

A NOÇÃO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO EIXO ORIENTADOR DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS

Marilda Merência Rodrigues – UDESC/ UFSC - GEPETO

marilda@ced.ufsc.br

Resumo: O texto apresenta as matrizes históricas da noção de educação ao longo da vida difundida mundialmente pela UNESCO e Comissão Européia como eixo orientador de um novo modelo de educação para o século XXI. Apresenta os argumentos justificadores desta noção de educação, focalizando os elementos que a conformam como estratégia política e conteúdo de reforma educacional, especialmente no que se refere à construção de uma nova subjetividade de jovens e adultos.

Palavras-chave: educação ao longo da vida; educação de jovens e adultos; organismos internacionais.

INTRODUÇÃO

Na *Carta de compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*¹, afirma-se o compromisso com a Educação de Jovens e Adultos concebida como direito de todos e todas ao longo da vida, ratificando-se a importância de políticas de estado principalmente para o “acesso à educação, à constituição de um sistema de atendimento que assegure o direito à educação básica e ao fortalecimento do conceito da Educação ao Longo da Vida.” (REUNIÃO TÉCNICA, 2008, p. 1). Firmando, para isto, a construção conjunta de cronogramas visando o atendimento às recomendações presentes no Documento Nacional *Brasil: Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida*, construído durante a preparação para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFITEA².

Note-se que a noção 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. Entretanto, o seu processo de difusão e assimilação vem ocorrendo silenciosa³ e acriticamente seja pelo conteúdo acolhedor e aparentemente inclusivo, seja pela legitimidade que goza a principal instituição disseminadora desse ideário, a UNESCO.

Assim sendo, visamos neste texto discorrer sobre as matrizes históricas da noção de educação ao longo da vida como eixo orientador de políticas educacionais disseminadas mundialmente por organizações internacionais, especialmente a UNESCO e a Comissão Européia (UE), retirando esta perspectiva educacional de sua “zona de conforto”, tomada por certa obviedade, como um destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais. As análises empreendidas resultam de uma pesquisa documental de fontes primárias das referidas

Organizações, produzidas a partir da segunda metade do século XX, e um concomitante diálogo com publicações nacionais produzidas pela UNESCO Brasil e Ministério da Educação nas duas últimas décadas⁴.

PERGUNTANDO PELAS MATRIZES HISTÓRICAS

Depreende-se do conjunto das fontes analisadas⁵, que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI. Figuram dentre recomendações expressas em abundante produção de documentos, encontros e debates, de cunho oficial promovido por organismos internacionais, especialmente a UNESCO e Comissão Européia. Nelas, acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz, amenizar a exclusão e a pobreza.

Não obstante a imprecisão de sua abrangência infere-se que se constitui como estratégia e conteúdo dos projetos de educação defendidos e disseminados por estes Organismos especialmente ao longo da década de 1990 e início deste novo século, ancorada em reiterados pressupostos que podem assim ser sintetizados: *a)* desaprovação descomedida da atuação da escola pública, da sua função social, da sua ineficiência e ineficácia; *b)* crítica à identidade docente, demandando sua re-formação; *c)* autorização de sujeitos de áreas diversas a discutir rumos da educação e perspectivas institucionais e curriculares; *d)* desprestígio da escola como instituição formadora; *e)* diversificação do financiamento, dos sistemas de formação e certificação, integrando competências advindas de experiências de trabalho ou outras; *f)* individualização e ajustamento da educação – mediante concepção diferenciada de sistema de ensino – para solucionar a “inadequação” (ou falta de espaço) do sujeito ao mercado de trabalho.

Compreendendo com Thompson (1981) que o conhecimento histórico só se torna cognoscível segundo maneiras que são, e devem ser a preocupação dos métodos históricos, tentamos, na análise dos documentos que se constituem em nossas fontes privilegiadas, atentar às interrogações a serem feitas para a evidência, visto que “a interrogação e a resposta são mutuamente determinantes.” (THOMPSON, 1981, p. 49). Essa mútua determinação nos remete a um aspecto fundamental da lógica histórica, a de que o conceito surge de engajamentos empíricos. Assim posto, consideramos que as evidências, precisamente os documentos de políticas educacionais, não se traduzem apenas como discursos que pretendem engendrar práticas, mas são expressões reais dos rumos que a política educacional vem trilhando, numa relação dialética, engendra práticas e é engendrado por elas. É nesse sentido

que interrogamos a empiria, seus engajamentos, suas vinculações, seus lugares sociais e sua ocupação pelos sujeitos autorizados, especialmente a UNESCO e União Européia, engendrados da perspectiva de *educação ao longo da vida*.

Na América Latina, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC) têm reafirmado, ao longo de quase três décadas, princípios desse “novo” modelo de educação a desenvolver-se no século XXI. Porém, a adjetivação *novo/nova*, tantas vezes enaltecida, carrega sutilezas e projetos litigantes. Por isso, é preciso indagar sobre os princípios norteadores desse projeto de educação que insiste veementemente em desqualificar os sistemas educacionais descrevendo-os como “velhos” e “esclerosados”. Em que consiste essa dualização velho-novo?

Resguardadas as especificidades históricas do contexto de produção dos documentos no âmbito da UNESCO, pode-se depreender que se vinculam historicamente por “fundas continuidades”, visto que expressam uma organicidade em torno da concepção de educação disseminada pelo organismo ao longo de sua história institucional, cujo alicerce tem sido a construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à própria perspectiva de criação da referida instituição, associada, conforme indica Rizo (2005), a uma política contemporânea de segurança mundial.

Para a consecução deste empreendimento, a discussão em torno dos sistemas de educação adquire preeminência em documentos da UNESCO nas décadas de 1960 a 1990, centrada, especialmente, nos princípios da *educação permanente, educação/aprendizagem ao longo da vida e sociedade educativa*.

Na década de 1960, Philips Coombs apregoava a existência de uma crise mundial da educação⁶. Em meio a esse anúncio, assinalava como objetivos encontrar as causas da crise e sugerir aos países instrumentos e estratégias para vencerem os problemas a ela relacionados. A explicação mais recorrente para a crise era a expansão sem precedentes dos sistemas de ensino no mundo inteiro no início dos anos de 1950, pois, para o autor, o aumento do número de matrículas e dos “gastos” com a educação era expressão de que “o ensino havia despontado como ‘a maior indústria local’” (COOMBS, 1986, p. 20), suscitando uma esperança na educação como sinônimo de possibilidade de progresso e, ao mesmo tempo, evidenciando um desajustamento entre os sistemas de ensino e o meio a que estes sistemas pertenciam. O desajustamento é apresentado como corolário de quatro fatores: 1- da abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino; 2- da aguda escassez de recursos; 3- da inércia inerente aos sistemas de ensino e 4- da inércia da sociedade. É, pois, com base nesse desajustamento que a

crise da educação, com *status* mundial, é declarada e expressa como “mais sutil e menos dramática do que uma ‘crise de fome’ ou uma ‘crise militar’, mas não menos carregada de perigosas potencialidades.” (COOMBS, 1986, p. 20). Assim, se por um lado Coombs reconhecia o reclame da população por educação como um fato encorajador, por outro reconhecia nesse mesmo fato a “ameça de que graves conseqüências políticas e sociais podem surgir, caso a demanda não seja satisfeita.” (COOMBS, 1986, p. 45-47).

Evidencia-se, deste modo, um medo de “ruptura dos sistemas educacionais – e, em certos casos, a ruptura de suas respectivas sociedades” (COOMBS, 1986, p. 21), a serem abrandadas por ajustamentos e adaptação da educação e da sociedade, eixo que não foi de forma alguma desprezado em futuras publicações da UNESCO, especialmente nos relatórios *Aprender a Ser – a educação do futuro* (1972)⁷ e *Educação: um tesouro a descobrir* (1996)⁸.

É preciso indagar sobre quem ou o que representava as “perigosas potencialidades” e de que forma este medo associava-se aos discursos de reestruturação dos sistemas educativos. Tais questionamentos remetem às importantes transformações ocorridas no século XX, decorrentes de um conjunto de acontecimentos que inclui duas Guerras Mundiais; a realização concreta de um sistema de governo orientado pelo comunismo a partir da Revolução Russa de 1917; a Guerra Fria; os fascismos, entre outros, para citar grandes marcos orientadores do “breve século XX”, na acepção do historiador Hobsbawm (1995). Destes acontecimentos duas profundas marcas adquirem importância para a compreensão do medo manifesto no pensamento da UNESCO a respeito das rupturas dos sistemas e possível ruptura da sociedade. Trata-se do advento da massa ou “massificação” nas esferas econômica, política e social e da “curva ascendente de barbarismo após 1914” que marca o aumento da brutalização.

Estas são algumas marcas históricas fundantes da UNESCO, criada em 16 de novembro de 1945, vinculada estreitamente aos resultados da guerra, tendo como um de seus principais objetivos, segundo Maio (1999, p. 143), “tornar inteligível o conflito internacional e sua conseqüência mais perversa, o Holocausto”. Conforma-se a estes dois aspectos, massificação e brutalização, outra grande preocupação que fundamentaria este medo de rupturas sociais tão presente no pensamento veiculado pela UNESCO: a importante questão social emprego/desemprego. Para o referido historiador, “após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado” (HOBBSAWM, 1995, p. 99-100).

Os riscos e medos de ruptura social podem também ser compreendidos à luz das forças que disputavam a “hegemonia intelectual política” nas décadas que se seguiram à chamada

Grande Depressão, de 1929, visto que este fato “destruiu o liberalismo econômico por meio século.” (HOBSBAWM, 1995, p. 99). O autor indica três importantes forças políticas em disputa naquele momento histórico: o comunismo marxista; um capitalismo reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada social-democracia de movimentos trabalhistas não comunistas e a terceira opção era o fascismo.

Por outro lado, há também um movimento de reposição ou reorganização do liberalismo. Paulani (2006) evidencia como expressão desse movimento intelectual em torno da reorganização do pensamento liberal o fato de, em 1947, Hayek ter convocado os expoentes do pensamento conservador de então para uma reunião sobre estratégias de enfrentamento das intervenções e regulações do capitalismo. Refere-se, especialmente, às regulações extra-nacionais ou, nos termos utilizados por Netto e Braz (2007, 212-213), às “novas linhas de convivência política e econômica para o mundo, que envolviam novas instituições (ONU, Acordos de Bretton Woods, BM, FMI)”. Tratava-se, com esse movimento de reorganização do liberalismo, de “afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes [...]”(PAULANI, 2006, p. 71).

É resultante desta realidade histórica que situamos o pensamento da UNESCO como instituição cujo objetivo declarado é “construir paz nas mentes dos homens”, construindo-se numa relação dialética na esteira de reposição do pensamento liberal, num contexto de “dificuldades de acomodação dos nacionalismos europeus (britânico e, sobretudo, francês) e norte-americano, na disputa pelo espaço no mundo e na cooperação intelectual vista como assunto de Estado e necessária à reconstrução da nova ordem capitalista mundial” (EVANGELISTA, E., 1999, p. 17). Defronta-se com o perigo, agora em massa, da condição humana forjada no mundo pós-guerra.

Por construir-se via tal identidade, preocupada com a acomodação de mentes e corpos por uma via conciliadora, há um fascínio nos discursos presentes nos documentos da UNESCO que dificulta a fuga de suas amarras e exige entendê-los, na acepção indicada por Fairclough (2001), como uma forma de prática social, que não pode ser identificada a uma atividade individual, nem como reflexo de determinada realidade, mas como um modo de ação, “como expressão das mediações exigidas pelas tensões e disputas, que as transformam em representações mediatas e imediatas dos interesses de classes” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67), numa relação dialética com a estrutura social, visto que, salienta Thompson (1981, p. 49), “toda noção ou conceito surge de engajamentos empíricos.”

Desse modo, torna-se importante considerarmos na análise dos documentos os três aspectos dos efeitos construtivos do discurso, conforme Fairclough (2001). O primeiro efeito

diz respeito ao seu potencial de construção de identidades sociais e posições de sujeitos; o segundo, reside na sua força de construir relações sociais entre as pessoas; o terceiro efeito no seu poder de construir sistemas de conhecimento e crença. Resultam desses três efeitos, duas importantes formas de atuação do discurso, isto é, como prática política, na medida em que “estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existem relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94), como prática ideológica, pois “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

A aclimação destas duas práticas leva-nos a considerar importantes aspectos metodológicos sobre a análise de documentos de política educacional de organismos internacionais, especialmente da UNESCO. O primeiro aspecto refere-se à existência de uma organicidade entre os documentos que, mesmo publicados em diferentes conjunturas, com singularidades históricas, traduzem um pensamento articulado e a longo prazo. O segundo aspecto diz respeito à sua “tarefa” de reposição de análise de conjuntura, visto que, de forma dialética, por meio dos documentos têm-se tanto a “captação” quanto a construção do processo histórico. O terceiro aspecto remete à forma como os argumentos são alterados, atualizados numa perspectiva hegemônica.

Assim compreendida, como prática política e prática ideológica, a noção de “perigosas potencialidades”, presente na obra de Coombs, traz no seu bojo a preocupação em torno do princípio de segurança coletiva, explicitado no documento fundante das Nações Unidas. Conforme mostra Azambuja (1995), as Nações Unidas desde a sua fundação ou refundação “abandonam as idéias desarmamentistas ingênuas de sua predecessora [Liga das Nações], incluindo em seu documento fundacional a temática econômica e social, propondo que seja o princípio da segurança coletiva aquele em torno do qual se organizará a vida internacional.” (AZAMBUJA, 1995, p. 140). Este princípio, conforme o autor está relacionado à visão de ordem, estabilidade e permanência e, tal como as Nações Unidas, sua sobrevivência ao longo dos anos de 1950, 1960 e 1970, teria se dado, sobretudo, “[...] pela convicção difusa mas arraigada que em um mundo crescentemente interdependente e vulnerável não se podia perder o caminho, quaisquer que fossem os obstáculos momentâneos.” (AZAMBUJA, 1995, p. 142).

Deste modo, a preocupação com a adequação dos sistemas educacionais emerge na obra *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968) com este caráter, de administração dos supostos “obstáculos” e perigos potenciais, representados pelas crescentes aspirações e procura por educação formal. Entretanto, ao mesmo tempo em que a educação se transforma numa importante demanda social, os sistemas de educação são duramente

criticados e anuncia-se a necessidade radical de repensar sua forma institucional, irrompendo daí a discussão sobre uma noção dilatada de educação, forjando-se a noção de “educação ao longo da vida”.

Quatro anos após a publicação de *A crise mundial da educação* – uma análise sistêmica, Edgar Faure, então presidente da Comissão Internacional para a Educação, constituída em 1971, publica o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro* (1972). Ratifica-se nesse relatório a demanda da educação sem precedentes na história, cujas razões estariam assentadas nas necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico e no fato de a instrução ser considerada a principal alavanca da mobilidade social e de prestígio social. (FAURE, 1973).

A educação é reconhecida como problema e tarefa universal. É incumbida de assumir tarefas inéditas e novas funções para as quais os sistemas de educação, localizados como a materialidade do problema, deverão adequar-se. Esta adequação é situada como resposta a duas questões: de um lado, aos anseios de parte da juventude que “insurge-se contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais impostos aos mesmos” (FAURE, 1973, p. 25); de outro, às economias em expansão, associadas ao progresso técnico, as quais necessitariam de um número crescente de trabalhadores qualificados e criariam “novas categorias de emprego, que exigiriam amplos meios de formação ou de atualização de conhecimentos, bem como gerariam novas necessidades no setor das economias rurais tradicionais.” (FAURE, 1973, p. 81).

Em meio aos argumentos acerca da necessidade de redefinição dos sistemas educativos, a constatação reiterada da provisoriedade dos conhecimentos adquiridos assume centralidade nos discursos produzidos pela UNESCO, abrigando-se especialmente na idéia de que se trataria “não mais de adquirir de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução, e de ‘aprender a ser’.” (FAURE, 1972, p. 16-17).

Traduzindo um pensamento articulado em longo prazo pela UNESCO, em 1996 é publicado o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*. Este documento obteve importante repercussão nos meios acadêmicos, haja vista as inúmeras referências a esta publicação cujo tratamento, em sua grande maioria, se assemelha a uma “bula”, com indicações e contra-indicações a serem seguidas para a construção da “boa educação” no século XXI.

Ratifica-se no referido relatório a existência de uma crise, não mais denominada de “crise mundial da educação”, mas de “crise social global”. Para a sua contenção anunciam-se objetivos audaciosos, nada menos do que identificar as tendências da educação nas próximas

décadas, um novo modelo e novas missões para a educação, bem como os pilares de aprendizagem que o sustentarão, a educação é alçada a tesouro a ser descoberto por todos, em todo o planeta.

Não obstante o contexto histórico delineado pela “interdependência planetária”, por “um novo mapa econômico traçado pela globalização”, pela “abolição das distâncias pelas novas tecnologias” e com ela uma “civilização cognitiva”, anuncia-se na obra, um “mundo multirrisco”, com “problemas de migrações”, “mobilidade de mão-de-obra”, “desequilíbrios entre países ricos e pobres”. O modo indicado para enfrentar esses problemas é a edificação de um novo humanismo. Para esta construção, são indicados quatro pilares de aprendizagem, quais sejam, *aprender a conhecer*, passaporte para a educação permanente “na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p. 20), apoiado, sobretudo, na idéia de que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 1998, p. 93).

O segundo pilar, *aprender a fazer*, relaciona-se às aprendizagens além das referentes a uma profissão, à idéia de “adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis [...]” (DELORS, 1998, p. 20), ancorado na assertiva de que as mudanças no mundo do trabalho exigirão muito mais uma formação fundada em bases comportamentais do que intelectuais.

Quanto ao terceiro pilar, *aprender a ser*, o relatório sinaliza a atualidade das recomendações do relatório de 1972 (*Aprender a ser: a educação do futuro*), focando, principalmente, a exigência de “grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo [...]” (DELORS, 1998, p. 20).

O quarto, *aprender a viver juntos*, vincula-se diretamente à idéia de criação de um “espírito novo” que leve à “realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...]” (DELORS, 1998, p. 19). A Comissão vislumbra nesta aprendizagem um dos maiores desafios da educação, propondo para sua consecução duas vias complementares: “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.” (DELORS, 1998, p. 97).

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), em 2002, acresce a estes quatro pilares, um quinto, o “aprender a empreender”, prescrito “para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas.” (UNESCO, 2002, p. 14).

Cabe ressaltar que em 1999 a expressão *aprender a empreender* havia sido referida no *Boletín Proyecto Principal de Educación*, órgão de divulgação do PPE, identificada como eixo de aprendizagem no âmbito da educação de jovens e adultos e sua vinculação ao mundo do trabalho. Nas palavras do documento: “a oferta de programas de capacitação nos setores de pobreza deve ocorrer no marco de um aprender a empreender”. (UNESCO/OREALC, 1999, p. 18).

Esse pilar associa-se diretamente ao “medo de ruptura”, marcado fortemente pelo problema do desemprego, apresentado como ameaça à estabilidade dos países em um mundo qualificado como “multirrisco e interdependente”. Assim, apregoa-se:

O perigo está em toda parte: muitos jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional [...]. É preciso repensar a sociedade em função desta evolução inevitável. (DELORS, 1998, p. 80, grifo nosso).

Para responder a estas ameaças propõe-se a redefinição de missões para a educação e com isso, recomendações de revisão dos sistemas educacionais, que incluem alterações no conceito de professor, currículo, método, e meios de aprendizagem que visem à preparação para situações incertas em uma “sociedade cognitiva”. Tais componentes vão sendo indicados como essenciais para a consecução da noção de educação ao longo da vida, apresentados e identificados com princípios modernos e democráticos.

Se o “perigo está em toda parte”, conforme anunciado no referido relatório, manifesto principalmente no desemprego dos jovens e no risco iminente de “múltiplas revoltas”, a noção “ampliada” de educação ao longo da vida, *lifelong learning*, *lifewide*, em todos os tempos e em todos os domínios, assume, nesta lógica, o papel de importante mecanismo de “contenção” deste “perigo”, pois se traduz, retoricamente, numa proposta democrática de acesso a educação, por isso, pacificadora, que transforma desempregados em “estudantes”, “acalma os ânimos” e “ensina” o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza. Nesse sentido, pode-se mesmo concordar com Gentili (1997), que, na atual conjuntura, “tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego [...] para uma ênfase (nem sempre declarada) no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego”. (GENTILI, 1997, p. 3).

No âmbito da Comissão Européia, a referência à noção de educação e aprendizagem ao longo da vida ocorre na década de 1990, situada como elemento indispensável para a

inserção e adequação à sociedade do conhecimento, recorrendo-se aqui também, a ênfase sobre um novo modelo educativo e à “adaptação dos sistemas”, expressão usual nos documentos analisados.

No âmbito da UNESCO as críticas dirigidas aos chamados sistemas tradicionais apoiam-se na defesa de uma “sociedade educadora” a ser concretizada pelo “alargamento” da concepção de educação, a ocorrer em variados tempos e lugares de aprendizagem. Na Comissão Europeia, as noções “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento” e “cultura da aprendizagem” confluem para um modelo de oferta educacional que condensa uma estrutura de sistema educacional por vezes nomeado de “sistemas abertos e flexíveis”.

Depreendem-se profundas convergências entre os objetivos anunciados no âmbito da documentação da UNESCO e da Comissão Europeia que se localizam, particularmente, na tarefa atribuída à educação no presente século, isto é, mecanismo de coesão social, fator de realização pessoal, de inclusão social, fundamental para a cidadania ativa e fator de empregabilidade/adaptabilidade. Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida é definida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001, p. 10).

Para além das similaridades ou continuidades há que se distinguirem as suas formas de abordagem: nos documentos da Comissão Europeia percebe-se uma objetividade e precisão estratégica via discurso racionalista, contrapondo-se ao viés pretensamente mais humanitário, até mesmo emotivo, dos documentos da UNESCO. Tal distinção pode ser compreendida à luz da trajetória de constituição das duas organizações. A constituição histórica da UNESCO está associada à tarefa de construção da “paz na mente dos homens”, entendida em seu sentido amplamente divulgado de “ausência de conflitos”. Esta instituição, que se pretende de influência planetária, postula estar além de interesses nacionais, desvinculada de questões políticas e econômicas que evidenciem conflitos de classes. Por outro lado, a constituição histórica da União Europeia pode ser identificada claramente com os objetivos político-econômicos de reconstrução da Europa no período ulterior a segunda guerra mundial e, a noção de educação/aprendizagem ao longo da vida incide nas suas políticas justamente na conjuntura de constituição do Mercado Único Europeu e de definição de uma política externa e de segurança comum, abrangendo um amplo conjunto de questões, dentre elas, a mobilidade profissional e a pluralidade cultural, respondendo às demandas suscitadas pelas “quatro

liberdades”: a circulação de mercadorias, capitais, serviços e pessoas no espaço da Comunidade.

Se no âmbito do relatório da Comissão da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) a noção de “educação ao longo da vida” é tratada como *perspectiva, paradigma, idéia, conceito, concepção ampliada de educação*, no *Memorando sobre educação ao longo da vida* (2000), resultante da reunião do Conselho Europeu, assume o *status* de *estratégia*, em sua forma quase bélica, frente ao contexto situado pela Comissão das Comunidades Europeias como um momento decisivo na orientação das políticas e ações da União Europeia e como resposta ao objetivo estratégico de “tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001, p. 7).

A entrada do tema educação ou aprendizagem ao longo da vida na agenda política da década de 1990 é justificada, portanto, como mecanismo de atingimento destes objetivos estratégicos da União Europeia, visando “melhorar a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos, à luz dos elevados níveis de desemprego estrutural que afetam com maior gravidade os trabalhadores menos qualificados.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 10).

É possível entender essa “ampliação” da noção da educação com base no que Krawczyk (2002) aponta sobre as reformas educacionais em curso na América Latina, como um elemento de transformação na natureza das relações entre a economia, as instituições sociais, culturais e políticas, “tendo como eixo central a reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola.” (KRAWCZYK, 2002, p. 59). Para a autora, a descentralização da educação, apresentada como tendência moderna dos sistemas educativos mundiais, tem dado coesão às políticas educacionais nas últimas duas décadas. Contudo, concebe que as preocupações que rondam a reforma “pouco têm a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca da nova governabilidade da educação pública.” (KRAWCZYK, 2002, p. 60).

Para Wood (2006), neste momento histórico nos encontramos sob a égide da despolíticação da política, visto que nesta esfera encontram-se “cidadãos”, não trabalhadores, uma democracia formada “por muchos individuos particulares y aislados.” (WOOD, 2006, p. 11). Na busca de reconstrução da base de legitimação dos Estados, ou das configurações do capitalismo contemporâneo, constróem-se argumentos destinados aos indivíduos, tendo em vista assegurar-lhes o “empoderamento”. Nessa direção, “um mecanismo-chave está no discurso do neoliberalismo: ‘*homo economicus*’, ‘espírito empreendedor’, ‘sujeito

empreendedor’, ‘responsabilidade e competição’”. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127-128).

Sobre este discurso apoia-se a noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo norteador de políticas educacionais, buscando harmonizar a concepção de homem tomado atomisticamente e a noção de democracia conciliada ao capital. Podemos compreender, com Robertson e Dale (2001), que tal política de educação se constitui como estratégia para os Estados gerirem “a produção do consenso perante a mudança.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 123). Para os autores é crucial ao Estado competitivo neoliberal obter legitimidade para governar num contexto de mudanças do regime de acumulação e regulação e esta será assegurada por um complexo processo de “reconstrução do regime de verdade” no qual, entendemos, a educação assume importante papel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Note-se que a noção *educação ao longo da vida* aparece como eixo orientador de projeto educativo já em meados de 1960, sendo recolocada nas décadas subseqüentes em pequenas inflexões históricas que, longe de representarem rupturas no projeto educativo desta organização, representaram, sobretudo, fundas continuidades históricas no projeto de “estabilidades” e “permanências”.

As inflexões situam-se justamente no modo como a educação é tematizada em seus documentos, em diferentes épocas. Na década de 1960, a *educação ao longo da vida* aparece como instrumento para auxiliar na retirada da educação da sua condição de “crise” gerada pelo aumento massivo da população nos sistemas educacionais. Na década de 1970, a designação *educação ao longo da vida* aparece para auxiliar num processo de “humanização” frente à constatação da instauração de uma “crise social”. Em 1990, a expressão *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”. Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua “insuficiência” e “inadequação” frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação.

No âmbito da Comissão Européia a emergência do tema *educação* ou *aprendizagem ao longo da vida* em sua agenda política pode ser percebida na década de 1990, identificada

como um mecanismo capaz de possibilitar os objetivos estratégicos da União Européia, especialmente o de tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, respondendo à melhoria da empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos a níveis elevados de desemprego estrutural. A aprendizagem *ao longo da vida* é situada, portanto, como a base para a realização das mudanças no modelo de oferta educacional, por vezes designado “sistemas abertos e flexíveis” ou *delivery systems*.

Pode-se depreender a evocação a semelhantes argumentos em defesa da noção de *educação ao longo da vida* e/ou *aprendizagem ao longo da vida*: por representar uma perspectiva educacional que possibilita e promove o respeito às necessidades e diferenças individuais; por se constituir numa resposta à democratização da educação para todos; por se constituir como chave de acesso ao século XXI e como resposta aos problemas de incerteza do futuro decorrentes do novo século. Além disso, nas duas Organizações, a *educação ao longo da vida* é proposta como eixo organizativo da oferta de aprendizagem, prescrevendo-se para isso uma nova relação ou a conjugação entre as aprendizagens formal, não formal e informal. Realçando-se os sistemas abertos e flexíveis ajustados aos aprendentes alinhados a um movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem, numa *sociedade educativa* com seus recursos midiáticos.

Tal perspectiva educacional tem se constituído como eixo orientador das políticas educacionais, especialmente para jovens e adultos, apoiando-se substancialmente nas críticas ao desajustamento dos sistemas educativos e na necessidade de construção de uma nova subjetividade. Esse “novo” modo de ser justifica-se sobre a análise acerca da existência de um mundo de incertezas, de insegurança, de impossibilidades de fuga. As palavras de ordem são: adaptação e ajustamento. Ademais de recomendar aos governantes que repensem e adaptem finalidades, objetivos e modalidades dos sistemas de ensino frente à volatilidade do mundo, ao indivíduo recomenda-se uma forma pragmática de lidar com o conhecimento, aliado às características de autonomia e espírito de iniciativa (espírito empresarial) e transformar-se num “sujeito empreendedor”. Visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana.

¹ Documento resultante da Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, realizada de 8 a 13 de dezembro de 2008, em Natal-RN.

² A realizar-se no período de 1 a 4 de dezembro de 2009 em Belém do Pará.

³ Visando identificar a incidência da discussão acerca do tema, realizamos um levantamento bibliográfico em dois meios de divulgação da produção do conhecimento na área: em periódicos de circulação nacional, atribuídos na época, qualis A, e, em trabalhos apresentados nas reuniões Anuais da ANPED, no período compreendido entre 1996 (Declarado pelo Conselho Europeu como *Ano Europeu de aprendizagem ao longo da vida*) a 2006. Ao final deste levantamento, no âmbito dos periódicos, restou apenas um artigo que discute o tema educação ao longo da vida. No âmbito da ANPED, apenas três trabalhos referiam-se especificamente à esta noção. (conf. RODRIGUES, 2008).

⁴ O presente texto resulta da tese por mim defendida em novembro de 2008, *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada pela Professora Doutora Olinda Evangelista.

⁵ Fundamentamos as análises do presente trabalho no seguinte conjunto de fontes: no âmbito da UNESCO, três publicações que podem ser consideradas marcos estruturantes para a disseminação da noção de educação ao longo da vida, quais sejam, *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968); o relatório *Aprender a ser: a educação do futuro* (1972) e o relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1996). Além disso, consideramos documentos referentes ao Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE-1980-1999) e do Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC – 2002-2017). Com relação ao primeiro, nos fundamentamos no documento de apresentação do Projeto Principal, *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y El Caribe – sus objetivos, características y modalidades de acción* [199-]; nos cinquenta volumes do *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, principal órgão de divulgação do PPE ao longo dos vinte anos de vigência do Projeto, sendo o primeiro Boletim publicado em 1982 e o último em 1999; no que se refere ao Projeto Regional, na *Declaración de La Habana* (2002) e no documento de síntese e intenções do Projeto, o *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Primera Reunion Intergubernamental* (2002). No âmbito da Comissão Européia, nos detivemos mais especificamente aos seguintes documentos: *Memorando sobre educação ao longo da vida* (2000), o *Livro Branco Um novo impulso à juventude européia* (2001); a *Comunicação da Comissão Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (2001).

⁶ Tal debate foi exposto na publicação *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968). Esta obra foi adaptada do relatório que Philip Coombs, então Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, havia elaborado para servir de documento de trabalho na Conferência Internacional de Educação de Williamsburg (EUA) sobre a crise mundial da educação, em outubro de 1967. Antes de ser Diretor do referido Instituto, conforme nos informa Evangelista, E. (1999), Coombs foi Secretário Adjunto de Estado para assuntos educativos e culturais no Departamento de Estado dos EUA.

⁷ Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971. Foi presidida por Edgar Faure, ex-Primeiro-ministro francês (na época oficialmente chamado de Presidente do Conselho de Ministros) no período de janeiro de 1952 até março do mesmo ano. Assumiu um segundo mandato em fevereiro de 1955 a janeiro de 1956. Foi ministro da Educação da França entre 1968 e 1969, tendo assumido, anteriormente, outros ministérios. (ACADÉMIE FRANÇAISE, 2007).

⁸ Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação constituída em 1993. Foi presidida por Jacques Delors, ex-ministro de Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Européia entre 1985-1995 (RIZO, 2005, p. 17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, Marcos Castrioto de. As Nações Unidas e o conceito de segurança coletiva. *Estudos Avançados*, 9 (25), p. 139-147, 1995.

COOMBS, Philip. H. **A crise mundial da Educação**. Uma análise de sistemas. São Paulo: ed. Perspectiva, 2ª ed., 1986, [1ª ed. 1968].

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. **Implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning**. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (1996), 1999. Disponível em: <http://europa.eu/index_pt.htm>. Acesso em: 22 de julho de 2004.

_____. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.** Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 30/10/2000. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 22 de julho de 2004.

_____. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.** Comunicação da Comissão, 21.11.2001. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf ->. Acesso em: 10 de julho de 2005.

REUNIÃO TÉCNICA DA AGENDA TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de jovens e adultos no Brasil.** Natal, 2008.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª Edição - São Paulo: Cortez, 1998.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. **A Unesco e o mundo da cultura.** Tese de doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.
Disponível em : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133971por.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social .** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAURE, Edgar et al.(1972) **Aprender a ser -** La educación del futuro. Madrid: Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., 1973.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 de março de 2005.

HOBSBAWM, E. J.. **Era dos extremos: o breve século XX : 1914 - 1991 .** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Política e Gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.59-72.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAULANI, Leda M. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (orgs.) **Fundamentos da Educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz, 2006, p. 67-108.

RIZO, Gabriela. **Aprender a ser, aprender a reiventar**. Caminhos da Unesco para a era Global. O Relatório Delors, o Planejamento Estratégico Situacional e o Processo Civilizador. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

ROBERTSON, Susan & DALE, Roger. Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. In: **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 15, p. 117-147, 2001.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. Tese de Doutorado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2008.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. PREAL. **Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe**. Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/port/prelac/focoest/2.act>>. Acesso em: 10 de maio de 2005.

UNESCO. OREALC. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Boletín 50**. OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1999.

WOOD, Ellen. **Estado, Democracia y Globalización** (2006). Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/ar/libros/campus/marxis/marxis/pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2007.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e Política Educacional no Brasil. In: SAES, D. A. et. al (orgs.) **Estado, Desenvolvimento, Democracia e Políticas sociais**. Cascavel: UNIOESTE/GPPS, UNICAMP/FE/PRAESA/HISTEDBR/LAPPLANE, 2006, pp. 67-87.