

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

EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN EL CONTEXTO DE LAS CONFERENCIAS MUNDIALES DE EDUCACIÓN Y SUS DETERMINACIONES EN LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN BRASIL

Giovan Nonato Rodrigues Soriano¹
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Paolo Di Rienzo²
Università degli Studi Roma Tre

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 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.

¹ Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM; Membro do Grupo de Estudos Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Políticas, Educação, Violências e Instituições (GEPPEvi); Grupo de Pesquisa em Educação, Estado Ampliado e Hegemonias (GPEH). Professor na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Graduado em Letras (1994) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

² Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre (Roma-Italia).

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.

Resumen

La problemática de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) está cada vez más asociada al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, debido a la incorporación de directrices internacionales al ordenamiento jurídico nacional y a las políticas educativas. Este artículo analiza cómo el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida se ha vuelto hegemónico en los informes de las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos (CONFINTEA) y sus impactos en los marcos regulatorios y en la estructura de la EJA en Brasil. La investigación, fundamentada en el materialismo histórico-dialéctico, articula una revisión bibliográfica y un análisis documental de directrices internacionales y legislaciones pertinentes a la EJA. Se concluye que la educación propuesta para jóvenes y adultos ha perdido su carácter integral en los espacios escolares, siendo sustituida por una concepción de aprendizaje a lo largo de la vida centrada en el aspecto económico, entendida como una actualización continua para el mercado laboral, cuya responsabilidad recae principalmente en los individuos y cuya oferta está destinada al sector privado, lo que responde a sus intereses ideológicos y económicos.

Palabras claves: UNESCO; Aprendizaje a lo largo de la vida; Educación de Jóvenes y Adultos.

INTRODUÇÃO

Azevedo (2007) ao indicar a predominância crescente da marca de um sistema educativo mundial nas políticas nacionais, regionais e locais de educação, que acompanha a expansão de um sistema de produção transnacional mundial, o mercado mundial capitalista, aponta, entre os elementos para a compreensão do modo de funcionamento desse sistema, a atuação de agências e organismos internacionais na formulação e disseminação de padrões mundiais institucionalizados de educação e formação por meio de um complexo e articulado sistema de comunicação científica, de estudos de educação comparada e internacional, e de externalização das políticas dos Estados nacionais.

Entre essas agências e organismos internacionais que fornecem orientações, recomendações e normas internacionais que trespassam e impregnam os princípios orientadores das políticas nacionais de educação, Azevedo (2007) destaca a atuação prolongada da UNESCO, sobretudo em países em vias de desenvolvimento, na promoção do intercâmbio internacional de ideias e de informação educacional, promovido por meio de seminários e conferências internacionais, subdividido entre iniciativas regulares e iniciativas



irregulares, servindo de facilitadores da comunicação e da cooperação internacional em matéria de construção de referenciais sobre educação escolar na organização do sistema educativo de cada país.

Importa lembrar que a UNESCO tem sua origem histórica institucional como uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a educação, ciência e cultura, cujo projeto educacional se insere em uma política contemporânea de segurança mundial frente às ameaças de ruptura dos sistemas e ruptura das sociedades, para os quais se demandavam novas fórmulas educacionais na construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante (Rodrigues, 2008).

Além da vinculação à ONU, a UNESCO tem as suas ações vinculadas ao Banco Mundial (BM), organismo este à frente de inúmeras conferências internacionais, nas quais promove a reunião de “[...] representantes governamentais dos Estados nacionais, ‘ONGs’ internacionais e representantes empresariais, produzindo declarações, convenções e planos de ação com diretrizes para a educação dos países no capitalismo dependente” (Tuão; Lamosa, 2021, p. 759).

No campo da educação de adultos, a UNESCO tem promovido as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), realizadas a cada 12 anos e reunindo representantes da comunidade internacional, responsáveis pelo estabelecimento de diretrizes globais e políticas ao longo de sessenta anos, inclusive mantendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em destaque nas agendas políticas em vários países (Ireland; Spezia, 2014).

A partir dessas constatações, o presente artigo tem como objetivo analisar o princípio da aprendizagem ao longo da vida no contexto das Conferências Internacionais de Educação de Adultos e suas repercussões na legislação, na estrutura, na organização e nos princípios referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Para atender esse objetivo, o texto foi estruturado em três seções em que, considerando a função de Aparelho Privado de Hegemonia (APH) desempenhada pela UNESCO em esfera internacional, assim como a posição do Brasil, enquanto país dependente e periférico do capitalismo, primeiro, verifica-se a ocorrência do conceito de educação continuada nas duas primeiras CONFINTEAs com a introdução do conceito no meio pedagógico no Brasil. Em seguida, analisa-se a consolidação do conceito de educação ao longo da vida nas Conferências de 1972 e 1985, com sua incidência ainda implicitamente na legislação educacional brasileira. Por último, discute-se o conceito de aprendizagem e educação ao longo da vida adotado nas Conferências a partir dos anos de



1990 e como este tem se mostrado nas contrarreformas educacionais brasileiras.

Trata-se de uma pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, na qual se articula levantamento bibliográfico e análise documental de diretrizes internacionais e de legislações de ensino pertinentes à Educação de Jovens e Adultos.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA ENQUANTO NECESSIDADE DAS CONSTANTES MUDANÇAS MUNDIAIS

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, sob a coordenação da Unesco, em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, teve como objetivo chegar a uma descrição das características e a uma análise crítica da educação de adultos em sua totalidade. Tal preocupação se dava em razão de a educação de adultos ainda não ser aceita, de forma geral, como uma entidade separada do contexto educativo, nem se ter explícita sua importância para mitigar ou reduzir os problemas contemporâneos (Knoll, 2014).

Ao final da Conferência de Elsinore, não se chegou a uma definição de educação de adultos, destacando-se a ausência de uma fórmula universal para todos os grupos e países. Optou-se por uma declaração do princípio de “[...] que a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos em toda a sua diversidade” (UNESCO, 1949, p. 4). Isso implica uma abordagem dinâmica, baseada em situações concretas e problemas atuais, exigindo soluções práticas e funcionais (UNESCO, 1949).

Embora já se percebessem embriões de princípios da aprendizagem ao longo da vida no enfoque pragmático e funcional que desejava melhores qualificações por meio da educação continuada, o relatório da Comissão 1 ainda distinguia educação de adultos de formação profissional, esta última voltada ao treinamento de especialistas. A educação de adultos deveria abranger os aspectos econômico, político e social, auxiliando o adulto a compreender sua situação e os fenômenos sociais, buscando melhorar sua existência material e moral. Nessa primeira CONFINTEA, a vida é vista como um processo de aprendizagem contínua, cabendo à educação de adultos a responsabilidade em diferentes níveis por orientação profissional, formação pré-profissional, cursos de reciclagem, e profissão como um meio de cultura (UNESCO, 1949).

Na II CONFINTEA, realizada em 1960, em Montreal-Canadá, as discussões enfatizaram as rápidas e profundas mudanças decorrentes da divisão política e dos avanços tecnológicos, econômicos, sociais e culturais. Nesse cenário de expansão do capitalismo, é ressaltado o *sobreviver* como problema de primeira ordem, sendo que “A



sobrevivência exige que os países do mundo aprendam a viver juntos em paz. *Aprender* é a palavra operativa. O respeito mútuo, a compreensão, a solidariedade, são qualidades destruídas pela ignorância e fomentada pelo conhecimento” (UNESCO, 1963, p. 11). Diante disso, “[...] a educação de adultos se tornou tão importante para a sobrevivência e a felicidade do homem que uma nova atitude para com ela é necessária” (UNESCO, 1963, p. 11).

Para desenvolver uma subjetividade compreensiva e tolerante diante das mudanças promovidas pela mundialização do capital, a educação escolar tradicional não era mais suficiente. Enfatizaram-se formas *não formal e informal* de educação, utilizando meios de comunicação de massa, museus e bibliotecas, com uso intensivo de métodos ativos, pois era necessário “garantir o ajuste ativo do homem ao mundo em que vive” (UNESCO, 1963, p. 16). Esse ajuste incluía criar nos indivíduos a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, num processo contínuo de autoeducação, com oportunidades de cultura e aperfeiçoamento articuladas entre organizações voluntárias e o Estado (UNESCO, 1963). Assim, a educação de jovens e adultos deveria se integrar, favorecendo a educação continuada, a autoeducação e o autoaperfeiçoamento no âmbito de uma educação liberal de adultos (UNESCO, 1963).

A Conferência de Montreal reconheceu a educação de adultos como vital para a adaptação às mudanças tecnológicas, urbanização e industrialização, especialmente em países em desenvolvimento, havendo a necessidade de combater o analfabetismo e promover a educação contínua para garantir a participação ativa dos adultos na sociedade. Para isso, propôs-se a adoção de métodos ativos, a incorporação de meios de comunicação de massa e recursos audiovisuais como ferramentas educativas (UNESCO 1963).

Nos relatórios de 1949 e 1960, a terminologia *continuing education/educação continuada* é utilizada para designar a educação funcional voltada à adaptação pessoal, profissional, cívica e social frente às mudanças de expansão mundial do capitalismo.

Ao longo da década de 1960, constata-se um alinhamento do modelo de educação disseminado por intelectuais orgânicos da UNESCO com os princípios da Teoria do Capital Humano (TCH), por meio da qual Schultz (1973) propõe tratar a educação como um investimento no homem e suas consequências como uma forma de capital, denominado de capital humano. A educação passa a ser vista amplamente como processo que abrange ensino formal e funções sociais e culturais, e, restritamente, como instrução, compreendida como atividades relacionadas ao ensino sistematizado, como nas escolas primárias, secundárias e universidades, com foco em custos, rendimentos e retorno sobre o



investimento. Nessa perspectiva, “As escolas podem ser consideradas empresas especializadas em ‘produzir’ instrução. A instituição educacional, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria” (Schultz, 1973, p. 19).

Na promoção desse alinhamento, Philip Hall Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO (1963-1968), recomendou uma reorientação do pensamento e da prática educacional para uma abordagem pragmática, flexível e orientada a resultados, com adaptação constante e inovação. Em *A Crise Educacional Mundial: Uma Análise Sistêmica* (1968), embora não cite a TCH, utiliza linguagem econômica para tratar a educação, considerando os estudantes como insumos, a educação como consumo, quando se volta a aspectos humanísticos, com um fim em si mesma, ou como investimento, quando contribui para a garantia de melhores empregos ao indivíduo ou para o desenvolvimento nacional, por meio do aumento da produtividade (Coombs, 1968).

Segundo Coombs (1968), as mudanças nos sistemas educacionais incluiriam a articulação e divisão de tarefas de um modelo de educação formal com um modelo de educação não formal, que inclui “atividades conhecidas por diferentes nomes – ‘educação de adultos’, ‘educação continuada’, ‘treinamento no trabalho’, ‘treinamento acelerado’, ‘treinamento de agricultores ou trabalhadores’ e ‘serviços de extensão’” (Coombs, 1968, p. 138). Para o autor, a educação ao longo da vida seria essencial em uma sociedade em rápido progresso e mudança por três razões principais:

(1) garantir a mobilidade profissional dos indivíduos e tornar empregáveis os “desistentes” do passado que não puderam ser empregados; (2) manter pessoas já bem treinadas a par de novos conhecimentos e tecnologias essenciais para sua alta produtividade contínua em suas respectivas áreas; e (3) melhorar a qualidade e a satisfação da vida individual por meio do enriquecimento cultural de seu tempo de lazer em expansão (Coombs, 1968, p. 139).

Embora Coombs (1968) classifique a educação formal como elitista, propunha a educação de massas por meio da educação não formal, concebida como investimento, reduzida a treinamentos rápidos e funcionais, enquanto a formação humanista permaneceria restrita a parcelas privilegiadas da população.

No Brasil, os anos 1960 foram marcados pela ascensão conservadora, intensificada pela Guerra Fria e pela Revolução Cubana, culminando no Golpe Militar de 1964 (Shiroma, 2011). A ditadura interrompeu avanços na educação de jovens e adultos, e os movimentos populares passaram a ser vistos como ameaças, sendo reprimidos e censurados. Os



programas de alfabetização passaram a ser assistencialistas e conservadores, voltados a atender demandas do mercado por mínima escolaridade, sem resolver o problema estrutural da educação (Leite, 2013).

Nos dois primeiros anos após o Golpe, Paiva (2003) relata que o problema da educação de adultos foi ignorado pelo Ministério da Educação e Cultura, mesmo estando o combate ao analfabetismo incluído entre os compromissos internacionais do Brasil e reiterado junto à UNESCO. Para dar uma resposta aos organismos internacionais, o governo realizou, entre os anos de 1966 e 1970, uma Campanha educativa para alfabetização de jovens e adultos denominada Cruzada ABC – Ação Básica Cristã.

No final da década de 1960, o conceito de educação permanente como tema pedagógico passou a se tornar assíduo nas discussões e presente na literatura educacional, tendo como influência direta a atuação de intelectuais orgânicos vinculados à UNESCO internacional e nacionalmente (Corrêa, 1973; Paiva, 1985; Arouca, 1996).

Quadro 1 - Principais intelectuais orgânicos e concepções de educação permanente década de 1960 no Brasil

Intelectual Orgânico	Vínculo/Atuação	Concepção de Educação Permanente
Malcolm S. Adiseshiah	Diretor-Geral Adjunto da UNESCO (1963-1970)	Defensor da educação permanente como uma transformação radical do ensino, centrada em um humanismo abstrato (vontade de servir à humanidade), sem considerar concretamente as condições sociais, articulando essa concepção ao planejamento educacional e à alfabetização funcional.
Alain Touraine	Colaborador da revista UNESCO Courier	Desconsiderava as classes sociais e as relações de produção, concentrando-se na noção de <i>classes culturais</i> , sendo a educação permanente proposta baseada em um modelo cultural unificado, fundamentado no saber científico e técnico, visando à ampliação da participação social e à promoção da inovação cultural.
Archer Deléon	Diretor do Departamento de Educação de Adultos da UNESCO	Apresentava a educação permanente como resposta aos desafios decorrentes do avanço científico, do aumento do tempo livre e dos conflitos sociais, defendendo sua ampliação para além das demandas econômicas imediatas como forma de evitar o colapso dos sistemas educacionais tradicionais, devendo, portanto, ser integrada ao planejamento educacional com ênfase no <i>aprender a aprender</i> e na valorização do ensino extraescolar.
B. Schwartz	Perito da UNESCO	Sua proposta se foca em aspectos práticos, métodos e conteúdos concretos, alinhados às demandas da sociedade vigente evitando aprofundamentos sociais, e critica a constante oscilação entre a reciclagem universitária e a educação cultural nos programas voltados ao público da educação de adultos.
Pierre Furter	Consultor técnico da UNESCO	Sem questionar a estrutura capitalista, foca-se mais na modernização e no planejamento técnico, concebendo a educação permanente, sob uma perspectiva influenciada pelo existencialismo e pela antropologia filosófica, como um processo contínuo de aprendizagem que acompanha o desenvolvimento humano ao longo de toda a vida, integrando dimensões pessoais e sociais.



Intelectual Orgânico	Vínculo/Atuação	Concepção de Educação Permanente
Durmeval Trigueiro	Coordenador INEP/UNESCO (1966)	Sob influência da ideologia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vincula a educação permanente ao nacionalismo desenvolvimentista e à construção de uma nação moderna, defendendo a democratização do ensino como condição essencial para o progresso e a inclusão social e a educação como motor das transformações sociais.
Arlindo Lopes Corrêa	Secretário Executivo do MOBRAL	Aborda a educação permanente, sob a ótica da economia da educação, centrada na formação da força de trabalho, propondo a integração entre redes escolares e profissionais, com a transferência da formação profissional às empresas privadas, relegando ao Estado apenas a educação geral, dentro de uma perspectiva tecnocrática, alinhada ao regime militar, sendo a educação também utilizada como instrumento de controle social e manipulação política, amparada na doutrina da segurança nacional.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Paiva (1985)

Além da penetração no plano teórico, as inserções de princípios da educação permanente nas legislações educacionais como a edição do Decreto n.º 60.464, de 14 de março de 1967, estabeleceu que “Todas as emissoras de televisão, oficiais e particulares, deverão prestar seu concurso ao esforço nacional em prol da alfabetização funcional e da educação continuada de adultos” (*Sic!*) (Brasil, 1967a, art. 1º); assim como do Decreto n.º 61.313, de 8 de setembro de 1967, que previu que “As emissoras de que trata o artigo anterior, e as de ordem privada que queiram trazer ou seu concurso ao sistema, constituirão, nos horários privativos, a Rêde Nacional de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adultos” (*Sic!*) (Brasil, 1967b, art. 3º), podem ser evidenciadas como influência da forte ênfase dada na Conferência de 1962 à utilização dos meios de comunicação como recursos educacionais pelos educadores e a responsabilidade daqueles que os comandam nesse processo.

Na mesma esteira, a aprovação da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que previa sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos, por meio da qual foi aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos (art. 3º), e foi instituída a fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), como órgão executor do referido Plano (arts. 4º e 5º). Tanto a alfabetização funcional, tida como habilidades básicas de leitura e de escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, quanto a educação continuada, que “[...] prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária” (art. 1º, parágrafo único), assim como a “Promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou por televisão)” (Item 10), alinhavam-se diretamente à perspectiva de Educação de Adultos defendida nas CONFITEAS.



EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COM FOCO EM HABILIDADES PRODUTIVAS E SOCIABILIDADE

Em 1972, em Tóquio no Japão, realizou-se a III CONFINTEA, a partir do documento preparado pelo Secretariado da UNESCO, intitulado *Educação de Adultos no Contexto da educação ao longo da vida*, que pautou as discussões quanto às principais tendências na Educação de Adultos durante os últimos dez anos. Nesse documento preparatório, reconhece-se a importância da Conferência de Montreal para popularizar o conceito de educação ao longo da vida, como uma educação que ensina as pessoas a aprender e possibilita que complementem e renovem seu acervo de conhecimento ao longo de suas vidas, embora as medidas práticas para concretizá-la tenham sido poucas e fragmentadas. Para isso, o documento destaca a necessidade de uma reavaliação da função da educação escolar e universitária em suas formas tradicionais, cujo propósito essencial não seria mais transmitir uma soma de conhecimentos e habilidades, mas fornecer aos alunos o equipamento intelectual e emocional que lhes permitisse continuar, ao longo de suas vidas, a desenvolver as diversas dimensões de sua personalidade (UNESCO, 1972a).

Nessa perspectiva, a ideia de educação deveria prever a substituição gradual do conceito de escola pelo conceito de sociedade educativa, não se falando mais em educação escolar ou não escolar, mas apenas educação ao longo da vida, uma educação estendida a todos, em todos os lugares, por toda a vida. A partir dessas premissas, dentro de uma concepção funcional de educação, tem-se como preocupação da Educação de Adultos promover o desenvolvimento da capacidade produtiva do indivíduo por meio de cursos de treinamento e reciclagem, contribuir para o desenvolvimento das relações humanas e o respeito aos direitos humanos, e afirmar os ideais de paz e compreensão internacional, por meio de um professor cuja tarefa não se concentre mais em ensinar, mas em ajudar a aprender, fornecer motivação, estimular a aquisição de conhecimento e criatividade, encorajar a aprendizagem autodirigida, e saber como desaparecer no momento certo (UNESCO, 1972b).

Ao final da Conferência de 1972, o relatório geral ressaltou a importância de compreender os impactos das transformações tecnológicas e do crescimento econômico, impulsionados pelo capitalismo, para justificar uma nova educação – funcional e voltada ao desenvolvimento cultural – entendida como formação estética, moral, social e cívica, com o objetivo de estimular senso crítico e atitudes positivas contra manifestações culturais que promovam guerra, racismo, violência ou dominação. Para isso, era necessário envolver



agências não educacionais, como meios de comunicação, empresas, grupos sociais, serviço militar e outros ministérios além do da Educação. Nessa nova função da escola, a Educação de Adultos deveria desenvolver a capacidade de aprender a aprender, deixando de ser mera correção da escola, e conferindo ao educando responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento (UNESCO, 1972a).

No relatório da Conferência de Tóquio, embora prevaleça o termo *educação ao longo da vida*, aparecem expressões como *reciclagem ao longo da vida* e *aprendizagem ao longo da vida*, sendo este último posteriormente dominante. Segundo Field (2001), tais expressões devem ser vistas como termos intercambiáveis, e não como mudança de concepção, pois a educação de adultos aparece como passo essencial para um sistema de aprendizagem ao longo da vida.

Em 1985, na sede da UNESCO em Paris, a IV CONFINTEA reconheceu os avanços na Educação de Adultos desde Tóquio, destacando reformas legais adotadas por alguns governos. Embora a Educação de Adultos ainda visasse compensar falhas da educação inicial, seu escopo se ampliou, integrando formação profissional, educação geral, preparação cívica, desenvolvimento cultural e uso racional dos meios de comunicação, em contextos formais e não formais. A sociedade seria uma escola para a autoaprendizagem baseada na experiência, com destaque para a educação a distância e novas tecnologias (UNESCO, 1985).

“O conceito tradicional de educação está, assim, sendo gradualmente abandonado em favor da educação ao longo da vida, que se estende ‘do berço ao túmulo’” (UNESCO, 1985, p. 17). Esse modelo valoriza tanto habilidades produtivas quanto sociabilidade, pois “deve visar a produtividade e resultados de curto prazo nos setores industrial, agrícola e administrativo, mas também deve incluir a formação cívica e a preparação para a vida em sociedade” (UNESCO, 1985, p. 23).

Segundo Field (2001), embora sem consenso, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida surgiu nos anos 1960, impulsionado pela frustração com os resultados da educação estatal universal. Ideias como a desescolarização se relacionavam ao aprendizado informal. Nos anos 1970, o conceito passou a influenciar políticas educacionais por meio de especialistas reunidos no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta promoveu o debate global com base em documentos como o relatório *Aprender a Ser*, coordenado por Edgar Faure, que defendia uma educação contínua, flexível, humanista e abrangente – formal, não formal e informal – voltada ao



pleno desenvolvimento humano (Di Rienzo, 2024).

Esse processo se desenvolveu em um cenário de golpes e revoluções, marcado pela reação dos países imperialistas, como os EUA, e pela instalação de ditaduras militares na América Latina frente à ascensão de movimentos populares nos anos 1960. Nessa conjuntura,

A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda; ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção de Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida em que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (Sic!) (Kuenzer, 1991, p. 37).

Na década de 1970, a educação refletiu o alinhamento do Brasil à hegemonia dos EUA, que adotou a Teoria do Capital Humano como suporte ideológico. A racionalização permeou a vida social, ajustando os modos de produção ao controle financeiro e tecnológico do capital internacional (Kuenzer, 1991).

Para essa nova perspectiva de desenvolvimento, o aumento da produtividade ou a racionalização do sistema produtivo tinha na educação um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, sendo, portanto, fator de crescimento econômico e de segurança.

Nesse novo modelo de educação, especialistas em educação foram substituídos por economistas e as demandas ficaram diretamente atreladas às necessidades e à melhor produtividade do mercado, assim como a concepção passou a ser a de um investimento individual e social.

No contexto brasileiro, seguindo a concepção de que a educação é o motor da economia e do desenvolvimento de um país, além de instrumento de manutenção da segurança nacional, a edição da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, incorporou a Teoria do Capital Humano “[...] à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’” (Saviani, 2013, p. 365), de forma a estendê-la “[...] a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial” (Saviani, 2013, p. 365).

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1971, aprovada sem participação da



sociedade, expressava o pensamento dos militares e educadores cooptados pelo regime, ligados à doutrina desenvolvimentista norte-americana, que visava adaptar o sistema educacional ao mercado, com qualificação emergencial e de baixo custo, reduzindo gastos e limitando o acesso ao ensino superior (Salgado, 2010).

Essas novas reformulações também alcançaram a educação de adultos, prevista na Lei n.º 5.692/1971 como ensino supletivo voltado para duas finalidades:

Art. 24. [...]

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (Brasil, 1971, art. 24).

O ensino supletivo adequava-se às orientações dos organismos internacionais, em especial da UNESCO, sob o pretexto recorrente de não haver fontes de financiamento que assegurassem a oferta de ensino básico para todos, devendo a educação de adultos ocorrer de forma apartada, por meio de um subsistema (Chilante, 2005) ou de um outro sistema de atividades educacionais não formais (Coombs, 1968). No qual,

Os objetivos destas atividades, frequentemente, são pouco claros, as clientelas indefinidas e a responsabilidade de sua manutenção e administração divide-se entre dezenas de entidades públicas e privadas. [...] Ninguém em especial é encarregado de inspecioná-las, orientar sua evolução para um objetivo geral, sugerir prioridades e melhorar as maneiras de coordená-las e estimular sua eficiência e eficácia. (Coombs, 1968, p. 198)

Valnir Chagas, no Parecer n.º 699/1972 junto ao MEC, relata, como formas de se alcançar as duas finalidades mencionadas no art. 24 da Lei n.º 5.692/1971, quatro funções para o ensino supletivo: a *suplência*, para prosseguimento dos estudos regulares por adolescentes e adultos que não conseguiram ou concluíram na idade própria; o *suprimento*, estudos de aperfeiçoamento e atualização, reciclagem, educação continuada, educação permanente e outras; a *aprendizagem*, formação metódica no trabalho, a cargo das empresas ou de instituições; e a *qualificação*, cursos, e não apenas exames, visando efetivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral.

Tais funções coincidiam com as recomendações expressas no Relatório Faure (1972), que propunha a Educação de Jovens e Adultos inserida numa “[...] ideia de educação global (na escola e fora dela) e de educação permanente (na juventude e ao



longo da vida) (Faure, 1972, p. 102); e defendia os “[...] termos ‘desformalização’ e ‘desinstitucionalização’ da educação (Faure, 1972, p. 270), programas de alfabetização “[...] vinculados à iniciação à vida cívica e ao trabalho” (Faure, 1972, p. 293).

Freitag (2005) identifica no ensino supletivo instituído a reintrodução de um sistema dual de ensinos para as classes dirigentes e para as classes subalternas, criticando a desinstitucionalização, a privatização dos cursos, a emissão de diplomas pelo Estado sem garantia de qualidade e a transferência de custos ao setor público para clientelas pobres, com domínio privado nos demais casos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a Lei n.º 5.692/71 reservou à Educação de Adultos um papel de suplência da escolarização regular, associada à ideia de educação permanente ao prever estudo de aperfeiçoamento e atualização, tendo no MOBREAL o principal mecanismo para oferecer um ensino de massa voltado ao mercado de trabalho, por meio da oferta de uma instrução elementar, ao mesmo tempo em que atuava no campo político-ideológico, ditando as qualidades de um bom patriota que deve viver em paz com a sua família e com seus irmãos, espírito fraterno esse bem conveniente às elites.

Na Declaração da Conferência de 1985, ignorando os problemas estruturais do capitalismo, a educação foi proclamada como solução universal, reconhecendo o direito de aprender como direito humano fundamental. Todos os países foram conclamados a criar condições para seu exercício, com a Educação de Adultos atuando na educação cívica e preparação para a vida social. Consoante a isso, a Constituição de 1988 inovou ao reconhecer a educação como direito público subjetivo (art. 6º) e, nesse bojo, a inclusão da educação de jovens e adultos ao ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 208), contudo tais inovações revelaram-se retóricas, sem instrumentos eficazes para sua efetivação (Fávero, 2014).

Assim, dispositivos constitucionais como “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205), vêm recebendo interpretações cada vez mais amplas e mais coadunadas com as recomendações dos APHs internacionais. A colaboração da sociedade civil, por exemplo, tem servido para justificar a crescente participação do setor privado na oferta educacional; a cidadania, reduzida ao gozo dos direitos políticos individuais e autorrealização, sob a ilusão de luta por igualdade formal fragmentada em inúmeros grupos minoritários e identitários; a qualificação para o trabalho, interpretada de forma mercadológica, focada na formação contínua de capital humano para



atender às demandas do mercado.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO PROCESSO DE REFORMA NEOLIBERAL DOS SISTEMAS DE ENSINO

A partir dos anos 1990, segundo Field (2001), a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas um *slogan* em debates intergovernamentais e passou a ser instrumento de reforma dos sistemas nacionais de educação, marcando uma transferência da responsabilidade do Estado para a sociedade civil e organismos transnacionais.

A Declaração da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) reconheceu a educação básica como base para a aprendizagem permanente, defendendo alternativas não escolares com foco em resultados e destacando o uso de tecnologias e comunicação para ampliar o alcance educacional, evidenciando uma visão instrumental da educação, voltada à eficiência (UNESCO, 1990). Nessas propostas, verificam-se latentes não só a concepção de sociedade do conhecimento, mas também uma visão instrumental da educação, em detrimento de uma formação mais crítica e humanista, em razão da ênfase dada a resultados e eficiência.

A V CONFINTEA (Hamburgo, 1997) alinhou-se à Declaração de Jomtien e ao Relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*” (1996), incorporando os quatro pilares da educação de Delors: aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser. A partir disso, há uma mudança de paradigma da educação de adultos para a aprendizagem de adultos, e da educação ao longo da vida para aprendizagem ao longo da vida. Nessa perspectiva, a *aprendizagem* é tomada “como princípio fundamental subjacente aos processos de desenvolvimento, seja nas áreas de cidadania ativa, saúde ou meio ambiente”. (UNESCO, 2004, p. 9). A educação de adultos, portanto, deveria ser concebida como processo permanente de autoeducação cuja responsabilidade pela própria aprendizagem deveria ser inculcada desde cedo no indivíduos, fazendo necessário, para isso, “melhorar a relevância da educação primária na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, eliminando as barreiras entre a educação não formal e a formal, e garantindo que os jovens adultos tenham oportunidades de continuar seus estudos além da escolarização formal inicial” (UNESCO, 1997, p. 30).

Verifica-se, assim, a retomada do conceito de sociedade do conhecimento, já mencionado desde a Conferência de Montreal, para indicar a necessidade de atualização contínua de competências, sendo necessário para isso “[...] que os indivíduos tenham acesso às novas tecnologias e sejam capazes de utilizá-las de forma crítica e responsável”



(UNESCO, 1997, p. 35). Os processos não formais ganham destaque, considerados mais ágeis para responder à polivalência, flexibilização e precarização demandadas pelas reconfigurações capitalistas, devendo “[...] a educação de adultos voltada para o trabalho fornecer as competências e habilidades específicas para a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade ocupacional, além de melhorar a capacidade dos indivíduos de participar em modelos diversificados de emprego” (UNESCO, 1997, p. 33).

A VI CONFINTEA, realizada em Belém no Brasil, em 2009, aprovou o Marco de Ação de Belém (2009), com objetivos voltados à renovação do compromisso internacional com a Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), integrando-a à aprendizagem ao longo da vida e às agendas das frentes móveis de ação internacional, como Educação Para Todos (EPT), Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) e Década das Nações Unidas para Educação e Desenvolvimento Sustentável (DESD).

Para o alcance desses objetivos, o Marco de Ação de Belém propôs estratégias de *advocacy*, a serem usadas para garantir que a Aprendizagem e Educação de Adultos fosse reconhecida como uma prioridade global e que os compromissos assumidos fossem implementados de forma eficaz (UNESCO, 2010). Nesse contexto, os relatórios de monitoramento global produzidos pela UNESCO se apresentam como estratégias dessa política de responsabilização (Gonçalves, et al., 2024)

Todas essas agendas, as quais a Aprendizagem e Educação de Adultos, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, são elaboradas no bojo de uma aguda crise do capitalismo, oriunda da profunda recessão após o colapso dos mercados financeiros inflacionados no final de 2008, em que “Muitas economias frágeis e fracas compartilharão as consequências desagradáveis resultantes, cuja profundidade final é atualmente desconhecida. Para os serviços públicos, incluindo a educação, a perspectiva para os próximos anos não é promissora” (UNICEF, 2009, p. 17). Nessas circunstâncias econômicas de instabilidade de trabalho, deslocamento ou migração de populações, o Marco de Ação de Belém destaca a importância de iniciativas empreendedoras, o que demanda aprendizagem continuada ao longo da vida adulta, tendo a AEA papel fundamental na subsunção da subjetividade operária à lógica do capital, em que “[...] não apenas oferecem competências específicas, mas são também um fator essencial na elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo” (UNICEF, 2010, p. 17).

A VII CONFINTEA (Marrakech, 2022), sob o lema *Aprendizagem e Educação de*



Adultos para o Desenvolvimento Sustentável, demonstra alinhamento à Agenda 2030 da ONU e seus 17 ODS. No ODS4 da Agenda 30, prevê-se, até 2030, “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 16).

Como se observa, a preocupação não se concentra mais em buscar assegurar a igualdade de condições de oferta de educação, mas volta-se para a oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, o que favorece a exploração econômica da educação, uma vez que as recomendações são explícitas quanto a alianças multissetoriais para financiar e implementar projetos educacionais, recursos do setor privado para a educação em países pobres, financiamento por bancos e empresas de escolas, tecnologias e bolsas de estudo via parcerias público-privadas, e o controle da educação pelo mercado em favor de seus interesses.

Nesses objetivos, os fundamentos do capital humano são perceptíveis na ênfase dada ao alinhamento da formação às demandas de mercado, e à formação de profissionais conscientes e adaptáveis, com foco na formação de uma subjetividade de novo tipo para o trabalhador (ONU, 2015).

O Marco de Marrakech reafirmou a Aprendizagem e Educação de Adultos como parte essencial da aprendizagem ao longo da vida e destacou seu papel na implementação dos ODS. O alinhamento da AEA com a implementação da Agenda 30 ocorreu dentro da perspectiva de construção de um novo contrato social, por meio da “[...] criação de respostas humanísticas baseadas em direitos humanos, sociedades democráticas, princípios éticos, a mobilização da inteligência coletiva e um diálogo aberto informado por conhecimentos interdisciplinares” (UNESCO, 2022a, p. 51, tradução nossa).

Em vez de alternativas de enfrentamento ao modelo de exploração da humanidade e do planeta, os documentos da UNESCO indicam o uso da educação para a formação de uma subjetividade resiliente frente às ameaças e para a aprendizagem permanente de conhecimentos, competências e habilidades determinadas pela volatilidade econômica e do mercado de trabalho que, cada vez mais, exige que “[...] os adultos sigam trajetórias complexas ao longo de sua vida profissional” (UNESCO, 2022a, p. 52, tradução nossa).

Por isso, o Marco de Marrakech propõe um redesenho de sistemas para a AEA, com diversificação de provedores, cidades de aprendizagem, percursos flexíveis, validação de saberes informais e conexão com o mercado de trabalho, tendo a tecnologia como um catalisador de aprendizagem individual, em que novas pedagogias digitais são necessárias e “[...] exigem novos modelos de ensino e aprendizagem em formatos presenciais, a



distância e híbrido” (UNESCO, 2022a, p. 52, tradução nossa).

No Brasil, a partir dos anos 1990, favorecidas pelos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), e de Fenando Henrique Cardoso (1995-2002), foram promovidas reformas educacionais, orientadas por diretrizes neoliberais.

No campo da educação, documentos como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), e o Relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996), coordenado por Jacques Delors, influenciaram fortemente os marcos diretivos e legais que norteavam a política educacional brasileira, nos quais estão presentes os princípios da aprendizagem ao longo da vida.

No *Plano Decenal de Educação para Todos*, ainda sob a denominação de educação continuada, esse princípio aparece vinculado à concepção de suplência da escolarização a quem não a completou na idade institucionalmente determinada, provendo modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados, sendo para isso, necessário um sistema descentralizado, com elevada flexibilidade e versatilidade, de modo a “estruturar e institucionalizar programas alternativos de educação continuada, com o objetivo de reduzir o contingente atual de analfabetos e elevar os níveis médios de escolaridade dos jovens e adultos subescolarizados” (Brasil, 1993, p. 49)

Desde sua publicação, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já trazia a influência da educação permanente ou continuada, como se observa no art. 1º, ao adotar uma definição ampla de educação que inclui processos escolares e não escolares, reafirmando que “[...] valoriza-se a experiência extra-escolar” (*Sic!*) (Brasil, 1996, art. 206, X). Essa influência é mais evidente no capítulo da Educação Profissional: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Brasil, 1996, art. 39). Esse dispositivo foi alterado em 2008, passando a vigorar como: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996, art. 39), complementando: “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (Brasil, 1996, art. 39, § 2º, I, grifo nosso).

Embora a Lei n.º 9.394/96 tenha trazido a previsão da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 4º, VII), ela não conseguiu remover



seu caráter compensatório, sendo alvo de estratégias de precarização, principalmente por não ter assegurado os recursos orçamentários necessários ao seu funcionamento.

Em 2000, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, assegurando que essa modalidade fosse organizada de forma adequada às necessidades dos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Várias diretrizes da UNESCO são perceptíveis nesse documento: a educação de adultos como chave para o século XXI e para a cidadania plena (Declaração de Hamburgo); o aprender ao longo da vida com saberes integrados (Relatório Delors); e a oferta de oportunidades educativas voltadas às necessidades básicas de aprendizagem (Declaração de Jomtien).

Com a pretensão de superar a visão anterior do ensino supletivo, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 apresentou para a EJA: a *função reparadora*, que reconhece a dívida social histórica com os excluídos do sistema educacional; a *função equalizadora*, que oferece oportunidades de equiparação no acesso ao conhecimento e à cidadania; e a *função qualificadora*, que promove a educação ao longo da vida, atualizando conhecimentos e habilidades para inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Quanto a essas funções, Chilante (2005) destaca as contradições entre o discurso inclusivo e a prática excludente, uma vez que a função reparadora, ao propor compensar exclusões históricas, não enfrenta as desigualdades socioeconômicas que perpetuam o analfabetismo; a equalizadora, ao buscar oportunidades iguais de escolarização, ignora desigualdades estruturais; e a qualificadora, ao priorizar a qualificação profissional, reduz a educação à adaptação às exigências do mercado.

Com o avanço das forças ultraliberais a partir dos anos 2010, intensificou-se a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs), ligados à extrema direita, que culminaram no golpe político, jurídico e midiático de 2016, resultando no *impeachment* de Dilma Rousseff (2011-2016) e na ascensão de Michel Temer (2016-2018). O governo Temer, com apoio do Congresso e da mídia, promoveu uma agenda neoliberal com a Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congelou investimentos públicos por 20 anos, e a Lei n.º 13.415/2017, que reformulou o ensino médio, priorizando a flexibilização curricular, fragmentação do conhecimento, ensino a distância e redução de disciplinas gerais. Essa reestruturação foi reforçada pela homologação da nova BNCC em 2018, que padronizou o ensino, com ênfase em competências e habilidades voltadas ao mercado e criticada pela falta de participação popular. Com o governo Bolsonaro (2019-2022), aprofundou-se a agenda conservadora e ultraliberal, marcada pelo aparelhamento



institucional, o desmonte das políticas educacionais existentes, e a consolidação de alianças entre APHEs e o protofascismo, expressando uma visão ultraliberal da educação. Nesse contexto, a Política Nacional de Alfabetização retoma uma perspectiva funcional, baseada numa concepção mecânica de leitura e escrita, esvaziando o papel crítico da educação (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

No bojo dessas contrarreformas e sob a justificativa de alinhamento às concepções difundidas pela UNESCO, como as quatro aprendizagens difundidas por Delors, o direito a aprender por toda vida (V CONFINTEA), e a articulação entre educação e aprendizagem longo da vida (VI CONFINTEA), a Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, inseriu nas diretrizes e bases da educação brasileira a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (art. 3º, XIII), passando a EJA a constituir “[...] instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (art. 37), a oferta da educação especial com “[...] início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (art. 58).

A fim de promover o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos ao conjunto de contrarreformas ultraliberares em curso, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.º 01/2021, de 25 de maio de 2021, que 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. O conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida incorporado às diretrizes instituiu submodalidades à EJA que enfraquecem o formato presencial e priorizam formatos semipresenciais, educação a distância e exames de certificação (Arts. 2.º e 8.º, § 7.º). Sob esse prisma, a EJA deveria oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais, permitindo o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levassem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida (Art. 8.º, §§ 1.º e 2.º).

Todas essas reconfigurações, apesar de justificadas como formas de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas à EJA, na verdade evidenciam, dentro de uma lógica economicista, a supressão da responsabilidade do Estado de promover essa modalidade, ao mesmo tempo em que incentiva a autoformação; a substituição do espaço físico das escolas física pelo ambiente virtual; o esvaziamento e o aligeiramento do currículo; e o favorecimento da exploração pela iniciativa privada, dentro da concepção preconizada pela UNESCO.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar uma análise crítica sobre a relação entre a mundialização do capital e a planificação da educação, destacando como os organismos internacionais, em especial a UNESCO, atuam como difusores de modelos educacionais alinhados às demandas do sistema capitalista, utilizando-se de meios como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), para difundir e consolidar conceitos como educação permanente, educação ao longo da vida e, mais recentemente, aprendizagem ao longo da vida, os quais, embora inicialmente carregassem um viés humanista, foram progressivamente instrumentalizados para atender aos interesses econômicos do mercado.

A evolução desses conceitos reflete a transformação das políticas educacionais em resposta às reconfigurações do capitalismo. Nas primeiras CONFINTEAs, a educação de adultos que, primeiramente, foi vista como um meio de desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade, a partir dos anos 1990, com a ascensão do neoliberalismo, deslocou seu foco para a formação de uma força de trabalho flexível e adaptável, reduzindo a educação a um instrumento de qualificação profissional contínua.

No Brasil, observou-se a intensa atuação de intelectuais orgânicos vinculados à UNESCO para a inserção dos princípios da educação permanente nos anos de 1960 no campo teórico e normativo das políticas educacionais, assim como a sua retomada a partir da ofensiva ultraliberal em 2016, quando a inserção do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida foi formalmente inserido na legislação educacional, dentro do contexto das contrarreformas das políticas sociais.

No contexto de mundialização do capital, enquanto país dependente e periférico do capitalismo, o Brasil ao nortear sua política educacional de jovens e adultos pelo princípio da aprendizagem ao longo da vida, salta etapas como a superação do analfabetismo, alcançada pelos países do centro do capitalismo, condenando parte de sua população a uma alfabetização funcional, a uma mera certificação ou à sua própria sorte para traçar seu itinerário formativo, dentro de uma sociedade do conhecimento em que a função da escola é secundarizada e a iniciativa privada lucra com sua oferta.

Portanto, conclui-se que a aprendizagem ao longo da vida, tal como difundida pelas CONFINTEAs e incorporada no Brasil, representa menos uma garantia de direito à educação e mais uma estratégia de subsunção da formação humana às exigências do capital. Para enfrentar esse cenário, é urgente retomar o debate sobre uma educação



pública, gratuita e de qualidade, que valorize a formação integral e a participação democrática, resistindo às pressões reducionistas do mercado.

REFERÊNCIAS

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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 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 n.º 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), 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: Ed. Cast.



Alianza Editorial, S. A., 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. Acesso em: 12 abr. 2025. 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).

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. impr. 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 Merênci. **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**. (Coleção memória da educação) 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

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

Manuscript received on: June 30th, 2025

Accepted for publication on: August 2nd, 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

