

L'APPRENDIMENTO PERMANENTE NEL CONTESTO DELLE CONFERENZE MONDIALI SULL'EDUCAZIONE E IL SUO IMPATTO SULLE POLITICHE DI EDUCAZIONE DEGLI ADULTI IN BRASILE

APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CONTEXTO DAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS DE EDUCAÇÃO E SUAS DETERMINAÇÕES NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL

LIFELONG LEARNING IN THE CONTEXT OF THE WORLD EDUCATION CONFERENCES AND ITS DETERMINATIONS IN ADULT EDUCATION POLICY IN BRAZIL

Giovan Nonato Rodrigues Soriano¹
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Paolo Di Rienzo²
Università degli Studi Roma Tre

Riassunto

La problematica dell'Educazione dei Giovani e degli Adulti (EJA) è sempre più associata al concetto di apprendimento permanente, a causa dell'incorporazione di linee guida internazionali nell'ordinamento giuridico nazionale e nelle politiche educative. Questo articolo analizza come il concetto di apprendimento permanente sia diventato egemonico nei rapporti delle Conferenze Internazionali sull'Educazione degli Adulti (CONFINTEA) e il suo impatto sui quadri normativi e sulla struttura dell'EJA in Brasile. La ricerca, basata sul materialismo storico-dialettico, combina una rassegna bibliografica con l'analisi documentale di linee guida internazionali e di norme pertinenti all'EJA. Si conclude che l'educazione proposta per giovani e adulti ha perso il suo carattere integrale negli spazi scolastici, essendo sostituita da una concezione di apprendimento permanente focalizzata sull'aspetto economico. L'apprendimento permanente è inteso come aggiornamento continuo per il mercato del lavoro, la cui responsabilità ricade principalmente sugli individui e la cui offerta è destinata al settore privato, il che risponde ai suoi interessi ideologici ed economici.

Parole chiave: UNESCO; Apprendimento permanente; Educazione dei Giovani e degli Adulti.

Resumo

A problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está cada vez mais associada ao conceito de aprendizagem ao longo da vida, devido à incorporação de diretrizes internacionais ao ordenamento jurídico nacional e às políticas

¹ Dottorando e Master presso il Programma di Post-laurea in Educazione dell'Università Federale dell'Amazonas – PPGE/UFAM; Membro del Gruppo di Studi, Ricerca ed Estensione su Politiche, Educazione, Violenze e Istituzioni (GEPPEvi); Gruppo di Ricerca in Educazione, Stato Ampliato ed Egemonie (GPEH). Professore presso la Segreteria Municipale dell'Educazione di Manaus. Laureato in Lettere (1994) presso l'Università Federale dell'Amazonas (UFAM).

² Professore Associato di Dipartimento di Scienze della Formazione-Università Degli Studi Roma Tre (Roma-Italia).

educacionais. Este artigo analisa como o conceito de aprendizagem ao longo da vida se tornou hegemônico nos relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e seus impactos nos marcos regulatórios e na estrutura da EJA no Brasil. A pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, articula levantamento bibliográfico e análise documental de diretrizes internacionais e legislações pertinentes à EJA. Conclui-se que a educação proposta para jovens e adultos tem perdido seu caráter integral em espaços escolares, sendo substituída por uma concepção de aprendizagem ao longo da vida focada no aspecto econômico, entendida como atualização contínua para o mercado de trabalho, cuja responsabilidade recai principalmente sobre os indivíduos e cuja oferta é destinada ao setor privado, o que atende a seus interesses ideológicos e econômicos.

Palavras-chave: UNESCO; Aprendizagem ao longo da vida; Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The issue of Youth and Adult Education (EJA) is increasingly linked to the concept of lifelong learning, due to the incorporation of international guidelines into the national legal framework and educational policies. This article analyzes how the concept of lifelong learning has become hegemonic in the reports of the International Conferences on Adult Education (CONFINTEA) and its impacts on the regulatory frameworks and the structure of EJA in Brazil. The research, based on historical-dialectical materialism, combines bibliographic review and documentary analysis of international guidelines and legislation related to EJA. It concludes that the education proposed for youth and adults has lost its holistic character in school settings, being replaced by a conception of lifelong learning focused on the economic aspect, understood as continuous updating for the labor market. This responsibility falls mainly on individuals, and its provision is directed to the private sector, which serves its ideological and economic interests.

Keywords: UNESCO; Lifelong learning; Youth and Adult Education.

INTRODUZIONE

Azevedo (2007), indicando la crescente predominanza di un sistema educativo mondiale nelle politiche nazionali, regionali e locali dell'istruzione, che accompagna l'espansione di un sistema di produzione transnazionale globale – il mercato capitalistico mondiale – sottolinea, tra gli elementi per comprendere il funzionamento di questo sistema, il ruolo delle agenzie e degli organismi internazionali nella formulazione e diffusione di standard mondiali istituzionalizzati di educazione e formazione. Ciò avviene attraverso un sistema complesso e articolato di comunicazione scientifica, studi di educazione comparata e internazionale e l'esternalizzazione delle politiche degli Stati nazionali.

Tra queste agenzie e organismi internazionali che forniscono linee guida, raccomandazioni e norme internazionali, le quali permeano e influenzano i principi delle politiche nazionali dell'istruzione, Azevedo (2007) evidenzia il ruolo prolungato dell'UNESCO, specialmente nei paesi in via di sviluppo, nella promozione dello scambio internazionale di idee e informazioni educative. Tale scambio è favorito attraverso seminari e conferenze internazionali, suddivisi tra iniziative regolari e straordinarie, che fungono da facilitatori della comunicazione e della cooperazione internazionale nella costruzione di riferimenti per l'educazione scolastica nell'organizzazione dei sistemi educativi di ciascun paese.



È importante ricordare che l'UNESCO ha le sue origini istituzionali come agenzia specializzata delle Nazioni Unite (ONU) per l'educazione, la scienza e la cultura. Il suo progetto educativo si inserisce in una politica contemporanea di sicurezza globale di fronte alle minacce di rottura dei sistemi e delle società, per le quali si richiedevano nuove formule educative nella costruzione di un determinato tipo di soggetto storico, pacifico e tollerante (Rodrigues, 2008).

Oltre al legame con l'ONU, l'UNESCO collega le sue azioni alla Banca Mondiale (BM), organismo che guida numerose conferenze internazionali, promuovendo incontri tra “[...] rappresentanti governativi degli Stati nazionali, ONG internazionali e rappresentanti del settore imprenditoriale, producendo dichiarazioni, convenzioni e piani d'azione con linee guida per l'educazione nei paesi del capitalismo dipendente” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 759).

Nel campo dell'educazione degli adulti, l'UNESCO ha promosso le Conferenze Internazionali sull'Educazione degli Adulti (CONFINTEA), organizzate ogni 12 anni, che riuniscono rappresentanti della comunità internazionale, responsabili dell'istituzione di linee guida globali e politiche nel corso di sessant'anni, mantenendo l'Educazione dei Giovani e degli Adulti (EJA) al centro delle agende politiche in diversi paesi (Ireland; Spezia, 2014).

Alla luce di queste considerazioni, il presente articolo si propone di analizzare il principio dell'apprendimento permanente nel contesto delle Conferenze Internazionali sull'Educazione degli Adulti e il suo impatto sulla legislazione, sulla struttura, sull'organizzazione e sui principi relativi all'Educazione dei Giovani e degli Adulti in Brasile.

Per raggiungere questo obiettivo, il testo è strutturato in tre sezioni. Considerando la funzione di “Apparato Privato di Egemia” (APE) svolta dall'UNESCO a livello internazionale, nonché la posizione del Brasile come paese dipendente e periferico del capitalismo, si esamina innanzitutto l'emergere del concetto di educazione continua nelle prime due CONFINTEA e la sua introduzione nel contesto pedagogico brasiliano. Successivamente, si analizza il consolidamento del concetto di educazione permanente nelle conferenze del 1972 e 1985, con la sua influenza, ancora implicita, nella legislazione educativa brasiliana. Infine, si discute il concetto di apprendimento ed educazione permanente adottato nelle conferenze a partire dagli anni '90 e come questo si sia manifestato nelle controriforme educative in Brasile.

Si tratta di una ricerca basata sul materialismo storico-dialettico, che combina una revisione bibliografica con l'analisi documentale di linee guida internazionali e legislazioni pertinenti all'Educazione dei Giovani e degli Adulti.



L'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NELLA PROSPETTIVA DELL'EDUCAZIONE CONTINUA COME NECESSITÀ DEI COSTANTI CAMBIAMENTI GLOBALI

La prima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli Adulti, coordinata dall'UNESCO nel 1949 a Elsinore, in Danimarca, ebbe l'obiettivo di delineare le caratteristiche e di fornire un'analisi critica dell'educazione degli adulti nella sua totalità. Tale preoccupazione nasceva dal fatto che l'educazione degli adulti non era ancora generalmente accettata come un'entità separata dal contesto educativo, né era chiara la sua importanza nel mitigare o ridurre i problemi contemporanei (Knoll, 2014).

Al termine della Conferenza di Elsinore, non si arrivò a una definizione univoca di educazione degli adulti, sottolineando l'assenza di una formula universale valida per tutti i gruppi e paesi. Si optò per una dichiarazione di principio secondo cui “[...] l'educazione degli adulti ha il compito di soddisfare i bisogni e le aspirazioni degli adulti in tutta la loro diversità” (UNESCO, 1949, p. 4). Ciò implica un approccio dinamico, basato su situazioni concrete e problemi attuali, che richiede soluzioni pratiche e funzionali (UNESCO, 1949).

Sebbene si intravedessero già i germi dei principi dell'apprendimento permanente nell'approccio pragmatico e funzionale che mirava a migliorare le qualifiche attraverso l'educazione continua, il rapporto della Commissione 1 distingueva ancora l'educazione degli adulti dalla formazione professionale, quest'ultima rivolta all'addestramento di specialisti. L'educazione degli adulti avrebbe dovuto abbracciare gli aspetti economici, politici e sociali, aiutando l'adulto a comprendere la propria situazione e i fenomeni sociali, cercando di migliorare la sua esistenza materiale e morale. In questa prima CONFINTEA, la vita è vista come un processo di apprendimento continuo e all'educazione degli adulti spetta la responsabilità, a diversi livelli, dell'orientamento professionale, della formazione pre-professionale, dei corsi di aggiornamento e della professione come mezzo di cultura (UNESCO, 1949).

Nella II CONFINTEA, tenutasi nel 1960 a Montreal, in Canada, le discussioni sottolinearono i rapidi e profondi cambiamenti derivanti dalla divisione politica e dai progressi tecnologici, economici, sociali e culturali. In questo scenario di espansione del capitalismo, emergeva il sopravvivere come problema di primaria importanza: “La sopravvivenza richiede che i paesi del mondo imparino a vivere insieme in pace. Imparare è la parola chiave. Il rispetto reciproco, la comprensione, la solidarietà sono qualità distrutte dall'ignoranza e promosse dalla conoscenza” (UNESCO, 1963, p. 11). Di fronte a ciò, “[...] l'educazione degli adulti è diventata così importante per la sopravvivenza e la felicità dell'uomo che un nuovo atteggiamento verso di essa è necessario” (UNESCO, 1963, p. 11).



Per sviluppare una soggettività comprensiva e tollerante di fronte ai cambiamenti promossi dalla globalizzazione del capitale, l'educazione scolastica tradizionale non era più sufficiente. Si enfatizzarono le forme non formali e informali di educazione, utilizzando mezzi di comunicazione di massa, musei e biblioteche, con un uso intensivo di metodi attivi, poiché era necessario "garantire l'adattamento attivo dell'uomo al mondo in cui vive" (UNESCO, 1963, p. 16). Questo adattamento includeva la creazione negli individui della responsabilità per il proprio sviluppo, in un processo continuo di autoeducazione, con opportunità di cultura e miglioramento articolate tra organizzazioni volontarie e Stato (UNESCO, 1963). Pertanto, l'educazione dei giovani e degli adulti avrebbe dovuto integrarsi, favorendo l'educazione continua, l'autoeducazione e il miglioramento personale nell'ambito di un'educazione liberale degli adulti (UNESCO, 1963).

La Conferenza di Montreal riconobbe l'educazione degli adulti come vitale per l'adattamento ai cambiamenti tecnologici, all'urbanizzazione e all'industrializzazione, specialmente nei paesi in via di sviluppo, evidenziando la necessità di combattere l'analfabetismo e promuovere l'educazione continua per garantire la partecipazione attiva degli adulti nella società. A tal fine, si propose l'adozione di metodi attivi, l'incorporazione dei mezzi di comunicazione di massa e delle risorse audiovisive come strumenti educativi (UNESCO, 1963).

Nei rapporti del 1949 e del 1960, la terminologia *continuing education/educazione continua* è utilizzata per designare l'educazione funzionale volta all'adattamento personale, professionale, civico e sociale di fronte ai cambiamenti dell'espansione globale del capitalismo.

Nel corso degli anni '60, si osserva un allineamento del modello di educazione diffuso dagli intellettuali organici dell'UNESCO con i principi della Teoria del Capitale Umano (TCH), attraverso la quale Schultz (1973) propone di trattare l'educazione come un investimento nell'uomo e le sue conseguenze come una forma di capitale, denominato capitale umano. L'educazione comincia a essere vista in senso ampio come un processo che include l'insegnamento formale e le funzioni sociali e culturali, e in senso ristretto come istruzione, intesa come attività legate all'insegnamento sistematico, come nelle scuole primarie, secondarie e università, con un focus su costi, rendimenti e ritorno sull'investimento. In questa prospettiva, "Le scuole possono essere considerate imprese specializzate nel 'produrre' istruzione. L'istituzione educativa, che riunisce tutte le scuole, può essere vista come un'industria" (Schultz, 1973, p. 19).



Nel promuovere questo allineamento, Philip Hall Coombs, direttore dell'Istituto Internazionale di Pianificazione Educativa dell'UNESCO (1963-1968), raccomandò una riorientazione del pensiero e della pratica educativa verso un approccio pragmatico, flessibile e orientato ai risultati, con adattamento costante e innovazione. In *La crisi educativa mondiale: un'analisi sistemica* (1968), sebbene non citi esplicitamente la TCH, utilizza un linguaggio economico per trattare l'educazione, considerando gli studenti come input, l'educazione come consumo, quando rivolta ad aspetti umanistici, con un fine in sé stessa, o come investimento, quando contribuisce a garantire migliori impieghi all'individuo o allo sviluppo nazionale, attraverso l'aumento della produttività (Coombs, 1968).

Secondo Coombs (1968), i cambiamenti nei sistemi educativi avrebbero incluso l'articolazione e la divisione dei compiti tra un modello di educazione formale e uno di educazione non formale, che comprende "attività note con diversi nomi – 'educazione degli adulti', 'educazione continua', 'formazione sul lavoro', 'formazione accelerata', 'formazione per agricoltori o lavoratori' e 'servizi di estensione'" (Coombs, 1968, p. 138). Per l'autore, l'educazione lungo tutto l'arco della vita è essenziale in una società in rapido progresso e cambiamento per tre ragioni principali:

- (1) garantire la mobilità professionale degli individui e rendere occupabili i "dropout" del passato che non avevano potuto essere impiegati;
- (2) mantenere le persone già ben formate al passo con nuove conoscenze e tecnologie essenziali per la loro continua alta produttività nei rispettivi settori;
- (3) migliorare la qualità e la soddisfazione della vita individuale attraverso l'arricchimento culturale del tempo libero in espansione (Coombs, 1968, p. 139).

Coombs (1968) classifichi l'educazione formale come elitaria, ma contraddittoriamente propone un'educazione di massa attraverso l'educazione non formale, concepita come investimento, ridotta a formazioni rapide e funzionali, mentre la formazione umanistica rimarrebbe riservata a fasce privilegiate della popolazione.

In Brasile, gli anni '60 furono segnati dall'ascesa conservatrice, intensificata dalla Guerra Fredda e dalla Rivoluzione Cubana, culminando nel Colpo di Stato Militare del 1964 (Shiroma, 2011). La dittatura interruppe i progressi nell'educazione dei giovani e degli adulti, e i movimenti popolari iniziarono a essere visti come minacce, venendo repressi e censurati. I programmi di alfabetizzazione divennero assistenzialisti e conservatori, volti a soddisfare le richieste del mercato di una scolarizzazione minima, senza risolvere il problema strutturale dell'educazione (Leite, 2013).



Nei primi due anni dopo il Golpe, Paiva (2003) riferisce che il problema dell'educazione degli adulti fu ignorato dal Ministero dell'Educazione e della Cultura, nonostante la lotta all'analfabetismo fosse inclusa tra gli impegni internazionali del Brasile e ribadita all'UNESCO. Per rispondere agli organismi internazionali, il governo realizzò tra il 1966 e il 1970 una campagna educativa per l'alfabetizzazione dei giovani e degli adulti chiamata Crociata ABC – Azione Cristiana di Base.

Alla fine degli anni '60, il concetto di educazione permanente come tema pedagogico divenne frequente nelle discussioni e presente nella letteratura educativa, influenzato direttamente dall'azione degli intellettuali organici legati all'UNESCO a livello internazionale e nazionale (Corrêa, 1973; Paiva, 1985; Arouca, 1996).

Tabella 1 - Principali intellettuali organici e concezioni di educazione permanente negli anni '60 in Brasile

Intellettuale organico	Legame/Attività	Concezione di Educazione Permanente
Malcolm S. Adiseshiah	Vicedirettore Generale dell'UNESCO (1963-1970)	Sostenitore dell'educazione permanente come trasformazione radicale dell'insegnamento, incentrata su un umanesimo astratto (volontà di servire l'umanità), senza considerare concretamente le condizioni sociali, articolando questa concezione con la pianificazione educativa e all'alfabetizzazione funzionale.
Alain Touraine	Collaboratore della rivista UNESCO Courier	Trascurava le classi sociali e le relazioni di produzione, concentrandosi sulla nozione di classi culturali, proponendo un'educazione permanente basata su un modello culturale unificato, fondato sul sapere scientifico e tecnico, mirando all'ampliamento della partecipazione sociale e alla promozione dell'innovazione culturale.
Archer Deléon	Direttore del Dipartimento di Educazione per Adulti dell'UNESCO	Presentava l'educazione permanente come risposta alle sfide derivanti dal progresso scientifico, dall'aumento del tempo libero e dai conflitti sociali, sostenendo la sua estensione oltre le immediate esigenze economiche per evitare il collasso dei sistemi educativi tradizionali, integrandola nella pianificazione educativa con enfasi sull'"imparare a imparare" e sulla valorizzazione dell'istruzione extrascolastica.
B. Schwartz	Esperto dell'UNESCO	La sua proposta si focalizzava su aspetti pratici, metodi e contenuti concreti, allineati alle esigenze della società del tempo, evitando approfondimenti sociali, e criticava l'oscillazione costante tra l'aggiornamento universitario e l'educazione culturale nei programmi rivolti agli adulti.
Pierre Furter	Consulente tecnico dell'UNESCO	Senza mettere in discussione la struttura capitalista, si concentrava sulla modernizzazione e sulla pianificazione tecnica, concependo l'educazione permanente, in una prospettiva influenzata dall'esistenzialismo e dall'antropologia filosofica, come un processo continuo di apprendimento che accompagna lo sviluppo umano lungo tutto l'arco della vita, integrando dimensioni personali e sociali.
Durmeval Trigueiro	Coordinatore del INEP/UNESCO (1966)	Sotto l'influenza dell'ideologia dell'Istituto Superiore di Studi Brasiliani (ISEB), collegava l'educazione permanente al nazionalismo sviluppatista e alla costruzione di una nazione moderna, sostenendo la democratizzazione dell'istruzione come condizione essenziale per il progresso e l'inclusione sociale e l'educazione come motore delle trasformazioni sociali.



Intellettuale organico	Legame/Attività	Concezione di Educazione Permanente
Arlindo Lopes Corrêa	Segretario Esecutivo del MOBRAL	Approcciava l'educazione permanente dalla prospettiva dell'economia dell'educazione, incentrata sulla formazione della forza lavoro, proponendo l'integrazione tra reti scolastiche e professionali, con il trasferimento della formazione professionale alle imprese private, relegando allo Stato solo l'istruzione generale, in un'ottica tecnocratica, allineata al regime militare, utilizzando l'educazione anche come strumento di controllo sociale e manipolazione politica, sostenuta dalla dottrina della sicurezza nazionale.

Fonte: Elaborato dagli autori con base in Paiva (1985).

Oltre alla penetrazione sul piano teorico, l'inserimento dei principi dell'educazione permanente è avvenuto anche nelle legislazioni educative. Il Decreto n. 60.464 del 14 marzo 1967, che stabilisce che 'Tutte le emittenti televisive, pubbliche e private, dovranno prestare il loro contributo allo sforzo nazionale a favore dell'alfabetizzazione funzionale e dell'educazione continua degli adulti' (sic!) (Brasile, 1967a, art. 1°); così come il Decreto n. 61.313 dell'8 settembre 1967, che prevede che 'Le emittenti di cui all'articolo precedente, e quelle di ordine privato che desiderano offrire il loro contributo al sistema, costituiranno, negli orari riservati, la Rete Nazionale di Alfabetizzazione Funzionale e Educazione Continua degli Adulti' (sic!) (Brasile, 1967b, art. 3°), possono essere evidenziati come influenze dell'enfasi data durante la Conferenza del 1962 all'utilizzo dei mezzi di comunicazione come risorse educative da parte degli educatori e alla responsabilità di coloro che li dirigono in questo processo.

Nella stessa linea, l'approvazione della Legge n. 5.379 del 15 dicembre 1967, che disciplina l'alfabetizzazione funzionale e l'educazione continua di adolescenti e adulti, attraverso la quale viene approvato il Piano di Alfabetizzazione Funzionale e Educazione Continua di Adolescenti e Adulti (art. 3°), e viene istituita la fondazione, denominata Movimento Brasiliano di Alfabetizzazione (MOBRAL), come organo esecutivo di detto Piano (art. 4° e 5°). Sia l'alfabetizzazione funzionale, intesa come abilità di base di lettura e scrittura per fini pragmatici, in contesti quotidiani, domestici o lavorativi, sia l'educazione continua, che '[...] proseguirà in modo costante e senza discriminazione di età' (art. 1°, paragrafo unico), così come la 'Promozione progressiva di corsi di continuazione (diretti, radiofonici o televisivi)' (Punto 10), si allineano direttamente alla prospettiva di Educazione degli Adulti difesa nelle CONFINTEA.



EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NEL CONTESTO DELL'EDUCAZIONE PER TUTTA LA VITA CON UN FOCUS SULLE COMPETENZE PRODUTTIVE E SULLA SOCIABILITÀ

Nel 1972, a Tokyo in Giappone, si tenne la III CONFINTEA, basata sul documento preparato dal Segretariato dell'UNESCO, intitolato *Educazione degli Adulti nel Contesto dell'Educazione Permanente*, che guidò le discussioni sulle principali tendenze nell'educazione degli adulti negli ultimi dieci anni. In questo documento preparatorio, si riconosceva l'importanza della Conferenza di Montreal per diffondere il concetto di educazione permanente, intesa come un'educazione che insegna alle persone ad apprendere e permette loro di completare e rinnovare il proprio bagaglio di conoscenze nel corso della vita, sebbene le misure pratiche per realizzarla fossero state poche e frammentate. A tal fine, il documento sottolineava la necessità di una rivalutazione della funzione dell'istruzione scolastica e universitaria nelle sue forme tradizionali, il cui scopo essenziale non sarebbe più stato trasmettere una somma di conoscenze e abilità, ma fornire agli studenti gli strumenti intellettuali ed emotivi per continuare, nel corso della vita, a sviluppare le diverse dimensioni della propria personalità (UNESCO, 1972a).

In questa prospettiva, l'idea di educazione avrebbe dovuto prevedere la graduale sostituzione del concetto di scuola con quello di società educativa, non parlando più di educazione scolastica o extrascolastica, ma solo di educazione permanente, un'educazione estesa a tutti, ovunque e per tutta la vita. Da queste premesse, all'interno di una concezione funzionale dell'educazione, l'educazione degli adulti si proponeva di promuovere lo sviluppo della capacità produttiva dell'individuo attraverso corsi di formazione e riqualificazione, contribuire allo sviluppo delle relazioni umane e al rispetto dei diritti umani, e affermare gli ideali di pace e comprensione internazionale, attraverso un insegnante il cui compito non fosse più solo insegnare, ma aiutare ad apprendere, fornire motivazione, stimolare l'acquisizione di conoscenza e creatività, incoraggiare l'apprendimento autodiretto e saper scomparire al momento giusto (UNESCO, 1972b).

Al termine della Conferenza del 1972, il rapporto generale sottolineò l'importanza di comprendere gli impatti delle trasformazioni tecnologiche e della crescita economica, trainati dal capitalismo, per giustificare una nuova educazione – funzionale e orientata allo sviluppo culturale – intesa come formazione estetica, morale, sociale e civica, con l'obiettivo di stimolare il senso critico e atteggiamenti positivi contro manifestazioni culturali che promuovono guerra, razzismo, violenza o dominazione. A tal fine, era necessario coinvolgere agenzie non educative, come i media, le imprese, i gruppi sociali, il servizio



militare e altri ministeri oltre a quello dell'Istruzione. In questa nuova funzione della scuola, l'educazione degli adulti avrebbe dovuto sviluppare la capacità di "imparare a imparare", cessando di essere una mera correzione della scuola e conferendo all'educando la responsabilità del proprio sviluppo (UNESCO, 1972a).

Nel rapporto della Conferenza di Tokyo, sebbene prevalga il termine *educazione permanente*, compaiono anche espressioni come *riqualificazione permanente* e *apprendimento permanente*, quest'ultimo poi diventato dominante. Secondo Field (2001), tali espressioni vanno considerate termini intercambiabili, e non come un cambiamento concettuale, poiché l'educazione degli adulti rappresenta un passo essenziale verso un sistema di apprendimento permanente.

Nel 1985, nella sede dell'UNESCO a Parigi, la IV CONFINTEA riconobbe i progressi nell'educazione degli adulti dopo Tokyo, evidenziando le riforme legislative adottate da alcuni governi. Sebbene l'educazione degli adulti mirasse ancora a compensare le carenze dell'istruzione iniziale, il suo ambito si era ampliato, integrando formazione professionale, educazione generale, preparazione civica, sviluppo culturale e uso razionale dei media, in contesti formali e non formali. La società sarebbe diventata una scuola per l'autoapprendimento basato sull'esperienza, con un ruolo centrale per l'educazione a distanza e le nuove tecnologie (UNESCO, 1985).

"Il concetto tradizionale di educazione è così gradualmente abbandonato a favore dell'educazione permanente, che si estende 'dalla culla alla tomba'" (UNESCO, 1985, p. 17). Questo modello valorizza sia le competenze produttive che le sociali, poiché "deve mirare alla produttività e a risultati a breve termine nei settori industriale, agricolo e amministrativo, ma anche includere la formazione civica e la preparazione alla vita sociale" (UNESCO, 1985, p. 23)

Secondo Field (2001), sebbene senza un consenso unanime, il concetto di *apprendimento permanente* emerse negli anni '60, spinto dalla frustrazione per i risultati dell'istruzione statale universale. Idee come la descolarizzazione si legavano all'apprendimento informale. Negli anni '70, il concetto iniziò a influenzare le politiche educative attraverso esperti riuniti nell'ambito dell'OCSE e dell'UNESCO. Quest'ultimo promosse il dibattito globale basandosi su documenti come il rapporto *Imparare a Essere*, coordinato da Edgar Faure, che sosteneva un'educazione continua, flessibile, umanistica e integrata – formale, non formale e informale – volta al pieno sviluppo umano (Di Rienzo, 2024).



Questo processo si sviluppò in un contesto di colpi di stato e rivoluzioni, segnato dalla reazione dei paesi imperialisti, come gli USA, e dall'instaurazione di dittature militari in America Latina di fronte all'ascesa di movimenti popolari negli anni '60. In questa congiuntura,

L'educazione iniziò a essere concepita come uno strumento capace di promuovere, senza contraddizione, lo sviluppo economico attraverso la qualificazione della forza lavoro, da cui sarebbe derivata la massimizzazione della produzione e la redistribuzione del reddito; allo stesso tempo, l'educazione fu vista come un fattore di sviluppo della 'coscienza politica' indispensabile al mantenimento dello Stato. Così concepita, l'educazione sarebbe stata un fattore di crescita economica e di sicurezza, nella misura in cui avrebbe impedito l'esplosione degli antagonismi derivanti dal modello adottato (Kuenzer, 1991, p. 37).

Negli anni '70, l'educazione rifletté l'allineamento del Brasile all'egemonia degli USA, che adottò la *Teoria del Capitale Umano* come supporto ideologico. La razionalizzazione permeò la vita sociale, adeguando i modi di produzione al controllo finanziario e tecnologico del capitale internazionale (Kuenzer, 1991).

In questa nuova prospettiva di sviluppo, l'aumento della produttività o la razionalizzazione del sistema produttivo trovavano nell'educazione uno strumento capace di promuovere, senza contraddizione, lo sviluppo economico attraverso la qualificazione della forza lavoro, diventando così un fattore di crescita economica e di sicurezza.

In questo nuovo modello educativo, gli esperti di educazione furono sostituiti da economisti e le richieste furono direttamente legate alle esigenze e alla maggiore produttività del mercato, mentre la concezione divenne quella di un investimento individuale e sociale.

Nel contesto brasiliano, seguendo l'idea che l'educazione fosse il motore dell'economia e dello sviluppo di un paese, oltre che uno strumento di mantenimento della sicurezza nazionale, l'emanazione della Legge n. 5.692 dell'11 agosto 1971, che stabiliva le Direttive e Basi per l'insegnamento di 1° e 2° grado, incorporò la Teoria del Capitale Umano "[...] nella legislazione sotto forma dei principi di razionalità, efficienza e produttività, con i corollari del 'massimo risultato con il minimo dispendio' e 'non duplicazione di mezzi per fini identici'" (Saviani, 2013, p. 365), estendendola "[...] a tutte le scuole del paese, attraverso la pedagogia tecnicista, diventata pedagogia ufficiale" (Saviani, 2013, p. 365).

La *Legge sulle Direttive e Basi per l'insegnamento del 1971*, approvata senza la partecipazione della società, esprimeva il pensiero dei militari e degli educatori cooptati dal



regime, legati alla dottrina sviluppatista nordamericana, che mirava ad adattare il sistema educativo al mercato, con una qualificazione emergenziale e a basso costo, riducendo le spese e limitando l'accesso all'istruzione superiore (Salgado, 2010).

Queste nuove riformulazioni riguardarono anche l'educazione degli adulti, prevista nella Legge n. 5.692/1971, come insegnamento suppletivo rivolto a due finalità:

Art. 24. [...]

- a) compensare la scolarizzazione regolare per adolescenti e adulti che non l'abbiano seguita o completata in età adeguata;
- b) fornire, attraverso un ripetuto ritorno a scuola, studi di perfezionamento o aggiornamento per coloro che abbiano seguito l'insegnamento regolare in tutto o in parte (Brasil, 1971, art. 24).

L'insegnamento suppletivo si adattava alle direttive degli organismi internazionali, in particolare dell'UNESCO, con il pretesto ricorrente della mancanza di fonti di finanziamento che garantissero l'offerta di istruzione di base per tutti, dovendo l'educazione degli adulti avvenire in modo separato, attraverso un sottosistema (Chilante, 2005) o un altro sistema di attività educative non formali (Coombs, 1968). In cui,

Gli obiettivi di queste attività sono spesso poco chiari, gli utenti indefiniti e la responsabilità della loro gestione e amministrazione divisa tra decine di enti pubblici e privati. [...] Nessuno in particolare è incaricato di supervisionarle, orientarne l'evoluzione verso un obiettivo generale, suggerire priorità e migliorare i modi di coordinarle e stimolarne l'efficienza e l'efficacia. (Coombs, 1968, p. 198)

Valnir Chagas, nel *Parere n. 699/1972* presso il MEC, descrive, come modi per raggiungere le due finalità menzionate nell'art. 24 della *Legge n. 5.692/1971*, quattro funzioni per l'insegnamento suppletivo: la *supplenza*, per il proseguimento degli studi regolari da parte di adolescenti e adulti che non li hanno completati in età adeguata; il *supplemento*, studi di perfezionamento e aggiornamento, riqualificazione, educazione continua, educazione permanente e altre; l'*apprendistato*, formazione metodica sul lavoro, a carico delle imprese o di istituzioni; e la *qualificazione*, corsi, e non solo esami, miranti effettivamente alla professionalizzazione, senza preoccupazioni di educazione generale.

Queste funzioni coincidevano con le raccomandazioni espresse nel *Rapporto Faure (1972)*, che proponeva l'Educazione dei Giovani e degli Adulti inserita in un "[...] idea di educazione globale (a scuola e fuori) e di educazione permanente (nella giovinezza e lungo tutta la vita)" (Faure, 1972, p. 102); e sosteneva i "[...] termini 'deformalizzazione' e



‘deistituzionalizzazione’ dell’educazione” (Faure, 1972, p. 270), programmi di alfabetizzazione “[...] legati all’iniziazione alla vita civica e al lavoro” (Faure, 1972, p. 293).

Freitag (2005) identifica nell’insegnamento suppletivo istituito la reintroduzione di un sistema duale di istruzione per le classi dirigenti e per le classi subalterne, criticando la deistituzionalizzazione, la privatizzazione dei corsi, l’emissione di diplomi da parte dello Stato senza garanzia di qualità e il trasferimento dei costi al settore pubblico per utenze povere, con dominio privato negli altri casi.

In questo modo, si può affermare che la Legge n. 5.692/71 riservò all’Educazione degli Adulti un ruolo di supplenza della scolarizzazione regolare, associata all’idea di educazione permanente nel prevedere studi di perfezionamento e aggiornamento, avendo nel MOBREAL il principale meccanismo per offrire un insegnamento di massa rivolto al mercato del lavoro, attraverso l’offerta di un’istruzione elementare, mentre agiva sul piano politico-ideologico, dettando le qualità di un buon patriota che deve vivere in pace con la sua famiglia e con i suoi fratelli, uno spirito fraterno molto conveniente alle élite.

Nella *Dichiarazione della Conferenza del 1985*, ignorando i problemi strutturali del capitalismo, l’educazione fu proclamata come soluzione universale, riconoscendo il diritto di apprendere come diritto umano fondamentale. Tutti i paesi furono esortati a creare condizioni per il suo esercizio, con l’Educazione degli Adulti attiva nell’educazione civica e nella preparazione alla vita sociale. In linea con ciò, la *Costituzione del 1988* innovò riconoscendo l’educazione come diritto pubblico soggettivo (art. 6°) e, in questo contesto, l’inclusione dell’educazione dei giovani e degli adulti nell’istruzione obbligatoria e gratuita (art. 208), sebbene tali innovazioni si siano rivelate retoriche, senza strumenti efficaci per la loro attuazione (Fávero, 2014).

Così, disposizioni costituzionali come “L’educazione, diritto di tutti e dovere dello Stato e della famiglia, sarà promossa e incentivata con la collaborazione della società, mirando al pieno sviluppo della persona, alla sua preparazione per l’esercizio della cittadinanza e alla sua qualificazione per il lavoro” (art. 205), hanno ricevuto interpretazioni sempre più ampie e in linea con le raccomandazioni degli organismi internazionali. La collaborazione della società civile, ad esempio, è servita a giustificare la crescente partecipazione del settore privato nell’offerta educativa; la cittadinanza, ridotta al godimento dei diritti politici individuali e all’autorealizzazione, sotto l’illusione di una lotta per l’uguaglianza formale frammentata in numerosi gruppi minoritari e identitari; la qualificazione per il lavoro, interpretata in modo mercantile, focalizzata sulla formazione continua del capitale umano per soddisfare le esigenze del mercato.



EDUCAZIONE DEGLI ADULTI NEL CONTESTO DELL'APPRENDIMENTO PERMANENTE NEL PROCESSO DI RIFORMA NEOLIBERISTA DEI SISTEMI EDUCATIVI

A partire dagli anni '90, secondo Field (2001), l'apprendimento permanente ha cessato di essere solo uno slogan nei dibattiti intergovernativi ed è diventato uno strumento di riforma dei sistemi educativi nazionali, segnando un trasferimento di responsabilità dallo Stato alla società civile e agli organismi transnazionali.

La Dichiarazione della Conferenza Mondiale sull'Educazione per Tutti (Jomtien, 1990) ha riconosciuto l'educazione di base come fondamento per l'apprendimento permanente, promuovendo alternative non scolastiche focalizzate sui risultati e sottolineando l'uso delle tecnologie e della comunicazione per ampliare l'accesso all'istruzione, evidenziando una visione strumentale dell'educazione, orientata all'efficienza (UNESCO, 1990). In queste proposte, emergono non solo il concetto di società della conoscenza, ma anche una visione utilitaristica dell'educazione, a discapito di una formazione più critica e umanistica, a causa dell'enfasi posta sui risultati e sull'efficienza.

La V CONFINTEA (Amburgo, 1997) si è allineata alla Dichiarazione di Jomtien e al Rapporto *"Nell'educazione un tesoro"* (1996), incorporando i quattro pilastri dell'educazione di Delors: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e a essere. Da qui, si assiste a un cambio di paradigma dall'educazione degli adulti all'apprendimento degli adulti e dall'educazione permanente all'apprendimento permanente. In questa prospettiva, l'apprendimento è inteso "come principio fondamentale sottostante ai processi di sviluppo, nelle aree di cittadinanza attiva, salute o ambiente" (UNESCO, 2004, p. 9). L'educazione degli adulti, pertanto, dovrebbe essere concepita come un processo permanente di autoformazione, in cui la responsabilità dell'apprendimento dovrebbe essere interiorizzata fin dall'infanzia, rendendo necessario "migliorare la rilevanza dell'educazione primaria nella prospettiva dell'apprendimento permanente, eliminare le barriere tra educazione non formale e formale e garantire che i giovani adulti abbiano opportunità di continuare gli studi oltre la scolarizzazione formale iniziale" (UNESCO, 1997, p. 30).

Si riprende così il concetto di società della conoscenza, già menzionato dalla Conferenza di Montreal, per indicare la necessità di un continuo aggiornamento delle competenze, richiedendo che "gli individui abbiano accesso alle nuove tecnologie e siano capaci di utilizzarle in modo critico e responsabile" (UNESCO, 1997, p. 35). I processi non formali acquisiscono rilevanza, considerati più adatti a rispondere alla polivalenza, flessibilizzazione e precarizzazione richieste dalle riconfigurazioni capitalistiche, dovendo



“l’educazione degli adulti orientata al lavoro fornire le competenze specifiche per l’inserimento nel mercato del lavoro e la mobilità occupazionale, oltre a migliorare la capacità degli individui di partecipare a modelli diversificati di occupazione” (UNESCO, 1997, p. 33).

La VI CONFINTEA, tenutasi a Belém in Brasile nel 2009, ha approvato il *Quadro d’Azione di Belém* (2009), con obiettivi volti a rinnovare l’impegno internazionale per l’Apprendimento e l’Educazione degli Adulti (AEA), integrandola nell’apprendimento permanente e nelle agende delle iniziative globali come *Educazione per Tutti* (EPT), *Obiettivi di Sviluppo del Millennio* (MDM), *Decennio delle Nazioni Unite per l’Alfabetizzazione* (UNLD), *Iniziativa di Alfabetizzazione per l’Empowerment* (LIFE) e *Decennio delle Nazioni Unite per l’Educazione e lo Sviluppo Sostenibile* (DESD).

Per raggiungere questi obiettivi, il *Quadro d’Azione di Belém* ha proposto strategie di *advocacy* per garantire che l’AEA fosse riconosciuta come priorità globale e che gli impegni assunti fossero implementati efficacemente (UNESCO, 2010). In questo contesto, i rapporti di monitoraggio globale prodotti dall’UNESCO si configurano come strategie di questa politica di responsabilizzazione (Gonçalves et al., 2024).

Tutte queste agende, in cui l’AEA è inserita nella prospettiva dell’apprendimento permanente, sono elaborate nel contesto di una grave crisi del capitalismo, derivante dalla profonda recessione seguita al collasso dei mercati finanziari nel 2008, in cui “molte economie fragili divideranno conseguenze spiacevoli, la cui portata finale è ancora sconosciuta. Per i servizi pubblici, inclusa l’educazione, le prospettive per i prossimi anni non sono promettenti” (UNICEF, 2009, p. 17). In queste circostanze di instabilità lavorativa e migrazioni, il *Quadro d’Azione di Belém* sottolinea l’importanza di iniziative imprenditoriali, richiedendo un apprendimento continuo in cui l’AEA gioca un ruolo cruciale nella sussunzione della soggettività operaia alla logica del capitale, poiché “non solo offre competenze specifiche, ma è anche un fattore essenziale nel rafforzare l’autostima, la fiducia in sé stessi e un solido senso di identità e mutuo sostegno” (UNICEF, 2010, p. 17).

La VII CONFINTEA (Marrakech, 2022), con il motto “*Apprendimento e Educazione degli Adulti per lo Sviluppo Sostenibile*”, si allinea all’Agenda 2030 dell’ONU e ai suoi 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (OSS). Nell’OSS 4, si prevede entro il 2030 di “garantire un’educazione inclusiva, equa e di qualità e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” (ONU, p. 16).

Come si osserva, la preoccupazione non è più assicurare pari condizioni di accesso all’educazione, ma offrire opportunità di apprendimento permanente, favorendo lo sfruttamento economico dell’educazione, poiché le raccomandazioni promuovono alleanze



multisettoriali per finanziare progetti educativi, risorse private per l'educazione nei paesi poveri, finanziamenti da banche e aziende per scuole e tecnologie e il controllo del mercato sull'educazione.

In questi obiettivi, i fondamenti del capitale umano sono evidenti nell'enfasi sull'allineamento della formazione alle esigenze del mercato e sulla creazione di una soggettività lavorativa flessibile e adattabile (ONU, 2015).

Il *Quadro di Marrakech* ha riaffermato l'AEA come parte essenziale dell'apprendimento permanente e ne ha sottolineato il ruolo nell'implementazione degli OSS. L'allineamento dell'AEA all'Agenda 2030 è avvenuto nella prospettiva di un "nuovo contratto sociale basato sui diritti umani, società democratiche, principi etici e mobilitazione dell'intelligenza collettiva" (UNESCO, 2022a, p. 51).

Invece di alternative per contrastare lo sfruttamento dell'umanità e del pianeta, i documenti UNESCO indicano l'uso dell'educazione per formare una soggettività resiliente e adattabile alla volatilità economica, in cui "*gli adulti devono seguire traiettorie complesse nella loro vita lavorativa*" (UNESCO, 2022a, p. 52).

Pertanto, il *Quadro di Marrakech* propone una riprogettazione dei sistemi per l'AEA, con diversificazione dei fornitori, città dell'apprendimento, percorsi flessibili e uso della tecnologia come catalizzatore, richiedendo "nuovi modelli di insegnamento in formati presenziali, a distanza e ibridi" (UNESCO, 2022a, p. 52).

In Brasile, dagli anni '90, i governi di Fernando Collor (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) hanno promosso riforme educative neoliberiste. Documenti come la *Dichiarazione di Jomtien* (1990) e il *Rapporto Delors* (1996) hanno influenzato le politiche educative, introducendo i principi dell'apprendimento permanente.

La Legge n. 9.394/1996 ha incorporato l'educazione permanente, includendo processi formali e non formali, ma senza rimuovere il carattere compensativo dell'Educazione per Giovani e Adulti (EJA), soggetta a precarizzazione per mancanza di finanziamenti.

Nel 2000, il Parecer CNE/CEB n. 11/2000 ha stabilito le *Direttrici Curricolari Nazionali per l'EJA*, allineandosi alle raccomandazioni UNESCO: funzione riparatrice (compensare esclusioni storiche), equalizzatrice (garantire accesso al sapere) e qualificatrice (formazione per il lavoro). Tuttavia, Chilante (2005) critica la contraddizione tra discorso inclusivo e pratiche escludenti.

Con l'avanzata dell'ultraliberismo negli anni 2010, l'EJA è stata ulteriormente precarizzata. Il governo Temer (2016-2018) ha approvato la Legge n. 13.415/2017,



riformando l'istruzione superiore con flessibilizzazione curriculare e priorità all'istruzione a distanza. Sotto Bolsonaro (2019-2022), si è consolidata un'agenda ultraliberale, con smantellamento delle politiche educative e una visione strumentale dell'alfabetizzazione.

La Legge n. 13.632/2018 ha inserito il "*diritto all'apprendimento permanente*" nelle direttrici educative, mentre la Risoluzione CNE/CEB n. 01/2021 ha promosso l'EJA a distanza e la certificazione di competenze informali, indebolendo la formazione presenziale e favorendo l'iniziativa privata.

Queste riforme, sebbene giustificate come ampliamento dell'accesso, in realtà riducono la responsabilità dello Stato, precarizzano l'offerta educativa e allineano l'EJA alle logiche di mercato promosse dall'UNESCO.

CONSIDERAZIONI FINALI

L'articolo ha cercato di presentare un'analisi critica del rapporto tra la mondializzazione del capitale e la pianificazione dell'educazione, evidenziando come gli organismi internazionali, in particolare l'UNESCO, agiscano come diffusori di modelli educativi allineati alle esigenze del sistema capitalistico, utilizzando mezzi come le Conferenze Internazionali sull'Educazione degli Adulti (CONFINTEA), per diffondere e consolidare concetti come l'educazione permanente, l'educazione lungo tutto l'arco della vita e, più recentemente, l'apprendimento permanente. Questi concetti, sebbene inizialmente portassero un'impronta umanista, sono stati progressivamente strumentalizzati per servire gli interessi economici del mercato.

L'evoluzione di questi concetti riflette la trasformazione delle politiche educative in risposta alle riconfigurazioni del capitalismo. Nelle prime CONFINTEA, l'educazione degli adulti, inizialmente vista come un mezzo per lo sviluppo integrale dell'individuo e della società, a partire dagli anni '90, con l'ascesa del neoliberismo, ha spostato il suo focus sulla formazione di una forza lavoro flessibile e adattabile, riducendo l'educazione a uno strumento di qualificazione professionale continua.

In Brasile, si è osservata l'intensa attività di intellettuali organici legati all'UNESCO per l'inserimento dei principi dell'educazione permanente negli anni '60 nel campo teorico e normativo delle politiche educative, così come la loro ripresa a partire dall'offensiva ultraliberale del 2016, quando l'inserimento del concetto di educazione e apprendimento permanente è stato formalmente incluso nella legislazione educativa, nel contesto delle controriforme delle politiche sociali.



Nel contesto della mondializzazione del capitale, in quanto paese dipendente e periferico del capitalismo, il Brasile, orientando la sua politica educativa per giovani e adulti secondo il principio dell'apprendimento permanente, salta tappe come il superamento dell'analfabetismo, raggiunto dai paesi centrali del capitalismo, condannando parte della sua popolazione a un'alfabetizzazione funzionale come mera certificazione o alla propria sorte nel tracciare il proprio percorso formativo, all'interno di una società della conoscenza in cui la funzione della scuola è marginalizzata e l'iniziativa privata trae profitto dalla sua offerta.

Pertanto, si conclude che l'apprendimento permanente, così come diffuso dalle CONFINTEA e incorporato in Brasile, rappresenta meno una garanzia del diritto all'educazione e più una strategia di sussunzione della formazione umana alle esigenze del capitale. Per affrontare questo scenario, è urgente riprendere il dibattito su un'educazione pubblica, gratuita e di qualità, che valorizzi la formazione integrale e la partecipazione democratica, resistendo alle pressioni riduzioniste del mercato.

RIFERIMENTI

AROUCA, Lucila Schwantes. O discurso sobre educação permanente (1960-1983). **Pro-Posições** Vol. 7 N2 2 [20], 65-78 - julho de 1996.

AZEVEDO, Joaquim. **Sistema educativo mundial**: ensaio sobre a regulação transnacional da educação. Fundação Manuel Leão, 2007.

BRASIL. **Decreto n.º 60.464, de 14 de março de 1967**. Integra o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos bispos do Brasil (CNBB), no Plano Complementar do Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1967/D60464.html

BRASIL. **Decreto nº 61.313, de 8 de setembro de 1967**. Provê sobre a Constituição da Rede Nacional de Alfabetização Funcional e Educação de Adultos e dá outras Providências. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1967/d61313.html

BRASIL. **Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 30 abr. 2025.



BRASIL. **Parecer n.º 699, de 6 de julho de 1972.** Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/857336128/1-parecer-n-699-72-ensino-supletivo-valmir-chagas>

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em: 30 abr. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília DF: MEC. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 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.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB n.º 01/2021, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021> Acesso em: 30 abr. 2025.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação.** 2005. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: https://ppe.uem.br/teses-e-dissertacoes-1/dissertacoes/2005/2005-edineia_chilante.pdf Acesso em: 15 jul. 2023.

COOMBS, Philips H. **The world educational crisis: a systems analysis.** 1st Ed. Oxford University Press. New York. 1968.



- CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação Permanente e Educação de Adultos no Brasil**. Brasília: MEC, 1973.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO Brasil, Cortez Editora. 1998.
- DI RIENZO, Paolo. **Educazione e apprendimento degli adulti**. Roma: Carocci. 2024.
- FIELD, John. Lifelong education. **Int. J. of Lifelong Education**, Vol. 20, No. 1/2 (January–April 2001). p. 3-15. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261639848> Acesso em: 19 fev. 2025
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade** / Barbara. Freitag. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.
- FÁVERO, Osmar. (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras** [livro eletrônico]: 1823-1988 / Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- FAURE, Edgar et al. (1972) **Aprender a ser: La educación del futuro**. Madrid: Cast. Alianza, 1973.
- GONÇALVES, Amanda M.; GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni. M. Z.; DEITOS, Roberto. A política de responsabilização: análise conceitual do Relatório de Monitoramento Global da Educação de 2017. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. 1–18, 2024. DOI: 10.29280/rappge.v9i3.15859. Disponível em: [//www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15859](http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/15859). Acesso em: 12 abr. 2025.
- IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto. (Org.) **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Acesso em: 20 jun. 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>.
- KNOLL, Joachim H. **A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997)**: a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA – Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. 2. Imp. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.
- LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico legal**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.
- ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). 2015. Acesso em: 12 mar. 2025. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>
- PAIVA, Vanilda. **Educação permanente: ideologia educativa ou necessidade econômico-social**. Rio de Janeiro: Síntese, 1977.



RODRIGUES, Marilda Merência. **Educação ao longo da vida**: a eterna obsolescência humana. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. (Memória da educação) 4. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SHIROMA, Eneida O. **Mudança Tecnológica, Qualificação e Políticas de Gestão**: a educação da força de trabalho pelo modelo japonês. Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 1993.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/89353>. Acesso em: 12 mar. 2025.

TUÃO, Renata Spadetti; LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. A agenda do capital financeiro para a educação da América Latina em tempos de pandemia. **Vértices** (Campos dos Goitacazes), vol. 23, núm. 3, 2021. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=625768377010>. Acesso em: 8 fev. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Summary report of the international conference on adult education**, Elsinor Denmark. Paris: UNESCO, 1949. Acesso em 13 dez. 2023 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000071263>.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Report of the Second World conference on Adult Education**. Paris: 1963. (Estudios y documentos educativos, ED.62.XII.46.A). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000064542> Acesso em 22 abr. 2024

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Adult education in the context of lifelong education**. Paris: UNESCO, 1972. Acesso em 22 abr. 2024. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED068761.pdf> (1972a)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Final Report Third International Conference on Adult Education**. Tokyo: 1972. Acesso em 22 abr. 2024. Disponível em: <https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/Confintea/en/Report%20CONFINTEA%20III%20Tokyo%20.pdf> (1972b)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Report of the Fourth World conference on Adult Education**. Paris: 1985. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000066114> Acesso em 22 abr. 2024.



UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990. Acesso em 14 nov. 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Report of the Fifth World conference on Adult Education.** Paris: 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364> Acesso em 22 abr. 2024.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Global Report on Adult Learning and Education.** Institute for Lifelong Learning: Hamburgo. 2009. Acesso em: 25 fev. 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186431>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de Ação de Belém:** Sexta Conferência Internacional de educação de adultos. UNESCO: Brasília. 2010. Acesso em: 22 abr. 2024 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** Representação da UNESCO: Brasil. 2017. Acesso em 12 mar. 2025. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **CONFINTEA VII Marco de Ação de Marrakech:** Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos. International Conference on Adult Education, 7th, Marrakech, Morocco, 2022. Acesso em 22 abr. 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por (2022a)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Representação da UNESCO: Brasil. 2022. Acesso em: 20 mar. 2025. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115> (2022b)

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Institute for Lifelong Learning.** Hamburgo. 2025. Acesso em: 12 mar. 2025. Disponível em: <https://www.uil.unesco.org/en/unesco-institute>

Artigo recebido em: 30 de junho de 2025

Aceito para publicação em: 02 de agosto de 2025

Articolo ricevuto il: 30 giugno 2025

Accettato per la pubblicazione in: 2 agosto 2025

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

