

Educação ao longo da vida e organismos internacionais: *apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos*¹

*Jaqueline Ventura*²

Resumo: Esse artigo tem como objetivo discutir o conceito de educação ao longo da vida. Para isto, analisa brevemente conceitos e propostas do Banco Mundial e da UNESCO para a educação de jovens e adultos, desenvolvidas como resposta à nova materialidade do capitalismo internacional, e suas influências nos debates e nas formulações relativas à educação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores, no Brasil, na atualidade. Para tanto, analisa os significados das teses acerca da "educação ao longo da vida", a partir da discussão sobre dois pontos: a) as propostas políticas presentes nos documentos internacionais; b) as visões contidas na tese da "educação ao longo da vida".

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Organismos Internacionais; Educação ao Longo da Vida.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96, define a Educação de Jovens e Adultos como aquela que “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” (Art.37). Têm sido bastante citados o conceito e as funções da EJA previstas e fixadas pelo Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação. Nesse Parecer, a Educação de Jovens e Adultos é concebida como uma modalidade da

¹ Este artigo foi elaborado a partir da nossa pesquisa para a Tese de Doutorado *Educação de Jovens e adultos ou Educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*, realizada com o apoio do CNPq.

² Pedagoga. Doutora em Educação. Professora Adjunta da disciplina Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. É membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE/UFF e do Laboratório de Investigação Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – LIEJA/UF RJ.

Educação Básica, constante da estrutura da educação nacional com funções específicas. As funções da EJA fixadas por este Parecer, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, são: reparadora, equalizadora e qualificadora – esta última considerada “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA”.

Em que pesem os argumentos consensuais quanto ao fato de que todo ser humano tem o direito de educar-se na e pela vida, apontaremos que a função qualificadora da EJA, ao acenar para a incompletude humana e para a criação de uma sociedade solidária e heterogênea, se coaduna com o projeto histórico da Unesco proposto no Relatório Jacques Delours, portanto, é resultado da influência de agências internacionais, onde a perspectiva da educação ao longo da vida tornou-se um imperativo na chamada sociedade do conhecimento. Temos, assim, que uma das funções da EJA possui filiação histórica que remonta a década de 1970 e ressurgiu reeditada na década de 1990 como “chave de acesso ao século XXI”.

Assim, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresentou avanços e limites. Por um lado, podemos destacar avanços como a ênfase da EJA como direito, particularmente direito público subjetivo, o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino “com finalidades e funções específicas” e a referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.” (op. cit., p. 34). Assim, responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público.

O Parecer 11/2000 é, para Rummert (2002), e nós concordamos com ela, “graças às contradições inerentes a todos os fatos sociais” (p.212) um importante texto legal de valorização da EJA e um instrumento de trabalho para os profissionais da educação, “embora marcado por limites político-ideológicos do momento em que foi elaborado.” (p. 121).

Desse modo, por outro lado, o Parecer 11/2000 também atribui à EJA duas outras funções: equalizar e qualificar. A primeira, baseada na discriminação positiva

(políticas afirmativas); a segunda, baseada na noção de educação continuada ou educação ao longo da vida. Estas funções merecem ainda algumas considerações.

A função equalizadora da EJA é assim definida no Parecer:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...] (BRASIL, 2000, p. 40).

A perspectiva apontada acima, ao ignorar a desigualdade real como elemento fundamental que define a sociedade de classes, parte do pressuposto da igualdade legal, baseada numa liberdade abstrata, fundamento do Estado Liberal. Apesar de à primeira vista parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de todos à educação, ao se sustentar apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da concepção liberal de indivíduo. Assim, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, mesmo que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito individual (esforço, empenho etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem na sociedade capitalista.

Em relação à função qualificadora ou permanente da EJA, o Parecer destaca:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, 2000, p. 41).

Sobre o conteúdo da função acima, destacamos a referência ao conceito de educação ao longo da vida, para empreender questionamentos iniciais. Convém chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem é inerente à própria condição humana, ou seja, inevitavelmente, enquanto estamos vivos, aprendemos, tanto no que diz respeito à sociabilidade, quanto no que diz respeito à relação do homem com o mundo físico e natural.

Na sociedade dividida em classes, o acesso à escolarização para a classe trabalhadora foi inicialmente negado, depois a instituição escolar o distribuiu desigualmente. Por isso, ao longo dos dois últimos séculos, os trabalhadores organizados lutaram e lutam para garantir aos seus filhos e a si mesmos o direito à educação escolar.

Nesse horizonte, o *locus* do saber legitimado passou a ser a escola, instituição responsável por educar os homens num determinado período de suas vidas, preparando-os para a vida adulta. Atualmente, frente à sistemática relação entre ciência, tecnologia e produção, que produz avanços tecnológicos e organizacionais – favorecendo o surgimento de um novo regime de acumulação capitalista, a acumulação flexível (Harvey, 1999) –, o conhecimento distribuído pela escola não é mais suficiente para toda a vida produtiva do trabalhador, tornando-se necessário que este refaça sua trajetória profissional várias vezes.

Assim, a secular luta dos trabalhadores por acesso à educação básica ganha um novo ingrediente e torna-se um novo espaço de disputa que, de certa forma, vem se delineando, em plano universal, desde os anos 1970: a necessidade de sistematização da educação ao longo da vida.

Nessa disputa, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA estabelecidas no Parecer CNE/CBE nº 11/2000 apontam a educação ao longo da vida como uma das suas funções, a expressão se torna vazia quando não vem acompanhada da indispensável qualificação: qual educação? Indagamos ainda: qual a força política e de organização que aqueles que vivem do trabalho têm para impor uma educação que tenha os homens, e não os interesses do mercado, como eixo central? A subordinação da educação à lógica mercantil, coadunado ao revisitar da Teoria do Capital Humano, parece ser a lógica das referências à importância da educação ao longo da vida.

Compreendendo a sociedade como um bloco histórico, este texto procura resgatar concepções que, no campo da EJA, tornaram-se hegemônicas com a intensificação da subsunção real do trabalho ao capital, particularmente a perspectiva de educação ao longo da vida, incorporada, de forma reconceituada ao campo da EJA no Brasil a partir do final dos anos 1990.

Neste sentido, ao analisarmos a função qualificadora atribuída à EJA, sinalizamos para o fato de que este emprego permanente ou continuado da EJA dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto se pressupor que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos é determinada historicamente pelo modo de produção capitalista; sua compreensão, portanto, não pode se dar apartada das relações sociais de produção; é preciso situá-la naquilo que tem caracterizado a expansão capitalista no nosso país, isto é, o desenvolvimento dependente, desigual e associado ao grande capital, instrumento de viabilização da inserção subalterna do Brasil na divisão internacional do trabalho. As diferentes iniciativas voltadas para a EJA, ao longo de sua história, apontam para a continuidade da lógica de conformação à ordem social capitalista. Constata-se que a naturalização das desigualdades, por meio de políticas de integração dos pobres à sociedade (com as adequações de cada período histórico), tem favorecido a acumulação capitalista, sobretudo ao servir como forma de apaziguamento social e resposta ao processo de acumulação flexível, diante dos perigos do desemprego estrutural.

No quadro de mundialização (CHESNAIS, 1996) e internacionalização da economia no contexto imperialista (HARVEY, 2004), intensificam-se os conflitos sociais e a pobreza, colocando em risco a estabilidade e a administração do capital³. Em outras palavras, é necessário não só diagnosticar os problemas sociais como criar

³ Vivemos, por um lado, uma acentuação da concentração de capital, dos processos de precarização da força de trabalho e de fragmentação do mundo do trabalho. Por outro, vivemos um aprofundamento do processo de internacionalização do capital, com forte predomínio do financeiro. Nesse contexto de reordenamento, ampliam-se o poder e a influência dos organismos internacionais na tomada de decisões dos governos de países periféricos. Os Estados situados na semiperiferia veem ampliadas sua dependência e subordinação externa na atual divisão internacional do trabalho (ARRIGHI, 1997).

os mecanismos para controlá-los.

No ano de 1990, o Banco Mundial, preocupado com esta questão, apresentou o Relatório *A pobreza* (1990), em que a educação básica é anunciada, de forma enfática, como fator preponderante para o crescimento econômico, para o desenvolvimento social e para a redução da pobreza. Uma década depois, outro documento do Banco Mundial, *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza* (2001) afirma que a “promoção da autonomia dos pobres (...) é essencial para reduzir a pobreza. (...) Também são essenciais a redução da vulnerabilidade dos pobres aos riscos e a implantação de mecanismos para ajudá-los a enfrentar os choques adversos.” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 1-3) .

Em recente documento, UNESCO. *O que é? O que faz?* (UNESCO, 2007, p. 6), afirma-se que a educação ocupa lugar estratégico na luta dos pobres para superar suas adversidades. Uma das prioridades da Unesco é “A iniciativa da alfabetização para o empoderamento (LIFE – Literacy Initiative for Empowerment) programa destinado às pessoas sem conhecimentos suficientes de leitura e escrita, implementado em 33 países”⁴; enfoque considerado inovador por incentivar as potencialidades dos indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, promovendo a integração das frações mais destituídas da classe trabalhadora a um mínimo de serviços e bens elementares à sobrevivência.

Os documentos⁵ naturalizam as causas da pobreza – situação social limite que precisa ser administrada – e apontam medidas para “ajudar” os pobres a perceber e a adaptar-se as mudanças sociais, econômicas e culturais em um contexto dominado pela velocidade da informação. A receita do Banco Mundial é incentivar políticas focalizadas, particularmente as de caráter educacional, utilizadas para mitigar tensões sociais decorrentes da pobreza e suas conseqüências. Em outras palavras, é se adaptar constantemente às mudanças através de um contínuo educar-se: o “Direito a Aprender por toda vida é, mais do que nunca, uma necessidade.” (UNESCO, 2004, p.

⁴ “Na região da América Latina existem dois países que foram considerados nesse Programa: Haiti (por suas altas taxas de analfabetismo) e Brasil (por ter mais de 10 milhões de analfabetos)”. Disponível em: <<http://www.campanaderechoeducacion.org/news.php>> Acesso em: 10 out. de 2007.

⁵ Dentre outros, destacamos, especialmente os seguintes documentos: Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001 – Luta contra a pobreza. Panorama Geral (BANCO MUNDIAL, 2001) e Desenvolvimento e Redução da Pobreza (BANCO MUNDIAL, 2004).

45).

A PERSPECTIVA AO LONGO DA VIDA DE FAURE A DELOURS

A associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação ao longo da vida tornou-se comum na última década. Tal fato, identificado como a emergência de um novo paradigma, estaria redefinindo a identidade da área em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante, que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização, e também pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas para a área.

Temos, assim, nos anos mais recentes, a defesa de uma lógica de redefinição, segundo a qual:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis.

A educação capaz de responder a esse desafio não é aquela voltada para as carências e o passado (tal qual a tradição do ensino supletivo), mas aquela que, reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente. (DI PIERRO, 2005, p. 1119-1120).

A perspectiva acima é representativa da concepção dominante que subsidia as análises de grande parte da literatura atual da área de EJA no Brasil. É importante considerar que tal perspectiva é consoante com a afirmada internacionalmente. A atual ênfase na “educação continuada ao longo da vida”, que tem como pressuposto a “sociedade do conhecimento”, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais. A consideração do tema “educação continuada ao longo de toda a

vida” como um novo paradigma da EJA tem sua origem em documentos como a Declaração de Hamburgo (proveniente da V CONFITEA, realizada em 1997), e é referendada, em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que instituí a função qualificadora, atribuindo à EJA a função de “atualização de conhecimentos por toda a vida”.

Não obstante o seu tom inaugural, o discurso sobre a necessidade de uma educação ao longo da vida não é novo⁶. Em 1972, a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO, apresentou o Relatório *Aprender a Ser* (Relatório Faure), enfatizando o conceito de educação permanente. Em 1996, mais de vinte anos depois do Relatório Faure e, portanto, num contexto totalmente diferente, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado de 1993 a 1996 e divulgado no livro *Educação: Um tesouro a Descobrir* (Relatório Delors), apresentou os desafios aos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio.

A partir do Relatório Faure (1981), novos pressupostos para a educação foram elaborados nos anos 1970. Um dos objetivos do Relatório Faure foi analisar a crise mundial da educação, resultante dos acontecimentos do final da década de 1960⁷ e da expansão dos sistemas educacionais após a Segunda Guerra Mundial. O documento manifestou apreensão com relação à grande disparidade, nos níveis econômico e social, entre os países industrializados e os em desenvolvimento, e com a questão da marginalização de muitas pessoas em todo o mundo, acarretando um processo de desumanização da sociedade e pondo em xeque a democracia. A finalidade do Relatório era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Assim, a partir de um enfoque no sujeito, o Relatório Faure enfatiza a adequação da sociedade à modernização, ou seja, baseia-se na idéia de expansão do progresso e no impedimento de possíveis conflitos gerados pelos que não eram incorporados ao suposto desenvolvimento.

⁶ Em 1968, a UNESCO publicou o documento *A crise Mundial da Educação – uma análise sistêmica*, no qual Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIPE) da UNESCO, se apoiava em trabalho desse Instituto para analisar os problemas da educação no mundo e recomendar ações inovadoras (cf. DELORS, 2004: 268).

⁷ Referindo-se, entre outros, à experiência francesa de ocupação das universidades pelo movimento estudantil, e de formulação cultural de contracultura, que ficou conhecido como Maio de 1968.

Relacionando as idéias de progresso e educação, a educação permanente, inspirando-se nas teorias do Capital Humano e da Modernização, pretendia suprir necessidades de formação educacional para a segunda metade do século XX.

O Relatório Delors pôs ênfase no respeito à diversidade e aposta na defesa do pluralismo como forma de melhorar o entendimento entre os povos e a construção de um mundo melhor, além de reafirmar as idéias de educação continuada. O relatório parte da constatação de que mudanças na estrutura social, decorrentes das transformações no mundo do trabalho, teriam gerado a “nova sociedade da informação” e, a partir daí, estabelece quatro pilares considerados indispensáveis para educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos (DELORS, 2004).

Observa-se, conforme estudos de Silva Jr. (2002), o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas, por meio da naturalização das desigualdades sociais. A idéia de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas mudanças é central no Relatório Delors. Dessa forma, tomando a realidade social como algo dado, a educação passa a expressar o novo paradigma político, centrado na busca do consenso e da harmonia social; toma ainda as realidades social e natural como dadas, sem qualquer questionamento sobre as contradições que, por meio das relações sociais, produzem a realidade.

Em síntese, podemos concluir que os dois “balanços da educação” foram encomendados pela UNESCO, de tal modo que, apesar do discurso sobre o caráter autônomo do relatório Faure e do relatório Delors⁸, eles se configuram como documentos provenientes dessa instituição, que, sob a forma de supostas recomendações técnicas – as quais, não por acaso, obscurecem o debate político –, influenciam e pautam a agenda política de países como o Brasil⁹.

⁸ Sobre a “independência” do trabalho da Comissão que produziu o Relatório Delors, o fato é que esta foi “Financiada pela UNESCO, e servida de um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização” (DELORS, 2004: 268), assim como dispôs dos recursos e do acervo de informações daquela agência.

⁹ Para uma análise sobre as principais políticas públicas implementadas recentemente pelo Governo Federal, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores ver: Rummert (2007) e Rummert; Ventura (2007).

CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

A análise da bibliografia sobre o tema indica que “educação ao longo da vida” é um conceito passível de diferentes interpretações. Além disso, a ampla repercussão sobre a sua importância estratégica é interpretada por alguns autores como regresso ou atualização dos ideais da educação permanente. Esse sentido de continuidade está implícito, de uma maneira geral, nos documentos da Unesco e em grande parte dos autores.

Canário (2003), ao situar o caráter central que o conceito de aprendizagem ao longo da vida adquiriu na Europa, a partir dos anos 1990, aponta que este se articula com a relação direta estabelecida entre educação e atividade econômica, ou seja, a política de formação como resposta às políticas de emprego. Este autor nos mostra que os argumentos que sustentam a aceitação e expansão em torno do conceito de aprendizagem ao longo da vida são: 1) a evolução tecnológica, “transição para uma ‘Era do Conhecimento’, concomitante com uma ‘nova economia’ que tornaria obsoletas as competências atualmente existentes” (p. 194); 2) a eficácia produtiva “em torno da trindade (santíssima?) da produtividade, competitividade e empregabilidade apela para uma outra gestão global da mão-de-obra” (op. cit.); e, por fim, 3) a coesão social “traduz a preocupação central de combater ou prevenir formas de conflitualidade social que poderiam abalar o sucesso da nova ordem econômica” (op. cit.). Desta forma, demonstra o caráter de subordinação das políticas de formação contínua à racionalidade econômica dominante, justificando a aprendizagem ao longo da vida como fator de busca de empregabilidade e adaptabilidade, como resposta individual aos desafios da mundialização.

Na mesma perspectiva, Lima (2007) destaca que a centralidade atribuída à idéia de aprendizagem ao longo da vida tem se referendado, na realidade, na defesa de aprendizagem de competências para competir. Demonstra ainda que, desse modo, predomina uma orientação pragmática, segundo a qual trata-se de conceitos ambíguos e pouco consistentes, difundidos em escala global, a partir de grandes simplificações.

Como destacado por Canário (2003) e Lima (2007), apesar do discurso sobre a

necessidade de se continuar a formação ter tido maior espaço recentemente, o conceito “educação ao longo da vida” tem sua origem e matriz fundadora em outro conceito, o de “educação permanente”. Todavia, ele não significa uma continuidade ou atualização do conceito anterior, mas uma reconceituação, e seu significado, no debate atual, passa ao largo do significado original de sua matriz. Segundo os autores supracitados, o conceito difundido a partir de meados da década de 1990 muda o sentido, distorce ou mesmo nega projetos políticos originais, como, por exemplo, o pressuposto da educação como direito coletivo e responsabilidade do Estado.

Moraes (2006), analisando especificamente a realidade brasileira, afirma que a noção de formação contínua “atribui ênfase à formação profissional, à sua capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado” (p. 397). No contexto de predomínio do *ethos* mercantil e de responsabilização individual do direito à formação, observam-se deslocamentos não só da educação para formação, mas também da formação para aprendizagem. Surge a “aprendizagem ao longo da vida” como política educativa do novo Estado neoliberal, orientado [...] para o reforço das vantagens competitivas de indivíduos, empresas e nações” (op. cit.). Assim, a noção de “aprendizagem ao longo da vida” é vista como obtenção e renovação de competências necessárias para a participação na “sociedade do conhecimento”.

Almeida (2007) chama a atenção para o fato de que a idéia de educação ao longo da vida, dominante a partir dos anos 1990, “esquece” um detalhe fundamental: “a inexistência de uma ruptura radical e estrutural na sociedade atual (...), essa proposta com ares progressistas acaba por subsumir toda a vida humana ao capital, todas as esferas de reprodução e produção da vida articuladas, de maneira jamais vista antes.” (ALMEIDA, 2007, p.133).

Por fim, no mesmo horizonte de análise, Rodrigues (2011) observa que, a concepção de educação que engendra a perspectiva da educação se coaduna com “o projeto histórico disseminado pela UNESCO ao longo de sua história, cujo alicerce tem sido a construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista.” (RODRIGUES, 2011, p. 226). A

hipótese defendida é a de que a lógica da educação ao longo da vida confere ao ser humano, em última instância, uma eterna obsolescência:

seus aportes teóricos apontam para uma concepção de tempo e história que eterniza o presente, uma conjuntura histórica descrita como inexorável, dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico, pela dependência e subordinação dos conhecimentos às novas “economias do conhecimento”. Promove-se uma expulsão da “utopia” do campo da história, visando à construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência. (RODRIGUES, 2011, p. 226).

Entendemos que o discurso acerca da educação ou aprendizagem ao longo da vida configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida.

A HEGEMONIA DA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA “VIDA PRODUTIVA”

Parece-nos evidente que a proposta de educação ao longo da vida, não tem como horizonte um rompimento com a lógica social capitalista. Tanto o Relatório Faure (1981) quanto o Relatório Delors (2004) construíram princípios de educação capazes de responder à fase de acumulação do sistema capitalista, na qual foram produzidos. Apresentavam, nesse sentido de conformação à ordem, mais continuidade do que ruptura no encadeamento de suas lógicas estruturantes relacionadas ao projeto de sociedade capitalista que estava sendo posto. Como podemos depreender, o Relatório Faure formulou uma proposta educacional capaz de dar respostas à sociedade industrial capitalista, que se tornou hegemônica ao longo do século XX. Através de uma proposta humanista, os estudos do Relatório Faure pretendiam garantir ao Estado nacional o papel de coordenador das relações capitalistas através das idéias de “educação permanente” e de “sociedade educativa”. E o Relatório Delors, nos anos 1990, em linhas gerais, cumpriu o mesmo objetivo, ou seja, o de construir uma proposta educacional capaz de dar respostas à atual fase de acumulação flexível do sistema capitalista (ALMEIDA, 2007).

No Brasil, a década de 2000, foi marcada pela adesão à proposta educacional

formulada e disseminada pelas agências internacionais, da “educação ao longo da vida” como paradigma a ser alcançado, nos conformando ao consenso implementado globalmente de que esta seria a melhor alternativa para as nações semiperiféricas e a mais emancipadora para o aluno da EJA. O consenso quanto à proximidade da noção de “educação ao longo da vida” com a EJA foi construído de forma hegemônica no Brasil, apesar de aparentemente mostrar-se associado a conceitos e políticas de matriz avançada e democratizantes para a área, adequa-se, perfeitamente, à ordem e ao “tom” da política internacional a ela associada.

A noção político-ideológica de educação ao longo de toda vida, norteadora da educação para o século XXI, materializada no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia¹⁰ através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

Enfim, a educação ao longo da vida, perspectiva representativa da concepção dominante que orienta grande parte da produção atual da EJA, no Brasil, funciona simultaneamente como um dos mecanismos de resposta aos desafios econômicos contemporâneos, como um dos principais instrumentos de moderação dos efeitos mais extremos da mundialização e como artefato de hegemonia. Portanto, nos países semiperiféricos, o significado da tese educação ao longo da vida, nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais.

¹⁰ Sobre a necessária construção do consenso para obtenção da hegemonia, é importante destacar que “O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se leve em conta interesses e grupos sobre os quais a hegemonia se exerce, que se forma certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômica corporativista; mas é evidente que tais sacrifícios e tal compromisso não podem dizer respeito ao essencial. Porque se a hegemonia é ético-política, ela não pode deixar de ser econômica, ela não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce nos setores decisivos da produção” (GRAMSCI apud BUCI-GLUCKSMANN, 1990, p. 100, grifo do autor).

La Educación para toda la vida y los organismos internacionales: *apuntes para problematizar la función de cualificación de los Jóvenes y Adultos.*

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir el concepto de educación para toda la vida. Para ello, se examinan brevemente los conceptos y propuestas del Banco Mundial y la UNESCO para la educación de jóvenes y adultos desarrollados en respuesta a la nueva materialidad del capitalismo internacional, y su influencia en las discusiones y formulaciones relacionadas con la educación básica y la formación de jóvenes y adultos trabajadores en el Brasil de hoy. En él se analizan los significados de la tesis sobre la “educación permanente” en dos puntos: a) las propuestas de política que figuran en los documentos internacionales; b) las disposiciones contenidas en la tesis de la “educación para toda la vida”.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos; Organismos Internacionales; Educación a lo Largo de la Vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B. **Educação ao longo de toda vida:** uma proposta de educação pós-moderna. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ARRIGHI, G. **A ilusão do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial:** a pobreza. Washington, DC: BIRD, 1990.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000-2001:** Luta contra a pobreza. Washington, DC: Banco Mundial, 2001.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial:** Desenvolvimento e redução da pobreza. Washington, DC: Banco Mundial, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, MEC, maio 2000.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e

de uma política. In: _____. (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto/Portugal: Porto, p. 189 – 207, 2003.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out., 2005.

FAURE, E. (Org.). **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1999.

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

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

RODRIGUES. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR On-line**, n.44, p.216-234, dez. 2011.

RUMMERT S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

_____. Jovens e Adultos Trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____.; VENTURA, J. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 29, p. 29-45, jan/jun, 2007.

SILVA Jr., J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 201 – 233, set. 2002.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFITEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Julho de 1997. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41- 49, 2004.

_____. UNESCO. **O que é? O que faz?** Paris: UNESCO, 2007.