, em que o papel da educação é reconfigurado segundo lógicas neoliberais que deslocam para o indivíduo a responsabilidade por seu próprio êxito ou fracasso escolar e social. Assim, o projeto educacional proposto por esses Relatórios ultrapassa a mera reorganização curricular, constituindo-se como parte de uma estratégia discursiva de reorientação da formação humana, adaptada aos imperativos de flexibilidade, adaptabilidade e desempenho que caracterizam a lógica do capitalismo contemporâneo, situações reiteradas por Turmina e Shiroma (2014).

Cumprе ressaltar, também, que

[...] esse processo ocorreu por fora e também por dentro da escola, discutindo a incorporação dos princípios de autoajuda nos relatórios de educação de Faure *et al.* (1972) e Delors (1996), patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e difundidos mundialmente para reformar a educação (Turmina; Shiroma, 2014, p. 166).

Em consonância com as autoras, compreendemos que a análise dos documentos da Unesco, notadamente os Relatórios Faure (*et al.*,1972) e Delors ([1996], 1998), evidencia propostas significativas de reforma educacional fundamentadas em concepções específicas de mundo, trabalho e educação. Tais Relatórios delineiam prioridades e valores que transcendem a mera aquisição de conhecimentos, apontando para a necessidade de uma formação integral do ser humano.

Nesse contexto, destaca-se a centralidade do ensinar a ser, um dos pilares da educação propostos pela Unesco, que enfatiza o desenvolvimento de dimensões subjetivas e éticas do indivíduo, tais como autonomia, responsabilidade, senso crítico e capacidade de conviver em sociedade. A leitura comparativa dos dois documentos revela um processo de transposição de conceitos pedagógicos complexos para

diretrizes operacionais destinadas à construção de uma educação voltada ao século XXI.

O ensinar a ser surge, assim, como um eixo transformador que amplia o papel da educação para além da preparação técnica e cognitiva, promovendo o florescimento pessoal e a participação ativa na vida social e produtiva. Para a Unesco, aprender não se limita ao domínio de conteúdos, mas implica formar sujeitos capazes de agir com consciência, empatia e compromisso no mundo em constante mudança.

Na sequência, tratamos do Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, onde identificamos suas proposições e possíveis relações com os documentos já apresentados na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida.

2.3 Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação

Em 2021, a Unesco propõe um novo relatório, com vistas ao ano de 2050, sobre como devemos nos reinventar no mundo da educação, intitulado: “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”, elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (Unesco, 2022). Cerca de duas décadas após a publicação do Relatório “Educação: um tesouro a descobrir” é composta a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação²¹, instituída pela Unesco em 2019, com o objetivo de reimaginar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta.

As proposições apresentadas em “Reimaginar nossos futuros juntos” (Unesco, 2022) emergem de um processo global de participação e produção conjunta, o qual mostrou que a criatividade, a perseverança e a esperança são numerosas em um mundo de incerteza, complexidade e precariedade crescentes. Em pauta, são analisados os futuros das questões que devem ser repensadas: sustentabilidade; conhecimento; aprendizagem; professores e o ensino; trabalho, habilidades e competências; cidadania; democracia e inclusão social; educação pública; e ensino superior, pesquisa e inovação (Unesco, 2022).

²¹ A Comissão foi composta por membros de diversos países e presidida por Antonio Nóvoa, embaixador de Portugal junto à Unesco, que conduziu o comitê de pesquisa e redação do documento. O Brasil teve como representante Cristovam Buarque, que atuou como Ministro da Educação nos anos de 2003 e 2004.

Ainda no resumo executivo do Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos” (Unesco, 2022), um novo contrato social para a educação afirma-se:

Este relatório global da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação nos pergunta qual é o papel que a educação pode desempenhar para idealizar o nosso mundo comum e o nosso futuro compartilhado, pensando em 2050 e além. As propostas apresentadas surgem de um processo mundial de dois anos de participação e construção conjunta, que mostrou que muitas pessoas – crianças, jovens e adultos – estão cientes de que estamos conectados neste planeta compartilhado e que é imperativo que trabalhemos juntos (Unesco, 2022, p. xi).

Evidencia-se no contrato que, durante o século XX, a educação pública tinha por base apoiar os esforços nacionais de cidadania e desenvolvimento, por meio da escolarização obrigatória para crianças e jovens. O que ocorre atualmente é que enquanto enfrentamos graves riscos para o futuro da humanidade e para a própria vida no planeta precisamos reinventar a educação, de modo que possa nos auxiliar no enfrentamento dos desafios comuns. O ato de reimaginar tem o sentido de trabalharmos juntos para criar futuros na perspectiva de compartilhamento e interdependência. Tal contrato social para a educação

[...] deve nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento e a inovação necessários para delinear futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. Traz ainda questões acerca da educação que devem ser feitas ao vislumbrarmos 2050: ‘o que devemos continuar a fazer? O que devemos abandonar? O que deve ser reinventado de maneira criativa?’ (Unesco, 2022, p. xii).

Trata, também, dos princípios que sustentam os direitos humanos: inclusão e equidade, cooperação e solidariedade, responsabilidade coletiva e interconexão, além de ser regido por dois princípios fundamentais que são: “Assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida” (Unesco, 2022, p. i), conforme já estabelecido no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e “fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum” (Unesco, 2022, p. xii). Nessa perspectiva, destaca que

[...] precisamos tomar medidas urgentes para alterar o rumo, porque o futuro das pessoas depende do futuro do planeta, e ambos estão em risco. O Relatório propõe um novo contrato social para a educação,

que visa a reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia. Este novo contrato social é a nossa chance de reparar as injustiças do passado e transformar o futuro. Acima de tudo, ele se baseia no direito à educação de qualidade ao longo da vida, abraçando o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns (Unesco, 2022, p. v-vi).

O novo contrato social acolhe o ensino e a aprendizagem como esforços sociais compartilhados e, portanto, bens comuns. Solicita que a reforma dos currículos e dos métodos de ensino levem em conta três grandes mudanças recentes nas sociedades relacionadas à globalização, à mudança climática e à revolução digital. O documento reitera a expectativa que se tem sobre a atuação da educação, na perspectiva de superação de problemáticas em diferentes níveis e contextos, como:

O conhecimento e a aprendizagem são a base para a renovação e a transformação. Entretanto, as disparidades globais – e a necessidade urgente de reimaginar porque, como, o que, onde e quando aprendemos – significam que a educação não está fazendo o que pode para nos ajudar a construir futuros pacíficos, justos e sustentáveis (Unesco, 2022, p. 5).

Afirma que a “educação fomenta a compreensão e constrói capacidades que podem ajudar a assegurar que nossos futuros sejam mais socialmente inclusivos, economicamente justos e ambientalmente sustentáveis” (Unesco, 2022, p. 8). Logo, a educação constitui um pilar da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, portanto contempla uma visão inclusiva para a humanidade promover o bem-estar, a justiça e a paz para todos, bem como relações sustentáveis com o meio ambiente (Unesco, 2022).

Há, ainda, a expansão do conceito de direito à educação como processo que não se restringe à escolaridade, considerando que todos, em todos os lugares, devem acessar a Aprendizagem ao Longo da Vida. Deve-se levar em conta que qualquer planejamento para a Educação ao Longo da Vida deve almejar o atendimento aos mais frágeis, auxiliando com os conhecimentos, conceitos, atitudes e habilidades de que necessitem para beneficiar-se das oportunidades e contrapor as discontinuidades a qualquer tempo (Unesco, 2022).

No documento, é evidente a expectativa de uma educação capaz de mudar trajetórias, modificar as pessoas e lugares, como se atuassem independentes de aspectos, sejam financeiros ou sociais. Deve-se considerar que o campo educacional

também convive com a negligência e abandono por parte de governos, o que ocasiona impacto nas ações e iniciativas de forma significativa, demandando uma reinvenção na maneira de prosseguir com os projetos e ideias. Trata-se de refletir sobre as condições de efetivação dos projetos educacionais frente a uma realidade que apresenta muitas demandas; e, em várias ocasiões, a contrapartida é ausente para possibilitar sua efetivação e garantia a quem é de direito. Não basta partir do princípio que

A educação cultiva a engenhosidade humana e nosso potencial de ação coletiva, todos eles essenciais para enfrentar os grandes desafios do nosso tempo. Assim, hoje, mais do que em qualquer outro momento da história humana, a construção de um mundo próspero, justo, sustentável e pacífico exige que todos os seres humanos, independentemente de suas origens, culturas e condições, participem de uma educação de qualidade ao longo de sua vida (Unesco, 2022, p. 134).

O documento alerta, ainda, para o futuro incerto do trabalho, pontuando que a educação, por si só, não produz demanda de trabalho, nem lhe compete resolver problemas de desemprego estrutural. Reconhece, também, que o desenvolvimento de habilidades não gerará vagas de emprego ou crescimento nesse setor. Sinaliza que os sistemas de educação e treinamento precisam fazer melhor uso dessas informações para ajustar seus programas e oferecer opções de aprendizado que tenham relevância ao mundo do trabalho. Sugere que os sistemas de educação devem oferecer opções de aprendizagem mais flexíveis e acessíveis a um grupo mais amplo, capaz de aprender o que, onde e quando necessitar. Em razão disso,

[...] as instituições de Ensino e formações devem estreitar os laços com suas comunidades locais e se estabelecer como instituições âncoras. Trabalhar em estreita colaboração com outras instituições locais permitirá que as escolas e os institutos compreendam melhor e atendam às necessidades de aprendizagem de suas comunidades (Unesco, 2022, p. 43).

O documento reitera a ideia de que a sociedade atual tem inúmeras oportunidades educacionais, por meio da cultura, do trabalho, das mídias sociais, que precisam ser construídas e valorizadas em seus próprios termos. Destaca a necessidade de se pensar a educação na integralidade da vida:

[...] por mais importante que seja, a educação em diferentes instituições como escolas e universidades não deve ser vista como a única forma. A educação no seu melhor é um processo que reconhece o valor da aprendizagem entre pares e intergeracional, bem como da aprendizagem intercultural. Essa dimensão social enfatiza aprender a cuidar uns dos outros, de nossas comunidades e do planeta. Esses processos coletivos e dimensões sociais precisam existir dentro, mas não apenas, das escolas e universidades (Unesco, 2022, p. 114).

Chama a atenção no sentido de que o novo contrato social deve ser enquadrado pelo direito à Educação ao Longo da Vida e a um compromisso com a educação como um bem público e comum. Isso ajudará a orientar o diálogo, a derrubar barreiras e a garantir que o conhecimento coletivo seja um recurso aberto e duradouro, que reflita as diversas formas de conhecer e estar no mundo, valorizando os diferentes tempos e espaços (Unesco, 2022).

O Relatório pontua sobre a necessidade de reimaginar as abordagens pedagógicas, pois, segundo os autores, precisamos de pedagogias que nos auxiliem a aprender no e com o mundo e a melhorá-lo (Unesco, 2022). Destaca-se, ainda, a importância de compreendermos o que compartilhamos junto a outras pessoas e nossa interdependência; e, assim, buscar novas abordagens pedagógicas cria espaço para acrescentar aquilo que é novo, ou que se tornou necessário pensar a respeito, uma vez que vivemos em um mundo em constante mudança, sendo importante que as tendências pedagógicas sigam na mesma direção.

No Quadro 6 são apresentados excertos coletados do relatório da Unesco “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, publicado no ano de 2022. Seguimos o mesmo parâmetro dos relatórios anteriores, nos quais buscamos os termos Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Quadro 6 - Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Unesco, 2022.	
Excertos	Pág.
- Um novo contrato social requer um programa de pesquisa colaborativa em todo o mundo, que se concentre no direito à educação ao longo da vida.	xv
- O direito à educação deve ser ampliado para incluir o direito à educação de qualidade ao longo da vida.	10

- Um direito ampliado à educação ao longo da vida requer o compromisso em derrubar barreiras e garantir que os conhecimentos comuns sejam um recurso aberto e duradouro que reflita as diversas formas de conhecer e estar no mundo.	11
- O novo contrato social deve ser estruturado com base no direito à educação ao longo da vida e no compromisso com a educação como um bem público e comum, a fim de nos ajudar a construir caminhos para futuros social, econômico e ambientalmente justos e sustentáveis.	12
- Um princípio fundamental do contrato social para a educação proposto neste Relatório é o direito à educação para todos ao longo da vida .	104
- À medida que nossas economias e sociedades mudam, a educação de adultos precisará ir muito além da aprendizagem ao longo da vida para fins de mercado de trabalho.	112
- A política de educação de adultos precisará reconhecer a aprendizagem informal ao longo da vida como parte da priorização da inclusão e da participação. - Uma segunda dimensão, que faz parte da melhor tradição de aprendizagem ao longo da vida , diz respeito à ideia de participação e inclusão de grupos vulneráveis, tantas vezes excluídos das oportunidades educacionais.	113
- A aprendizagem deve ser ao longo da vida, por toda a vida , com peso e reconhecimento dado à educação de adultos.	115
- Este Relatório propôs prioridades e fez recomendações para a construção deste novo contrato alicerçado em dois princípios fundamentais: uma visão ampliada do direito à educação ao longo da vida e o fortalecimento da educação como um bem público e comum.	144
- Ao olhar para o futuro, devemos promover o direito à aprendizagem ao longo da vida e em toda a vida, viabilizada pelo direito à informação, à conectividade e à cultura.	151
- Os esforços devem se harmonizar e se reorientar com base na visão de futuros educacionais justos e equitativos para toda a humanidade, tendo como premissa o direito à educação ao longo da vida e o valor da educação como bem público e comum.	153

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

A análise dos excertos do “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação” (Unesco, 2022) evidencia as continuidades e inflexões do discurso institucional sobre a educação, especialmente no que diz respeito à sua função social, seus destinatários prioritários e sua articulação com as transformações econômicas e tecnológicas em curso. A presença reiterada de termos como Aprendizagem ao Longo da Vida, resiliência, inovação e adaptação nos parece sintomática de um modelo de educação que, ao mesmo tempo em que preconiza o acesso democrático ao saber, reforça uma lógica de responsabilização individual e de adequação às dinâmicas do mercado.

O Relatório (Unesco, 2022) se propõe reimaginar nossos futuros juntos como forma de estabelecermos um novo contrato social para a Educação. Nessa direção, a aposta política na Educação para a cidadania e para o Bem Viver coloca as práticas educativas e pedagógicas diante do compromisso de renovarem-se, de forma que possam corresponder às exigências que, daqui em diante, se apresentam à formação de cidadãos e de sujeitos políticos em um mundo, permeado por graves crises.

O novo contrato social para a educação nos une em torno de esforços coletivos e deve fornecer o conhecimento e a inovação, essenciais para esboçar futuros sustentáveis e pacíficos para todos, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental. A estrutura da sociedade é composta por instituições, como os seus sistemas político e jurídico, a economia e o modo como a vida familiar e comunitária se organizam. Imaginar um outro mundo possível implica, pois, articular um novo contrato social. As disposições que estabelecem como essas instituições operam é o que a autora Shafik (2021, p. 53) nomeia como “contrato social”, que se traduz como um fator determinante de maior expressão para o tipo de vida que levamos ou queremos levar.

O contrato social estabelece o que deve ser proporcionado à coletividade e por quem. Assim, o Estado de bem-estar social é uma das várias formas possíveis de provisão; se destaca que, quando é mencionado contrato social, está referindo-se à parceria entre indivíduos, empresas, sociedade civil e Estado, auxiliando com um sistema em que haja benefícios coletivos. De acordo com Shafik (2021), o contrato social define o que podemos esperar uns dos outros na sociedade. Dessa forma, a autora recomenda que, se pudermos reordenar as expectativas, fornecendo novas possibilidades e apoio para lidar com as mudanças, haverá a oportunidade de um novo futuro próspero.

Dessa forma, o Relatório da Unesco (2022) salienta que a Educação é o caminho essencial para o enfrentamento das desigualdades enraizadas. A educação deve desenvolver as capacidades necessárias, considerando a natureza mutável do trabalho e as diversas formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida. Além disso, o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal à Educação seja protegido.

O Relatório defende o direito à Educação de qualidade em todos os lugares, visando construir as capacidades dos indivíduos para trabalharem juntos, proporcionando a base para futuros diversificados e prósperos. Com um compromisso

consistente em relação aos direitos humanos e ao bem comum, de modo a sermos capazes de sustentar e de nos beneficiar da rica variedade de formas de saber e estar no mundo que as culturas e as sociedades humanas agregam a educação formal e informal, assim como para o conhecimento que somos capazes de partilhar (Unesco, 2022).

No documento *Reimaginar nossos futuros juntos* (Unesco, 2022) apresenta-se uma reflexão acerca do lugar da educação na sociedade contemporânea, buscando assegurar a educação como um bem público comum, garantir a educação de qualidade ao longo da vida e promover os direitos humanos. Visando alcançar tal objetivo, destaca a necessidade de que a educação possa auxiliar a construir futuros sustentáveis e pacíficos, por meio de sistemas educacionais inclusivos e de qualidade, promovendo a construção compartilhada do conhecimento e das práticas pedagógicas, além de destacar a urgência da solidariedade global e da cooperação internacional (Unesco, 2022).

O novo contrato proposto pelo Relatório abarca, ainda, as mudanças do mercado de trabalho, que aliena ainda mais o trabalhador, que, ao adquirir autonomia, explora a si mesmo, imputando-se sacrifícios como vastas jornadas de trabalho e financiamentos. É possível concluir que o Relatório indica soluções para as crises que se apresentam à humanidade, pelo capitalismo, mas sem anunciar uma solução para suas contradições.

De acordo com Bertol e Moll (2024) os três relatórios apresentados – Relatório Faure (*et al.*, 1972), Relatório Delors ([1996], 1988) e Relatório *Reimaginar Nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação* (Unesco, 2022) – foram elaborados a partir das mesmas concepções e nas mesmas perspectivas, de orientar ações no campo da educação, com base nas tendências e desafios impostos para o futuro. Constituem, assim, um modelo de apresentação semelhante, evidenciando a realidade que se apresenta, partindo de recomendações e projeções para o futuro, com apelo ao apoio internacional. Ainda que tenham sido elaborados em diferentes épocas, os Relatórios apresentam similaridades tanto no que diz respeito às suas inquietações quanto nas recomendações feitas.

Com base nos referenciados documentos, é possível constatar que ao longo de cinco décadas (1972-2022), espaço de tempo em que os relatórios foram produzidos, pouco se observa em termos de mudanças na educação. Não nos desprendemos de uma educação tradicional, assentada na transmissão de

conteúdos, muitas vezes, desconectados da realidade e que pouco contribuem para uma perspectiva de transformação da sociedade.

2.4 As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) e a Aprendizagem ao Longo da Vida

As Confinteas surgiram com o objetivo de discutir e buscar caminhos para o enfrentamento do analfabetismo. Para isso, firmaram-se acordos e metas entre os países integrantes, almejando efetivar o direito à instrução obrigatória e gratuita, “[...] no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948), garantida no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas em 1948. Ao se referir à importância do evento, Gadotti afirma que “a Confintea, de caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da Educação de Adultos como política pública no mundo” (Gadotti, 2009, p. 7).

Do francês, CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes – as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – promovidas pela Unesco, são, em termos formais, conferências intergovernamentais às quais todos os estados-membros da Organização das Nações Unidas são convidados a enviar delegações. Segundo Knoll (2009, p. 26), as Confinteas foram “[...] de muitas formas, uma vitrine para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de progressos”. As mesmas representam o auge de processos cíclicos sucedidos a cada dez ou doze anos, e que, em grande parte, ocorreram padronizadas. Contemplam uma etapa preparatória, que envolve a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a estruturação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instâncias organizacionais (governo e sociedade civil), visando mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos (Ireland, 2013).

Tendo em vista a periodicidade, os acordos efetivados, bem como os meios de monitoramentos da implementação desses compromissos assumidos pelos governos, de acordo com Ireland (2013), as conferências produziram um processo cumulativo

de experiências e práticas da educação de adultos pelo mundo, não só positivas, como também negativas. Assim, o processo das Confinteas poderia ser adjetivado como um movimento, não apenas um amontoado de eventos. Na concepção do autor:

[...] teoricamente, as conferências gerariam um processo cumulativo em que uma conferência alimenta a seguinte, criando novos entendimentos da prática da educação de adultos, em evolução em todo o mundo, e apontando questões que exigem maior aprofundamento e atenção por parte das políticas públicas. Por esta razão, definimos o processo como um movimento, em vez de um conjunto de conferências (Ireland, 2013, p. 17).

As Conferências se transformam em um processo que desencadeia tanto discussões quanto ações em diversos níveis e, portanto, seria no mínimo limitador examinar o evento como um fato isolado, desconsiderando o movimento por ele iniciado ou as discussões dele, nele e sobre ele desencadeados. É possível compreender, também, que as discussões que envolvem e pautam as Conferências estão contextualizadas num determinado tempo histórico: seja no que tange aos recursos tecnológicos, quanto no que se refere às propostas e pautas de discussão. Knoll (2009, p. 27) pontua que as Conferências trazem em si, “[...] em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo”. Assim, para Ireland (2013, p. 15), cada Conferência é “[...] um ciclo ou movimento que busca, periodicamente, fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo, estabelecer tendências emergentes e indicar caminhos à frente, para a década seguinte”.

Desde a sua primeira edição, em 1949, até o ano de 2022 já foram realizados nove encontros, sendo sete Confinteas: 1949, 1960, 1972, 1985, 1997, 2009 e 2022, e dois encontros intermediários: 2003 e 2017. As Conferências promovem importantes interlocuções sobre a elaboração de diretrizes globais para a educação de adultos. Na atualidade, as Confinteas são apontadas como um dos mais influentes fóruns de educação de adultos no cenário internacional (Ireland; Spezia, 2012), com objetivo de melhorar a qualidade e a acessibilidade da educação desse grupo populacional.

Os documentos elaborados durante as Confinteas vêm colaborando para o estabelecimento de princípios e diretrizes da educação de adultos em nível global e o reconhecimento da importância da Educação ao Longo da Vida como um recurso para

o desenvolvimento sustentável e a promoção da igualdade de oportunidades socioeconômicas.

Resumidamente, nesta seção apresentamos que as Conferências Internacionais de Educação de Adultos são espaços políticos internacionais que interferem no perfil do direito à educação. Realizadas desde 1949, são reconhecidas como Conferências Mundiais que marcam acordos internacionais para afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas (Ireland, 2013). Com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, a Confintea é realizada a cada 12 anos, desde 1949.

No Quadro 7, apresentamos as Confinteas, o ano de realização de cada uma delas, bem como país sede, além dos temas e dos objetivos principais.

Quadro 7 - As Confinteas

Evento	Ano	Sede	Tema	Objetivo
Confintea I	1949	Dinamarca (Helsinor)	“Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao	Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”
Confintea II	1960	Canadá (Montreal)	“Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema	Integrar a educação de adultos aos esforços de desenvolvimento econômico e social, especialmente em
Confintea III	1972	Japão (Tokyo)	“Alfabetização. Educação permanente” (Relatório Faure: Aprender a ser)	Destacar a educação de adultos como parte dos direitos humanos e da democratização da educação,
Confintea IV	1985	França (Paris)	“Educação permanente. Declaração sobre o direito a aprender. Papel do Estado e das ONGs”	Analisar o impacto da globalização e das mudanças tecnológicas no trabalho e na sociedade, e como a
Confintea V	1997	Alemanha (Hamburgo)	“Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de fomento à participação dos	Promover a Educação ao Longo da Vida como paradigma central, com base nos princípios da democracia,
Confintea VI	2009	Brasil (Belém)	“Chamada à responsabilidade dos países em implementar a agenda de Hamburgo.	Reforçar a alfabetização de adultos como base da aprendizagem ao longo da vida e o combate às

Confintea VII	2022	Marrocos (Marrakech)	Transformar o futuro da aprendizagem de adultos para um mundo justo, sustentável e pacífico.	Renovar o compromisso com a aprendizagem e educação de adultos (AEA) como instrumento para enfrentar
---------------	------	----------------------	--	--

Fonte: Ireland (2013), com acréscimo da Confintea VII, de 2022.

2.4.1 I Confintea – Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver

No período pós-Segunda Guerra Mundial houve um esforço por parte dos governos visando a reestruturação e modernização do continente europeu fragilizado. Assim, a educação começou a ser alvo de preocupação por parte de alguns países que, em vista de tal contexto, desenvolvem iniciativas almejando elevar as taxas de alfabetização e outras iniciativas fomentadoras na área da educação de adultos (Canário, 2013). Nessa pauta efetivaram-se ações como a de reerguer escolas, museus, bibliotecas e fundações voltadas para a educação. A afirmação da educação no plano internacional ocorre após 1949, quando realizou-se a I Conferência Internacional de Educação de Adultos na Dinamarca.

A primeira edição da Confintea ocorreu, então, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, com a presença de 21 delegados de organizações internacionais e representantes de países, sem a presença de representantes do Brasil. Os aspectos tratados na edição foram as especificidades da educação de adultos, estratégias para oportunizar uma educação aberta e voltada às reais condições de vida da população, e o comprometimento do desenvolvimento de uma educação de adultos baseada em muita tolerância.

Algumas das questões pontuadas sobre essa primeira Conferência tratam sobre a visão anglo-americana e europeia de educação utilitária (apenas 11 delegados representavam países do Sul Global, sendo apenas 1 da América Latina), sem explicitar a relevância da educação de adultos para a mitigação ou redução dos problemas que assolam a sociedade até os dias atuais. O encontro foi definido como uma conferência de trabalho:

Um comitê de peritos reuniu-se em novembro de 1948 para auxiliar na elaboração da agenda e do método de trabalho. Na sequência desse plano, os dois primeiros dias foram dedicados às sessões plenárias para discussão dos objetivos da educação de adultos. Logo após, a Conferência foi dividida em quatro comissões, cada uma estudando

um dos quatro temas seguintes: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente (Ireland; Spezia, 2012, p. 85).

Realizada num contexto de pós-guerra e intensa industrialização, trazia como ponto importante elencar as características gerais da educação de adultos, sem, no entanto, perder as preocupações quanto à aceitação desta, sua vinculação ao contexto educacional nacional ou ainda sua importância para reduzir os problemas contemporâneos de então, sendo compreendido por Gadotti (2013) como um gênero de educação moral.

Diferentemente dos conflitos bélicos anteriores, que geralmente apresentavam objetivos claramente definidos, a Primeira Guerra Mundial foi impulsionada por metas de caráter ilimitado. Isso se deve, em grande medida, à intensificação da rivalidade entre as potências, motivada pelo crescimento e pela competição econômica em um contexto marcado pela consolidação do sistema industrial. Nesse cenário, como observa Hobsbawm (1995), política e economia haviam se fundido, de modo que a rivalidade política internacional refletia diretamente as disputas econômicas em expansão. O elemento distintivo desse novo panorama era, justamente, a ausência de limites nas ambições das nações envolvidas.

Em decorrência dos conflitos mundiais, criou-se a necessidade de uma educação fora da escola, que contribuísse para a paz mundial, concretizada numa educação continuada para jovens e para adultos, podendo-se aferir que,

Em seus documentos, a CONFINTEA I faz várias outras recomendações, preocupada com a paz mundial, com a compreensão entre os povos, recomenda à UNESCO contribuir para compreensão internacional, facilitando para pessoas interessadas em fazer pesquisa em problemas de Educação de Adultos e sobre acordos internacionais; o encorajamento das classes trabalhadoras estudantis, para que as mesmas pudessem participar, ajudar e, portanto, favorecer a Educação de Adultos (Gomes, 2012, p. 65).

Em vista da educação não estar imune às circunstâncias históricas, o Relatório final da Confinteia I, ainda que não tenha feito uma referência direta ao contexto – não utilizando termos como *pós-guerra* ou *guerra* –, evidencia em vários trechos uma preocupação com a educação de adultos como sendo fundamental ao entendimento internacional. Para Gomes (2012), isso evidencia que existia uma preocupação com a construção de uma convivência pacífica entre os países marcados pelas

consequências da II Guerra Mundial, porém o principal objetivo da Confintea I foi dar uma resposta à progressiva necessidade de formação de mão de obra, de modo que os países resgassem ou assegurassem a industrialização e economia fortes, além de reedificar as infraestruturas degradadas pela guerra, essenciais para o desenvolvimento econômico, como estradas, pontes, escolas, entre outros.

Em sua organização,

A conferência foi dividida em 4 comissões, cada uma estudando um dos quatro temas seguintes: conteúdos; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente. É importante destacar que a conferência marcou uma evolução do pensamento oficial e profissional sobre os objetivos e aplicação da educação de adultos a nível mundial (Amaral; Oliveira, 2021, p. 84).

O objetivo principal da I Confintea fica mais evidente quando defendeu que a educação de adultos deveria ter uma gênese funcional. Tal objetivo compreende que a educação teria utilidade pragmática, bastante disseminada naquele período, pois a Educação de Adultos funcional, entre suas características polissêmicas, que, segundo Ribeiro (1997), era tratada como uma forma de superar a concepção mais tradicional e acadêmica, mas que acabava se reduzindo às exigências do cotidiano, das tarefas domésticas e do trabalho.

Para Gomes (2012), essa concepção dá preferência a um modelo de educação que ofereça respostas imediatas e satisfatórias atendendo aos interesses de uma sociedade organizada pelos preceitos do capitalismo. Tem-se, portanto, uma concepção de educação como forma de manter cada organismo com sua respectiva função, sob os imperativos da indústria que controla a reprodução social determinando os papéis sociais e submetendo as pessoas a uma situação de imobilidade social. Ficam evidentes, assim, os mecanismos de manutenção da exploração do contingente de adultos trabalhadores, que são convocados para solucionar problemas produzidos pela própria dinâmica capitalista, como a falta de mão de obra barata.

O Relatório ressalta que:

Todos os homens e mulheres sentem a necessidade de se qualificarem para o seu trabalho diário. Muitas pessoas crescem sem ter sido completamente treinadas para o exercício da profissão escolhida. Alguns não se adaptam ao seu trabalho, ao passo que outros, por certos motivos, se vêem obrigados a mudar de profissão.

Uma educação de adultos que visa ser funcional tem um papel a desempenhar na solução desses problemas (Unesco, 1949).

Nessa perspectiva observa-se que a educação não atua como mecanismo de melhoria de qualidade de vida e possibilidade de mobilidade social, mas de modo a dar sustentação e manutenção ao *status quo* dos privilegiados. Assim, a educação funcional atende muito bem ao sistema capitalista, visto que nos remete a um dos principais problemas produzidos por esse sistema, o desemprego, quando defendida como resposta aos problemas imediatos vividos pela população adulta; portanto, a funcionalidade da educação de adultos está na adaptação do adulto às exigências do mercado de trabalho. É evidente que havia interesse por desenvolvimento econômico por parte dos detentores dos meios de produção, que acabavam criando no adulto uma expectativa de mudança de vida que viria por meio do trabalho, despertando, assim, o interesse pelo aprendizado visando adaptar-se ao sistema produtivo.

É possível inferir que o que estava oculto na expectativa de um cenário melhor era o desejo de exploração da força de trabalho com o intuito de reconstruir as nações e suas economias, porém tal objetivo seria atingido por meio da utilização de mão de obra de baixo custo. O analfabetismo era um dos sérios problemas enfrentados, mas necessitava-se de milhares de trabalhadores; assim, uma das saídas era alfabetizar pessoas para exercer esse papel. Apresenta-se, dessa forma, a preocupação da Confintea I com a realidade do mundo que precisa de uma educação que atenda às expectativas econômicas e sociais, no sentido de reafirmá-la como atividade especializada e organizada em conformidade com o interesse no progresso.

A Conferência reafirma que o processo de educação de adultos pode ser desenvolvido por movimentos voluntários livres e outros espaços não estatais, como, por exemplo, os espaços de trabalho – as fábricas –, os centros comunitários e outras organizações cooperativas, considerados como meios de valor educativo. A perspectiva da educação funcional, pragmática, mostra o interesse de manter a educação de adultos como uma formação de menor importância se comparada às clássicas formas de ensino das crianças e adolescentes, as quais são ofertadas dentro de espaços planejados para a educação formal, como a escola. No documento introdutório da I Confintea está presente a afirmação de que:

É verdade que a vida de cada um de nós, em todos os seus aspectos e etapas, é uma aprendizagem contínua. Começamos por adquirir os

costumes e as técnicas apropriadas ao nosso ambiente, e avançamos para o enriquecimento espiritual, intelectual e moral causado pelo contato com os outros e o exercício das responsabilidades familiares e sociais. O termo educação não é geralmente aplicado a esse processo total; nós o limitamos à etapa em que programas e métodos são voltados para o pleno desdobramento da personalidade humana (Ireland; Spezia, 2012, p. 89).

Se a escola é o espaço ao qual o Estado historicamente tem dado mais atenção; logo, o fato de delegar a espaços diversos a incumbência da educação de adultos evidencia que o próprio Estado não possui tal modalidade de ensino como importante em suas políticas educacionais:

[...] educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível [...] permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas (Gadotti, 1995, p. 87).

Nessa perspectiva, a educação de adultos não pode ser excluída de sua organização, assim como dos processos formativos que nela sejam desenvolvidos. Segundo Gomes (2012), ocultar a discussão e o delineamento do papel da escola em relação à oferta de educação de adultos enfraquece o conteúdo da Conferência no que tange a ampliação do atendimento educacional, negando, ainda, os direitos dos sujeitos jovens e adultos à educação tão propalada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

No que diz respeito à questão conceitual, a agenda da conferência não contemplava dois temas hoje vistos como essenciais no campo da EJA: alfabetização e educação profissional. Conforme o Relatório, devido à abrangência e questões especializadas que a alfabetização levanta, a Unesco prefere tratá-la como parte do campo da educação fundamental, estreitamente relacionada, porém, distinguível da educação de adultos (Unesco, 1949, p. 7, *apud* Ireland; Spezia, 2012).

O documento segue pontuando que,

Apesar dessas ausências que hoje seriam inconcebíveis, as discussões apontaram a diversidade e multiplicidade de experiências e, reconhecendo a impossibilidade de chegar a um denominador comum, no seu lugar, os delegados optaram por estabelecer uma declaração de princípio – que a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades culturais e aspirações dos adultos em toda

a sua abrangência e diversidade (Unesco, 1949, p. 7 *apud* Ireland; Spezia, 2012, p. 34).

Reforça, ainda, o papel da Unesco como ação de organizações voluntárias, ao ressaltar que,

Se o movimento da educação de adultos é de desempenhar o seu papel na busca do entendimento internacional, a Unesco deve garantir o reconhecimento mais amplo do papel que as organizações voluntárias podem desempenhar (Unesco, 1949, p. 33, *apud* Ireland; Spezia, 2012, p. 34).

Se por um lado há o reconhecimento da importância dessa contribuição para o desenvolvimento do campo da Educação de Adultos, há de se considerar que, em contrapartida, promove-se a desresponsabilização do Estado enquanto provedor dos direitos básicos, entre os quais está a oferta da educação. Historicamente, é um quadro no qual poucas alterações tem sofrido, ainda mais ao se tratar de uma oferta que é compreendida como de “segunda chance”, ou reparação.

Ainda que a pauta da I Confintea apresente lacunas, de acordo com Hely “A Conferência de Elsinore marcou sem dúvida um avanço grande na cooperação e consulta internacionais no campo específico da educação de adultos” (Hely, 1962, p. 12, *apud* Ireland; Spezia, 2012, p. 34). Cabe observar que não há registro de tentativas de monitoramento sistemático quanto ao impacto da conferência de Elsinore em relação ao desenvolvimento da Educação de Adultos (EDA) em âmbito global, ou quanto às afirmações acerca do crescimento de possibilidades e atividades de intercâmbio e cooperação. Possivelmente, considerando o momento em que o mundo acabava de vivenciar a II Guerra Mundial, resultando em muita destruição e mortes, a preocupação centrava-se nas tomadas de decisões visando a preservação da paz, não estando vinculado de modo direto à resolução da problemática do analfabetismo da população adulta.

2.4.2 II Confintea – Papel do Estado na promoção da EJA

A II Confintea data do final de agosto e início de setembro de 1960, em Montreal, Canadá, e teve como tema central “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”. Na referida edição, foi proposta uma educação baseada no humanismo

integral, orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades e a paz entre os vários povos (Guedes; Loureiro, 2016). O conceito de Educação de Adultos amplia-se, pois ainda que permanecesse abrangendo alfabetização e educação técnica, dessa vez incluiu os processos de desenvolvimento da escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação no período apropriado. A recomendação da Conferência foi que a Educação de Adultos se tornasse parte integral dos sistemas nacionais de educação, com atenção e recursos devidos (Ireland, 2013).

Mediante o exposto, cabe afirmar que a Confintea I (1949) e a Confintea II (1960)

[...] fazem entender a educação de adultos como um elemento fundamental de um projeto social no sentido de transformar a sociedade por meio do desenvolvimento cultural e da emancipação cidadã. É importante registrar que apesar da menção à dimensão profissional, os documentos enfatizam a importância de uma educação integral, orientada para as várias dimensões da vida. A componente cultural surge, neste contexto, como um domínio essencial da cidadania e imprescindível para assegurar a promoção social que se objetivava atingir diante das novas transformações no mundo do trabalho e as inovações tecnológicas (Guedes; Loureiro, 2016, p. 13-14).

A II Conferência, contemplou duas questões: “[...] a Educação de Adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária” (Gadotti, 2009, p. 9). Cada país-membro produziu seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (*in civics*); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres. A variedade de temáticas indica o interesse da organização em mapear os esforços governamentais compreendendo a educação de jovens e adultos de forma abrangente. O resultado das discussões materializou-se na Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos.

Ireland (2022) afirma que em Montreal foram evidenciados temas que consideramos ser ainda atuais, como: “A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos”, “A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional”, “A desunião moral no mundo”, “A deseuropeização do mundo” e “A obsolescência da guerra”. Ainda assim, segundo Ireland (2022), os temas abordados

nos grupos de trabalho permaneceram sendo relativamente estagnados, revisando material antigo, e as resoluções que encerraram a Conferência mostraram-se muito amplas, traduzindo expectativas que ainda não se cumpriram.

Mesmo os organizadores da Conferência lamentaram o aumento de resoluções e da força discursiva. Os temas foram tão ordenados que cada um parecia ser fundamental caso o sistema inteiro não estivesse sendo questionado. Os referidos títulos eram: “A educação de adultos e a paz mundial”, “Papel e conteúdo da educação de adultos”, “Formas e métodos da educação de adultos (incluídas recomendações sobre a relação da educação de adultos com cinema, rádio e televisão)”, “Estrutura e organização da educação de adultos (por exemplo, a educação de adultos como parte integrante de cada sistema educativo)” e “Responsabilidade dos governos na educação de adultos” (Unesco, 1963, p. 27).

A Conferência faz crítica à cisão entre educação técnica e vocacional e o que denomina como educação geral, enfatizando que a aparente separação colabora com a esterilidade social. Critica, ainda, os processos de alfabetização alheios aos programas mais abrangentes de educação geral. Argumenta acerca da relação entre educação de jovens e educação de adultos, pontuando que não se deve estabelecer nenhum limite intransponível entre as duas, visto que fazem parte de um mesmo processo de formação. Ressalta, também, a importância de dar uma atenção especial à educação das mulheres e reitera sobre a importância primordial do processo de aprendizagem para garantir a sobrevivência coletiva. Chama a atenção contrariando a tendência de estabelecer um divisor de discurso, segundo Ireland (2009) e Medel-Añonuevo (2009), em que a Educação de Adultos para os países em desenvolvimento diz respeito à alfabetização e a Educação de Adultos nos países industrializados à educação técnica e vocacional.

Para Ireland (2013), de fato, o conceito de EDA tratado na Conferência de Montreal é consideravelmente mais amplo do que o tratado na Conferência de Elsinore. Abarca a alfabetização e educação técnica, além de incluir métodos de escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação continuada, o que é tratado no Relatório como educação suplementar. Foi recomendado pela Conferência que a Educação de Adultos fosse tratada como parte de cada sistema nacional de educação e, em consequência, a devida atenção e os recursos para efetivá-la. O presidente da Conferência, Roby Kidd, em seu discurso final, enfatizou a necessidade

do reconhecimento da educação como um processo que ocorre ao longo da vida, sendo um direito de todos e de responsabilidade da humanidade.

Um aspecto de destaque da Conferência se trata da ampliação da participação das organizações civis, que mostrou-se vantajosa para a educação de adultos, contribuindo para que muitas recomendações aprovadas na Confinte II se aproximassem das pautas de lutas dos movimentos sociais, como, por exemplo, os movimentos sociais das mulheres, que tiveram um olhar ampliado no que diz respeito ao direito à educação e a relação entre o mundo em transformação e a Educação de Adultos.

A referida transformação é apresentada na ênfase dada ao desenvolvimento tecnológico responsável por provocar a criação de novos métodos, como no caso da automação, que força a mudança no campo de trabalho demandando por novas profissões; novos meios de comunicação de massa; rápido crescimento populacional característica de grandes áreas do mundo; surgimento de grandes blocos de potência e suas imensas forças produtivas; novos Estados criados, tendo o bem-estar como principal função; entre outros fatores (Gomes, 2012).

Ainda que o Relatório da Confinte II demonstre um esforço para ampliar a visão sobre a educação de adultos, no sentido de que a mesma deva considerar o homem como sujeito, apresenta algumas limitações, sendo uma delas a caracterização da educação de adultos como compensatória. Para Gomes (2012),

Essa visão até hoje é bastante presente nas políticas educacionais para a população jovem e adulta que têm sido implementadas com o objetivo de compensar o – tempo perdido, a carência econômica, a pobreza cultural, o déficit de conhecimento, etc., principalmente através das grandes campanhas de erradicação do analfabetismo (Gomes, 2012, p. 68).

No que se refere ao analfabetismo de adultos na EDA, recomendou-se que fossem organizados seminários regionais na América Latina, Ásia e África para que soluções práticas pudessem ser estudadas e adotadas objetivando melhorar o nível cultural dessas regiões. Para que os objetivos dessa conferência fossem alcançados, seria necessário desenvolver um movimento efetivo de EDA em todo o mundo; seria preciso que a Unesco cumprisse as recomendações do evento, inclusive criando um comitê permanente sobre a EDA.

Conforme a Resolução da II Confintea, a função do estado com a EDA seria o de implementação de políticas que possibilitassem a institucionalização da mesma, visando torná-la parte integrante e essencial do sistema educacional dos países, além de garantir uma educação acessível a todos os adultos com a provisão de recursos financeiros para acomodações adequadas, equipamentos e treinamento de professores. Além do mais, o poder governamental deveria assumir a responsabilidade sobre a EDA, especialmente no que se refere ao combate ao analfabetismo nos países em desenvolvimento. No Relatório da Conferência está presente que, na década de 1960, existia a preocupação com uma EDA em um mundo que estava sofrendo rápidas transformações, como avanço tecnológico, produção industrial, crescimento econômico acelerado, aumento da população, etc. Dessa forma, era importante que o adulto se qualificasse profissionalmente, uma vez que o campo de trabalho havia mudado e novas demandas surgiram.

Ainda na Declaração da Conferência Internacional de Educação de Adultos de Montreal, afirma-se que

Nosso primeiro problema é sobreviver. Não é uma questão de sobrevivência do mais forte, de sobrevivemos juntos ou perecemos juntos. A sobrevivência exige que os países do mundo aprendam a viver juntos em paz. Aprender é a palavra operativa. O respeito mútuo, a compreensão, a solidariedade são qualidades destruídas pela ignorância e fomentadas pelo conhecimento. No campo da compreensão internacional, a educação de adultos no mundo dividido de hoje assume uma nova importância. Desde que o homem aprenda a sobreviver, ele tem à sua frente oportunidades de desenvolvimento social e bem-estar pessoal como nunca estiveram abertas para ele antes (Ireland; Spezia, 2012, p. 123).

No mesmo documento, destaca-se a relevância da educação de adultos, até mesmo como questão de sobrevivência:

Acreditamos que a educação de adultos se tornou tão importante para a sobrevivência e a felicidade do homem que uma nova atitude para com ela é necessária. Nada menos do que isso será suficiente; em toda parte, a educação de adultos deve ser aceita como normal, e os governos devem tratá-la como parte necessária da oferta educacional de cada país (Ireland; Spezia, 2012, p. 124).

2.4.3 III Confintea – Educação de Adultos e alfabetização

No ano de 1972, em Tóquio, no Japão, foi realizada a terceira Confintea, considerada mais formal que as duas primeiras, em vista dos procedimentos de tomada de decisões e um papel mais central do governo na temática, com menos Organizações Não Governamentais (ONGs) participando. Os temas discutidos foram: educação e alfabetização de adultos, mídia e cultura. As questões atinentes ao analfabetismo foram pautadas como o ponto central nesta reunião, e a superação do analfabetismo foi elencada como condição de desenvolvimento de um país. Ainda que o encontro tenha sido mais baseado nas regras e procedimentos, a Confintea de Tóquio foi considerada muito produtiva, ajudando a avançar nas discussões sobre educação de adultos sob a ótica da Educação ao Longo da Vida, influenciada pelo Relatório “Aprender a ser” (Farure *et al.*, 1972), publicado naquele mesmo ano, que enfatiza como a educação pode se desenvolver em qualquer fase da vida e que a escola não representa o maior espaço do aprendizado de adultos (Ireland, 2013).

Para Ireland e Spezia (2012), a Conferência de Tóquio denotou maior aceitação do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, além da crescente conscientização pública da importância da educação de adultos. Percebeu-se, ainda, um aumento significativo do número de pessoas que se inseriram em programas de educação de adultos e evidenciou-se a necessidade de alinhamento do progresso social com políticas de erradicação do analfabetismo. Nessa lógica, um dos objetivos da Educação de Adultos seria uma reintrodução de jovens e adultos no sistema formal de educação. Desse modo, era necessário, sobretudo, o retorno das pessoas analfabetas para a sala de aula. Apesar de tais discussões, não se estabeleceram mecanismos de acompanhamento das propostas aprovadas e mais, “Tóquio se estabeleceu lentamente como um ponto de referência em fóruns de discussão nacionais” (Knoll, 2014, p. 22).

A Confintea III foi realizada em um contexto sócio-político-econômico marcado por grandes transformações na sociedade, intensos movimentos sociais, abordando, entre outras temáticas, a Educação de Adultos na perspectiva da Educação ao Longo da Vida, entendendo a aprendizagem como um processo contínuo. A partir dessa Conferência, para Ventura (2008), como forma de resposta à crise da escola desponta, no debate internacional, uma concepção de educação com enfoque na

aprendizagem como algo global e ocorrendo por meio de programas sob a responsabilidade do Estado.

Para Gusmão e Maianes (1978), a ideia central expressada nas conclusões da III Confintea foi a de que havia uma urgência em desenvolver as possibilidades da Educação de Adultos no contexto de sistemas integrados de educação, devendo responder às necessidades e aspirações do homem contemporâneo. Por isso, passaria de institucional a funcional, integrando a alfabetização e a educação de adultos na sociedade em geral, visando responder às necessidades culturais e sociais e possibilitando ao aluno a participação da vida da sociedade modificando-a de dentro para fora.

O evento apresentou forte defesa da alfabetização cujas atividades deveriam se vincular à Educação de Adultos, assegurando uma Educação Permanente. Segundo Ribeiro (1997), há a necessidade de se reconhecer que tal enfoque busca extrapolar uma concepção acadêmica da alfabetização, limitada no desenvolvimento de tarefas escolares. O aspecto funcional da alfabetização, assim como de toda a Educação de Adultos, estaria ligada às vidas dos indivíduos e necessidades da sociedade, de modo que possam tornar-se sujeitos construtores de uma sociedade melhor. Tal concepção ampliada da alfabetização é manifestada quando o Relatório evidencia que a mesma foi compreendida como:

[...] um elemento de construção da nação na medida em que confere aos adultos as habilidades de comunicação necessárias para a aquisição de conhecimentos e a capacitação que lhes permite aumentar sua produtividade e participar mais efetivamente na tomada de decisões em todos os níveis (Unesco, 1972).

O analfabetismo é tratado na Conferência como sendo o maior responsável pelo baixo crescimento econômico de determinados países; no início da década de 1970, a problemática ainda era preocupante. Na Confintea III, é reconhecida a ligação existente entre alfabetização e desenvolvimento, considerando que são resolvidos problemas sociais ao aumentar o nível de alfabetização. Evidenciou-se, naquele momento, uma preocupação com o crescente aumento do número de analfabetos no mundo; passou-se a cobrar dos estados-membros a atuação em termos de informação e produção de material instrutivo para Educação de Adultos, em geral, e a alfabetização funcional, em particular (Gomes, 2012).

Gomes (2012) afirma que na Confintea III as campanhas de eliminação do analfabetismo foram incentivadas nos países em desenvolvimento, mas o objetivo não foi atingido, podendo-se citar como exemplo o Brasil, onde foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), por meio da Lei n. 5.379, em 15 de dezembro de 1967 (Brasil, 1967), sediado na cidade do Rio de Janeiro, visando ensinar cidadãos brasileiros a ler ou escrever, desenvolvendo aptidão para interagir social e culturalmente. Os métodos usados na alfabetização se apoiavam parcialmente na teoria de Paulo Freire e baseavam-se nas experiências de vida dos alunos; porém, o Mobral não tinha a pretensão de discutir as visões do mundo, conforme orientação de Paulo Freire, objetivava somente o ensino da leitura, escrita e contagem, portanto não apresentava as características de alfabetização funcional recomendada pela Conferência.

No Relatório final da Conferência está a visibilidade dada à questão da participação, entendida como uma forma de garantir um ambiente democrático onde os alunos adultos atuem no processo formativo. Assim, a Educação de Adultos é um fator essencial para a participação democrática. A necessidade urgente de aumentar a participação, declarada pelos delegados, foi um avanço percebido na Conferência, com destaque enfático para “a participação das pessoas carentes de educação, dando-lhes os meios para participar na tomada de decisões e definir e resolver seus próprios problemas educacionais” (Unesco, 1972). Concluiu-se, ainda, que a educação de adultos é um fator essencial no processo de democratização e desenvolvimento educacional, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida.

2.4.4 IV Confintea – Aprender é a chave do mundo

Sob influência das recomendações sobre a Educação de Adultos da Conferência de Nairóbi, ocorrida em 1976; na França, realizou-se em 1985 a IV Confintea, sob a temática “Aprender é a chave do mundo”, trazendo pautas a Educação Permanente, o direito a aprender e o papel do Estado e das ONGs. As discussões dessa edição do evento voltam-se essencialmente para o clima econômico da época. Segundo Knoll (2014), ao analisar discursos e documentos sobre a IV Conferência, observa-se que o grande número de participantes que insistiam no

discurso sobre os problemas de desacordos políticos, bem como discussões sobre a reorganização da Unesco, permitem afirmar que

[...] a Conferência de 1985 tampouco escapou da retórica ritualista e não teve o espírito e o realismo necessários para criar metas específicas. Em resumo, não seria exagerado dizer que a Conferência de Paris não foi bem planejada ou estrategicamente exitosa na história das Conferências Internacionais da UNESCO, cabendo uma considerável responsabilidade ao diretor-geral da UNESCO, M'Bow (Knoll, 2014, p. 24).

Cabe ressaltar dois aspectos fundamentais dessa edição do evento, sendo o primeiro que a Conferência traz em si muito das expectativas econômicas da chamada década perdida. Os ideais neoliberais que passam a fazer parte dos acordos das agências financiadoras internacionais – como o FMI e o BM –, e também um clima de desemprego e alto índice de inflação, em especial no que diz respeito aos países latino-americanos, ecoam nos rumos da Confintea. Ainda que se considere a importância da educação de jovens e adultos para a vida social e cultural, há uma ênfase no “[...] aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos” (Knoll, 2014, p. 23), além de ser o evento em que se enfatiza o reconhecimento do direito a aprender, como um desafio à humanidade.

Apesar de ter sido considerada como ritualista e confusa, a IV Confintea também apresenta conquistas, em função de diversos temas de debate, incluindo: pós-alfabetização, educação rural, familiar e feminina, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa e tecnologia educacional. Um dos desenvolvimentos mais essenciais definido nas Recomendações da Conferência era a preparação de um conceito que padronizasse os dados referentes à Educação de Adultos, com meios adequados para a formatação das estatísticas (Ireland, 2013). O mesmo autor destaca, ainda, que um dos motivos para a IV Confintea ter apresentado falhas reflete o próprio momento que a organização estava enfrentando.

A Declaração da Conferência é a produção final da Confintea IV, a qual apela a todos os países para que usem a criatividade e façam esforços no sentido de promover o desenvolvimento das atividades de educação de adultos, oportunizando a homens e mulheres, individual e coletivamente, os recursos educacionais adequados para o seu desenvolvimento. De acordo com Gomes (2012), para tal, é necessário reconhecer como princípio o direito de aprender, que, no momento, se

constituía um desafio à humanidade como fator fundamental de inclusão na e pela educação. O direito de aprender, como abordado na Declaração, vai além de matricular-se e frequentar a escola, exigindo mudança na concepção de educação e assumindo uma perspectiva crítica com práticas pedagógicas que respeitem a autonomia do educando.

Na Declaração da Conferência afirma-se que o reconhecimento do direito de aprender é mais do que nunca um grande desafio para a humanidade. O direito de aprender é:

[...] o direito de ler e escrever; o direito de questionar e analisar; o direito de imaginar e criar; o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história; o direito de ter acesso aos recursos educativos; o direito de desenvolver competências individuais e coletivas (Ireland; Spezia, 2012, p. 187).

Sobre esse direito, o documento segue afirmando:

“Aprender” é a palavra chave. Não pode haver desenvolvimento humano sem o direito de aprender. Não haverá avanços na agricultura e indústria, não haverá progresso na saúde da comunidade e, de fato, não haverá nenhuma mudança nas condições de aprendizagem, sem o direito de aprender. Sem esse direito, não haverá melhorias no padrão de vida dos trabalhadores nas nossas cidades e aldeias. Em suma, o direito de aprender é uma das melhores contribuições que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje (Ireland; Spezia, 2012, p. 187).

Já sobre o caráter do direito ao aprendizado, apresenta a afirmativa de que:

Mas o direito de aprender não é apenas um instrumento de desenvolvimento econômico, que deve ser reconhecido como um dos direitos fundamentais. O ato de aprender, que reside no cerne de todas as atividades educativas, transforma os seres humanos de objetos à mercê dos acontecimentos em indivíduos que criam a sua própria história. É um direito humano fundamental, cuja legitimidade é universal. O direito de aprender não pode ser confinado a uma parte da humanidade. Ele não deve ser privilégio exclusivo dos homens, ou dos países industrializados, ou das classes ricas, ou de jovens afortunados que frequentam a escola (Ireland; Spezia, 2012, p. 188).

Compreende-se, assim, que o foco das discussões esteve pautado no direito à aprendizagem como aspecto crucial para o desenvolvimento humano, bem como potencial para o desenvolvimento econômico e social. Não pode ser vista e tratada

como privilégio de alguns, mas estendido a todos como direito universal. Atribui-se, ainda, à aprendizagem a capacidade de resolver os problemas da humanidade.

No período em que é realizada a IV Confintea, o neoliberalismo já era realidade no mundo, especialmente nos países altamente capitalistas, que impõem ao mundo a necessidade de mudanças em áreas estratégicas para o desenvolvimento econômico. Assim, a educação passou a ser vista como uma das principais estratégias para o alcance de tal objetivo, na perspectiva dos organismos internacionais como o BM. Embora a Conferência não tenha pautado explicitamente tal conteúdo, percebe-se que alguns conceitos aparecem como preceito de reparação do mundo, como é o caso da aprendizagem (Ireland; Spezia, 2012).

O período entre as Confinteadas III e IV foi compreendido como rico no que se refere à inclusão da Educação de Adultos nas legislações em vários países. Tal fato é considerado como positivo pelos conferencistas, os quais afirmam que

Alguns países tomaram medidas para harmonizar as diversas leis sobre a educação em geral ou sobre educação de adultos em particular, e adotaram regulamentação para estimular a participação na educação de adultos (Ireland; Spezia, 2012, p. 190).

As leis são importantes para garantir o direito à educação, mas democratizar não é apenas manifestar que todos tem direito à educação. É necessário saber o que está sendo compreendido por educação ou as dimensões que ela deve abarcar ou, ainda mais, qual homem se pretende formar.

No relatório da plenária da Conferência (Ireland; Spezia, 2012), afirma-se que desde a Conferência de Tóquio, a educação de adultos tem se desenvolvido efetivamente no sentido da Educação ao Longo da Vida, tendo como fundamento a ideia de desenvolvimento ao longo da vida de todo o potencial do indivíduo, utilizando-se de todos os recursos educacionais disponíveis e atendendo às inúmeras necessidades dos diversos grupos nas sociedades em transformação constante. Assim, a educação de adultos contribuiu para a concretização da abordagem da Educação ao Longo da Vida.

2.4.5 *V Confintea – Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada*

Em 1997, realizou-se a V Confintea em Hamburgo, na Alemanha, sob o tema “Educação de Adultos como a chave para o século XXI”, com o lema “Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. Nessa edição do evento foram elaboradas a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, além da definição dos desafios do Século XXI, destacando-se:

[...] atenuar a pobreza, consolidar os processos democráticos, fortalecer e proteger os direitos humanos, promover uma cultura da paz, estimular a cidadania ativa, reforçar o papel da sociedade civil, garantir a equidade de gêneros, reconhecer a diversidade cultural, a justiça, a igualdade, os povos originários, entre outros. Um dos objetivos dessa conferência, foi compreender, refletir e promover o conceito multifacetado de educação de adultos para o qual os diferentes atores (estado, sociedade civil, setor privado e parceiros sociais) estão contribuindo, num marco articulado e negociado (Ireland; Spezia, 2012, p. 222).

A conferência apresenta-se na história da EJA de maneira peculiar, por ter acionado um intenso movimento de preparação mundial, que incluiu o local, com certa antecedência. Ela aconteceu a partir de um amplo processo de consultas preparatórias realizadas nas cinco grandes regiões mundiais consideradas pela Unesco. No Brasil, por exemplo, em 1996, uma intensa preparação foi realizada a partir de encontros estaduais, regionais e um Nacional, em Natal-RN. No encontro nacional, produziu-se um documento contendo a situação brasileira em relação ao analfabetismo, bem como seus princípios e metas, o qual foi apresentado na Conferência Regional em Brasília, em janeiro de 1997.

A Confintea V também confirmou a propensão do estabelecimento de parcerias entre Estado e sociedade civil, ampliando o papel do primeiro para com a Educação de Adultos; ou seja, um novo papel que deve ser assumido no sentido de reconhecer a necessidade de ampliação das parcerias com a sociedade civil, objetivando melhor atendimento da educação de adultos – ou melhor, que garanta a educação e a aprendizagem como direitos de todos, universalmente. Neste sentido, o Estado é visto como o principal propagador para assegurar o direito de educação para todos, de

modo particular àqueles grupos que, historicamente, têm sido desfavorecidos na sociedade, como as minorias e os povos indígenas, por exemplo.

Para Gadotti (2013), a V Confintea teve importante contribuição, destaca o autor, entre outros elementos:

a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (Gadotti, 2013, p. 6).

Em Hamburgo, o vasto e complexo campo da aprendizagem de adultos foi objeto de dez temas de estudo:

Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI; A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos; Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica; A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres; A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho; A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população; A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação; A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos; Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos; A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais (Unesco, 1998, p. 9).

Além do rol de temas abordados, ainda outro elemento de destaque no evento foi a alteração conceitual de Educação de Adultos para Aprendizagem de Adultos. Para Ireland e Spezia (2012), a segunda é compreendida e abordada de forma diversa entre as diferentes regiões. Em muitos países, a educação de adultos é tratada como equivalente à alfabetização; já em outros, limita-se à formação profissional. No entanto, apesar da mudança conceitual, a Educação de Adultos segue sendo um importante ponto de referência teórica e prática e, ainda assim, por causa das diferenças no entendimento da Aprendizagem de Adultos, persiste a indefinição quanto a sua relação com a Aprendizagem ao Longo da Vida.

Ainda que a Aprendizagem de Adultos seja parte integrante da Aprendizagem ao Longo da Vida, por vezes a Aprendizagem ao Longo da Vida é equivocadamente reduzida à aprendizagem de adultos (Ireland; Spezia, 2012). Evidenciada a mudança conceitual para a Aprendizagem de Adultos, a Conferência abordou sobre a necessidade de se passar da retórica à ação, reafirmando a necessária articulação entre os conceitos de Educação e Aprendizagem.

A V Confintea evidenciou o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, cujos temas foram sintetizados por Di Pierro (2011, p. 7) do seguinte modo: “Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade. Reconhecimento da diversidade sociocultural e adoção de perspectiva de gênero”. Cabe mencionar, ademais, que a V Confintea foi a primeira a realizar um Balanço Intermediário, seis anos após o evento, e as conclusões não foram positivas: constatou-se que o otimismo que envolveu a Conferência em 1997 foi convertido em medo e insegurança em 2003, observando-se um declínio preocupante no campo da educação de adultos, que não recebeu a devida atenção pelos países que se comprometeram na Declaração de Hamburgo (Ireland, 2013).

O direito à educação foi tratado pela Confintea V como um direito universal e subjetivo e educação que deveria ocorrer por toda a vida, indo do berço ao túmulo, abrangendo a variedade de formas e níveis de oferta. Nesta perspectiva, a alfabetização é evidenciada como um fator relevante para assegurar a inclusão dos sujeitos no processo permanente de formação, ou melhor, para consolidar “[...] os direitos humanos, para uma cidadania participativa para a justiça social, política e econômica, para a equidade e identidade cultural” (Ireland; Spezia, 2012, p. 227).

A ótica inclusiva traduzida principalmente pelo direito à educação abrange outros grupos já mencionados, como as pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos fixados a um território ou nômades, refugiados, pessoas com deficiências, etc. – os quais os conferencistas consideraram excluídos e, pela primeira vez, as recomendações fazem referência também aos privados de liberdade. Pode-se considerar que esse foi um dos avanços importantes da Confintea V, uma vez que contribui para mudar a visão preconceituosa acerca dos que cumprem penas de privação de liberdade.

Ao assumir que o atendimento educativo aos adultos é muito mais que um direito, mas é “a chave para o século XXI”, necessária para o exercício da cidadania,

no sentido da plena participação na sociedade, a Declaração não menospreza as recomendações sobre a contribuição da educação para jovens, adultos e idosos para a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento sustentável. O tema da sustentabilidade é considerado um dos desafios a enfrentar no novo milênio, pela Educação de Adultos, uma vez que é vista como um forte argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável (Unesco, 1998), bem como é importante ao exercício da democracia, da justiça, do desenvolvimento socioeconômico e científico.

A Confintea V reiterou que um dos desafios do século XXI é auxiliar na redefinição do conceito de Educação de Adultos como parte da reconstrução da educação como um todo, que garanta

[...] processos de formação de sujeitos sociais para a construção de uma cultura democrática que garanta, entre outros aspectos, a equidade de gênero; processos de autoformação e formação ético-política que respondam criticamente às demandas de uma realidade em contínua mudança (Brasil, 1998, p. 29).

Uma política educacional que tem por base princípios democráticos, na qual o currículo é elaborado com a intenção de viabilizar uma aprendizagem significativa, onde a cultura, o saber e as experiências de vida, trabalho e luta social se articulam com o saber acadêmico das várias áreas de conhecimento, não atua como instrumento que mostre a realidade e permita a construção de novos cenários sociais se não levar em conta a educação como um ato político, como aborda Paulo Freire.

Como desafios para a educação e aprendizagem de adultos, o relatório final da Conferência pontua:

A CONFINTEA V codificou uma mudança de paradigma, da educação de adultos para a aprendizagem de adultos. Essa mudança, por um lado, teve implicações positivas em termos de incentivar uma apreciação mais ampla e holística da educação – transcendendo o setor meramente formal, desdobrando-se como um processo ao longo da vida, responsivo às diferentes necessidades e variados contextos dos próprios alunos. Por outro lado, esse paradigma ameaça transferir, especialmente em um contexto globalizado e orientado para o mercado, o ônus da responsabilidade educacional para os alunos, que cada vez mais têm que pagar por serviços de má qualidade, juntamente com as organizações da sociedade civil e do próprio mercado (Ireland; Spezia, 2012, p. 251).

Tal paradigma permite que os Estados abram mão da sua responsabilidade de oferecer aos seus cidadãos oportunidades educacionais importantes. Além do mais, a ênfase na aprendizagem de adultos corre o risco de perder de vista as necessidades da população de adultos com pouca ou nenhuma alfabetização.

Na visão de Paiva (2004), duas importantes vertentes consolidam a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo, sendo a primeira delas a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, compreendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal.

Cabe ressaltar que a Confintea V produziu como documento final a Declaração de Hamburgo (Agenda para o Futuro da Educação de Adultos), de grande importância para se repensar o papel da EJA no século XXI, estabelecendo que

[...] educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente [...]. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito (Unesco, 1998, p. 217).

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos faz destaque, entre outros elementos, à educação como um direito e uma responsabilidade:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (Unesco, 1998, p. 22).

No seu item 3, a Conferência Internacional de Educação de Adultos também define a Educação de Adultos, ao afirmar que ela

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação

de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Unesco, 1998, p. 19-20).

Nessa disposição de estabelecer um conceito da Educação de Adultos, a Declaração de Hamburgo reitera a necessidade do estabelecimento de um acordo entre os poderes públicos, as organizações intergovernamentais e não governamentais. Ela pontua, também, sobre a responsabilidade de outros setores, como sindicatos, universidades e centros de pesquisa, visando desencadear ações de promoção ao desenvolvimento da Educação de Adultos.

2.4.6 VI Confintea – Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável

No ano de 2009 foi realizada a VI Confintea, no Brasil, em Belém, Pará, tendo como lema “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável” e dois objetivos principais: a articulação da educação e aprendizagem e a efetivação de políticas públicas para a viabilização da educação de adultos. Além disso, propôs a ampliação do conceito de Educação para Adultos e a vinculação de aprendizagens significativas ao longo da vida, visando a inclusão social e a construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis (Ireland, 2013).

A Conferência destacou-se por ser a primeira realizada em um país do Hemisfério Sul (Gadotti, 2009), bem como pela aprovação do Marco de Ação de Belém: “[...] um programa estratégico para o desenvolvimento global e o fortalecimento do letramento e educação de adultos” (Unesco, 2020, p. 16). A VI Confintea adotou a mesma estratégia da edição anterior, se comprometendo a avaliar como os compromissos decididos em 1997 foram implementados, e procurando atestar que as decisões realizadas em 2009 agregassem às anteriores, com garantias de que os objetivos traçados no evento fossem considerados com seriedade pelos países participantes (Unesco, 2010b). Para Gadotti (2009), a VI Confintea apresentou caráter intergovernamental, tendo por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo.

Nessa edição da Conferência buscou-se fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos, como previsto na Confintea V, em uma

perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. A principal meta da Confintea VI foi alinhar a Aprendizagem e a Educação de Adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e integração delas nas estratégias setoriais nacionais. A sexta edição da Conferência representaria uma oportunidade para avaliar a implementação dos compromissos assumidos em 1997 e produziria meios para garantir que tanto os compromissos anteriores quanto os atuais, relativos à educação de adultos, fossem efetivados (Gomes, 2012).

Os três principais objetivos da VI Confintea foram: ampliar o conceito da educação de adultos como fator essencial da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo como base a alfabetização; destacar a atribuição da educação e aprendizagem no desempenho e realização das agendas internacionais de desenvolvimento; e reacender o compromisso político de transformar as discussões em ações, criando ferramentas para facilitar o comprometimento dos participantes (Unesco, 2010b).

Além disso, cinco tópicos orientaram o debate:

(i) Política e governança, com foco nas políticas públicas abrangentes, a integração com o conceito de aprendizagem ao longo da vida, a intersectorialidade como um meio de inclusão social, a importância da boa comunicação entre os níveis federais e estaduais, e as parcerias na realização dos programas de educação de adultos; (ii) Participação e inclusão, onde foram tratados os desafios específicos enfrentados por minorias na educação de adultos, como mulheres, pessoas privadas de liberdade, povos indígenas e imigrantes; (iii) Financiamento para educação de adultos, cujos focos foram a valorização do investimento nessa área da educação, discussões sobre meios alternativos de financiamentos e mobilização de recursos; (iv) Qualidade, em termos de conteúdo atrativo e realista para o aluno, flexibilidade na oferta de vagas e horários, em melhorar a formação de educadores voltados para a educação de adultos, e definir parâmetros para monitoria, acompanhamento e avaliação dos progressos; e (v) Alfabetização, que destacou a importância de dimensionar o desafio na formulação de políticas públicas responsáveis com a diversidade social, a vitalidade de parcerias entre governo, sociedade civil e comunidade internacional, e, finalmente, a necessidade de desenvolver uma cultura de leitura (Unesco, 2010b).

Há o reconhecimento de que, apesar dos esforços envidados nas edições anteriores das Confinteadas, persistiram os desafios para se alcançar uma educação de adultos inclusiva e de qualidade em grande parte do globo, mas com o indicativo de que os países signatários estariam determinados a cumprir os objetivos e as recomendações estabelecidas no Marco de Ação de Belém, priorizado o aspecto da

alfabetização de adultos. O documento aborda outras seis questões relevantes: políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade; e monitoramento (Unesco, 2010b).

No que diz respeito à Aprendizagem ao Longo da Vida, o documento assevera que:

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros (Unesco, 2010b, p. 6).

Sobre o mesmo tema, complementa ainda que:

Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (Unesco, 2010b, p. 7).

Temos, então, a reafirmação dos quatro pilares da aprendizagem, bem como do papel da Aprendizagem ao Longo da Vida, postos como elementos essenciais para a promoção de sujeitos capazes de desenvolver suas potencialidades, competências e contribuir na construção de uma sociedade baseada no conhecimento. Atribui-se à educação uma série de funções, porém em uma perspectiva de que a mesma se efetive descolada dos fatores sociais, políticos e econômicos; sendo, portanto, responsável por transformar a realidade alheia a todos os aspectos e contradições que compõem o modelo de sociedade capitalista.

2.4.7 VII Confintea – Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos

A crise sanitária representada pela pandemia de Covid-19²², uma doença causada pelo Coronavírus Sars-Cov-2, foi uma crise conjuntural própria do contexto histórico atual do capitalismo; contracenou com a continuidade da implementação de reformas educacionais, de dimensão neoliberal. A pandemia de Covid-19 impactou profundamente os sistemas de educação em todo o mundo, sendo que em 2022, após um período de 13 anos da Contintea VI, em Belém, foi realizada, em Marrakesh, no Marrocos, a VII Confintea, edição do evento em que foram discutidos diversos assuntos e realizado um balanço sobre os desafios e avanços da Educação de Jovens e Adultos desde o ano de 2009.

Foram retomadas as conquistas da Confintea VI, no que se inclui o reconhecimento da AEA no Marco de Ação de Belém de 2009 (*Belém Framework for Action – BFA*) como aspecto primordial do direito à educação, além da identificação de cinco áreas de ação para a AEA que ainda permanecem relevantes na atualidade: políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade (Unesco, 2022). No preâmbulo do Relatório final da Conferência está disposto que:

Reafirmamos que a AEA é um componente essencial da aprendizagem ao longo da vida, observando que as políticas e as práticas da AEA se aplicam a uma ampla gama de faixas etárias, níveis educacionais, espaços de aprendizagem e modalidades, e reconhecendo que a aprendizagem ao longo da vida é o principal motor de uma sociedade da aprendizagem em diferentes níveis, que envolvem indivíduos, famílias, organizações, locais de trabalho, bairros, cidades e regiões (Unesco, 2022, p. 4).

²² A população mundial foi surpreendida com as notícias de uma nova doença no final de 2019 e, sobretudo, início do ano de 2020: uma doença respiratória causada por um novo coronavírus, que passou a ser chamada de Covid-19, segundo Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS), onde “Co” significa corona, “vi” vem de vírus, “d” doença e 19 significa o ano do surgimento, 2019, configurada como pandemia. A OMS decretou estado de pandemia em relação ao coronavírus em 11 de março de 2020. No desenrolar de meses e anos seguintes, a covid se espalhou por todos os continentes, com 778 milhões de casos e pelo menos 7 milhões de mortes registrados – embora algumas estimativas indiquem que o número de óbitos possa ter ultrapassado a casa dos 20 milhões. No Brasil, 37,5 milhões de pessoas foram infectadas e 700 mil acabaram mortas, segundo as estatísticas oficiais. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à Covid-19, decretada em 30 de janeiro de 2020 (OMS, s. d.).

Ainda enfatizando a Aprendizagem ao Longo da Vida, afirma-se em outro tópico:

Criar uma cultura de aprendizagem ao longo da vida: a aprendizagem ao longo da vida será fundamental para encarar os desafios enfrentados pela humanidade, desde a crise climática até às mudanças tecnológicas e demográficas, além daqueles colocados pela pandemia da COVID-19 e as desigualdades por ela agravadas. Para alcançar esse objetivo, é necessária uma abordagem integral, que abranja todos os tipos de AEA (formal, não formal e informal), e todos os setores e áreas, vários espaços de aprendizagem, incluindo a aprendizagem presencial, bem como a online e a híbrida, com grupos diversos de estudantes. Assim, é necessário criar um ambiente de aprendizagem no qual a educação inclusiva e de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida para jovens e idosos sejam estabelecidas como um esforço público que sirva não apenas ao mundo do trabalho, mas também ao bem-estar individual e ao bem comum (Unesco, 2022, p. 9).

Mais adiante, está expresso que:

Reconhecemos o local de trabalho como um importante espaço de aprendizagem. O estabelecimento de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida no trabalho é fundamental para ajudar os trabalhadores a garantir e a manter um trabalho decente, adaptar-se às exigências de novos empregos e alcançar o desenvolvimento e a realização pessoal. Também reconhecemos que a aprendizagem no local de trabalho deve contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas e justas (Unesco, 2022, p. 9).

Conforme itinerário realizado pelas sete edições das Confinteas, é possível afirmar que o evento tem se estabelecido como um dos fóruns mais influentes em âmbito internacional sobre a educação de adultos. Desde Elsinore, em 1949, até Marrakech, em 2022, foram debatidas e indicadas as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – sendo que em alguns momentos evitaram que a EJA fosse retirada das pautas políticas em vários países. Nesse contexto, os documentos elaborados durante as Confinteas vêm contribuindo não somente para o estabelecimento de princípios e diretrizes da educação de adultos em nível global, e também afirmando o reconhecimento da importância da Educação ao Longo da Vida como uma ferramenta para o desenvolvimento sustentável e a promoção da igualdade de oportunidades socioeconômicas. Em virtude de tantas expectativas pode-se depreender

[...] que as Conferências Internacionais da UNESCO foram se desenvolvendo refletindo, em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo (Ireland; Spezia, 2012, p. 15).

O Quadro 8 apresenta as sete Confinteas, elencadas por ano e local de realização, assim como o tema em pauta de cada uma das edições.

Quadro 8 - Resumo das Confinteas

Confinteas	Ano	Local	Tema
I	1949	Dinamarca (Elsinore)	Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz. Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”.
II	1960	Canadá (Montreal)	Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função de remediar.
III	1972	Japão (Tóquio)	Alfabetização. Educação permanente.
IV	1985	França (Paris)	Educação permanente. Declaração sobre o direito a aprender. Papel do Estado e das ONGs.
V	1997	Alemanha (Hamburgo)	Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade.
VI	2009	Brasil (Belém)	Chamada à responsabilidade dos países em implementar a agenda de Hamburgo. Alargamento do conceito de alfabetização.
VII	2022	Marrocos (Marrakech)	Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos.

Fonte: Ireland (2013), com acréscimo da VII Confintea, de 2022.

3 RELATÓRIOS GLOBAIS SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Esta seção tem como objetivo analisar os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, da Unesco, como subsídios para formulação, implementação e monitoramento de políticas de educação de adultos nacional e internacionalmente.

Busca-se destacar os principais conteúdos e contribuições dos Grales, situando-os no contexto das transformações sociais, econômicas e culturais contemporâneas. Os Relatórios têm buscado monitorar os avanços dos estados-membros na implementação dos compromissos assumidos nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, sobretudo a partir de 2009, com a Confintea VI. Os Grales oferecem dados, análises e recomendações sobre temas como alfabetização, políticas públicas, financiamento, equidade, participação e qualidade da educação de adultos. Para tanto, serão analisadas as ênfases temáticas de cada edição, os critérios de avaliação utilizados, as implicações políticas de suas recomendações e sua articulação com a agenda global de desenvolvimento sustentável.

Cada edição dos Grales reúne e interpreta dados quantitativos e qualitativos provenientes de uma ampla gama de países, permitindo a construção de um panorama detalhado das tendências emergentes, dos avanços e dos desafios persistentes na área. Além disso, os Relatórios destacam experiências bem-sucedidas, boas práticas e inovações implementadas pelos estados-membros, funcionando como referências que podem inspirar políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Outro aspecto central do Grale é seu foco nos compromissos assumidos pelos governos nacionais no que diz respeito à promoção da AEA. Ao acompanhar o grau de implementação das metas estabelecidas internacionalmente, os Relatórios contribuem para o fortalecimento da responsabilização pública e incentivam o engajamento contínuo dos países com a melhoria da oferta educativa voltada à população adulta. Dessa forma, os Grales se consolidam como ferramenta estratégica para o acompanhamento e a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida, em consonância aos princípios do desenvolvimento sustentável e da justiça social (Unesco, 2022).

Os cinco Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos analisados neste capítulo estão listados no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Relatórios de monitoramento da Unesco

1º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Grale 1- Unesco – 2010
2º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Grale 2 - Unesco – 2014
3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Grale 3 - Unesco – 2016
4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Grale 4 - Unesco – 2020
5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - Grale 5 -Unesco – 2022

Fonte: Elaboração da autora.

Das organizações internacionais, entre as afiliadas às Nações Unidas, destaca-se o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), da Unesco, que tem sob sua incumbência a promoção da educação de adultos nos estados-membros. Tem como ações a organização da Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Confintea, e a elaboração do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, os Grales.

O Marco de Ação de Belém – documento base da Confintea VI – configura-se como elemento fundamental no longo processo de mobilização e preparação nacional e internacional, iniciado em 2007, tendo sua aprovação na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea VI, ocorrida em Belém, em dezembro de 2009. Neste documento, afirma-se que o grande desafio posto é o de “passar da retórica à ação”, empreendendo esforços para que as recomendações apresentadas sejam implementadas nas políticas públicas da educação de jovens e adultos, uma vez que “[...] ela nada menos é que o meio pelo qual podemos alcançar o objetivo fundador da UNESCO: ‘construir a paz na mente dos homens e das mulheres’” (Unesco 2024, p. 15).

Assim, no Relatório final referente a Confintea VI, no tópico referente ao monitoramento da implementação do marco de ação de Belém, assumiu-se o compromisso de:

(c) estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para avaliar a implementação dos compromissos assumidos na CONFINTEA VI; [...] (l) *produzir, com base nos relatórios de monitoramento, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* [...] regularmente (Unesco, 2010b, p. 14, grifos nossos).

Os relatórios de monitoramento da Unesco concentram-se em cinco áreas de ação adotadas no Marco de Ação de Belém: política, governança, financiamento, participação e qualidade. Visam a construção da aprendizagem e educação de adultos como um objeto de política em nível global e fortalecendo o papel da Unesco no campo da política de aprendizagem e educação de adultos, particularmente em termos de conceituação e na definição de prioridades políticas.

3.1 Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2010)

Em 2010, a Unesco publica o primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, marcando um importante marco na consolidação das discussões em torno da Educação ao Longo da Vida. O documento destaca que, diante da grave crise econômica e financeira internacional em curso, os desafios para o desenvolvimento humano e social se tornam ainda mais prementes. Nesse contexto, o Relatório enfatiza que a educação de adultos deve ser compreendida como um elemento central na promoção da qualidade de vida econômica e social no século XXI.

Para que essa perspectiva se concretizasse, seria indispensável a ampliação dos investimentos no setor, com uma gestão eficaz e equitativa dos recursos. Além disso, defendeu-se uma concepção de educação de adultos como um processo contínuo, integrando aprendizagens formais, não formais e informais ao longo da vida, de modo a responder às complexas demandas do mundo contemporâneo (Unesco, 2010a).

O primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, Gráfico 1, publicado pela Unesco em 2010, representa um marco significativo no campo da educação de adultos em nível internacional. Fruto de um processo colaborativo que se estendeu por vinte meses, sua elaboração contou com a participação ativa de organizações e instituições de diversas partes do mundo, evidenciando o compromisso global com a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida. Nesse contexto, 154 estados-membros da Unesco contribuíram com relatórios nacionais detalhados, apresentando o panorama da aprendizagem e educação de adultos em seus respectivos territórios.

A relevância do documento reside, sobretudo, na amplitude e profundidade das informações compiladas. Sua estrutura baseia-se em cinco Relatórios-Síntese Regionais, que foram articulados aos dados estatísticos comparativos, além de

incorporar pesquisas disponíveis e material contextual, permitindo uma análise abrangente e fundamentada. O Relatório oferece, assim, uma visão crítica e panorâmica dos principais desafios enfrentados pela aprendizagem e educação de adultos à época, além de destacar as desigualdades regionais e temáticas que permeiam o setor.

Adicionalmente, o documento promove um conjunto robusto de discussões temáticas em torno de dimensões consideradas estratégicas para o avanço da área, como políticas públicas, financiamento, qualidade da oferta educativa, participação e inclusão. Ao reunir múltiplas vozes e perspectivas, o Grale 1 não apenas sistematiza dados e experiências, mas também instaura um espaço de reflexão coletiva sobre caminhos possíveis para fortalecer a educação de adultos como um direito humano essencial e um vetor para o desenvolvimento sustentável e a justiça social (Unesco, 2010a).

O processo preparatório das Conferências Internacionais de Educação de Adultos foi delineado com base em três componentes fundamentais, cuja articulação visa consolidar um panorama diagnóstico da educação de adultos em escala global, e também fomentar a formulação de políticas públicas mais eficazes e comprometidas com os princípios de equidade, inclusão e justiça social.

O primeiro componente refere-se à elaboração de relatórios nacionais e regionais, que têm como propósito identificar avanços, desafios e lacunas no campo da educação de adultos nos diferentes contextos geográficos e socioeconômicos. Os documentos subsidiam a análise comparativa entre países e regiões, oferecendo contribuições técnicas e políticas para a construção de estratégias alinhadas às realidades locais e metas internacionais de desenvolvimento sustentável.

O segundo componente diz respeito à realização das Conferências Regionais, espaços essenciais de diálogo político, técnico e social entre os diversos atores envolvidos – governos, sociedade civil, instituições acadêmicas e organismos internacionais –, nos quais são debatidos os principais eixos temáticos da educação de adultos e estabelecidas prioridades para a ação coletiva. Essas Conferências funcionam como instâncias intermediárias de negociação e articulação de interesses, e seus resultados alimentam diretamente o conteúdo programático e as resoluções da Conferência Internacional.

O terceiro componente do processo preparatório é representado pelo Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos, instrumento tradicional das

Conferências anteriores que, nesta edição, passou a desempenhar um papel ainda mais estratégico no monitoramento das políticas públicas educacionais.

O Grale foi concebido como o primeiro de uma série periódica de relatórios destinados a acompanhar os compromissos assumidos na Conferência de Belém, além de promover a sistematização de dados e a produção de informações mais precisas e abrangentes sobre a educação de adultos em escala global. Inspirado no modelo do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Unesco, 2023), o Grale tem como objetivo fortalecer a base empírica para o desenvolvimento de políticas públicas baseadas em evidências, contribuindo para a transparência, a responsabilização dos governos e a mobilização de recursos a favor de uma educação de adultos de qualidade, acessível e relevante para todas as populações (Unesco, 2014).

Em relação a sua natureza e objetivos, no documento afirma-se que:

Este Relatório Global tem como objetivo descrever a situação atual. Primeiro, ele se propõe a documentar as tendências em áreas-chave da educação de adultos em nível mundial, visando a servir como documento de referência para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores. Em segundo lugar, ele constitui um instrumento de defesa e promoção da importância da educação de adultos, além de compartilhamento de práticas eficazes (Unesco, 2010a, p. 12).

Assim sendo, publica-se no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos que, diante da atual e grave crise econômica financeira internacional, os desafios para o desenvolvimento 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” (Unesco, 2010a, p. 25), além de ser assumida como um processo *continuum* de aprendizagens formais, não formais e informais (Unesco, 2010a). Dispõe que a educação de adultos tem papel fundamental para realizar uma mudança conceitual para Aprendizagem ao Longo da Vida, considerando o objetivo de assegurar, por meio de ações democráticas, a dignidade humana, a equidade e a justiça social.

No Grale está presente a ideia de que, entre os princípios fundamentais que norteiam a educação de adultos, destaca-se de forma contundente o reconhecimento do valor intrínseco da aprendizagem ao longo de toda a vida e em todos os domínios

que a constituem. Tal concepção ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos pontuais, pois pressupõe uma formação contínua, integral e contextualizada, capaz de habilitar os indivíduos a agir com autonomia, refletir criticamente e responder de maneira propositiva e eficaz aos complexos desafios sociais, políticos, econômicos, culturais e tecnológicos que marcam o mundo contemporâneo.

A educação de adultos, sob essa perspectiva, configura-se não apenas como um direito humano essencial, mas também como um poderoso instrumento de emancipação individual e transformação social. Ela possibilita o desenvolvimento de competências e saberes necessários para a plena participação na vida em sociedade, contribuindo diretamente à melhoria da qualidade de vida de homens e mulheres, sobretudo daqueles que historicamente estiveram à margem dos processos formais de escolarização.

Contudo, apesar dos avanços teóricos e das políticas públicas voltadas à valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida, persiste uma realidade preocupante: um número expressivo de adultos ainda se encontra excluído das oportunidades educacionais. Tal exclusão revela a permanência de barreiras estruturais que dificultam o acesso à educação continuada, evidenciando a necessidade urgente de políticas inclusivas, investimentos sustentados e ações articuladas que promovam a equidade no acesso ao conhecimento e à cidadania plena (Unesco, 2010a).

Elencamos, a seguir, excertos do primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, que apresentam a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida, no Quadro 10.

Quadro 10 - Grale 1

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos . Brasília: Unesco, 2010a.	
Excertos	Pág.
- A aprendizagem ao longo da vida está no cerne da missão da UNESCO. Desde a sua fundação, a Organização tem desempenhado papel pioneiro na defesa da função crucial da educação de adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida .	8
- Dois documentos de referência – o Relatório Faure (1972) <i>Learning to Be</i> , e o Relatório Delors (1996) <i>The Treasure Within</i> – foram determinantes para a promoção de um quadro para a aprendizagem ao longo da vida .	8
- Educação e aprendizagem ao longo da vida denota uma proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional.	13

- [...] ensino e aprendizagem , longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida , incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade.	13
- Dentro do rico conceito global de aprendizagem ao longo da vida , a aprendizagem e educação de adultos devem ser ancoradas no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social.	14
- Os relatórios alegam ainda que a aprendizagem não ocorre apenas ao longo da vida , mas “em todas as esferas da vida” de um adulto, seja em casa, no trabalho ou na comunidade.	22
- [...] o conceito de educação ao longo da vida abrange todo o processo educacional, do ponto de vista do indivíduo e da sociedade. Primeiramente, ele diz respeito à educação das crianças, e, embora ajude a criança a viver sua própria vida como ela merece, a missão essencial da educação ao longo da vida é preparar o adulto futuro para as várias formas de autonomia e autoaprendizagem.	23
- 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 [...].	23
- Cada vez mais, a experiência em si é considerada uma fonte de aprendizagem que pode ser avaliada em termos de competência. O reconhecimento e a avaliação dessa aprendizagem experiencial é um elemento importante dentro de um marco de aprendizagem ao longo da vida para todos .	83

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

Nesta primeira edição do Grale, tendo como objetivo guiar políticas públicas e profissionais no caminho à concretização da educação de qualidade e, também, compartilhar as lições aprendidas, contém a reflexão sobre a importância de situar a educação de adultos numa perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Apresenta os avanços nas áreas de política e de governança; a distribuição da provisão de educação de adultos, segundo os relatórios nacionais; especifica os obstáculos para o aumento dos níveis de participação e propõe as direções que a política de educação de adultos deve tomar para superar tais obstáculos; trata da qualidade na educação de adultos, com um foco específico sobre a pertinência e a eficácia; analisa também a situação dos profissionais que atuam na área de educação de adultos, dado seu papel fundamental na garantia da qualidade; avalia o estado atual do financiamento da educação de adultos e apresenta uma visão geral das tendências na educação de adultos. Finalmente, são apresentadas reflexões sobre a construção da base de dados e conhecimento em educação de adultos (Unesco, 2010a).

Ainda que com avanços, os relatórios nacionais e o Grale produzidos para a Confintea VI pontuaram novos desafios sociais e educacionais surgidos paralelamente aos problemas existentes, alguns dos quais acentuaram-se ao longo do tempo, tanto em nível nacional quanto regional e global. Fundamentalmente, a expectativa de que reconstruiríamos e reforçaríamos a aprendizagem e educação de adultos na esteira da Confintea V não se concretizou (Unesco, 2024).

Como já tratado anteriormente, o conceito de *Lifelong learning* surgiu na Europa, logo depois da primeira Guerra Mundial, intensificando-se nos debates dos anos de 1970 e materializando-se de forma mais efetiva no relatório da Comissão da Unesco, dirigido pelo primeiro ministro da educação Edgar Faure (*et al.*, 1972). O Relatório Faure deu origem a uma série de publicações da OCDE naquela década. É retomada na década de 1990, com a publicação do Relatório de Jacques Delors, sob a encomenda da Unesco, reiterando o conceito de Educação ao Longo da Vida “[...] como a chave que abre as portas do século XXI”, pois “elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente” (Delors, 2010, p. 31).

Como mencionado no capítulo 1, com alterações, o Relatório Faure (1972) marcou uma importante reflexão sobre os rumos da educação no século XX, especialmente por enfatizar a urgente necessidade de reorientar o processo educativo. Dentre as contribuições, foi a crítica à ênfase historicamente atribuída ao ensino (*teaching*), em detrimento da aprendizagem (*learning*). O que se apontou foi a necessidade de deslocar o foco da ação pedagógica do professor para o sujeito que aprende. A mudança de paradigma implicou no reconhecimento do processo educativo para além da transmissão de conteúdos de forma unilateral, mas na promoção da construção ativa do conhecimento pelos aprendizes, com respeito aos seus ritmos, contextos e experiências.

Nessa perspectiva, o Relatório Faure, por meio do conceito de Educação para Todos ao Longo da Vida (*lifelong education*), concebe a educação como um direito fundamental, a qual deveria estender-se para todas as fases da existência humana. Trata-se de uma visão ampla e inclusiva, que visava romper com os modelos tradicionais centrados exclusivamente nas instituições formais de ensino, propondo uma abordagem global e permanente. A educação, nesse sentido, deveria ultrapassar os limites das idades, dos currículos rígidos, das estruturas escolares convencionais e das metodologias padronizadas, adotando um caráter contínuo e adaptável às diversas situações e circunstâncias da vida.

Um novo horizonte para a educação contemporânea foi inaugurado pelo Relatório Faure. Por isso, para contribuir com o desenvolvimento integral do ser humano, a educação deveria ser um processo em constante transformação e se desenvolver em múltiplos espaços, formais, não formais e informais. Sua verdadeira natureza residiria em seu potencial emancipador, capaz de acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas e de se constituir como um instrumento permanente de liberdade, autonomia e cidadania (Unesco, 2000).

No Relatório Faure, a Educação remonta uma tendência a ser representada para esforços sistemáticos e, com isso, para ações e estratégias racionalmente planejadas, no contexto de organizações sociais formais ou informais. A aprendizagem evidencia um significado *mais comportamental e individual*, bem como pode se relevar não apenas de ações de educação formal ou não formal, mas também de “[...] situações experienciais sem caráter estruturado e intencional, como de fato resulta inevitavelmente da experiência social e do curso de vida de cada indivíduo” (Lima, 2007, p. 16). Para Lima (2007), a partir da década de 1990, outros conceitos de Educação foram articulados aos de formação e de aprendizagem, tais como: autoformação, autorregulação da aprendizagem, entre outros.

Tendo como referência a concepção do documento de Jacques Delors ([1996] 1998), a educação deveria ser constituir um processo contínuo e integral, que ultrapassasse os limites formais da escola e se estendesse por toda a vida. Para o Relatório Faure, esse princípio configura-se como uma das chaves para o acesso pleno à cidadania e inserção ativa no mundo em constante transformação, sendo, portanto, uma resposta necessária e estratégica diante dos desafios impostos pelas rápidas e complexas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas.

Nesse contexto, a Aprendizagem ao Longo da Vida não se limita à aquisição de competências técnicas e cognitivas, mas envolve igualmente dimensões éticas, sociais e afetivas, refletidas nos quatro pilares da educação propostos por Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a *ser* (Delors, [1996] 1998). Esses pilares delineiam uma concepção ampliada de educação, que busca formar sujeitos autônomos, críticos e solidários, capazes de adaptar-se e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável. Portanto, compreender a educação sob a ótica da aprendizagem contínua é essencial para enfrentar os desafios do presente e antecipar os do futuro,

reconhecendo que o saber não se esgota em etapas específicas da vida, mas constitui um processo permanente, plural e transformador (Delors, [1996] 1998).

A Aprendizagem ao Longo da Vida é situada como uma concepção que ultrapassaria o sentido de preparação para a aprendizagem de uma profissão e atuaria como meio de pôr o sujeito em condições de adquirir competências para o enfrentamento de “[...] numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (Delors, [1996] 1998, p. 20). Delors defende, ainda, a ideia de que “[...] a formação profissional deve conciliar dois objetivos distintos: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar” (Delors, [1996] 1998, p. 136).

Mediante o rol de propósitos elencados no primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, destacamos elementos que nos permitem afirmar que os holofotes direcionados à escola e a incessante crítica à sua função social colocam em questão o modelo de sistema educacional, indicando a redefinição dos lugares/espços de formação, o reconhecimento de saberes, de conhecimentos adquiridos em outros espaços e mesmo das certificações. Desse modo, a escola pode, inclusive, deixar de ser vista como referência de instituição formadora, como instituição com capacidade para fornecer as bases para um público cujo único espaço de formação sistemática e intencional é a Escola Pública.

É necessário considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de Educação ao Longo da Vida como resposta do capital que, nesse caso, “[...] visa (con)formar o trabalhador adequando-o à necessidade de produção do capital em cada uma de suas fases. Não se trata de uma conformação passiva, de cima para baixo, é preciso que se torne a própria pele do trabalhador” (Turmina, 2010, p. 156). Assim sendo, o *slogan* Educação ao Longo da Vida está sustentado por um discurso que visa oferecer respostas, de um lado, ao mercado e, por outro, fornecer ao trabalhador a expectativa de inclusão na denominada sociedade do conhecimento, na medida em que o processo formativo pode ser na escola, no próprio local de trabalho, na sua casa ou em diferentes espaços.

Turmina (2010) identificou que algumas máximas liberais são disseminadas tanto nos livros de autoajuda quanto nos Relatórios Faure (*et al.*, 1972) e Delors ([1996] 1998) da Unesco. Destaca-se, que a formação de um novo tipo de homem ocorreria tanto por fora quanto por dentro do sistema educacional. Os relatórios que “ensinam a ser” são divulgados mundialmente

[...] para orientar as reformas atribuindo à educação a responsabilidade exclusiva pela situação social dos indivíduos. Os argumentos em favor da modificação de mentalidades, de comportamentos e de atitudes flexíveis visam moldar a sociabilidade demandada pelo capital em tempos de neoliberalismo (Turmina, 2010, p. 356).

Para o novo trabalhador, os princípios para “aprender a ser”, segundo a ótica da autoajuda e da Unesco, estão nomeados através dos atributos de “[...] perseverança, coragem, criatividade, capacidade para inovar, flexibilidade, pensamento positivo, disciplina, caráter, paciência, economia entre outros” (Turmina, 2010, p. 357). Assim, o discurso de autoajuda colabora rapidamente para a disseminação de novas atitudes, comportamentos e condutas, por meio de uma “[...] linguagem palatável, constituída de uma diversidade de recursos linguísticos, em especial as metáforas, permitindo operar analogias e associações com situações cotidianas” (Turmina, 2010, p. 357), o *slogan* Aprendizagem ao Longo da Vida contribui com a disseminação da crença de que é possível visualizar “a luz no fundo do túnel”. Trata-se de valorização das liberdades individuais, em que o esforço e o talento definem a posição social e econômica de cada um.

Além disso, os “[...] princípios convergentes para a construção de uma moral/ética do trabalho [estão] calcados essencialmente sob dois princípios: mudança e adaptação” (Turmina, 2010, p. 357-358). A Unesco, com o discurso de autoajuda, sustenta “[...] novos modos de ver, sentir e agir no trabalho, o que significa: mudar pontos de vista, fazer escolhas, vencer o medo, ser flexível, observar os exemplos e aprender com eles, influenciando modos de ver e agir” (Turmina, 2010, p. 357-358).

A autoajuda se constitui em uma das estratégias da pedagogia da hegemonia para formar homens de novo tipo em cada fase do desenvolvimento capitalista, disseminando um ideal de conduta cuja adesão se dá pelo consentimento da maioria dos governados tanto no trabalho quanto no cotidiano (Turmina, 2010, p. 358).

Ainda mais, “Entendida como uma das estratégias educacionais do capital, a autoajuda produz efeito na medida em que os escritores” (Turmina, 2010, p. 358) fazem com que “as grandes concepções de mundo cheguem ao povo” (Martins; Oliveira; Neves, 2010, p. 31 *apud* Turmina, 2010, p. 358).

De acordo com Noma (2011), além de estabelecer orientações sobre o acesso à educação, ainda sinalizam quais as perspectivas e principais objetivos para as políticas educacionais dos países, especialmente aos considerados em desenvolvimento. É necessário perceber a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de Educação ao Longo da Vida como resposta do capital, como uma adequação dos sistemas de ensino aos apelos econômicos. Ao justificar a Educação ao Longo da Vida,

[...] desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado. Essa perspectiva “alargada da educação” nega a pedagogia como área de construção de conhecimento científico, nega-lhe a *epistême*, deslegitimando seus interlocutores, transformando-a essencialmente em *modos de ser e fazer*, consoante aos cinco pilares da educação para o século XXI (Rodrigues, 2008, p. 112).

Revela-se, assim, uma crítica contundente à desvalorização da educação formal em nome de uma perspectiva ampliada da Educação ao Longo da Vida e, ainda, denuncia o esvaziamento do papel estruturante da escola e da pedagogia como campo científico. Ao clamar por um cidadão ativo e pela rejeição do ensino normal, relega-se a escola a um lugar secundário, desqualificando os saberes sistematizados que ela produz. Para Duarte (2004), a partir de tal concepção,

A educação enquadra-se assim, na lógica da mundialização do capital, a lógica já apontada por Marx, da universalização do valor de troca como a única mediação entre todos os seres humanos e também a mediação entre cada indivíduo e as atividades que realiza. Marx utilizou a expressão “esvaziamento completo” para se referir ao ser humano no capitalismo. A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante ao vento do mercado (Duarte, 2004, p. 54).

Nesse contexto de esvaziamento, a aprendizagem não formal – marcada pela ausência de critérios rigorosos, pela fragmentação do saber e pela subordinação do conhecimento à utilidade imediata – ganha protagonismo, contribuindo para a desvalorização da formação intelectual e precarização do papel primordial da escola que é de garantia de acesso ao saber sistematizado produzido social e historicamente pela humanidade.

É nessa direção que o “aprender a aprender” se manifesta como verdadeiro núcleo fundamental: “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2000, p. 38). Logo, o discurso do “aprender a aprender”, longe de representar uma emancipação intelectual, escancara uma concepção educacional centrada na adaptação do indivíduo às exigências externas. Trata-se, portanto, de um lema que, sob a aparência de autonomia, mascara uma estratégia de conformação, onde a aprendizagem se limita à capacidade de se ajustar continuamente às mudanças, sem questioná-las ou transformá-las. Tal prerrogativa da visibilidade, a chamada sociedade do conhecimento, é o que Duarte (2000) trata como uma ideologia produzida pelo capitalismo: um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.

O ponto fundamental que impõe questionamento nessa perspectiva educacional diz respeito ao sentido político implícito. Interessa-nos desconstruir a noção de Educação ao Longo da Vida, explicitando-a no âmbito da política e do caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital (Frigotto, 1999). Um dos grandes entraves para questionar a política educacional alicerçada na Educação ao Longo da Vida, reside, especialmente, na reiterada afirmação a sua obviedade, à necessidade humana de aprendizado. Nas palavras de Frigotto (1999, p. 177): “[...] independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos produzem seu conhecimento”.

Tratada como eixo norteador de políticas neoliberais, a ideia de educação nutrida pelo individualismo e pelas necessidades temporárias de adaptação ao mercado de trabalho se traduz num risco real de esvaziamento da ação política, levando a um processo fatídico de fragmentação dos sujeitos. Ao discutir a outra face da inclusão, Shiroma (2002) afirma que expressões difundidas nos debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990, como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade, são conceitos

[...] característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido “reciclados” e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990. Fizeram-se presentes nos discursos de governos, organismos internacionais, empresários que, num coro afinado, passara, de uma forma distinta e desarticulada das

necessidades da população, a reivindicar “educação de qualidade para todos” (Shiroma, 2002, p. 2).

Habitualmente carregados de linguagem prescritiva, destacados por características discursivas recorrentes, utilizando-se de uma enunciação utilitarista, veiculando posições governamentais como inequívocas, evidenciando a presença da representação de um mundo real pré-ordenado (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 438). O documento expõe a educação como meio pelo qual os países – tendo seus cidadãos educados – podem competir no mercado internacional, amenizando a exclusão e garantindo a paz, tolerância, empregabilidade e equidade social. Como noção estendida de educação a ser realizada em todos os tempos e espaços, é apontada como capaz de responder aos eventuais riscos de rupturas sociais, sobretudo o desemprego. Os riscos à sociedade – à permanência das relações Capital-Trabalho, de fato com a hegemonia do primeiro – necessitam ser minimizados, uma vez que não podem ser eliminados.

3.2 Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2014)

O segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, Grale 2, desempenha um papel crucial como instrumento de monitoramento internacional da Unesco, reunindo e sintetizando os dados dos Relatórios Nacionais de progresso de 141 países. O Grale 2 focaliza a alfabetização como um pilar essencial da Aprendizagem ao Longo da Vida, destacando sua importância no contexto de uma educação que não se limita ao ciclo escolar formal, mas se expande para uma trajetória contínua de desenvolvimento pessoal e social.

A abordagem do Grale 2 ressalta a alfabetização como um processo que transcende as barreiras tradicionais do ensino formal, incorporando práticas de aprendizagem que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e que se estende por toda a vida do indivíduo. Nesse contexto, a aprendizagem é compreendida como um fenômeno permanente, pelo qual os indivíduos se engajam constantemente em busca de novos conhecimentos, habilidades e competências fundamentais para sua plena participação na sociedade.

Dessa maneira, é imperativo que as políticas educacionais considerem a alfabetização e a Aprendizagem ao Longo da Vida como um processo dinâmico e interconectado, capaz de romper com os limites setoriais e promover ambientes de aprendizagem inclusivos e integrados. Essas políticas devem transcender as fronteiras convencionais da educação formal, criando espaços que incentivem a aprendizagem contínua em todas as esferas da vida social, cultural e profissional. A criação de sociedades de aprendizagem exige um esforço coordenado entre governos, instituições educacionais, organizações da sociedade civil e o setor privado, para assegurar que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades de aprendizagem que respondam as suas necessidades e contextos específicos.

Portanto, a construção de uma política educacional eficaz, que vá além da educação formal, requer uma visão holística e integrada, capaz de abraçar a diversidade dos percursos de aprendizagem dos indivíduos e garantir que o processo de alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida seja acessível a todos, independentemente de sua condição social, econômica ou geográfica (Unesco, 2014).

Ao contrário do primeiro Grale, que foi preparado como um documento de referência para a Confintea VI, este Relatório diferencia-se por conter recursos adicionais. Ofereceu uma oportunidade para que todas as partes interessadas avaliassem se estavam progredindo no que diz respeito aos compromissos assumidos em Belém. Esse Relatório e os relatórios subsequentes não apenas abarcaram as cinco áreas em destaque na aprendizagem e educação de adultos (políticas, governança, participação, financiamento e qualidade, de acordo com o Marco de Ação de Belém), como ainda deram destaque a um tema em cada edição. Como o Marco de Ação de Belém afirmou o papel fundamental da alfabetização na educação de adultos, foi escolhida como tema central deste Relatório. Além dos dados dos relatórios nacionais de progresso, uma revisão da literatura nas seis áreas também foi efetivada para identificar tendências nessas áreas desde 2009 (Unesco, 2014).

Nos destaques das expressões de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, no Quadro 11, buscamos observar o contexto de utilização das mesmas, assim como o foco para tratar da alfabetização, anunciada no documento como processo contínuo ao longo da vida, não se restringiu aos contextos educacionais.

Quadro 11 - Grale 2

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos . Brasília: Unesco, 2014.	
Excertos	Pág.
- [...] o acesso dos adultos a educação, no contexto da educação ao longo da vida , é um aspecto fundamental do direito a educação e facilita o exercício do direito de participar na vida política, cultural, artística e científica.	6
- O Relatório tem foco na alfabetização como fundamento da aprendizagem ao longo da vida . Programas eficazes abordam a alfabetização como um processo contínuo, tanto dentro quanto fora dos contextos educacionais e ao longo da vida . Isso exige políticas que atravessem as fronteiras setoriais e criem ambientes de aprendizagem para sociedades de aprendizagem. A alfabetização deve ser vista através da lente da aprendizagem ao longo da vida – este Relatório mostra que poucos países adotam essa abordagem.	7, 21, 22, 35, 36, 156
- Assim, a alfabetização e o desenvolvimento da alfabetização ocorrem antes, durante e após o ensino primário, dentro e fora da escola, e por meio da aprendizagem formal, não formal e informal. Portanto, abrange todo o espectro da aprendizagem ao longo da vida .	16
- A aprendizagem e o uso de habilidades de alfabetização é um processo contínuo e vinculado a um contexto, que ocorre dentro e fora de ambientes explicitamente educacionais e ao longo da vida .	36
- O estabelecimento de uma política de educação de adultos é o primeiro passo para reconhecer a necessidade e o valor da aprendizagem na idade adulta e ao longo da vida .	40
- Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de toda a vida [...].	40, 45
- Aprendizagem ao longo da vida , ‘do berço ao túmulo’, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos; [...] (UNESCO, 2010a, p. 6, par. 7).	41
- Marco de aprendizagem ao longo da vida : a aprendizagem e a educação de adultos são partes integrantes da aprendizagem ao longo da vida , que inclui todos os modos de aprendizagem e educação ao longo do percurso de aprendizagem.	41, 42, 43
- [...] muitas das medidas informadas pelos países como políticas de aprendizagem ao longo da vida na verdade não fazem referência explícita à aprendizagem ao longo da vida ou não incluem uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida . Por exemplo, a lei nacional de educação que trata da educação formal frequentemente é mencionada como um instrumento da política de aprendizagem ao longo da vida . Em muitos outros casos, medidas com foco na educação não formal, na educação continuada ou na formação profissional de adultos são classificadas como aprendizagem ao longo da vida . Em alguns casos, a política classificada como aprendizagem ao longo da vida é a mesma que a indicada como política de educação de adultos.	43

- Questões para além da área do trabalho e benefícios mais amplos – como a saúde, a realização pessoal, a cidadania ativa, maior coesão social e participação democrática – são incluídas como objetivos da aprendizagem de adultos e ao longo da vida .	44
- Concentra-se em uma das mais importantes formas de aprendizagem ao longo da vida : a educação não formal de adultos. O conceito de aprendizagem ao longo da vida está integrado ao programa de governo, com ênfase na inclusão social.	46
- Garante acesso, aceitabilidade, eficiência e equidade da educação ao longo da vida como um bem público e um direito humano para jovens e adultos, em especial para as populações que foram historicamente marginalizadas.	46
- O objetivo de longo prazo é promover a aprendizagem ao longo da vida com base nos interesses, nas habilidades e nas necessidades socioeconômicas dos cidadãos.	47
- As tendências e as políticas na alfabetização de adultos, na educação de adultos e na aprendizagem ao longo da vida descritas acima são confirmadas por vários estudos. Em algumas regiões, a noção de aprendizagem ao longo da vida já está integrada no diálogo e no discurso nacional e transnacional de política pública, tanto como um objetivo estratégico para a reforma da política de educação quanto como um meio para alcançar outros objetivos (CENTENO, 2011).	47
- Nesse meio tempo, a aprendizagem ao longo da vida é representada quase como uma nova panaceia política para problemas não resolvidos em um contexto global [...].	48
- [...] os conceitos que sustentam a política de aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem de adultos, quando existem, também revelam que a abordagem da política de aprendizagem ao longo da vida , na maioria dos casos, não é nem inclusiva nem coesa. A aprendizagem ao longo da vida ainda não é usada como um marco para a educação, mas é, de modo geral, considerada um elemento da educação.	48
- [...] entre a aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos ainda não está clara, nem incontestada. Teoricamente, a ideia de aprendizagem ao longo da vida parece significar claramente “aprendizagem do berço ao túmulo”. Essa ideia de aprendizagem ao longo da vida existe em praticamente todas as culturas. No entanto, na prática, a aprendizagem ao longo da vida é operacionalizada de diferentes maneiras, começando no nível da política.	48
- [...] a necessidade de promover a centralidade da aprendizagem de adultos, bem como da educação e da aprendizagem ao longo da vida adulta em qualquer visão de futuro do desenvolvimento, com o fortalecimento da capacidade humana como um tema essencial.	58
- [...] é indispensável para o desenvolvimento de políticas e crucial para promover a agenda da educação não formal de adultos, não apenas por si só, mas como parte da aprendizagem ao longo da vida abrangente e integrada.	58
- A educação de adultos não está mais à margem da teoria e da prática educacional, mas ganhou novo impulso no âmbito da aprendizagem ao longo da vida como um paradigma para a inclusão e o empoderamento.	154

- Em algumas regiões, a aprendizagem ao longo da vida está, nos dias de hoje, firmemente inserida no diálogo e no discurso nacional e transnacional sobre políticas, tanto como um fim quanto como um meio para atingir outros objetivos sociais e econômicos. Mas existe o perigo de desvalorização da aprendizagem ao longo da vida caso ela seja usada como a última panaceia política para combater crescentes divisões sociais e econômicas dentro e entre os países e para enfrentar os desafios da mudança social e tecnológica em todo o mundo.	156
- A crescente aceitação e aplicação do princípio da aprendizagem ao longo da vida na elaboração de agendas de educação é uma tendência positiva, que demonstra uma crescente consciência da natureza integrada dos diferentes formatos e modalidades da educação.	157
- A aprendizagem e educação de adultos é parte integrante da aprendizagem ao longo da vida e de toda a vida como um marco para a promoção e o apoio ao desenvolvimento da cidadania democrática ativa.	157

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

O Gráfico 2 oferece uma análise abrangente e profunda sobre os desafios e avanços da educação de adultos em uma perspectiva global. O Relatório aborda questões fundamentais que moldam o panorama da alfabetização e da Aprendizagem ao Longo da Vida, oferecendo uma visão crítica e orientações essenciais para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes. Neste contexto, cinco temas centrais são explorados, cada um contribuindo para um entendimento mais completo e integrado sobre a educação de adultos.

Primeiramente, o Relatório coloca a alfabetização como a base fundamental para a Aprendizagem e Educação de Adultos. Esse ponto sublinha a importância de assegurar que os adultos adquiram habilidades mínimas de leitura e escrita, não apenas como um fim em si, mas como um pré-requisito essencial para aquisição de novas competências e participação plena na sociedade moderna. A alfabetização, portanto, é vista não só como uma habilidade técnica, mas como um direito humano básico que possibilita o empoderamento dos indivíduos e o seu engajamento ativo em contextos cívicos, culturais e econômicos.

Em segundo lugar, o Relatório enfatiza a promoção de políticas de educação de adultos sob a ótica da Aprendizagem ao Longo da Vida. A ideia central é a de que a educação não deve se restringir à infância ou juventude, mas ser estendida por toda a vida do indivíduo. Essa abordagem reconhece que a sociedade está em constante mudança e que, para se adaptar às transformações do mundo contemporâneo, os adultos precisam de oportunidades contínuas de aprendizagem. A implementação de políticas públicas que promovam e garantam o acesso a essas oportunidades é

crucial, especialmente em um cenário global caracterizado pela aceleração das tecnologias e pela transição para economias do conhecimento.

O Relatório também aborda a implantação de estruturas e processos de governança, destacando que uma governança eficaz é um fator determinante para o sucesso da educação de adultos. A criação de instituições que coordenem as políticas educacionais e a definição de responsabilidades claras entre os diferentes níveis de governo são essenciais para garantir que as políticas de educação de adultos sejam eficazes e sustentáveis. A governança adequada envolve, ainda, a participação ativa da sociedade civil e dos próprios educandos na formulação e implementação dessas políticas.

Outro ponto crucial tratado no Gráfico 2 é o financiamento da aprendizagem e da educação de adultos. O Relatório sublinha que, para que as políticas de educação de adultos sejam efetivas, é necessário um financiamento adequado e sustentado. O financiamento não deve ser visto apenas como uma questão de alocação de recursos, mas também como uma estratégia de investimento no futuro da sociedade, visto que a educação de adultos contribui para o desenvolvimento econômico e social a longo prazo. A captação de recursos e a implementação de estratégias financeiras que garantam a continuidade e expansão desses programas são, portanto, essenciais.

Além disso, o Relatório discute a garantia da qualidade na educação de adultos, ressaltando que a qualidade dos programas de aprendizagem é um critério fundamental para a eficácia dessas iniciativas. A qualidade da educação de adultos deve ser constantemente monitorada e avaliada para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Isso inclui a formação de educadores qualificados, a utilização de metodologias adequadas e a criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis, inclusivos e responsivos às necessidades dos adultos.

Em sua conclusão, o Gráfico 2 faz uma chamada para repensar a alfabetização, apontando a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada. A alfabetização não pode mais ser vista como um simples processo mecânico de decodificação de palavras, mas deve incluir habilidades cognitivas e emocionais mais amplas, que permitam aos adultos interagir de maneira crítica e criativa com o mundo ao seu redor.

O Relatório também resume as principais conclusões dos seis capítulos, que abordam, de maneira articulada, os temas da alfabetização, políticas públicas, governança, financiamento, qualidade e inovação na educação de adultos. A partir

dessas conclusões, o Grale 2 apresenta recomendações práticas para os países, enfatizando a importância de uma abordagem interligada e coordenada para a educação de adultos, reconhecendo que ela desempenha um papel essencial na formação de sociedades mais justas, equitativas e resilientes.

Assim, o Grale 2 oferece um panorama detalhado e multifacetado sobre a educação de adultos, destacando sua importância estratégica para o desenvolvimento humano e social. Ele não apenas propõe diretrizes políticas e práticas, mas também convida os educadores, gestores públicos e a sociedade em geral a repensar os modelos educacionais tradicionais e a avançar em direção a um conceito mais inclusivo e transformador de Aprendizagem ao Longo da Vida (Unesco, 2014).

A ampliação da formação escolar vai muito além da alfabetização; ela deve ser vista como um processo contínuo e multifacetado, que envolve além da aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, o desenvolvimento de competências que permitem ao indivíduo acessar, compreender e interagir com o mundo ao seu redor de maneira crítica e criativa. Nesse sentido, a responsabilidade pelo processo de formação não deve ser atribuída exclusivamente à escola ou aos educadores, mas compartilhada com os sujeitos em formação, levando em consideração as especificidades e possibilidades de cada realidade vivida.

A alfabetização, embora fundamental, não é o fim, mas apenas o começo de um percurso educativo que deve ser expandido para incluir diversas dimensões do conhecimento e do aprendizado. A verdadeira mudança acontece quando a sociedade como um todo, e particularmente os sistemas educacionais, percebem que o papel da educação não é apenas ensinar a decifrar palavras, mas também formar cidadãos capazes de exercer seu pensamento crítico, sua criatividade e suas habilidades para resolver problemas de forma eficaz.

Portanto, a ampliação da formação escolar exige uma mudança de perspectiva. Não se trata apenas de garantir que o indivíduo saiba ler e escrever, mas de garantir que ele tenha acesso ao conhecimento de maneira ampla e integral, independentemente de sua origem ou contexto social. Isso implica romper com barreiras que limitam a visão tradicional do processo educativo, e reconhecer que não há limites para a condição de aprender, desde que a “lente” com a qual observamos a educação seja ampliada.

Ao rompermos essas barreiras, abrimos portas para que o indivíduo avance através de diversos níveis e etapas de formação, possibilitando-lhe acesso a uma

educação mais qualificada e à construção de um futuro mais justo e igualitário. Assim, a formação escolar não se limita à alfabetização, mas se estende para um aprendizado contínuo e abrangente, capaz de transformar a realidade e promover o desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões.

Portanto, a responsabilidade pelo processo formativo não pode ser atribuída aos sujeitos, de acordo com o que a realidade possibilita. Afinal, o que precisa mudar é a “lente” com a qual se observa, pois não há limites para a condição de alfabetizar-se e, a partir do rompimento dessa barreira, ter acesso aos demais níveis e etapas de formação.

3.3 Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2016)

O terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, Grale 3, é lançado no momento em que a comunidade internacional trabalha rumo à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Este Relatório é norteado por três objetivos: primeiro, analisar os resultados de um estudo de monitoramento dos estados-membros da Unesco, e realizar um balanço sobre os países estarem atendendo aos compromissos que acordaram na Confintea VI; segundo, fortalecer a questão sobre aprendizagem e educação de adultos, comprovando seus benefícios em saúde e bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, bem como na vida social, cívica e comunitária; e terceiro, fornecer uma plataforma para o debate e a ação nos âmbitos nacional, regional e global (Unesco, 2016).

O Grale 3 inscreve-se em uma perspectiva transformadora da educação, tendo como lema central “O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, e na vida social, cívica e comunitária”. Tal abordagem evidencia não apenas o reconhecimento da educação como um direito humano fundamental, mas também como um instrumento estratégico de desenvolvimento individual e coletivo.

Nesse cenário, a Aprendizagem ao Longo da Vida configura-se como um dos pilares centrais das propostas delineadas no Grale 3, reafirmando-se como uma diretriz estratégica e imprescindível para o desenvolvimento de sociedades mais equitativas, inclusivas e ambientalmente sustentáveis. Essa abordagem educativa transcende a concepção tradicional de ensino restrito a determinadas etapas da vida,

defendendo a educação como um processo contínuo, dinâmico e adaptativo, que acompanha o indivíduo desde a infância até a velhice.

As contribuições apresentadas no Grale 3 destacam que a efetivação do direito à aprendizagem contínua é fundamental para ampliar as capacidades humanas, permitindo que os sujeitos se mantenham atualizados diante das transformações econômicas, tecnológicas e socioculturais do mundo contemporâneo. Além disso, ressalta que o acesso permanente às oportunidades educativas promove a empregabilidade, ao alinhar a formação às demandas do mercado de trabalho em constante evolução, e contribui significativamente ao fortalecimento dos vínculos sociais, da coesão comunitária e da participação cidadã.

Portanto, investir em políticas públicas que garantam a Aprendizagem ao Longo da Vida não apenas amplia as possibilidades individuais de desenvolvimento pessoal e profissional, mas também se revela como uma condição essencial para a consolidação de um projeto de sociedade comprometido com a justiça social, a inclusão e a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões.

O Relatório enfatiza que investir na educação de adultos não deve ser visto apenas como uma medida compensatória, mas como uma política proativa e permanente que articula saberes formais, não formais e informais. Nesse sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida configura-se como base para o empoderamento cidadão, para a promoção da saúde integral e para a qualificação contínua frente às transformações do mundo do trabalho.

Assim, o Grale 3 reforça o compromisso com uma educação que, ao transcender os limites da escolarização tradicional, se projeta como força vital para a equidade, o desenvolvimento sustentável e a participação democrática. Nos excertos elencados no Quadro 12 apresentam-se as ideias presentes no Relatório que dão ênfase a aprendizagem e Educação ao Longo da Vida.

Quadro 12 - Grale 3

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos . Brasília: UNESCO, 2016.	
Excertos	Pág.
- Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, etnia e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aquelas em situações vulneráveis, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que as ajudem a adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para aproveitar oportunidades e participar plenamente na sociedade (UNITED NATIONS, 2015, par. 25).	17
- [...] uma abordagem ao longo da vida combina investimentos para todas as idades e reconhece que o investimento na educação de adultos também proporciona imensos benefícios para as crianças.	20
- O UIL desenvolveu uma coleção de políticas de aprendizagem ao longo da vida e estratégias nacionais de todo o mundo (UIL, 2016). Essa coleção tem como objetivo ajudar os países a operacionalizar a aprendizagem ao longo da vida . Os dados apresentados pela pesquisa de monitoramento do GRALE III complementam esse trabalho de elaboração de uma definição operacional de aprendizagem ao longo da vida e de indicadores para medi-la.	31
- A AEA é essencial para a aprendizagem ao longo da vida e abrange todos os aspectos da vida, ao oferecer um marco para promover e sustentar o desenvolvimento da cidadania democrática ativa.	32
- A característica definidora da educação não formal é que ela é uma adição, alternativa e/ou complemento à educação formal no processo de aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos.	34
- “De acordo com a Lei de Educação ao Longo da Vida , o governo coreano estabeleceu o órgão consultivo como um dos principais órgãos responsáveis pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas nacionais para a educação ao longo da vida . Esses órgãos consultivos incluem o Comitê para a Promoção da Educação ao Longo da Vida [...]”.	37
- Os defensores da AEA há muito tempo veem a educação e a aprendizagem ao longo da vida como um esforço que inclui a aprendizagem formal, a não formal e a informal. Da mesma forma, assegurar a saúde e o bem-estar deve ser visto como um esforço ao longo da vida.	68
- A alfabetização é um componente fundamental da aprendizagem e da educação de adultos. Ela envolve uma progressão de níveis de aprendizagem e proficiência que permite aos cidadãos participar na aprendizagem ao longo da vida e participar plenamente na comunidade, no local de trabalho e na sociedade em geral.	148
- As tecnologias de informação e comunicação (TIC) “[...] oferecem várias possibilidades inovadoras para a realização da aprendizagem ao longo da vida , reduzindo a dependência em estruturas formais tradicionais de educação e permitindo a aprendizagem individualizada”.	148

- promoção de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida ;	150
- A alfabetização, como a base para a aprendizagem ao longo da vida e uma condição fundamental para a realização do direito à educação, deve ser universalmente acessível e disponível gratuitamente.	151

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

O Gráfico 3 evidencia de maneira contundente três implicações centrais da EJA no âmbito das políticas públicas, reafirmando sua relevância estratégica e social. A primeira implicação destacada refere-se à concepção da aprendizagem e da educação de adultos como elementos essenciais e inseparáveis do direito universal à educação. Nesse sentido, a EJA é compreendida não apenas como um dispositivo pedagógico voltado à superação de lacunas educacionais, mas, sobretudo, como um direito humano fundamental, de natureza capacitadora, cuja garantia se constitui como pressuposto para o exercício pleno da cidadania, da dignidade e da justiça social.

A segunda implicação enfatiza a centralidade da EJA como parte integrante de um percurso educativo ao longo da vida. Tal perspectiva valoriza a aprendizagem contínua como eixo estruturante de um ciclo de vida equilibrado, reconhecendo que a educação não se restringe a um único período da existência, mas estende-se como um processo permanente, flexível e adaptativo às transformações sociais, culturais e econômicas que marcam a trajetória dos sujeitos. Assim, a EJA deve ser pensada como um direito que acompanha o indivíduo em todas as fases da vida, contribuindo para sua autonomia, inclusão e participação ativa na sociedade.

Por fim, a terceira implicação aponta para a inserção da aprendizagem e da educação de jovens e adultos em uma agenda mais ampla e abrangente de desenvolvimento sustentável. Nesta perspectiva, a EJA é situada como componente fundamental de uma abordagem holística e intersetorial, capaz de articular múltiplas dimensões – sociais, econômicas, ambientais e culturais – e de gerar benefícios de longo prazo para indivíduos, comunidades e nações. Ao alinhar-se aos ODS, a EJA assume um papel estratégico na promoção da equidade, na redução das desigualdades e na construção de sociedades mais justas, resilientes e inclusivas.

A Aprendizagem e Educação de Adultos exerce um papel transformador na vida dos indivíduos, impactando de forma significativa não apenas em suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também no tecido social em que estão inseridos. Conforme destaca a Unesco (2016), a temática ganha centralidade ao evidenciar os

efeitos positivos da Educação ao Longo da Vida nas dimensões da saúde e do bem-estar, do emprego e do mercado de trabalho, bem como na participação social, cívica e comunitária. Diversos estudos e experiências práticas revelam que adultos engajados em processos educativos tendem a desenvolver comportamentos mais saudáveis, a acessar melhores oportunidades econômicas e a exercer uma cidadania mais ativa e consciente.

Assim, a educação de adultos se configura como um fator essencial para o fortalecimento da autonomia individual e para a promoção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. Ao proporcionar o aprimoramento contínuo de saberes e competências, ela amplia horizontes, fomenta a participação crítica e fortalece os vínculos sociais, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento humano em escala global. São apresentados dados e exemplos práticos que demonstram que a Aprendizagem e Educação de Adultos ajuda o indivíduo a se tornar e se manter mais saudável, a melhorar as perspectivas econômicas e a se tornar um cidadão mais informado e ativo, onde quer que viva no mundo.

3.4 Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2020)

O quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, Grale 4, foi concebido como um instrumento estratégico para aprofundar a compreensão global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos, reconhecendo-a como um elemento essencial da Educação ao Longo da Vida. Esse Relatório se insere em um contexto político e social de crescente complexidade, marcado por desigualdades persistentes, rápidas transformações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho, exigindo respostas educacionais mais inclusivas, adaptativas e integradas.

A elaboração do Grale 4 é, portanto, uma resposta política fundamentada à necessidade de fortalecer a AEA como pilar para o desenvolvimento sustentável, a coesão social e a cidadania ativa. Ao posicionar a aprendizagem de adultos no centro das estratégias de desenvolvimento, o Relatório contribui diretamente para a concretização dos compromissos assumidos pelos Estados no âmbito da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em especial o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) – que busca garantir uma educação de

qualidade, com inclusão e equidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.

Nesse sentido, o Grale 4 não se limita a apresentar dados e análises, mas também busca influenciar políticas públicas, promover o intercâmbio de boas práticas e fomentar uma abordagem mais integrada e intersetorial da AEA. Ao ampliar o escopo da reflexão sobre os conceitos e práticas educacionais voltadas à população adulta, o Relatório reforça o papel da educação como motor de transformação social e de empoderamento individual, especialmente para grupos historicamente marginalizados. A partir dessa perspectiva, o Grale 4 representa uma ferramenta política e acadêmica essencial para orientar decisões informadas, formular políticas eficazes e reafirmar o compromisso internacional com o direito à Educação ao Longo de Toda a Vida (Unesco, 2020).

No Grale 4, que adota como lema central a premissa “Não deixar ninguém para trás: participação, equidade e inclusão”, busca-se, por meio dos excertos analisados, identificar e refletir sobre as ações empreendidas com vistas à garantia do direito à educação, tomando como eixo norteador a perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. A abordagem compreende a educação como um processo contínuo e permanente, essencial à promoção da justiça social e ao desenvolvimento humano integral.

A partir dessa concepção ampliada de aprendizagem, torna-se imperativo considerar o papel das políticas públicas educacionais na efetivação do direito à educação em todas as etapas e modalidades, especialmente no contexto de profundas desigualdades sociais, econômicas e territoriais. A noção de Aprendizagem ao Longo da Vida extrapola os limites da escolarização formal, incorporando iniciativas de educação não formal e informal, valorizando os saberes diversos e a pluralidade de trajetórias educativas.

Neste sentido, é fundamental discutir como as políticas públicas vêm sendo estruturadas para promover inclusão, equidade e participação social, assegurando acesso, permanência e êxito educacional a todos os sujeitos, em especial aqueles historicamente marginalizados – como populações em situação de vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, comunidades tradicionais e pessoas adultas e idosas com trajetória educacional interrompida.

A efetivação desses princípios demanda uma articulação intersetorial entre diferentes esferas do poder público e a sociedade civil, bem como a alocação

adequada de recursos financeiros e humanos. Além disso, requer a construção de mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam aferir a efetividade das ações implementadas e garantir que estejam em consonância com os marcos legais nacionais e internacionais voltados à promoção da educação inclusiva e equitativa.

Apresenta-se, então, o Quadro 13, ao abordar os excertos sob a ótica da Aprendizagem ao Longo da Vida, reafirmando o compromisso com uma educação democrática, emancipatória e transformadora, que de fato não deixe ninguém para trás.

Quadro 13 - Grale 4

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Brasília: Unesco, 2020.	
Excertos	Pág.
- Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. (ONU, 2015, § 25).	13
- Alguns grupos na sociedade têm acesso a uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida , enquanto outros têm muito pouca perspectiva de se engajar na AEA.	14
- As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são consideradas como tendo grande potencial para melhorar o acesso dos adultos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem e promover a equidade e a inclusão. Elas oferecem várias possibilidades inovadoras para a realização da aprendizagem ao longo da vida , reduzindo a dependência em estruturas formais tradicionais de educação e permitindo a aprendizagem individualizada.	31
- De acordo com o Marco de Ação de Belém, as “políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida [...]”.	37
- No Marco de Ação de Belém, os Estados membros se comprometeram com cinco pontos de ação para o financiamento: [...] 5. Priorizar o investimento da aprendizagem ao longo da vida para mulheres, moradores das zonas rurais e pessoas com deficiências.	58

- Apoio ao programa de vouchers para educação ao longo da vida : O programa de vouchers para educação ao longo da vida visa a ampliar os serviços de assistência à educação, que haviam se concentrado apenas na educação primária, secundária e superior, para incluir a educação ao longo da vida e garantir oportunidades iguais para aqueles que têm dificuldade de acesso à educação. Desenvolveu uma plataforma de bem-estar de educação ao longo da vida por meio da qual pessoas socialmente marginalizadas podem fazer parte da aprendizagem ao longo da vida e se autodesenvolver.	66
- A necessidade de mais do que palavras retóricas para a AEA no marco da aprendizagem ao longo da vida tem sido uma tensão recorrente há décadas.	118
- Para enfrentar a conexão intergeracional e seus efeitos sobre a exclusão da aprendizagem, não é suficiente declarar intenções a respeito da aprendizagem ao longo da vida e das necessidades de desenvolver políticas com uma perspectiva de ciclo vital.	162
- [...] houve diferenças maiores entre os países na importância que diferentes barreiras desempenham dependendo das culturas nacionais, do sistema de aprendizagem ao longo da vida e da existência de estruturas sociais e econômicas de apoio.	166
- Um direito universal à aprendizagem ao longo da vida que permite às pessoas adquirir competências, bem como requalificar e melhorar suas competências.	175
- A aprendizagem ao longo da vida abrange a aprendizagem formal e informal desde a primeira infância, passando pela educação básica e vai até a aprendizagem de adultos. Governos, trabalhadores e empregadores, bem como instituições educacionais, têm responsabilidades complementares na construção de um ecossistema de aprendizagem ao longo da vida efetivo e adequadamente financiado.	175
- Como o tipo de emprego é um dos fatores determinantes quando se trata de acesso à AEA, uma agenda para reduzir as desigualdades terá que ser fundamentada pela análise do futuro do trabalho e considerar um novo contrato social que veja o direito à aprendizagem ao longo da vida como um fundamento.	183
- É especialmente relevante para o ODS 4, que conclama os países a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.	186
- [...] isso envolve colocar a aprendizagem ao longo da vida no coração do ODS 4. Já há uma aceitação em ver o conceito da aprendizagem ao longo da vida como provedor de marco abrangente para a educação de qualidade.	189

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

O Grale 4 não deve ser compreendido como um documento isolado ou desvinculado de seus predecessores. Ao contrário, ele representa uma continuidade metodológica e analítica dos relatórios anteriores, constituindo-se como uma etapa fundamental na construção de um panorama evolutivo da Aprendizagem e Educação de Adultos em nível global. Sua principal finalidade é fornecer evidências concretas

das transformações ocorridas ao longo do tempo, permitindo identificar tendências, avanços e desafios persistentes no campo.

Um dos eixos centrais do Grale 4 é o destaque conferido à participação, à inclusão e à equidade – categorias que extrapolam a dimensão meramente descritiva ou estatística, assumindo um caráter político e ético de primeira ordem. A ênfase nessas dimensões revela um compromisso com a promoção de sistemas educacionais mais justos e democráticos, apontando para a urgência de se enfrentar as múltiplas formas de exclusão que ainda permeiam o acesso e a permanência de adultos na educação. Assim, o Grale 4 assume um papel normativo ao direcionar a atenção dos formuladores de políticas públicas, tanto nos estados-membros quanto nos organismos internacionais, para a necessidade de priorizar esses princípios na formulação e implementação de estratégias educacionais.

Como parte integrante do mais recente processo de monitoramento global conduzido pelo Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida, o Grale 4 fundamenta-se extensivamente nas respostas fornecidas pelos países à pesquisa específica conduzida em 2018 (Unesco, 2018). Tal base empírica possibilita um mapeamento detalhado dos desenvolvimentos recentes, bem como uma análise crítica do progresso realizado desde o Grale 3. O Relatório organiza sua investigação em torno de cinco áreas estratégicas: políticas, governança, financiamento, qualidade e, de forma especialmente aprofundada, participação, inclusão e equidade.

Embora cada uma dessas áreas seja abordada de maneira individual ao longo do Relatório, há um esforço deliberado para tratá-las de forma articulada na conclusão, o que permite uma visão sistêmica e integrada da realidade educacional dos países. Essa abordagem holística é essencial para compreender as inter-relações entre os diferentes pilares da educação de adultos, contribuindo para a formulação de políticas mais eficazes, sustentáveis e sensíveis às complexidades sociais contemporâneas (Unesco, 2020).

O Grale 4 destaca, de maneira incisiva, a urgência de uma profunda reconfiguração nas políticas e práticas voltadas à AEA. A publicação enfatiza que não se trata apenas de expandir a oferta de programas educativos, mas de promover uma transformação estrutural na forma como a AEA é concebida, implementada e financiada. Nesse sentido, o Relatório adverte que os avanços desejados no campo da educação de adultos só serão alcançados mediante a alocação de investimentos públicos e privados significativamente mais robustos, coerentes com a centralidade

que essa modalidade de ensino ocupa no desenvolvimento humano, social e econômico das nações.

A crítica central do documento recai sobre a persistente marginalização da AEA no âmbito das políticas educacionais, evidenciando que, apesar de sua relevância estratégica para o enfrentamento das desigualdades sociais, do desemprego estrutural, da exclusão digital e da cidadania ativa, ela ainda ocupa uma posição periférica nos planos governamentais. Essa negligência compromete diretamente os compromissos assumidos no marco da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, particularmente no que se refere ao ODS 4.

Ao propor uma mudança de paradigma, o Grale 4 convoca os Estados a adotarem uma perspectiva que reconheça a AEA como direito humano inalienável, e não como um bem residual destinado exclusivamente à correção de lacunas educacionais herdadas do passado. A Aprendizagem ao Longo da Vida deve ser entendida como eixo estruturante de uma sociedade verdadeiramente democrática, sustentável e resiliente, sendo imprescindível para que os indivíduos possam exercer plenamente sua cidadania, adaptar-se às transformações do mundo do trabalho e participar ativamente dos processos de decisão coletiva.

Dessa forma, o Grale 4 não apenas apresenta um diagnóstico técnico sobre o estado atual da AEA, mas também assume uma postura crítica e propositiva, instando os governos, organismos internacionais e sociedade civil a reorientarem suas estratégias de forma articulada e sustentável. O desafio, portanto, não é apenas ampliar o acesso, mas garantir que a AEA seja efetivamente transformadora, socialmente referenciada e capaz de contribuir de forma substancial para a construção de sociedades mais justas e igualitárias (Unesco, 2020).

3.5 Quinto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Unesco (2022)

O quinto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, Grale V, publicado pela Unesco em 2022, cumpre um papel estratégico de natureza dual, refletindo tanto compromissos institucionais quanto objetivos analíticos. Em primeiro lugar, o Relatório responde ao mandato estabelecido pelo Marco de Ação de Belém, documento resultante da sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, a Confintea VI. Esse marco político delineia diretrizes fundamentais para os Estados

signatários, entre as quais se destaca o compromisso de coletar, sistematizar e analisar, de forma periódica, dados relativos aos programas de educação de adultos. Tais dados devem ser desagregados por gênero, faixa etária, condição socioeconômica, pertencimento étnico, deficiência, entre outros marcadores sociais, permitindo não apenas uma avaliação mais precisa das mudanças ao longo do tempo, mas também a identificação de boas práticas passíveis de replicação em contextos diversos.

A relevância desse compromisso transcende a dimensão técnica da coleta de dados e assume uma função crítica no monitoramento das políticas públicas voltadas à educação de adultos. Em um cenário global marcado por desigualdades estruturais persistentes, o acompanhamento sistemático das ações educativas torna-se uma exigência ética e política para a promoção da justiça social e da inclusão. O Gráfico 5, portanto, não apenas apresenta um panorama estatístico, mas também oferece subsídios para a formulação de estratégias que respondam, de maneira contextualizada, aos desafios enfrentados por populações historicamente marginalizadas no acesso à Educação ao Longo da Vida. Ao cumprir essa função, o Relatório contribui para o fortalecimento de uma cultura de responsabilização e transparência na gestão da educação de adultos, ao mesmo tempo em que reforça o papel da Unesco como articuladora de uma agenda global comprometida com o desenvolvimento humano sustentável e equitativo (Unesco, 2010, p. 9 *apud* Unesco, 2022, p. 16).

A análise do Relatório publicado pela Unesco em 2022 revela uma constatação preocupante: a educação de adultos, apesar dos avanços pontuais e dos esforços reconhecidamente empreendidos por diversos atores sociais e institucionais, ainda não alcança de maneira efetiva os sujeitos que mais necessitam desse direito fundamental. Tal constatação evidencia não apenas lacunas estruturais e operacionais nos sistemas educacionais, mas também reflete desigualdades históricas persistentes, que continuam a marginalizar determinados grupos sociais do acesso às oportunidades significativas de aprendizagem.

Nesse contexto, a ênfase conferida à noção de Aprendizagem ao Longo da Vida nos documentos e discursos institucionais destaca-se como uma tentativa de reconfigurar paradigmas educacionais tradicionalmente centrados na escolarização formal e linear. Essa expressão, embora promissora, carece de concretude quando confrontada com a realidade vivenciada por amplas parcelas da população adulta que

permanecem excluídas dos processos formativos contínuos. A valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida deve, portanto, ser compreendida não apenas como uma diretriz normativa, mas como um compromisso político e ético com a democratização do conhecimento e com a justiça social.

Nesse sentido, torna-se imprescindível problematizar as expectativas que historicamente têm sido depositadas no setor educacional, muitas vezes como panaceia para problemas complexos e estruturais. A educação, embora central na promoção da cidadania e no fortalecimento da autonomia dos sujeitos, não opera isoladamente. A efetivação do direito à educação de adultos demanda políticas públicas intersetoriais, financiamento adequado, formação de educadores comprometidos com práticas emancipadoras e, sobretudo, o reconhecimento do valor dos saberes oriundos das trajetórias de vida dos próprios educandos.

Em síntese, a distância entre o discurso e a prática no que tange à educação de adultos aponta para a urgência de ações mais incisivas, integradas e sustentáveis. A promessa da Aprendizagem ao Longo da Vida só poderá ser plenamente realizada se for acompanhada de transformações estruturais que garantam a inclusão, a equidade e a valorização da diversidade nos processos educativos (Unesco, 2022).

O Relatório em questão revela, de maneira crítica e fundamentada, que as políticas e práticas voltadas para a educação de jovens e adultos ainda enfrentam significativos obstáculos no que se refere a sua efetiva abrangência, especialmente junto às populações que mais demandam esse tipo de oferta educacional. Apesar dos avanços obtidos e dos esforços empreendidos por diversos atores institucionais, constata-se uma lacuna persistente entre as intenções programáticas e os resultados alcançados na prática.

Nesse contexto, a recorrente menção ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida emerge como uma tentativa de alinhar as diretrizes educacionais contemporâneas com iniciativas que objetivam não apenas a qualificação pontual, mas a construção de trajetórias formativas contínuas, articuladas às demandas sociais, culturais e econômicas em constante transformação. Tal expressão também carrega consigo um conjunto de expectativas e responsabilidades atribuídas ao setor educacional, o qual é convocado a ampliar seu papel, atuando como agente promotor de inclusão, equidade e desenvolvimento humano integral ao longo de todas as etapas da vida, conforme apresentam os excertos no Quadro 14.

Quadro 14 - Grale 5

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). 5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Educação para a cidadania: empoderando adultos para a mudança. Hamburgo: Unesco, UIL, 2024.	
Excerto	Pág.
- A aprendizagem ao longo da vida não é apenas um direito; é também um ativo crucial para fazer face à incerteza social e econômica e à disrupção ambiental e digital a que temos de nos adaptar continuamente. É uma cultura que devemos desenvolver se quisermos fortalecer a coesão social, a igualdade de oportunidades, a igualdade de gênero e a vitalidade econômica de nossas sociedades.	5
- Cada vez mais vista na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida , a AEA hoje ocorre em um ambiente em que os adultos desfrutam de inúmeras oportunidades educacionais por meio da cultura, do trabalho, das redes sociais e da internet, que precisam ser valorizadas e melhor compreendidas.	16
- A cidadania constitui uma componente chave do paradigma da aprendizagem ao longo da vida , desde a primeira infância, passando pela educação escolar e até à aprendizagem de adultos e da terceira idade.	17
- A expansão dos mecanismos de reconhecimento, validação e acreditação da aprendizagem não formal e informal e dos quadros nacionais de qualificações sugere que os sistemas educativos estão a transitar para sistemas de aprendizagem ao longo da vida , ao mesmo tempo que aumentam o enfoque das políticas na educação não formal e de adultos.	18
- Embora ainda haja muito caminho a percorrer, os sistemas educacionais estão finalmente começando a fazer a transição para sistemas de aprendizagem ao longo da vida , [...].	107
- A aprendizagem ao longo da vida e a aprendizagem e educação de adultos oferecem uma resposta fundamental e construtiva aos dilemas da democracia e do desenvolvimento no século XXI [...].	113
- A educação e a aprendizagem ao longo da vida oferecem um meio para alcançar a justiça econômica e social, segurança alimentar, integridade ecológica, meios de subsistência sustentáveis, respeito por todas as formas de vida e valores sólidos que fomentam a coesão social, a democracia e a ação coletiva.	121
- Na história da educação de adultos e da aprendizagem ao longo da vida , a alfabetização ocupa uma posição venerável como meio fundamental para capacitar os cidadãos e como pré-condição para a cidadania democrática.	129
- As agendas de pesquisa para educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida devem considerar as perspectivas gêmeas da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global.	145
- Uma estratégia comum de alto nível para integrar habilidades não técnicas na aprendizagem ao longo da vida é adotar quadros de habilidades essenciais, competências-chave, habilidades transferíveis e outros conceitos análogos [...].	147
- [...] a aplicação dos princípios da aprendizagem ao longo da vida não dispensa a necessidade de uma formação dedicada à cidadania (Moreno da Fonseca, 2020).	148

- A aposta nas competências essenciais é sinal de uma transformação estrutural da formação, associada à emergência da aprendizagem ao longo da vida .	148
- À medida que nossas economias e sociedades mudam, a educação de adultos precisará se estender muito além da aprendizagem ao longo da vida para fins do mercado de trabalho... é verdadeiramente transformador (ICFE, 2021, pp. 114–115).	158
- A aprendizagem ao longo da vida pode ser vista como um novo direito humano, particularmente no que diz respeito à reciclagem para novos empregos, combatendo o precariado em expansão e a capacidade de aprender, desaprender e reaprender como pré-condição para múltiplos letramentos.	158
- A globalização, a competição e o individualismo exercem uma pressão sem precedentes sobre a aprendizagem ao longo da vida e a educação de adultos, especialmente seu potencial para promover o progresso moral e social, imbuindo valores como tolerância, respeito, compaixão, empatia e compreensão para com o 'outro', sua capacidade de capacitar os indivíduos a desenvolver uma visão que transcende os interesses próprios estreitos e sua capacidade de aprimorar a compreensão individual de si mesmos e do mundo em que habitam.	159
- Ao vincular explicitamente educação para a cidadania global, educação para o desenvolvimento sustentável e aprendizagem ao longo da vida , sugere que a melhor maneira de ajudar a equilibrar o planeta, as pessoas e a prosperidade é promovendo o tipo de cidadania que permitirá nossos valores mais verdadeiramente humanos e humanitários – de amor, cuidado e responsabilidade – emergir.	161

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, grifos nossos.

Pelos resultados apresentados no documento do quinto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, pode-se constatar que há muito a se fazer no sentido de abranger/atingir a todos que têm direito à educação, admitindo-se que

[...] embora o investimento na educação de adultos tenha aumentado, o progresso parece estagnado e permanece abaixo do nível considerado necessário no Marco de Ação de Belém. Muito mais precisa ser feito para atingir o nível de investimento necessário para que a aprendizagem e educação de adultos realize plenamente sua contribuição para os ODS, e muito mais ênfase precisa ser colocada nas necessidades dos mais marginalizados e desfavorecidos (Unesco, 2024, p. 18).

As conclusões extraídas da seção temática do Relatório, em conjunto às respostas fornecidas pelos estados-membros no âmbito do Grale 5, evidenciam de forma contundente a necessidade de uma abordagem contínua e estratégica para o desenvolvimento de competências relacionadas à cidadania ativa e global. Tais habilidades, quando fomentadas desde os primeiros anos da escolarização formal,

não devem ser compreendidas como aquisições estáticas ou restritas à infância e juventude. Pelo contrário, são competências dinâmicas que exigem constante atualização, refinamento e contextualização ao longo de toda a trajetória de vida dos indivíduos.

Nesse sentido, o Relatório reforça a centralidade da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida como um imperativo não apenas educacional, mas também político e social. A manutenção e o aprimoramento das competências cidadãos na vida adulta são cruciais para a consolidação de sociedades mais democráticas, inclusivas e resilientes diante dos desafios globais contemporâneos, como as crises ambientais, os fluxos migratórios, a polarização política e a crescente interdependência entre as nações (Unesco, 2024).

Além disso, ao posicionar a educação de adultos como espaço legítimo para o fortalecimento dessas capacidades, o Grale 5 aponta para a urgência de políticas públicas mais robustas e integradas, que reconheçam o papel estratégico da educação não formal, da aprendizagem comunitária e das práticas educativas no local de trabalho como canais igualmente válidos e potentes para a promoção da cidadania ativa e da consciência global. Assim, a Aprendizagem ao Longo da Vida emerge como princípio orientador de um novo pacto educacional, comprometido com a justiça social, o desenvolvimento sustentável e o engajamento cidadão em escala planetária.

A publicação dos relatórios do Grale tem desempenhado um papel fundamental ao oferecer uma base sólida e abrangente para o diálogo entre formuladores de políticas, pesquisadores e demais atores envolvidos na área da educação. Esses relatórios têm contribuído significativamente para aprofundar o entendimento sobre a importância contínua da Aprendizagem e Educação de Adultos, evidenciando não apenas sua relevância histórica, mas também sua capacidade de adaptação e resposta às transformações contemporâneas.

Ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios estruturais persistentes – como desigualdades no acesso, financiamento limitado e carência de políticas públicas efetivas – os relatórios também destacam os desafios emergentes, entre os quais se incluem as rápidas mudanças tecnológicas, as demandas por requalificação no mercado de trabalho e a crescente necessidade de promover inclusão social e cidadania ativa. Assim, os relatórios do Grale têm se configurado como um instrumento estratégico para fomentar o reconhecimento da AEA como elemento essencial para o desenvolvimento sustentável, favorecendo a construção de políticas

educacionais mais responsivas, equitativas e integradas aos contextos locais e globais (Unesco, 2024).

Reconhecer que a educação de adultos não chega a quem mais precisa (Unesco, 2024) implica admitir a persistência de profundas desigualdades no acesso à Educação ao Longo da Vida. Tal constatação evidencia que os segmentos populacionais em maior situação de vulnerabilidade – como povos indígenas, populações rurais, migrantes e pessoas idosas – continuam sendo historicamente excluídos de políticas públicas educacionais eficazes. Esses grupos enfrentam múltiplas barreiras de ordem socioeconômica, cultural, geográfica e política, que dificultam ou mesmo inviabilizam seu acesso à educação formal e não formal.

Além disso, é imprescindível considerar os contextos socioculturais e históricos específicos em que essas exclusões são produzidas e reproduzidas. O não atendimento educacional adequado dessas populações não é resultado de uma falha ocasional, mas de uma estrutura que desconsidera suas realidades, saberes e modos de vida. Assim, refletir sobre a ausência de políticas inclusivas e interseccionais significa também repensar o próprio modelo de educação de adultos vigente, questionando sua capacidade de dialogar com as demandas específicas de diferentes grupos sociais. Portanto, trata-se de um desafio que envolve não apenas a ampliação do acesso, mas também a reformulação dos currículos, das metodologias e das práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva de justiça social e equidade.

A análise dos documentos evidencia que a noção de Educação ao Longo da Vida tem se consolidado como um princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas. Esse paradigma vem sendo amplamente promovido e, contextualmente, os conceitos de adaptação e ajustamento assumem centralidade não apenas como diretrizes institucionais, mas como imperativos subjetivos impostos aos indivíduos.

A lógica que subjaz a essa perspectiva valoriza uma abordagem pragmática do conhecimento, privilegiando competências que permitam respostas ágeis e eficazes às demandas de um mercado de trabalho volátil e competitivo. Ao indivíduo, exige-se não apenas o domínio técnico, mas também a incorporação de uma postura autônoma e proativa frente à sua trajetória formativa e profissional. Assim, a figura do sujeito empreendedor emerge como modelo ideal – alguém capaz de gerir sua própria aprendizagem, identificar oportunidades e reinventar-se continuamente.

Contudo, tal concepção carrega implicações que merecem ser problematizadas. A centralidade conferida à responsabilidade individual pode obscurecer as condições estruturais que limitam o acesso equitativo à educação de qualidade ao longo da vida. Além disso, ao enfatizar a flexibilidade e a autogestão como virtudes quase absolutas, corre-se o risco de despolitizar o debate educacional, deslocando o foco das obrigações do Estado para as competências dos indivíduos. É, portanto, necessário um olhar crítico sobre essa tendência, a fim de que a Educação ao Longo da Vida não se transforme em um mecanismo de naturalização das desigualdades sociais, mas seja uma prática verdadeiramente emancipadora e inclusiva.

Tais afirmativas tomam por base a concepção de aprendizagem presente no Gráfico 5, ao asseverar que:

A aprendizagem ao longo da vida não é apenas um direito; é também um ativo essencial para enfrentar a incerteza social e econômica e a ruptura ambiental e digital a qual devemos nos adaptar de forma contínua. É uma cultura que devemos desenvolver, se quisermos fortalecer a coesão, a igualdade de oportunidades, a igualdade de gênero e a vitalidade econômica de nossas sociedades (Unesco, 2024, p. 3).

Portanto, de acordo com o conteúdo do Gráfico 5, a Aprendizagem ao Longo da Vida transcende a condição de direito individual, configurando-se como um instrumento estratégico indispensável diante das transformações sociais, econômicas, ambientais e tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo. Em um cenário marcado pela instabilidade e pela constante necessidade de adaptação, o desenvolvimento contínuo de competências e saberes torna-se não apenas desejável, mas imperativo.

A concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida demanda a construção de uma cultura que valorize o conhecimento como elemento dinâmico e integrador, capaz de promover a coesão social, a equidade de oportunidades e a superação das desigualdades estruturais, inclusive a igualdade de gênero. Além disso, o investimento em educação contínua revela-se fundamental para a vitalidade econômica, pois amplia a capacidade de inovação, resiliência e competitividade das sociedades.

Contudo, é necessário reconhecer que essa perspectiva exige políticas públicas eficazes, estruturas institucionais comprometidas e o engajamento coletivo

para que a Aprendizagem ao Longo da Vida se concretize como prática acessível e transformadora. Trata-se, portanto, de um desafio ético e político, que depende da articulação entre vontade política, recursos adequados e o reconhecimento de que o direito à educação não se encerra em uma etapa da vida, mas se prolonga e se renova ao longo de toda a existência.

É necessário constar que estamos refletindo a partir de uma realidade severa que, além da segunda década do século XXI, milhões de pessoas no planeta estão excluídos da escola. De acordo com o Relatório Global de Monitoramento da Educação da Unesco (Unesco, 2023), cerca de 244 milhões de crianças e jovens no mundo estão fora da escola, sendo que mais de 770 milhões de adultos continuam sem habilidades básicas de leitura e escrita. No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais são analfabetas, o que corresponde a aproximadamente 5,6% da população nessa faixa etária. Entre os idosos com 60 anos ou mais, a taxa sobe para 17,6%, refletindo as profundas desigualdades históricas e regionais no acesso à educação.

Essa realidade, longe de ser apenas um problema técnico ou de gestão, expressa contradições estruturais que autores como István Mészáros (2005) ajudam a compreender. Para Mészáros (2005), a educação está profundamente condicionada pela lógica do capital, que subordina o conhecimento às exigências do mercado e da reprodução social do sistema. A exclusão educacional, portanto, não é um acidente, mas um componente funcional de um modelo que marginaliza milhões para manter sua dinâmica de acumulação.

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire, retomado por Moacir Gadotti (2009), aponta que a educação precisa ser pensada como prática de liberdade, e não como um mecanismo de adaptação do indivíduo a um mundo injusto. Gadotti (2009) argumenta que a Educação ao Longo da Vida, conforme propõe a Unesco, só será emancipadora se for desvinculada da lógica neoliberal que a reduz à mera capacitação contínua para o trabalho. No contexto atual, essa concepção tem sido frequentemente cooptada para justificar reformas que fragmentam a educação, precarizam a formação docente e individualizam a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Licínio Lima (2007) contribui com uma crítica contundente à “gestão performativa” da educação, em que metas e indicadores quantitativos obscurecem os

processos reais de aprendizagem e aprofundam a exclusão. Para ele, a persistência do analfabetismo e da evasão escolar, mesmo em sociedades que se proclamam democráticas, revela uma crise de legitimidade do modelo educativo hegemonicamente gerido por interesses econômicos e tecnocráticos.

CONCLUSÃO

Defendemos, neste trabalho, que o processo de (con)formação da Educação de Jovens e Adultos, por meio do *slogan* da Educação ao Longo da Vida, preconizado pela Unesco, é uma das consequências do processo de reestruturação produtiva. Para tanto, tivemos como problema de pesquisa: como o projeto de Educação ao Longo da Vida da Unesco reflete a (con)formação às relações de trabalho provenientes da reestruturação produtiva no final do século XX e início do século XXI? O objetivo geral foi assim definido: analisar o processo de (con)formação da Educação de Jovens e Adultos, por meio do *slogan* da Educação ao Longo da Vida, enunciado pela Unesco e suas refrações no processo de reestruturação produtiva.

O objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos: a) compreender a crise estrutural do capital e suas implicações na intensificação da precarização das relações de trabalho, no final do século XX e início do século XXI; b) examinar o *slogan* Educação ao Longo da Vida, promovido pela Unesco, com ênfase nas repercussões específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e c) analisar os Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (Grales), da Unesco, como subsídios para formulação, implementação e monitoramento de políticas de educação de adultos nacional e internacionalmente.

Para a apresentação da tese, fez-se necessária a compreensão de que a EJA está situada em um determinado contexto e se produz a partir das condições que tal contexto permite. Referimo-nos a uma sociedade que se produz e reproduz no modo capitalista, no qual a educação, historicamente, se organizou para atender às necessidades de formação do homem, tendo como perspectiva as exigências do próprio modo de produção.

Pode-se afirmar que, na sociedade contemporânea, a promessa ou expectativa de um discurso conformador e meritocrático é de que a escola pode ser almejada como escada que permite aos sujeitos elevarem sua condição financeira e de “bem estar”, por meio do trabalho qualificado, o qual é conquistado pelos estudos. Tal perspectiva, na sociedade capitalista, perpassa pelas classes antagônicas caracterizadas pelos proprietários, que lutam pelo aumento da propriedade e dos lucros; e, pelos proletários, que vendem sua força de trabalho em condições de crescente precarização. Nesse panorama, apela-se à meritocracia que responsabiliza o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso.

A compreensão supramencionada nos guiou na trajetória de elaboração da tese trazendo-nos questões que apresentam o lugar dos jovens e adultos trabalhadores, em busca do trabalho como iniciante ou excluído do mercado. Tais elementos favorecem a compreensão do contexto de produção do analfabeto, do sujeito com baixa escolaridade e daquele que insiste no seu processo de formação ainda que de forma precarizada. Temos, assim, o perfil da classe trabalhadora, considerando-se o adulto. Já no que se refere ao público jovem, as condições de acesso ao mercado de trabalho são ainda mais complexas, pois exige-se uma prática que ainda não se dispõe e uma combinação de estudo e trabalho em um mercado sem expectativas. As relações entre capital e trabalho, tendo o Estado como mediador, atua de modo a amenizar as crises, o que se realiza, muitas vezes, por meio de políticas sociais focalizadas, insuficientes e ineficientes.

A Educação ao Longo da Vida constitui o eixo orientador de um novo projeto de Educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da Unesco. Nesse sentido, no contexto de produção das políticas de modo geral e especificamente das educacionais, o estudo dos documentos da Unesco (1972, 1998, 2010a, 2010b, 2014, 2016, 2020, 2022, 2024) e nos Relatórios Faure (*et al.*, 1972) e Delors ([1996] 1998), evidenciaram, reiteradamente, as proposições da Unesco para o direcionamento das políticas educacionais no contexto mundial. Tais proposições, em primeira análise, se mostraram como pacificadoras de eminentes quadros de crises sociais, perpassando, também, pela precariedade do processo de formação dos sujeitos. Nos deparamos, ainda, com as inferências no sentido de atribuir ao setor educacional uma responsabilidade muito além do que pode assumir, no sentido de combater as mazelas sociais, de promover a paz e a (con)formação dos sujeitos às condições materiais às quais estão submetidos.

O *slogan* Educação ao Longo da Vida revela-se, portanto, como parte de uma ideologia de (con)formação que, sob a aparência de valorização contínua do aprendizado, acaba por reforçar uma lógica de constante adaptação às exigências do mercado ou da possibilidade de mão de obra futura. Nesse contexto, a educação formal, tradicionalmente compreendida como o alicerce estruturante do desenvolvimento humano e da cidadania, é deslocada para uma condição de provisoriedade e insuficiência. Considerada incompleta por definição, passa a ser concebida não mais como um fim em si mesma, mas como um ponto de partida

sempre carente de atualizações e complementações, conforme as supostas e mutáveis demandas de empregabilidade.

Essa perspectiva está profundamente alinhada aos discursos neoliberais que responsabilizam o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso educacional/profissional, dissimulando o processo de instabilidade econômica e precarização das relações de trabalho. A promessa de uma educação contínua, nesse sentido, se configura menos como um direito universal e emancipador e mais como um imperativo adaptativo, no qual o sujeito precisa estar em permanente capacitação para atender às necessidades do capital. Assim, a Educação ao Longo da Vida deixa de ser um ideal de desenvolvimento pleno e passa a funcionar como mecanismo de ajuste constante, contribuindo para a naturalização da obsolescência do conhecimento e da flexibilização das trajetórias educacionais e profissionais.

O *slogan* Aprendizagem ao Longo da Vida, ao considerar a necessidade de formação de um novo homem para enfrentar as intempéries da vida, seja no ambiente escolar, no trabalho, em casa ou em qualquer lugar na sociedade, é resultado do processo contraditório de construção e manutenção do sistema capitalista. Assim, “[...] a ‘agenda das agendas’ estabelecida pelo capital, conforme sua necessidade de reconfiguração, para administrar suas contradições [...] define projetos e objetivos focalizados, mas que tencionam a manutenção do sistema do capital” (Guerra, 2024, p. 187), tal como sustentam os Organismos Internacionais, como a Unesco.

Por isso, na perspectiva da Unesco, para Turmina (2010, p. 37), a educação escolar “[...] assume papel central na formação e na difusão de um sistema de valores que forneceriam as bases para a (con)formação ético-política dos trabalhadores” na “[...] obtenção de maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo” (Falleiros *et al.*, 2010, p. 90 *apud* Turmina, 2010, p. 357).

Sader, ao prefaciar a obra *A Educação para além do capital*, nos instiga a refletir que:

A educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinária produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Sader, 2005, p.15).

Na trajetória de nossos estudos de análise dos documentos emanados da Unesco, compreendemos que a noção de Educação ao Longo da Vida tem sido promovida como uma ideia promissora no enfrentamento dos desafios impostos pela reconfiguração do mundo do trabalho e pela consolidação da chamada sociedade do conhecimento. Nesse novo contexto, marcado por transformações tecnológicas aceleradas, instabilidade das relações laborais e crescente exigência por atualização constante de saberes, emerge um trabalhador que não apenas deseja, mas também necessita sentir-se incluído e funcional nesse tecido social em contínua mutação. A educação contínua, portanto, passa a ser apresentada como uma via estratégica para possibilitar essa inserção e adaptação permanente.

Contudo, é fundamental analisar criticamente como essa proposta tem sido mobilizada nos discursos contemporâneos. A Educação ao Longo da Vida vem sendo cada vez mais concebida como uma solução universal, um verdadeiro “remédio para todos os males”, vinculado indistintamente a diversas problemáticas, muitas das quais são estruturalmente produzidas pelo próprio sistema econômico vigente. Sob essa lógica, a educação passa a operar como um instrumento de manutenção do *status quo*, reforçando hierarquias sociais, econômicas e culturais. Ao invés de questionar as estruturas de poder, ela frequentemente as reproduz ao apresentar como neutros e inevitáveis os mecanismos de exclusão e marginalização, (con)formando os sujeitos à posição na engrenagem produtiva.

Considerando a perspectiva de Educação ao Longo da Vida, partilhamos da ideia de Almeida (2007) ao trazer para discussão a concepção de Meszarós, ao afirmar que:

Educação ao Longo de Toda a Vida, uma forma de educação continuada, reivindicada por Mészáros, é uma proposta de educação apenas possível em uma sociedade onde homens e mulheres se encontrarem em situação de livres associados ao sistema de produção social. Somente desta forma a educação poderá extrapolar os seus limites institucionais e se tornar universal de fato (Almeida, 2007, p. 133).

O cerne da crítica de Mészáros (2002) está na compreensão de que o capital não é apenas uma relação econômica, mas uma totalidade estrutural que conforma o trabalho, a política, a cultura – e, decisivamente, a educação. A educação, nesse contexto, não é fim em si, mas meio para a reprodução das relações de dominação

capitalistas. Por isso, qualquer política educacional, por mais progressista que pareça em seu discurso, acaba reabsorvida pela lógica de manutenção da ordem estabelecida. A Educação ao Longo da Vida, sob o domínio do capital, transforma-se em uma exigência de “empregabilidade ao longo da vida” – uma adaptação permanente do sujeito às mutações do mercado de trabalho precarizado. A formação integral cede lugar à formação instrumental. A promessa de emancipação torna-se uma exigência de submissão.

A educação, que em sua essência poderia representar um dos principais instrumentos de transformação social, emancipação humana e construção de uma sociedade mais justa, tem sido historicamente cooptada pelos interesses do capital. Ao invés de funcionar como alavanca para a superação das desigualdades e das opressões estruturais, ela tem sido moldada para atender às exigências do sistema capitalista, operando como uma engrenagem fundamental na reprodução da lógica de dominação e exploração.

Mészáros (2008) enfatiza que, sob a égide do capital, a educação exerce a função de legitimar a ordem estabelecida, ajustando os sujeitos à racionalidade da acumulação e naturalizando processos estruturais de desigualdade. Em consonância, Barros (2019) destaca que, ao difundir o paradigma da *Educação ao Longo da Vida*, muitas políticas contemporâneas deslocam a responsabilidade pela formação para os indivíduos, reforçando a lógica meritocrática e a precarização das condições objetivas de acesso. Dessa forma, o discurso da educação contínua, ao invés de promover efetiva emancipação, atua como suporte ideológico para o projeto neoliberal de adaptação permanente às demandas do mercado.

Não obstante, como argumenta Gadotti (2000), a educação constitui também um campo de disputa e pode ser concebida como prática de liberdade, desde que vinculada a um projeto político-pedagógico que transcenda o utilitarismo e a adaptação. Para Lima (2007), essa perspectiva exige a valorização da participação democrática e da gestão colegiada dos processos educativos, o que rompe com modelos tecnocráticos e burocratizados e reafirma o caráter público e coletivo da educação.

Ultrapassar a política residual, paliativa ou compensatória para a Educação de Jovens e Adultos vincula-se financiamento e recursos estáveis e suficientes, visando assegurar o investimento em infraestrutura adequada, materiais didáticos-pedagógicos, formação docente continuada e valorização profissional, de modo a

consolidar a EJA como direito. Como ressalta Rosanna Barros (2011), é urgente combater a visão de que a EJA serve apenas para incluir de forma precária aqueles que foram excluídos do sistema. Ao contrário, deve-se constituir como um espaço privilegiado para a construção da autonomia crítica e da cidadania plena.

Assim, ao mesmo tempo em que reconhecemos a função histórica da educação na reprodução da ordem capitalista, afirmamos sua potência como campo de resistência e de construção de alternativas. Uma EJA com financiamento suficiente para o atendimento das demandas pedagógicas, no que se refere à formação dos profissionais que atuam na modalidade, provisão de materiais didático-pedagógicos, organização de um currículo crítico e de práticas de participação democrática podem se tornar um projeto de educação emancipadora, comprometido não apenas com a escolarização, mas com a transformação da sociedade.

Sob a égide do capitalismo, a educação é direcionada prioritariamente ao fornecimento de mão de obra qualificada, adaptada às necessidades da maquinaria produtiva, em constante expansão. Mas seu papel vai além da formação técnica: ela também se torna veículo de internalização de valores e ideologias que naturalizam as relações desiguais de poder, legitimando os interesses das classes dominantes. Essa lógica transforma o espaço educacional em um campo de adestramento ideológico, onde o pensamento crítico é frequentemente marginalizado em favor da obediência, da competitividade e da adaptação passiva à ordem estabelecida.

A proposta de Educação ao Longo da Vida se desvinculada de uma crítica estrutural à ordem social capitalista, corre o risco de ser cooptada pelo sistema, reduzida a um instrumento de adaptação contínua às exigências do mercado de trabalho. Para Mészáros (2022), portanto, é imprescindível que tal proposta esteja ancorada em um projeto de ruptura com a lógica da mercantilização da educação, a fim de que possa cumprir seu potencial libertador e contribuir para a construção de uma nova sociabilidade.

É preciso, portanto, retomar o sentido libertador da educação, resgatando seu potencial crítico e revolucionário. Uma educação verdadeiramente emancipadora deve romper com a lógica da instrumentalização capitalista e se comprometer com a construção de uma consciência crítica, coletiva e transformadora, capaz de enfrentar os mecanismos de dominação e de abrir caminhos para uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Uma reestruturação profunda e efetiva do sistema educacional não pode ser concebida de maneira isolada, desvinculada das dinâmicas mais amplas do tecido social em que está inserida. As práticas educativas, para que cumpram de forma significativa suas funções essenciais de transformação – funções que são historicamente construídas e socialmente relevantes –, exigem um ambiente social igualmente comprometido com a mudança. Nesse sentido, a educação, ao mesmo tempo em que é instrumento e reflexo da sociedade, carece de um contexto que favoreça sua reinvenção, pois qualquer tentativa de reforma educacional que desconsidere as estruturas sociais subjacentes corre o risco de ser superficial e ineficaz.

Mészáros (2022) reivindica uma educação que rompa com os estreitos limites institucionais e funcione como instrumento de emancipação humana, o que apenas será possível em uma nova ordem social, onde homens e mulheres se encontrem na condição de livres associados – isto é, quando o trabalho não for mais alienado e a produção estiver voltada para as necessidades humanas, e não para o lucro. Somente nesse contexto, a educação poderá se desdobrar como um processo realmente universal, acessível e significativo para todos, ao longo de toda a vida, contribuindo efetivamente para a transformação social.

A proposta adquire um *status* de estratégia global de aprendizagem, respaldada frequentemente pelo discurso da igualdade de oportunidades. No entanto, essa retórica esconde uma contradição fundamental: ao deslocar a responsabilidade pela inserção no mundo do trabalho e pela mobilidade social para o indivíduo – por meio da exigência constante de qualificação –, ignora-se a centralidade das desigualdades estruturais e o papel das políticas públicas na garantia de justiça social. Pior ainda, a ênfase exclusiva na autogestão da aprendizagem e na responsabilização individual contribui para aprofundar desigualdades já existentes, ao favorecer aqueles que já possuem capital cultural, tempo e recursos para investir em sua formação contínua.

Portanto, longe de constituir uma panaceia, a Educação ao Longo da Vida deve ser debatida de forma crítica, à luz das relações de poder que atravessam seu uso e sua implementação. É necessário questionar a quem serve a proposta e de que maneira ela pode ser apropriada de forma emancipatória – não apenas como uma engrenagem de reprodução das lógicas de exclusão e precarização típicas do capitalismo contemporâneo. O desafio está, pois, em pensar uma educação contínua,

que não apenas acompanhe as transformações do mundo do trabalho, mas que contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e solidária.

Laval (2019) analisa criticamente a dinâmica subjacente à proposta de “Educação ao Longo de Toda a Vida”, também denominada “Aprendizagem ao Longo de Toda a Vida”, revelando que a concepção, embora revestida de uma retórica progressista, pode encobrir argumentos sólidos em favor da desescolarização. Tal perspectiva, ao deslocar progressivamente a centralidade da escola pública como espaço estruturante da formação cidadã, compromete os princípios fundamentais de uma lógica democrática. Isso porque, ao relativizar a responsabilidade do Estado na garantia do direito universal à educação, sobretudo para as camadas populares, essa abordagem favorece uma individualização dos percursos educativos e uma privatização das responsabilidades formativas, o que pode aprofundar desigualdades já existentes. Dessa forma, Laval (2019) evidencia como essa proposta pode ser funcional a interesses neoliberais, enfraquecendo o papel da escola como instrumento de equidade social e de promoção da cidadania plena.

A concepção de Educação ao Longo de Toda a Vida, conforme reafirma István Meszáros (2005), ultrapassa a noção meramente técnica ou instrumental de aprendizagem contínua. Trata-se, antes, de uma proposta radical de transformação social, que só se torna plenamente possível em uma sociedade onde homens e mulheres estejam inseridos como sujeitos livres e conscientes no processo de produção social. Em outras palavras, essa educação exige uma superação das amarras do sistema capitalista que reduz os indivíduos à condição de força de trabalho alienada e os priva de sua plena humanização.

Assim, educar ao longo da vida não se resume a uma adaptação constante às exigências do mercado, como preconizam determinados discursos neoliberais. Ao contrário, implica a construção de uma educação comprometida com a formação humana integral, voltada à autonomia, à criticidade e à emancipação dos sujeitos. Isso requer a formulação de uma outra educação – um projeto contra-hegemônico que desafie as lógicas de dominação e exclusão.

Essa outra educação se configura, portanto, como um processo de construção de novos modos de interiorização, ou seja, formas distintas de perceber e se relacionar com o mundo que rompam com os padrões colonizadores impostos historicamente. Meszáros (2005) aponta que a contra-consciência, quando

estrategicamente concebida, representa tal alternativa necessária à interiorização dominada. Ela assume, assim, uma missão educativa grandiosa: a de promover a libertação das consciências, criando condições para que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos capazes de transformar a realidade.

Nessa perspectiva, é uma contradição insuperável pretender a universalização da educação em uma sociedade que, por sua própria natureza, produz desigualdade, segmentação e exclusão. A Educação ao Longo da Vida, tal como preconizada hoje, é inviável. Não por utopia, mas porque a realidade social estruturada pelo capital a torna incompatível com qualquer projeto verdadeiramente emancipador. A superação dessa impossibilidade exige não apenas reformas educacionais, mas a ruptura com a lógica do capital. Somente em uma nova ordem social, na qual o trabalho deixe de ser mercadoria e se torne expressão da liberdade humana, poderá a educação deixar de ser privilégio e tornar-se direito universal.

Pondera-se, no entanto, que a busca por soluções para os problemas imediatos, sobretudo no que se refere à escolarização de jovens e adultos, não é apenas legítima, mas indispensável, uma vez que essas questões frequentemente exigem respostas urgentes diante das vulnerabilidades sociais e educacionais enfrentadas por esse público. Todavia, é fundamental compreender que o atendimento às demandas emergenciais não pode, sob nenhuma hipótese, substituir ou adiar o necessário planejamento de ações estruturantes voltadas ao médio e longo prazo. Tais ações devem estar articuladas a uma política de Estado consistente, contínua e comprometida com a garantia do direito à educação. Isso implica a formulação de estratégias que transcendam gestões pontuais, rompendo com a lógica da descontinuidade e assegurando a efetivação de políticas públicas duradouras, capazes de transformar estruturalmente o cenário da educação de jovens e adultos no país.

Em suma, a Educação ao Longo da Vida, em sua essência mais profunda, é inseparável da luta por justiça social, igualdade e liberdade. Trata-se não apenas de ensinar, mas de possibilitar o florescimento de consciências críticas que resistam à reprodução das estruturas opressoras e que atuem na construção de uma sociedade mais humana e solidária. Uma verdadeira Educação ao Longo da Vida – inclusiva, crítica e emancipadora – só será possível a partir da ruptura com a lógica dominante que transforma o direito à educação em privilégio.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, 1997.

ADULT Education Committee: Final Report. London: Ministry of Reconstruction, 1919.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA, Jane Barros. **Educação ao longo de toda vida**: uma proposta de educação pós-moderna. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALVES, Giovanni. A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica.

Blogda Boitempo [site], São Paulo, 21 set. 2012. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ALVES, Giovanni. Produção do capital, afirmação e negação da pessoa humana. *In*: ALVES, Giovanni. **Dimensões da precarização do trabalho**: ensaios de sociologia do trabalho. Bauru: Canal 6, 2013. p. 115-126.

ALVIM, Valdir. Neoliberalismo, globalização e americanismo: as estratégias dos organismos financeiros multilaterais. **Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 99-110, 2004.

AMARAL, Marco Antonio Franco; OLIVEIRA, Albertina Lima. O papel das confiteas no desenvolvimento da educação de jovens e adultos. **Di@logus**, v. 10, n. 1, p. 83-92, 2021.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista da RET**, [S. l.], ano 2, n. 3, p. 1-9, 2008.

ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado da era de serviços. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli. **Informalização da Justiça e Controle Social**: estudo sociológico da Implantação dos Juizados Especiais Criminais em Porto Alegre. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

BARROS, Rosanna. **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. Lisboa: Chiado, 2011.

BATISTETI, Éverton Madaleno; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comparação dos conceitos “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Educação ao Longo da Vida”**. Scielo Preprints, São Paulo, jul. 2021.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BERTOL, Gladis Lorenzato; MOLL, Jaqueline. Educação para o futuro: contribuições de Faure, Delors e Sahle-Work. **Literatura em Debate**, [S. l.], v. 19, n. 33, p. 56-68, 2024.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento operário europeu em crise. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.

BOMFIM, Luciano Sérgio Ventin. A ontologia humana enquanto referência para uma educação popular emancipatória. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 107-120, jan./jun., 2015.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. Educação do indivíduo para o século XXI: o Relatório Delors como representação da perspectiva da Unesco. **Labor**, [S. l.], v. 1, p. 12-30, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, página 27, 8 ago. 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, 1967.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, 2018b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Formação e prática docente: múltiplas abordagens (volume II) terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 11, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Presidência República, Câmara de Educação Básica, MEC, 2000.

BRASIL. Unesco. **Gov.br** [site], 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 9 jun. 2025.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. *In*: CANÁRIO, Rui. (org.) **Formação e situações de trabalho**. 2. ed. Porto: Porto, 2003. p. 189-207.

CANÁRIO, Rui. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psic. da Ed.**, [S. l.], n. 10/11, p. 29-52, 2000.

CANÁRIO, Rui. A Prática Profissional na Formação de Professores. *In*: CAMPOS, Bártolo Paiva. (ed.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto, 2001. p. 31-45.

CANÁRIO, Rui. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? **Perspectiva**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 555-570, 2013.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade**, Uberlândia, v. 1, n. esp. 3, p. 73-84, dez. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **O Banco Mundial e a atualização da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSSETIN, Márcia. **Socioeducação no Estado do Paraná**: os sentidos de um enunciado necessário. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

DEITOS, Roberto Antonio. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DELORS, Jacques; AL MUFTI, In'am; AMAGI, Isao; CARNEIRO, Roberto; CHUNG, Fay; GEREMEK, Bronislaw; GORHAM, William; KORNHAUSER, Aleksandra; MANLEY, Michael; PADRÓN QUERO, Marisela; SAVANE, Marie Angélique; SINGH, Karan; STAVENHAGEN, Roberto; MYONG, Won Suhr; ZHOU Nanzhao. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: Unesco, 2010.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, [1996] 1998.

DI PIERRO, Maria CLara. **Em segundo plano**. [Depoimento a Verônica Fraidenaich]. Nova escola. São Paulo: USP, 2011.

DOLLA, Margarete Chimiloski. **Os desafios da política de educação para jovens e adultos**: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel-PR (2006-2008). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], n. 18, p. 35-40, 2000.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora da Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2013.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura**. 1999. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Organizações multilaterais, redes de governança e políticas educacionais. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1-6, 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistências sociais. São Paulo: Cortez, 1980.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Cortez, 2007.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil**. Capacitação em Serviço Social e política social. Módulo 3. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000. p. 42-57.

FAURE, Edgar; HERRERA, Felipe; KADDOURA, Abdul-Razzak; LOPES, Henri; PETROVSKI, Arthur; RAHNEMA, Majid; WARD, Frederic Champion. **Aprender a ser**. Lisboa: Unesco, 1972.

FERRO, José Roberto. Aprendendo com o "Ohnoísmo" (produção flexível em massa): lições para o Brasil. **RAE**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 57-68, 1990.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais**: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileira da última década. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-29, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos Confinteia Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. p. 50-69.

GOMES, Ivanildo. **Movimento pela educação de jovens e adultos nas Confindeas e seus desafios para a política educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Belém do Pará, Belém, 2012.

GOMES, Maria Terezinha Serafim. O debate sobre a reestruturação produtiva no Brasil. **RA'E GA**, Curitiba, n. 21, p. 51-77, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUEDES, Carine Schenekenberg; LOUREIRO, Armando de Paulo Ferreira. Educação de Adultos: de onde viemos e para onde vamos? **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 7-21, 2016.

GUERRA, Dhyovana. **Capital Humano Configurado na Criança**: projeto de formação do Banco Mundial para a infância da periferia do capitalismo. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Políticas Sociais e o Direito à Educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2188-2203, 2020.

GUIMARÃES, Nadya. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro. (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

GUSMÃO, Maria Jardim; MAIANES, Braga. (orgs). **Conferências Internacionais da Unesco sobre Educação de Adultos**. Elsimore (1949), Montreal (1960), Tóquio (1972). Braga: Universidade do Minho, 1978.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HIPPLER, Kethlyn Elisa. **O projeto de formação humana da unesco e suas relações com as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular**. 2024. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1973.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa nacional de amostra em domicílio (PNAD). Brasília: IBGE, 2022.

IRELAND, Timothy Denis. Educação de adultos em retrospectiva 60 anos de Confintea. “Sessenta anos de Confintea: uma retrospectiva”. *In*: AGRA, Raymara. A segunda Conferência Internacional da Unesco em Montreal. **Unesco** [site], 23 maio 2022. Disponível em: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescojeia/conferencia-2-a-segunda-conferencia-internacional-da-unesco-em-montreal.html>. Acesso em: 8 jun. 2025.

IRELAND, Timothy Denis. **Gelpi's view of lifelong education**. Manchester: University of Manchester, 1979.

IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (orgs.). **Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: Unesco, 2012.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2013.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *In*: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Em aberto**. Brasília: Inep, v. 22, n. 82, 2009. p. 43-58.

KNOLL, Joachim Heinrich. A história das conferências internacionais da Unesco sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. **Convergência**, Brasília, p. 25-44, 2009.

KNOLL, Joachim Heinrich. A história das conferências internacionais da Unesco sobre a educação de adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *In*: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confintea**. Brasília: Unesco, 2014, p. 13-30.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luiz; LOMBARDI, Jose Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÊNIN, Vladimir Illich. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec, 1986.

LESSA, Sérgio. A emancipação política e a defesa de direitos. **Serviço Social e Sociedade**, [S. l.], n. 90, p. 1-16, 2007.

LESSA, Sergio. Lukács, ontologia e método: em busca de um (a) pesquisador(a) interessado(a), **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 141-173, 1999.

LIMA, Licínio Carlos. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na sociedade da aprendizagem. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 41-54, 2010.

LIMA, Licínio Carlos. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

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

LOWE, Norman. **História do mundo contemporâneo**. 4. ed. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Penso, 2011.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1988.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **Capítulo inédito d'O Capital**. Porto: Escorpião, 1975.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Nova Gazeta Renana**. Tradução de Livia Cotrim. São Paulo: Educ, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 1. t. 1.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn. **The state and development of adult learning and education in Asia and the Pacific** - Regional synthesis report. Hamburg: Unesco, UIL, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. A única economia possível. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 50, n. 1, p. 1-24, 2022.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecilia. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecilia. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecilia. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MUNIZ, Luciano Borges; MEDEIROS, Regina. Juventude e trabalho na sociedade contemporânea: transformações, expectativas e possibilidades em meio a lógica da empregabilidade para os jovens do Plug Minas. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 42, p. 287-309, 2015.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41-49, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal de educação (1980-2000). In: AZEVEDO, Mario Luiz Neves; LARA, Ângela Mara de Barros. (orgs.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 105-133.

OLIVEIRA, Caroline Mari; MOURA, Kethlen Leite; SILVA, Irizelda Martins de Souza. Relatório Delors e Relatório Cuéllar: desmistificando a diversidade cultural e a educação na política educacional brasileira a partir da década de 1990. **Rev. Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 397-418, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Alves. Das políticas de governos as políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Confintea VI**: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburg: UIL, 2010b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Confintea V**. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Agenda para o futuro da educação de adultos. Brasília: Unesco, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Brasília: Unesco, 2002b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** - Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de Aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar: Unesco, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Global Education Monitoring Report 2023**: Technology in education – A tool on whose terms? Paris: Unesco, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Quarto Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Brasília: Unesco, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Unesco, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Relatório de monitoramento global da educação 2018**: cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. Brasília: Unesco, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2010a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Report of the second world conference on Adult Education**. Paris: Unesco, 1963.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: Unesco, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Summary report of the international conference on adult education, Elsinor Denmark**. Paris: Unesco, 1949.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Terceiro relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: Unesco, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Thrid International conference on Adult Education**. Tokyo: Unesco, 1972.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Unesco e a educação: nossa missão**. Brasília: Unesco, 2002a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **5º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Educação para a cidadania: empoderar adultos para a mudança. Hamburgo: Unesco, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações. Viena: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Global Employment Trends for Youth 2024** – Decent work, brighter futures. Genebra: OIT, 2024. Disponível em: https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-11/GET_2024_EN_web4.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Record of Proceedings 2018**. Genebra: OIT, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org/publications/major-publications/global-employment-trends-youth-2024>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Pandemia da doença do coronavírus (COVID-19). **OMS** [site], s. d. Disponível em: <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>. Acesso em> 11 jun. 2025.

OUANE, Adama. Evolution of and perspectives on lifelong learning. *In*: UNESCO. YANG, Jin; VALDÉS-COTERA, Raúl. (Eds.). **Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning**. Hamburgo: UIL, 2011. p. 24-39.

PAIVA, Jane. Continuar... e aprender por toda a vida: legitimando o direito à EJA. **TV Escola**, Salto para o Futuro, Boletim, 20-29 set. 2004.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Política Social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PIETRONI, Rachel Galeno de Souza Oliveira Salton. **Trabalho e juventude no Brasil**: formação para o (des)emprego no contexto da pandemia de Covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022.

POCHMANN, Márcio. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil**: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

POCHMANN, Márcio. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

POCHMANN, Marcio. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo: [s. n.], 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Massagão. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

RIZO, Gabriela. Relatório Delors: a educação para o século XXI. *In*: CARVALHO, ELMA Júlia; FAUSTINO, Rosângela Célia. (orgs.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012. p. 81-95.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 216-234, 2011.

RODRIGUES, Marilda Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SADER, Emir. (org.). **Gramsci**: poder, política e partido. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luis. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

SHAFIK, Minouche. **Cuidar uns dos outros**: um novo contrato social. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-11, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda. (org.) **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo Cesar. Juventudes e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOKMAN, Victor. **Desempleo juvenil en el Cono Sur**: causas, consecuencias y políticas. Santiago: Graphos Comunicaciones, 2003.

TONET, Ivo. Educação e revolução. *In*: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. (orgs.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. p. 51-64.

TORRES, Rosa Maria. Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe. *In*: Unesco. Ministério da Educação. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: Unesco, MEC, 2009. p. 37-109.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista. Campinas: Unicamp, 2002.

TURMINA, Adriana Cláudia. **Autoajuda nas relações de trabalho**: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo. 377 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TURMINA, Adriana Claudia; SHIROMA, Eneida Oto. "Se você não mudar, morrerá": a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 165-180, jan. 2014.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Bahia, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VIEIRA, Alexandre Braga; NUNES, Marcelo; FURINI, Luciano Antonio; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Exclusão social: a formação de um conceito. *In*: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges. (orgs.). **Exclusão social em cidades brasileiras**: um desafio para as políticas públicas. São Paulo: Unesp, 2010. p. 33-58.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ci. Inf.**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do estado e da Educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, p. 245-270, 2007.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.