

MARILDA MERÊNCIA RODRIGUES

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA:  
A ETERNA OBSOLESCÊNCIA HUMANA

Florianópolis - SC  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARILDA MERÊNCIA RODRIGUES

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA:  
A ETERNA OBSOLESCÊNCIA HUMANA

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Olinda Evangelista

TESE DE DOUTORADO

Área de concentração: Educação, História e Política

Florianópolis, 2008



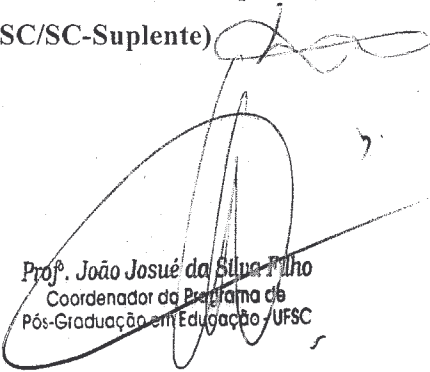
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A ETERNA OBSOLESCÊNCIA HUMANA”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/11/2008

- Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Orientadora)  
Dra. Marli Auras (CED/UFSC-Examinadora)  
Dra. Roselane de Fátima Campos (CED/UFSC-Examinadora)  
Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA/PA-Examinador)  
Dr. Fernando Casadei Salles (UNISO/SP-Examinador)  
Dra. Olga Celestina da Silva Durand (CED/UFSC-Suplente)  
Dra. Marileia Maria da Silva (UDESC/SC-Suplente)

  
Prof. João Josué da Silva Filho  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação / UFSC

MARILDA MERÊNCIA RODRIGUES

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/NOVEMBRO/2008

## AGRADECIMENTOS

Estou certa de que retribuir as pessoas que me ajudaram na caminhada de elaboração desse trabalho não será tarefa possível. Por isso, o que deixo aqui são algumas palavras que buscam exprimir a minha gratidão pelas contribuições intelectuais e afetivas que me proporcionaram nestes anos.

Aos colegas de doutorado, pelos momentos fecundos de debates e reflexões, de compartilhamento das aflições no processo de adensamento da compreensão da realidade. Em especial, às colegas Sandra, Cátia, Marilene e Zana, com as quais tive a oportunidade de dividir momentos de muita apreensão e de muitas alegrias.

Aos amigos Angela, Ari, Everson e Valdenésio pela convivência agradável em tantos momentos, mas, sobretudo, pelo aprendizado em nossa luta em defesa da educação pública.

Ao GEPETO, grupo de estudos de Política Educacional e Trabalho, por quem fui acolhida com tanto carinho e respeito. É difícil destacar nomes, até porque o grupo já está em sua terceira ou quarta geração, mas, gostaria de agradecer, em especial, à Joce, Maria Helena, Rosalba e Rose, sempre tão atenciosas, dedicadas e dispostas a compartilhar as suas descobertas e reflexões no campo das políticas educacionais.

À Professora Eneida Oto Shiroma, por tudo que tem ensinado no campo da pesquisa em políticas educacionais, particularmente, por seu olhar sempre carinhoso ao humano, para além do “acadêmico”.

À professora Maria Célia Marcondes de Moraes (*in memoriam*), cujas contribuições intelectuais marcam profundamente a minha formação e a escrita desse trabalho, em especial a percepção radical, na esteira do pensamento de Thompson, tantas vezes repetidas em suas aulas, de que “Teoria tem conseqüências!”

Às professoras Marli Auras, Roselane Neckel e Roselane Campos pelas importantes contribuições no momento de qualificação deste trabalho.

À Professora Olinda Evangelista, por tantas razões: pelo acolhimento desta pesquisa sob sua orientação; pelas correções sempre tão rigorosas; pelo respeito e cuidado com as minhas análises, apoio e incentivo às reflexões; pelo carinho e cuidado com que soube lidar com as minhas dificuldades.

Ao Jean Franco, pela incondicionalidade de seu apoio para que eu não esmorecesse diante das adversidades encontradas ao longo destes anos.

## RESUMO

Este estudo discute as matrizes históricas da noção de *educação ao longo da vida*, proposta como eixo orientador de um novo modelo de educação para o século XXI, defendido e disseminado no âmbito da UNESCO e União Européia. Por meio de análises documentais, foi possível apreender os argumentos justificadores, os elementos que a conformam como estratégia política e como conteúdo de reforma educacional, identificando, sobretudo, a centralidade que a crítica aos sistemas educativos assume na configuração deste projeto de educação da UNESCO, aliado à construção de um sujeito pacífico e tolerante e para sempre obsoleto. Realizou-se uma aproximação entre as proposições políticas da UNESCO e União Européia no que concerne à referida perspectiva educacional, percebendo-a num movimento mais amplo de hegemonia do capital, depreendendo, ao final da análise, convergências quanto aos elementos que compõem esta denominada “concepção ampliada” de educação, assim como, as novas características dos sistemas educativos e, especialmente, o processo de atomização e fragmentação dos sujeitos reiterado nos apelos da política neoliberal. Deste modo, foi possível identificar no âmbito da UNESCO a proposição de formação de um sujeito empreendedor e na União Européia a de um sujeito com espírito empresarial. A principal tese sustentada neste trabalho é a de que a noção de *educação ao longo da vida* representa, sobretudo, um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, ancorados numa concepção de tempo e história que visa a construção de uma nova subjetividade, um sujeito em eterna obsolescência.

Palavras-chave: educação ao longo da vida, políticas educacionais, UNESCO, União Européia, obsolescência humana.

## ABSTRACT

This study discusses the historical roots of the idea *lifelong learning* proposed as the central guiding principle behind a new model of education for the twenty first century, defended and disseminated by UNESCO and the European Union. Using document analyses, it was possible to grasp the justifying arguments, the elements which make it a political strategy and how the content of educational reform, above all identifying the central position that the criticism of educational systems takes on in the configuration of this project education by UNESCO is used to create a tolerant and passive citizen who will always be obsolete. The policy proposals by UNESCO and the European Union were compared from the educational perspective, seeing them in a wider movement of hegemony of capital, and at the end of the analysis, concluding convergences between the elements that make up this so-called “broader conception” of education, as well as the new characteristics of educational systems and, especially, the process of fragmentation of people reworked in the light of neoliberal policy. In this manner, it was possible to identify the proposal to train citizens under the UNESCO policy for enterprise and under the European Union for business. The principal thesis sustained in this study is the notion that *lifelong learning* above all represents a temporal declaration that institutes a way of conceiving of education and its subjects in relation to the past, present and future, anchored in a conception of time and history which aims at the construction of a new subjectivity, a subject in eternal obsolescence.

Key words: lifelong learning, educational policies, UNESCO, European Union, human obsolescence.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BB – Banco do Brasil

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BM - Banco Mundial

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CEF – Caixa Econômica Federal

CNE – Conselho Nacional da Educação

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

EFA – Education for all

EPT – Educação para Todos

INAE - Instituto Nacional de Altos Estudos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC – Ministério da Educação

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte

PNE – Plano Nacional de Educação

PPE - Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

UE - União Européia

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
1.1. Pressupostos teórico-metodológicos.....	19
1.2. A educação ao longo da vida na produção científica brasileira.....	24
1.3. Estrutura do Trabalho.....	45
<b>2. A NOÇÃO “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA” COMO AMÁLGAMA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO.....</b>	<b>47</b>
2.1. A Educação no pensamento veiculado pela UNESCO: de objeto de crise mundial a tesouro a ser descoberto no século XXI.....	47
2.1.1. As perigosas potencialidades transformam-se em “ameaça de desequilíbrio do corpo social” ou “ameaça de desumanização”.....	56
2.1.2. A “ameaça de desequilíbrio do corpo social” ou “ameaça de desumanização” transforma-se em “crise social” ou “crise aguda das relações sociais”.....	62
2.2. As recomendações de revisão dos sistemas educacionais como componentes essenciais para a constituição da noção de educação ao longo da vida.....	67
2.2.1. Prescrições estratégicas aos sistemas educacionais.....	68
2.2.2. A diversificação de recursos para a revisão dos sistemas educacionais: conjugação de argumentos “modernizantes” e “democratizantes”.....	81
2.2.3. PRELAC: continuidades do projeto de educação ao longo da vida.....	88
<b>3. EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: O “SUJEITO EMPREENDEDOR” DA UNESCO ENCONTRA O “ESPÍRITO EMPRESARIAL” DA UNIÃO EUROPÉIA.....</b>	<b>93</b>
3.1. A difusão da noção de educação ao longo da vida pela Comissão Européia.....	94
3.1.1. Sistemas abertos e flexíveis: “pedagogias inovadoras” e nova relação com o conhecimento.....	106
3.1.2. O sentido da ação política em questão – a atomização dos sujeitos.....	113
<b>4. A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA SUBJACENTE À NOÇÃO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA.....</b>	<b>126</b>
4.1. Os reiterados argumentos em torno da educação ao longo da vida.....	131
4.2. Educação ao longo da vida e a pretendida ausência da História.....	135
4.3. A construção ideológica de um sujeito eternamente obsoleto pela via da “aceleração” e da “desaceleração” da história.....	143
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O título desta tese, “*Educação ao longo da vida*”: *a eterna obsolescência humana*, compõe-se de uma perspectiva educacional e de uma hipótese de trabalho. A primeira refere-se ao projeto educativo construído por duas organizações internacionais – UNESCO e União Européia –, e disseminados em nível mundial. A segunda deriva da análise que julgamos ter empreendido na pesquisa e que pôs em discussão o referido projeto, indagando suas bases teóricas e inquirindo seus comprometimentos políticos. Tal percurso – privilegiando o diálogo contínuo, fecundo, entre pesquisador, empiria e teoria – tornou possível elaborarmos a hipótese de que o sujeito vislumbrado nesta proposição de *educação ao longo da vida* padece de uma composição histórica dividida, repartida: por estar em eterno movimento contra sua obsolescência, está congelado num presente eterno e sua obsolescência se torna imanente. Nesta lógica, dessa obsolescência este sujeito não poderá se livrar, posto que por ela está constituído inexoravelmente e contra ela toda luta é vã.

Prescrita como uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a *educação ao longo da vida*, aparece junto a recomendações expressas em abundante produção de documentos, encontros e debates, de cunho oficial dos referidos organismos. Nelas, acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão e a pobreza. Os sistemas educacionais tornam-se alvo de sua contestação, em meio ao debate sobre a necessidade de reformulação do Estado e da gestão escolar. Perguntamo-nos: qual racionalidade preside essa “nova” perspectiva? A que se opõe e/ou se justapõe? O que reafirma e potencializa?

Nosso primeiro contato com a noção *educação ao longo da vida* aconteceu em 1999, no contexto da disciplina *As políticas Internacionais para a Educação e suas repercussões no Brasil*<sup>1</sup>. Por meio de análise documental, de documentos nacionais e internacionais produzidos na década de 1990, a referida disciplina visava uma verticalização da compreensão do processo de formulação e implementação de políticas públicas para a Educação. As inúmeras inquietações suscitadas pelos debates realizados sobre a perspectiva de educação prescrita para o século XXI, ancorada na noção *educação ao longo da vida*, nos impeliram à realização da presente pesquisa. O recorrente apelo à educação, para a vida e ao longo dela, é mais do que simples frase de efeito; compreende inequívocos interesses,

---

<sup>1</sup> Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, ministrada pelas professoras Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista.

concepções de sociedade, de Estado e educação, define lugares sociais, estabelece e perpetua direções em detrimento de outras, redefine o conceito de educação e de sistema educacional. A trajetória de pesquisa que então iniciamos tinha em vista a apreensão desta perspectiva de educação, conduzindo-nos ao estudo de publicações oficiais e oficiosas, no âmbito das políticas educacionais.

Num primeiro momento, tivemos acesso ao relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1998) que sintetiza as tendências da educação para as próximas décadas. Este relatório, divulgado em 1996 pela UNESCO<sup>2</sup>, prenuncia um novo modelo de educação. Trata-se de documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors<sup>3</sup>, instaurada pela UNESCO em 1993, com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas, ancoradas em quatro pilares de aprendizagens<sup>4</sup>. Outros dois documentos influíram no contexto de definição do problema de pesquisa, um publicado em parceria entre CEPAL e UNESCO, *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (1995)<sup>5</sup>, e um, de âmbito nacional, publicado pelo Fórum Nacional<sup>6</sup>, *Um modelo de educação para o século XXI* (1999).

No documento *Educação e conhecimento...* (CEPAL; UNESCO, 1995) são reunidos argumentos que endossam a idéia de que os fatores decisivos para o desenvolvimento dos

<sup>2</sup> Publicado no Brasil em 1998, pela Editora Cortez.

<sup>3</sup> Ex-ministro de Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985-1995 (RIZO, 2005, p. 17).

<sup>4</sup> Importante ressaltar que ao longo da história da UNESCO foram constituídas duas Comissões Internacionais de Educação. A primeira, em 1971, presidida por Edgar Faure, a segunda, constituída em 1993, foi presidida por Jacques Delors.

<sup>5</sup> Note-se que em 1990 a Cepal já havia publicado um documento intitulado *Transformação Produtiva com Equidade – A Tarefa Prioritária do Desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 90* e, em 1992, publica em parceria com a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe, o documento *Educação e Conhecimento – Eixo da Transformação Produtiva com Equidade*. (cf. SALLES, 1992). Neste trabalho utilizamo-nos da versão deste documento publicada em 1995.

<sup>6</sup> Sobre a entidade, as informações apresentadas em seu *site* oficial assim o declaram: “o Fórum Nacional é associação de cerca de cem dos principais economistas, sociólogos e cientistas políticos do país, iniciada em 1988 com a finalidade de oferecer propostas concretas para a modernização da sociedade brasileira. Em 1991, o Fórum Nacional foi formalizado e adquiriu permanência com a criação do Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE, sociedade civil sem fins lucrativos [...] Funciona como agente da sociedade civil, em caráter independente e apartidário e com sentido pluralista. Sua preocupação é contribuir para o diálogo das lideranças nacionais, públicas e privadas (Poder Executivo, Congresso, Poder Judiciário, organizações empresariais, sindicais, acadêmicas, confessionais, comunitárias, personalidades de prestígio e influência). Diálogo orientado pela busca de caminhos para o desenvolvimento do país, em suas múltiplas dimensões: econômica, social, política, cultural. E voltado para o processo de tomada das decisões para tanto relevantes”. Disponível em: <http://www.forumnacional.org.br/inae/pinae1.asp>. Acesso em 29 abr. 2007. Importante destacar que entre os membros do INAE figuram nomes de importantes executivos, empresários e/ou intelectuais de instituições como Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Brasileiro às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social (BNDES), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ex-ministros da Fazenda, do Planejamento e da Educação, dentre outros. Alguns dos seus patrocinadores são: o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e social, Banco Mundial, Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Bradesco e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

países latino-americanos exigiriam estratégias de elevação da qualidade dos recursos humanos. Três são os fatores que interviriam na incorporação e difusão do progresso técnico: o fortalecimento da base empresarial; a crescente abertura à economia internacional e a formação de recursos humanos; o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e geração de novos conhecimentos. Para tal, afirma-se, veementemente, a necessidade de uma estratégia “que conduza a mudanças efetivas nos setores educacional, científico e tecnológico e de capacitação, visando à construção da cidadania vinculada tanto à democracia quanto à competitividade internacional.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 8).

Tem-se, desse modo, a estratégia de transformação produtiva com equidade, via educação e conhecimento, ancorada em objetivos anunciados de conjugação entre cidadania e competitividade, equidade e desempenho, aportadas sobre as diretrizes políticas de reforma institucional baseada na descentralização e integração nacional. (CEPAL; UNESCO, 1995). Argumentos como esses são reiterados em outros documentos produzidos pela UNESCO e fundamentam a necessidade de uma educação ao longo da vida nas formulações de política educacional.

No documento *Um modelo de educação para o século XXI* (FÓRUM NACIONAL, 1999)<sup>7</sup> propaga-se à sociedade brasileira um novo modelo educativo, cujo paradigma, nas palavras do então ministro Paulo Renato Souza,

certamente requererá das pessoas grande flexibilidade para se adaptarem às novas situações e realidades. Requererá que sejam capazes de tomar decisões de forma independente, que sejam capazes de produzir de forma autônoma ou semi-autônoma, tenham inventividade e não percam de vista a idéia de que quase não há mais hierarquias ou posições pré-definidas na cadeia de produção. A conquista e a manutenção das posições, especialmente as de liderança e comando, são uma competição, são o resultado de uma atuação permanente e diária. Portanto, esse novo mundo requer da educação algo totalmente diferente daquilo que temos até agora oferecido.<sup>8</sup> (SOUZA, 1999, p. 25).

O estudo dos três documentos referidos se constituiu em ponto de partida para a compreensão de que ali estava exposta não apenas uma expressão de forte apelo democrático,

---

<sup>7</sup> Este é indicado como um dos livros mais importantes que o Fórum Nacional publicou nos seus onze anos de existência.

<sup>8</sup> “A proposta encaminhada ao ministro Paulo Renato Souza, quando se organizou o Seminário Especial do Fórum Nacional realizado em agosto de 1998, era de que ao lado do trabalho que, com sua equipe, vem realizando desde 1995, para ‘reconstruir a educação brasileira a partir da base’, parecia chegada a oportunidade de propor à sociedade brasileira um novo modelo.” (VELLOSO, J.P.R. e ALBUQUERQUE, R. C., 1999, p. 8).

mas de convergências nas proposições de política educacional em âmbito nacional e internacional.

A UNESCO se apresentou como uma instituição pela qual seria possível a apreensão do tema de pesquisa, principalmente por representar a “face humanitária dos organismos internacionais” e pela sua histórica penetração na formulação de projetos e/ou disseminação de idéias no âmbito educacional nos países membros da ONU. No âmbito da América Latina, a UNESCO atuou e atua diretamente em dois projetos, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (1980-1999) e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (2002-2017).

Resumidamente, o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE) é apresentado como resultado de consenso entre os representantes governamentais dos países da região, cujos objetivos tinham como horizonte, até o ano 2000, atender carências, necessidades educativas fundamentais, enfatizando-se, para isso, a cooperação horizontal, sub-regional, regional e internacional. Compunham as finalidades do Projeto a promoção da formação integral e permanente do homem, o amparo à organização de uma sociedade justa, participativa e auto-determinante. Para tal, são elencados entre os objetivos específicos a escolarização antes de 1999 de todas as crianças em idade escolar, a ampliação dos serviços educativos para os adultos e a melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educativos por meio da realização das reformas necessárias. (UNESCO/OREALC, [198-], p. 2-4).

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe, proposto para a vigência de 2002-2017, compreende aspectos considerados pendentes na região. Desse modo, sua finalidade declarada é “propor mudanças substantivas nas políticas públicas para tornar efetiva a proposta de Educação para Todos e atender, assim, as demandas de desenvolvimento humano da região no século XXI.” (UNESCO, 2002, p. 3).

Cientes da relevância desses dois projetos para a compreensão da historicidade de nosso objeto de estudo, buscamos subsídios nos cinquenta *Boletins* publicados na vigência do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, seu principal veículo de divulgação, cujo estudo nos remeteu a outras publicações, valiosos documentos para a presente pesquisa<sup>9</sup>. Do mesmo modo, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* apresenta pistas interessantes ao enfatizar que a UNESCO publicou vários estudos internacionais “com vista a fazer o ponto da situação dos problemas e das prioridades da educação.” (DELORS, 1998, p. 268). São citadas neste relatório a publicação *A crise mundial da educação – uma*

---

<sup>9</sup> Referimo-nos ao *Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe* (1980-1999).

análise sistêmica (1968), escrita por Philip Coombs<sup>10</sup>, então diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação da UNESCO. Esta obra foi adaptada do relatório elaborado pelo mesmo autor como documento de trabalho na Conferência Internacional de Educação de Williamsburg (Estados Unidos) sobre a crise mundial da educação, em outubro de 1967.

Por intermédio do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* também tomamos conhecimento que em 1971 havia sido composta uma Comissão Internacional para a Educação, presidida por Edgar Faure<sup>11</sup>, cuja missão, atribuída pelo então diretor geral da UNESCO René Maheu, era definir as “novas finalidades atribuídas à educação, como consequência da rápida transformação do conhecimento e das sociedades, das exigências do desenvolvimento, das aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz.” (DELORS, 1998, p. 268). Ou seja, a Comissão tinha o papel de formular sugestões quanto aos meios intelectuais, humanos e financeiros a serem utilizados para a consecução dos objetivos fixados pela UNESCO. Essa Comissão publicou o relatório intitulado *Aprender a ser – a educação do futuro*, em 1972.

Deste modo, tínhamos diante de nós três importantes publicações: Coombs (1968), Faure (1972), Delors (1996), as quais, por diferentes linhas argumentativas, versam sobre a necessidade de um novo paradigma educacional fundamentado nas noções de educação permanente, sociedade educativa e educação ao longo da vida.

O desafio que se impôs a nós neste trabalho de pesquisa foi o de apreender historicamente o eixo estruturante, os matizes, desse “novo” modelo de educação proposto para o século XXI. Para a realização de tal tarefa, além desses três documentos norteadores, no âmbito da UNESCO, buscamos subsídios no *Boletín Proyecto Principal de Educación para América Latina y El Caribe* (1980-1999) visto que existem referências à noção de “educação ao longo da vida” em dezessete dos cinquenta números, bem como a reposição do tema, de variadas formas e argumentos, ao longo dos vinte anos de existência do projeto. Buscamos subsídios para a análise em documentos referentes ao Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC, 2002-2017), nos quais o conceito educação ao longo da vida assume protagonismo vital para a consecução do projeto de uma sociedade educadora. Deste Projeto selecionamos como fonte central o documento *Proyecto*

---

<sup>10</sup> No momento de publicação desta obra, Coombs era Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO. Antes de ser Diretor do referido Instituto, conforme nos informa Evangelista, E. (1999), foi Secretário Adjunto de Estado para assuntos educativos e culturais no Departamento de Estado dos EUA.

<sup>11</sup> Ex-Primeiro-ministro francês no período de janeiro de 1952 até março do mesmo ano. Assumiu um segundo mandato em fevereiro de 1955 a janeiro de 1956. Foi ministro da Educação da França entre 1968 e 1969, tendo assumido, anteriormente, outros ministérios. (ACADÉMIE FRANÇAISE, 2007).

*Regional de Educación para América Latina y El Caribe – Primera Reunion Intergubernamental (2002)*<sup>12</sup>.

Ainda com o intuito de compreender as matrizes históricas da noção *educação ao longo da vida* foi possível perceber o alcance deste tema em outra organização internacional, a União Européia. Note-se que no mesmo ano da publicação do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* na Europa, na esteira do que anunciava esse documento, foi publicado um número especial da Revista Européia, *Formação profissional*<sup>13</sup>, intitulada *Por que aprendizagem ao longo da vida?* Nela vários estudiosos discutem as perspectivas da política de educação e formação ao longo da vida na Europa, visto que o ano de 1996 foi designado pelo Conselho de Ministros e pelo Parlamento europeu<sup>14</sup> como Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida. Considerando a relevância dessa informação, iniciamos um processo rigoroso de pesquisa sobre documentos publicados pelas instituições componentes da União Européia, bem como de órgãos consultivos e auxiliares destas instituições, cuja preocupação recaísse sobre a *educação ao longo da vida*.

No âmbito dessas instituições selecionamos alguns documentos representativos para a temática em questão, produzidos no âmbito da Comissão europeia. O *Memorando sobre educação ao longo da vida*, publicado em 2000, considerado marco estruturante desta política na Comunidade Européia, resultou da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, na qual se discutiu a direção da política e ação na União Européia na chamada “era do conhecimento”. Além desse, estão o Livro Branco<sup>15</sup> *Um novo impulso à juventude europeia* (2001) e a

---

<sup>12</sup> Embora não ocupem centralidade na presente pesquisa, outros documentos permitem situar o pensamento da UNESCO no que se refere à concepção de educação ao longo da vida, bem como sobre o caráter global desse projeto de educação. São eles: *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997* (1998); Relatório Mundial sobre a Educação *O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida* (2000); *Revisiting Lifelong Learning for the 21<sup>st</sup> century* (2001); *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable, 27-29 novembro 2000* (2001); *Integrating Lifelong Learning – Perspectives* (2002); *Institutionalising Lifelong Learning – creating conducive environments for adult learning in the Asian context* (2002); *Citizenship, Democracia and Lifelong Learning* (2003); *Lifelong Learning – Discourses in Europe* (2003). Além disso, fez-se necessário a leitura de outros documentos produzidos/vinculados ao Ministério da Educação e à UNESCO-BRASIL referentes às políticas de Educação para Todos para o Brasil (EPT). Dentre eles: o *Plano Nacional de Educação* (2001); *Abrindo Espaços Educação e Cultura para a paz* (2004); *EFA 2000 Educação para todos – avaliação da década* (2000); *Educação para Todos na América Latina: um objetivo ao nosso alcance. Relatório Regional de Monitoramento de EPT 2003* (2004); *A Unesco no Brasil: consolidando compromissos* (2004).

<sup>13</sup> Publicação do CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional, criado em 1975. É definido em documentos oficiais do próprio Centro como “o organismo europeu que ajuda a promover e desenvolver o ensino e a formação profissional na União Européia”. Disponível em: <[www.cedefop.europa.eu/](http://www.cedefop.europa.eu/)>. Acesso em 10 de fev. 2007.

<sup>14</sup> A Comunidade Européia é formada por cinco instituições: Comissão europeia, Parlamento europeu, Conselho de Ministros europeus, Tribunal de Justiça europeu e Tribunal de Contas europeu.

<sup>15</sup> Importante destacar que os Livros Brancos e Verdes são documentos publicados pela Comissão europeia. Os primeiros contêm propostas de ação comunitária em domínios específicos; os segundos são

Comunicação da Comissão *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (2001)<sup>16</sup>. A recorrência a documentos produzidos no âmbito da União Européia se impôs como caminho necessário da pesquisa pela fecunda interlocução entre o pensamento da UNESCO e desta Organização subjacente aos seus projetos de educação, mas também pela intertextualidade existente entre tais documentos. A União Européia é focada em documentos da UNESCO como palco de experiências exitosas a serem seguidas.

A configuração da problemática de pesquisa está, pois, relacionada à perspectiva de educação subjacente aos projetos educacionais dessas duas organizações internacionais. No conjunto das fontes, vislumbra-se um misto da linguagem empresarial com a linguagem educacional, configurando enunciados ideológicos norteadores de uma determinada perspectiva do que ensinar, como ensinar, onde aprender e para que. Esses enunciados são perpassados pela “constatação” da ineficiência da escola e dos saberes produzidos nela e por ela, justificando (discursivamente) um apelo reiterado à intervenção das comunidades locais, acomodados sob a expressão “concertação de ações da comunidade e governos” e pela ênfase na necessidade de cooperações nacionais, regionais e internacionais. Enfatiza-se que a educação deverá ser objeto de grandes consensos nacionais e base do fortalecimento da coesão social. Um dos caminhos apontados é o investimento prioritário na formação de recursos humanos, assentado no discurso de que “sem educação de qualidade não haverá crescimento, equidade, nem democracia.” (UNESCO, 1991a, p. 44). Para tanto, propõe-se que se criem mecanismos e estratégias de concertação entre os diferentes setores da administração pública, os organismos não governamentais, as empresas privadas, os meios de comunicação, as igrejas, as associações comunitárias e as famílias. (UNESCO, 1991a, p. 44).

No documento produzido pela CEPAL e UNESCO (1995) reafirma-se que um dos fatores decisivos para o desenvolvimento dos países latino-americanos refere-se à elevação da qualidade dos recursos humanos. Em se tratando do professor, o discurso apela para a necessidade de reelaboração do que é ser professor, de uma nova identidade ajustada ao novo contexto tecnológico em que “o trabalho docente consistirá muito mais em orientar, dirigir,

---

destinados a promover uma reflexão e a lançar um processo de consulta em nível europeu sobre um assunto específico.

<sup>16</sup> Note-se que outros importantes documentos da União Européia discutem o tema em questão, por exemplo, o *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning* (1996), publicado em 1999, no qual é possível encontrar a denominação *Delivery Systems* para caracterizar o sistema (em configuração) baseado na estratégia de educação ao longo da vida; bem como do documento *Livro Branco Teaching and Learning – Towards the learning society* (1995), entre outros.



dar exemplos e animar, do que em transmitir os conteúdos da matéria.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 164). Deriva dessa mesma perspectiva a noção de que não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de competências vinculadas à lógica do mercado e da chamada “sociedade do conhecimento”. Nas palavras de Moraes,

Os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de “aprendentes”. Não surpreende, dessa forma, que os sistemas educacionais dos vários países sofram pressões para operar adequadamente em uma economia sofisticada e seletiva, para gerar cidadãos capazes de manipular ou operar as tecnologias de informação e comunicação e dispostos a se atualizar ao longo da vida. (MORAES, 2003, p. 152).

Tal perspectiva pode ser vislumbrada no documento da CEPAL e UNESCO (1995), no qual se defende que “a educação não poderá permanecer confinada dentro das escolas; cada instituição que dê emprego poderá ser ao mesmo tempo um centro educacional.” (CEPAL; UNESCO, 1995, p.162). Agregue-se a isto a idéia, do documento *Um modelo de educação para o século XXI*, de que o paradigma que se seguirá no novo mundo certamente requererá das pessoas grande flexibilidade para se adaptarem às novas situações e realidades. (VELLOSO, 1999, p. 25).

Argumentos que se coadunam com os veiculados pela *Revista Européia Formação Profissional* dedicada ao assunto “aprendizagem ao longo da vida”, cuja ênfase na atualização dos conhecimentos profissionais é tratada de forma imperativa como um antídoto para o desemprego. Enfatiza-se, para tanto, o esforço individual e o papel do empresariado como fator decisivo nesta atividade. (CEDEFOP, 1996, p. 2-3).

Sinteticamente, podemos apresentar alguns dos pressupostos presentes nas fontes pesquisadas, de organismos nacionais e internacionais, que fundamentam, a nosso ver, o denominado “novo modelo” de educação para o século XXI, cuja base de sustentação é a noção de educação ao longo da vida:

1- desaprovação descomedida da atuação da escola pública, da sua função social, da sua eficiência e eficácia. Para suprir a necessidade de atualização do indivíduo e a ampliação de seus conhecimentos ao longo de sua existência é proposta maior flexibilização dos sistemas educacionais;

2- crítica à identidade docente existente até o momento com a conseqüente necessidade de sua re-formação;

- 3- autorização de sujeitos advindos de áreas diversas para falar sobre os rumos da educação, as suas perspectivas institucionais, curriculares, entre outros;
- 4- desprestígio da escola como instituição formadora;
- 5- ênfase na necessidade de diversificação dos meios de formação e aplicação dos sistemas de validação que integrem as competências adquiridas em experiências de trabalho ou em outros espaços e diversificação dos mecanismos de financiamento e
- 6- individualização e ajustamento da educação como meio de solucionar a “inadequação” (ou falta de espaço) do sujeito no mercado de trabalho.

Os pressupostos norteadores dessa estratégia de educação ao longo da vida oferecem elementos para a sustentação das hipóteses que orientam nossas indagações. Os holofotes sobre a escola e a incessante crítica à sua função social colocam em questão o modelo de sistema educacional, indicando a redefinição dos lugares/espços de formação, o reconhecimento de “saberes” e conhecimentos adquiridos em outros espaços (certificações). A médio e longo prazo tais diretrizes podem apresentar uma re-significação da instituição escolar, inserida em um novo sistema que comportará formas e funções diferenciadas. Desse modo, a escola poderá, inclusive, deixar de ser referência como instituição formadora, como instituição capaz de fornecer bases comuns para uma “massa” cujo único espaço de formação sistemática e intencional é a Escola Pública.

A construção desse novo sistema educacional, consoante ao projeto do capital, estaria assentada nos objetivos de aclimatação do sistema educacional à realidade de desemprego estrutural inerente à sociedade capitalista. A educação entendida como projeto de uma vida constitui-se, ao mesmo tempo, como instrumento de resignação e responsabilização dos sujeitos, sendo produtora e antídoto para a obsolescência humana. A construção dessa obsolescência humana estaria vinculada à concepção de tempo e história presente nas políticas educacionais, conjugada em três noções: caracterização do ritmo da história como acelerado (a dinâmica da vida tornando-se passado em seu presente como algo irremediável); vinculação das aprendizagens a necessidades de adaptação ao mercado (presentismo/pragmatismo); pensamento do projeto educacional a longo prazo, na grande permanência do sistema capitalista (controle e previsibilidade do futuro). Tem-se, desse modo, no campo da política educacional a construção de um sujeito para quem a história será colocada dentro desses limites, ousaríamos dizer, até mesmo, como algo irrelevante, visto que as possibilidades de futuro estariam “todas” postas.

Tal concepção de educação, que é simultaneamente estratégia e conteúdo, ganha visibilidade no âmbito das políticas educativas nos anos de 1990, pois se constitui em

instrumento para a consolidação das políticas de Educação para Todos, cujos argumentos incidem, necessariamente, em um discurso de democratização de acesso e de adequação às necessidades individualizadas. É o que se pode vislumbrar na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – A Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), quando, ao tratar da Educação para todos como visão ampliada, reforça os objetivos de universalização de acesso e de promoção da equidade, acentuando a importância de concentrar a atenção na aprendizagem e expansão dos meios e da perspectiva de educação básica. (UNESCO, 1990)<sup>17</sup>.

Uma outra hipótese a ser destacada é a de que o projeto de política educacional pautado na perspectiva de educação ao longo da vida imprime à educação formal um caráter provisório e volátil, conferindo-lhe um sentido de inacabado, incompleto, insuficiente. Deriva dessa concepção uma perspectiva de educação flexível e aligeirada, assentada numa noção de história do *eterno tempo presente*, cuja finalidade seria reduzida à adaptabilidade ao mercado subjugada ao imperativo do “novo”. É o que se depreende, por exemplo, dos Boletins do PPE em que é possível perceber expressões e temas recorrentes em outros documentos da UNESCO e da União Européia, como a necessidade de inovações nos conteúdos e métodos de educação, acompanhadas da insistência na profissionalização do rol docente e na flexibilidade e pertinência dos currículos, aliada ao reforço dos vínculos entre a educação, o trabalho e a produção, o que supostamente asseguraria a eficiência e qualidade da educação e, ainda, a vinculação entre educação formal e não formal, cuja base de sustentação é a educação à distância, sob o discurso do “ideal da verdadeira democratização da educação.” (UNESCO, 1987c, p. 32).

Cunha-se a idéia da “ineficiência da gestão escolar” por parte do Estado e indica-se como solução a diversidade de formas de ensino e de formação, bem como a redução de custos por meio da diversificação das fontes de financiamento e construção de acordos nacionais em Educação. (UNESCO, 1991b, p. 26). Alinhada às diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), ganha realce a necessidade de “profissionalizar a educação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1993b, p. 3). Desse modo, prescreve-se à educação o protagonismo na solução de problemas de natureza

---

17

A noção de democracia presente nesta concepção apóia-se na noção de justiça como equidade, teoria sistematizada pelo filósofo norte-americano John Rawls em 1971, centrada no interesse do indivíduo. Para o autor, “homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes.” (RAWLS, 1993, p. 14), entendimento, este, presente nos argumentos em defesa de uma educação ao longo da vida que justifica ensinamentos e espaços diferentes de formação para classes sociais com necessidades diferentes.

variada e, como se a tarefa não fosse pequena, deverá trabalhar para a Tolerância<sup>18</sup>, para o Desenvolvimento e para a Paz, numa aprendizagem contínua, por meio da perspectiva abalizada de *educação ao longo da vida*, com o “apoio de professores, amigos e companheiros e bons materiais de aprendizagem para aproveitar as oportunidades de cada dia e contribuir para um maior desenvolvimento e paz sociais.” (UNESCO, 1996b, p. 12).

Nosso problema de pesquisa se inscreve, portanto, nesse complexo de justificações. Nosso intuito é o questionamento radical do significado dessa concepção e estratégia denominada *educação ao longo da vida*. Perguntamos por suas vinculações históricas. O que caracteriza essa perspectiva no que tange à UNESCO e à União Européia? Em que se aproximam e em que se distanciam as proposições dessas duas organizações internacionais? A *educação ao longo da vida* seria a noção angular para um processo intensivo de descentramento da instituição escolar? Trata-se de um ataque à Escola? Está em xeque o modelo de sistema educacional? Estamos falando de horizontalização dos espaços educativos? Qual é a concepção de ser humano subjacente a esse projeto? Essas são questões fundamentais que enfrentamos no processo de apreensão dessa “nova” perspectiva de educação. Assim, intentamos compreender o projeto de *educação ao longo da vida* defendido e disseminado pela UNESCO e pela União Européia, visando conhecer os elementos que o conformam como estratégia política, mas também como conteúdo de reconfiguração do sistema educacional, consubstanciados em duas dimensões: *lifelong* (ao longo da vida) e *lifewide* (em todos os domínios da vida).

Lembremos Apple (2003, p. 10): “um dos objetivos mais importantes da atuação direitista é mudar nosso senso comum, alterando o significado das categorias mais básicas, as palavras-chave que empregamos para compreender o mundo social e educacional e nosso lugar nele”. É aí que os documentos de política educacional são *experts*, caminham na direção de sentidos comuns, construindo a incompetência pela via do próprio discurso da competência, contribuindo para a naturalização da mercantilização do mundo e também para a naturalização de um sujeito eternamente obsoleto.

### 1.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Jacques Le Goff (1993, p. 29-30), ao discutir sobre objetividade e manipulação do passado, remete-se ao historiador alemão Wolfgang Mommsen, o qual assinala três elementos

---

<sup>18</sup> Conforme informações referidas no *Boletín* n. 35 do PPE, o ano de 1995 foi declarado pelas Nações Unidas como o Ano Internacional da Tolerância (UNESCO, 1994, p. 59).

que regem o ofício do historiador: a imagem que o historiador tem de si, o grupo ao qual pertence; a sua concepção das causas da mudança social; e a perspectiva de mudanças sociais futuras que julga prováveis e possíveis e que orientam a sua interpretação histórica. Estes três elementos influenciam em grande medida a interpretação histórica resultante deste trabalho de pesquisa, contudo, gostaríamos de acrescentar um quarto elemento que pode ser traduzido na relação entre as sínteses produzidas sobre determinada realidade ou objeto histórico com a evidência histórica, relação que deve ser marcada por um tratamento sistemático e rigoroso das fontes, de modo que possamos nos aproximar da objetividade do real e fugir das armadilhas que toda fonte histórica encerra. Para o historiador Thompson (1981), a lógica da história reside justamente no diálogo disciplinado entre conceito e evidência. Em suas palavras:

o discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre o conceito e a evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas. (THOMPSON, 1981, p. 49).

Compreendendo com Thompson (1981) que o conhecimento histórico só se torna cognoscível segundo maneiras que são, e devem ser a preocupação dos métodos históricos, tentamos, na análise dos documentos que se constituem em nossas fontes privilegiadas, atentar às interrogações a serem feitas para a evidência, visto que “a interrogação e a resposta são mutuamente determinantes.” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Essa mútua determinação nos remete a outro aspecto da lógica histórica problematizada por este historiador; trata-se da idéia, fundamental para todo o processo de pesquisa, de que o conceito surge de engajamentos empíricos. Em se tratando do objeto da presente pesquisa, consideramos que as evidências, precisamente os documentos de políticas educacionais, não se traduzem apenas como discursos que pretendem engendrar práticas, mas são expressões reais dos rumos que a política educacional vem trilhando, numa relação dialética, engendra práticas e é engendrado por elas. É nesse sentido que interrogarmos a empiria, seus engajamentos, suas vinculações, seus lugares sociais e sua ocupação pelos sujeitos autorizados, especialmente a UNESCO e União Européia, engendrades da perspectiva de *educação ao longo da vida*, se impôs como absolutamente necessário no percurso desta pesquisa.

Ozga (2000) levanta aspectos que procuramos considerar no escrutínio de textos políticos: as mensagens que transmitem ou procuram transmitir sobre vários aspectos; a fonte da política, isto é, a que interesses serve, de que forma relaciona-se às particularidades globais, nacionais e locais; o âmbito da política, quer dizer, o anunciado e o exequível; as relações políticas estabelecidas, e o padrão da política, isto é, as alterações decorrentes da política, as mudanças organizacionais e institucionais que ela requer. (OZGA, 2000). Para a autora,

é possível pensar os textos políticos como contando-nos uma história sobre o que é possível ou desejável conseguir-se através da política educacional, é possível lê-los como se lê qualquer outro tipo de narrativa: podem ser escrutinados relativamente ao retrato das personagens e à ação, ao uso de determinadas estruturas de língua de modo a provocar determinadas impressões ou respostas; podem ter uma voz autoral ou tentar transmitir uma impressão de múltiplos pontos de vista. (OZGA, 2000, p. 171).

Outros autores nos auxiliaram na apreensão das políticas educacionais, especialmente por suas experiências em análise destas políticas com base em documentos de organismos multilaterais. Destacam-se, nesse sentido, os trabalhos de Shiroma; Moraes e Evangelista (2002), cujas análises orientaram significativamente a compreensão da reformas educacionais como políticas educacionais, percebendo o que elas denominam de “arautos da reforma” nos anos de 1990 e os consensos que se consolidaram ao longo do século XX, especialmente na última década. Shiroma, Campos e Garcia (2005) apresentam subsídios teóricos para análise de políticas com base nos conceitos, no conteúdo e nos discursos presentes nos documentos, acenando para aspectos essenciais, dentre eles, a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma e a bricolagem de conceitos.

Quanto à análise de políticas educacionais concernentes à realidade de outros países, alguns autores foram extremamente valiosos, em especial, Fátima Antunes (2005), que permitiu uma aproximação sobre a realidade portuguesa, mais especificamente sobre o debate que se realiza atualmente no âmbito da União Européia. Robertson e Dale (2001) apresentam uma compreensão global dos rumos das políticas educacionais, chamando a atenção para o fato de que, não obstante a existência de uma agenda política do Estado orientada pelo discurso e a prática da competitividade e pela implementação da lógica de mercado, a legitimação desta agenda política é feita tanto externamente, quanto internamente, por diversos mecanismos, dentre os quais por meio da “sociedade civil” e do capital nacional.

Para articular coerentemente os diferentes documentos e temas, aparentemente soltos e fragmentados, mas que compõem o universo da perspectiva de *educação ao longo da vida*, recorreremos à abordagem de Fairclough (2001) que analisa o discurso num quadro tridimensional, na relação entre texto, prática discursiva e prática social. Ao usar o termo “discurso” o autor considera “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”, o que tem algumas implicações. A primeira implicação advém do fato de ser o discurso um modo de ação, uma forma mediante a qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros, como também um modo de representação. A segunda, o fato de esta constatação requerer uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89-91).

Assim, o discurso é apreendido como modo de prática política e ideológica. Para articular essa idéia, o autor recorre ao conceito de intertextualidade que pode ser entendido como “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.113-114). Esse conceito permitiu, dentre outras coisas, percebermos a pertinência de estabelecer um diálogo entre a UNESCO e a União Européia no que tange à noção de *educação ao longo da vida*, haja vista as referências em muitos documentos da UNESCO a documentos ou experiências da União Européia.

Tal critério metodológico mostra-se fundamental para a análise dos documentos de política educacional, visto que “os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 113-114). A compreensão deste critério torna-se fundamental para revelar que “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117).

Nesse processo de instituição de “verdades” é possível constatar a naturalização de algumas idéias centrais que perpassam invariavelmente os documentos de política educacional dos anos de 1990 aqui analisados, trata-se da idéia de que *o mundo está globalizado* e que *estamos vivendo na sociedade do conhecimento*. “Pressupostos”, aliás, estabelecidos como princípios norteadores dos rumos das políticas educacionais e, por conseguinte, engendrades do novo paradigma educacional de uma *educação ao longo da vida*.

Partilhamos da perspectiva de Dale (2001a, p. 136 ) acerca da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação que pode ser compreendida como “um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os Estados-Nação enquadradas pela relação destes com a globalização”. Quanto à natureza dessa globalização, é caracterizada como um

conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores [...] sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionados entre si, econômicas, políticas e culturais. (DALE, 2001a, p. 136).

Para este autor, a forma e extensão dessa globalização tornam possível falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo, porém, a “adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio”. Tendo em vista que a globalização se traduz num fenômeno político-econômico que conduz à criação de novas formas de governação supranacional, conclui o autor: “não se trata do triunfo de uma nova nação hegemônica, mas do triunfo do sistema [...] estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema.” (DALE, 2001, p. 147-148). Contudo, “se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente”, como nos lembra Hobsbawm (1995, p. 562). Pois, “se as pessoas em geral realmente aceitassem essa concepção do tempo que faz a apologia do capital, afundariam inevitavelmente no abismo sem fundo do pessimismo.” (MÈSZÁROS, 2007, p. 23). Nesse sentido, há que se considerar, com Laval (2004, p. XIV), que, embora designent uma “concepção individualista e instrumental” do sujeito, da educação e das instituições, “a escola neoliberal permanece ainda uma tendência e não uma realidade acabada.”

Acreditando, portanto, na história como um campo em aberto, buscamos fundamentar este trabalho em autores que acreditam na possibilidade de superação e de rupturas históricas, capazes de ultrapassar as “personificações do capital”, que, no dizer de Mészáros,

estão mais do que felizes por glorificar o eterno presente em que *não há alternativa*, iludindo-se – apenas porque dominam a sociedade com todos os meios que têm à sua disposição – com a crença de que o próprio processo histórico já terminou. Até mesmo pontificam sobre o feliz ‘fim da história’ neoliberal em miscelâneas propagandísticas pseudo-acadêmicas amplamente promovidas, *à la* Fukuyama, pregando de bom grado a si mesmos – os



convertidos a consumação da história para sempre livre de conflitos, enquanto empreendem guerras genocidas. (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Com base nestas orientações e aportes teórico-metodológicos é que propusemos neste trabalho descobrir as motivações ou o que é potencializado pelo modelo de educação personificado na expressão *educação ao longo da vida*, defendido com tanta frequência nas políticas educacionais em curso. É preciso fazer os questionamentos suscitados por Gramsci:

por que e como se difundem, tornando-se populares, as novas concepções do mundo? Nesse processo de difusão (que é simultaneamente, de substituição do velho e, muito freqüentemente, de combinação entre o novo e o velho), influem (e como e em que medida) a forma racional em que a nova concepção é exposta e apresentada, a autoridade (na medida em que é reconhecida e apreciada, pelo menos genericamente) do expositor e dos pensadores e cientistas nos quais o expositor se apóia, a participação na mesma organização daquele que sustenta a nova concepção (após ter entrado na organização, mas por outro motivo que não aquele que de partilhar da nova concepção)? (GRAMSCI, 1999, p. 108).

## 1.2 A educação ao longo da vida na produção científica brasileira

Visando conhecer e identificar a incidência da discussão acerca do tema na produção científica da área da educação no Brasil, realizamos um levantamento bibliográfico em dois meios de divulgação da produção do conhecimento na área: em periódicos especializados de circulação nacional (qualis A)<sup>19</sup>, e em trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), haja vista a proeminência deste espaço acadêmico para a difusão e debate das questões relativas a educação.

Com relação ao primeiro, fizemos o processo de seleção orientado pelos descritores *educação, formação, aprendizagem ao longo da vida*, no período compreendido entre 1996 e 2006. Os periódicos pesquisados são os *Cadernos Cedes*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação e Pesquisa*, *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Revista Educação e Sociedade*, *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, e *Revista Perspectiva*. Ao final deste levantamento restou apenas um artigo que discute o tema educação ao longo da vida; trata-se do trabalho de Peter Alheit, professor da Universidade de *Göttingen* (Alemanha), e Betina Dausien, professora da Universidade de *Bielefeld* (Alemanha), intitulado *Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*,

<sup>19</sup> Sistema de classificação utilizado pela CAPES no momento da pesquisa, hoje alterado.

publicado na Revista *Educação e Pesquisa* (2006). Interessante notar que ademais de ter sido encontrado apenas um trabalho, este não é de autoria nacional.

O levantamento de trabalhos nas Reuniões da ANPED foi realizado com base em três critérios metodológicos: 1- a delimitação temporal, pela qual consideramos Reuniões de 1996 (19ª Reunião) à 2005 (28ª Reunião). Tal marco foi estabelecido em função de 1996 ser considerado o ano Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida; 2- a consulta sobre a presença do tema em todos os Grupos de Trabalhos (GT's), visto que os conteúdos que vão conformando a noção de *educação ao longo da vida* perpassam as diferentes áreas de estudo; 3- a definição dos descritores, entre os quais *educação continuada e permanente, sociedade educativa, sociedade educadora, lugares educativos, educação não-formal e informal*, ou trabalhos que focassem a função da instituição escolar. De um total de 2456 trabalhos, distribuídos em dez reuniões anuais, apenas 12 tratavam de temas correlacionados à noção de educação ao longo da vida: educação permanente e formação permanente, educação continuada, formação e emprego, cidade educadora, cidade educativa, pedagogia das cidades, formação de recursos humanos e empregabilidade, incerteza do trabalho/educar para o desemprego/formação para a atenuação do desemprego, desenvolvimento humano e educação, educação e novo paradigma do conhecimento, função da escola/papel da escola/mudança na instituição escolar, educação não-formal e educação ao longo da vida como novo paradigma da educação de jovens e adultos.

O quadro a seguir mostra a distribuição dos 12 trabalhos selecionados, por ano e GT's.

<b>GT</b>	<b>NÚMERO DE TRABALHO</b>	<b>ANO</b>
5	1	1996
2	1	1997
6	1	1997
9	1	1997
12	1	1998
13	1	1998
18	1	1998
18	1	1999
3	1	1999
4	1	2001
13	1	2004
5	1	2005
<b>TOTAL</b>	12	

**Quadro 1:** distribuição dos trabalhos selecionados por ano e GT's.

Esse reduzido número de trabalhos selecionados tanto no âmbito da ANPED, como nos periódicos de circulação nacional, causa certa inquietação, fato que conduz inicialmente à

percepção de ausência do debate em torno dessa perspectiva dada como base de um novo modelo de educação para o século XXI.

Embora o conjunto de trabalhos selecionados nos anais das Reuniões da ANPED não trate especificamente da noção *educação ao longo da vida*, é indicador de uma série de argumentos que vêm consolidando esta concepção de educação, a qual tem se mostrado em uma forma gelatinosa, que parece escapar a cada momento de tentativa de “captura”. O quadro acima é ilustrativo dessa questão, visto que os trabalhos selecionados estão distribuídos em nove GT’s: GT2 História da Educação, GT3 Movimentos Sociais e Educação, GT4 Didática, GT5 Estado e Política Educacional, GT6 Educação Popular, GT9 Educação e Trabalho, GT12 Currículo, GT13 Educação Fundamental, GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Deste conjunto, apenas três trabalhos referem-se à noção *educação ao longo da vida*: Pierro (1998), que trata especificamente da educação de jovens e adultos na Espanha; Parenti (1999), que estabelece um diálogo entre as noções de educação permanente e competência, focando suas abordagens e apropriações na literatura, e Lopes (2004), que apresenta uma discussão sobre o papel da educação para a construção da tolerância.

No trabalho de Peter Alheit e Betina Dausien, publicado na Revista *Educação e Pesquisa* (2006), é possível identificar e até mesmo confirmar a abrangência desta perspectiva de educação. Os autores assinalam que este “conceito” tem assumido uma dimensão estratégica e funcional, particularmente na última década, nas políticas de formação, recorrendo-se a ele “para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 177). Identificam, no âmbito da Comissão Européia, que tem sido referido para designar um conceito de educação que estabelece uma sinergia entre diferentes modos de aprendizagem: processos de aprendizagens formais (nas instituições de formação clássicas); processos de aprendizagens não formais (locais de trabalho, organismos e associações, atividades sociais etc.) e processos de aprendizagens informais, isto é, não são empreendidos intencionalmente. Identificam nesta sinergia um caráter democratizante na medida em que compreendem a educação ao longo da vida como resposta no primeiro plano a uma necessidade econômica e social, compreendendo que “ela não diz respeito apenas a elites tradicionais, mas a todos os membros da sociedade.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 178).

Alheit e Dausien (2006) sintetizam dois pontos de vista distintos sobre este tema. O primeiro, relacionado às políticas de formação, vinculadas às mudanças das condições sociais de trabalho, que “inspira a partir dos anos de 1960, uma política internacional de ‘educação ao longo da vida’.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 180). O segundo, de “caráter essencialmente pedagógico concernente a condições e possibilidades de uma aprendizagem

biográfica dos membros da sociedade.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 180). Em outros termos, os autores localizam o segundo ponto de vista no contexto de uma ciência da educação voltada para os processos de aprendizagem do indivíduo, cujo foco são aspectos não formais, informais e não institucionalizados. Suas palavras-chave são: “‘aprendizagem do cotidiano’, ‘aprendizagem a partir das experiências’, ‘aprendizagem por assimilação’, ‘aprendizagem ligada ao mundo da vida’ ou ‘autodidaxia’.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 180). Mediante a análise de documentos da União Européia, UNESCO e OCDE, apresentam quatro características decisivas para a composição desse “paradigma das programações de formação”, a saber:

(a) transformação da significação do “trabalho”; (b) perturbações que intervieram na função do “saber”; (c) a experiência de disfuncionamentos crescentes das instituições de formação; e (d) os desafios dirigidos aos atores sociais, indicados no momento por termos como “individualização”, “modernização reflexiva”. (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 180).

Reconhecem que essas características são objeto de consenso por parte tanto de “representantes da empresa tradicional”, quanto de “protagonistas da nova economia” e “especialistas da formação dos partidos da esquerda moderna” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 180). Contudo, problematizam nessa identidade de visões o desconhecimento das conseqüências sociais decorrentes dessa transformação nas políticas de formação. Para eles, “o rótulo elogioso de *Lifelong Learning Society* não faz desaparecer, de nenhum modo, os mecanismos de seleção e de exclusão do ‘antigo’ sistema de formação. Ele se contenta em encobri-lo e talvez até o agrave.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 184).

Por fim, concluem que a aprendizagem ao longo da vida é um fenômeno complexo e, para a compreensão dessa mudança de paradigma, exige-se das ciências da educação a formulação de hipóteses em três níveis: macroestrutural da sociedade, compreendendo como uma nova política de formação; médio estrutural das instituições, concebendo as organizações como “ambientes” e “agências” de recursos complexos de aprendizagem; microestrutural dos indivíduos, considerando as operações entre os “atores concretos para responder às exigências sociais e midiáticas da pós-modernidade que requerem novas construções de sentido individuais e coletivas.” (ALHEIT & DAUSIEN, 2006, p. 193).

Nos textos de Pierro (1998) e Parenti (1999), publicados nos anais das Reuniões da ANPEd, a noção *educação ao longo da vida* aparece relacionada à educação de jovens e adultos, sendo tratada no primeiro caso como um *novo paradigma de educação continuada de jovens e adultos* e no segundo como uma *nova concepção de educação de jovens e adultos*.

No trabalho de Lopes (2004) a expressão usada é *educação ao longo de toda a vida*, associada a uma proposta de educação que prepare para a *tolerância*. O autor preocupa-se com a introdução desta temática como unidade adaptada ao currículo escolar, de modo que a escola transmita “conhecimentos sobre a diversidade de espécie humana” e leve as pessoas a tomarem “consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (LOPES, 2004, p. 12). A ênfase na tolerância é tratada, portanto, como exigência da nova realidade social (sistema plural) que exige, segundo o autor, “um modo distinto de pensar a escola e uma praxis educativa também distinta.” (LOPES, 2004, p. 2).

Assim, a função da escola é delineada como além “do ensino e transmissão de conhecimentos ou saberes”, “integrar-se a uma cultura [...] modos de pensar e viver” por meio de uma proposta de valores. É identificada como “indispensável para a crítica de comportamentos não desejáveis e para a interiorização de condutas valiosas.” (LOPES, 2004, p. 2). Utilizando-se de linguagem aproximada a do relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*, o autor defende a necessidade da “descoberta do outro”, necessariamente, pela descoberta de si mesmo. Nessa perspectiva, a educação deve utilizar-se de duas vias complementares:

num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, **e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns**, que parece ser um método eficaz para evitar ou **resolver conflitos latentes**. A escola deve, pois aproveitar todas as ocasiões para uma dupla aprendizagem: por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade de espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (LOPES, 2004, p. 12, grifos nossos).

No texto de Pierro (1998) é possível encontrar a expressão “sistema de educação ao longo de toda a vida” para designar uma nova concepção de educação continuada de jovens e adultos na Espanha em oposição a um paradigma compensatório, a uma formação que dissocia estudo e trabalho e que visa superar o marco escolar. É indicada como meio capaz de opor-se à rigidez e tradicionalismo nos métodos de ensino, inadequação da oferta às necessidades educativas da população jovem e adulta, falta de profissionalismo nesta área da educação e o que a autora denomina de um subaproveitamento de recursos comunitários. Confere grande proeminência à educação informal e ao reconhecimento das aprendizagens extra-escolares.

Além das especificidades históricas da Espanha<sup>20</sup>, a autora assinala a influência dos contextos europeu e internacional nas concepções e práticas de educação de adultos em todo o mundo, referindo-se, especialmente, às Conferências Mundiais de Educação de Adultos convocadas pela UNESCO (Elsinore/ Dinamarca, em 1949, Hamburgo, Alemanha, em 1997); às reuniões ocorridas no âmbito do Conselho da Europa (Estocolmo, Suécia, 1975), (Siena, Itália, 1979) e (Estrasburgo, França, 1986), as quais teriam marcado, na aceção da autora, a transição de um paradigma compensatório para uma nova concepção de educação continuada que

procura informar políticas educativas apoiadas nos princípios de integração (ao qual corresponde uma maior articulação da educação à vida cotidiana, seja no trabalho ou fora dele), de participação (ao qual corresponde uma formação integral voltada para a participação do indivíduo nas dimensões política, econômica e cultural da vida social), e de equidade (que propõe superar os obstáculos a que pessoas de distintas classes, gêneros, idades e etnias tenham acesso às oportunidades educativas). (PIERRO, 1998, p. 10).

Segundo a autora, estes marcos, associados aos diagnósticos do sistema educativo espanhol feito pela OCDE, em 1981, e o ingresso da Espanha na Comunidade Européia em 1986 têm impulsionado o país a fazer as revisões no sistema educativo, conferindo valor à educação informal e às aprendizagens extra-escolares, bem como promovendo a integração entre educação geral e formação profissional. Assim, considera que

neste final da década de 90, a autoimagem da Espanha integrada à ‘Europa dos Quinze’ é aquela de uma sociedade pósindustrial e informacional que deve responder aos desafios da mundialização econômica e da revolução técnico-científica com **um sistema de educação ao longo de toda a vida** a que fazem referência tanto os documentos da Comissão Européia como aqueles da UNESCO (PIERRO, 1998, p. 11, grifos nossos).

---

20

Internamente, a mudança de paradigma é explicada pela autora como resultante de um conjunto de fatores históricos da educação de jovens e adultos na Espanha, cuja relevância adquirida no presente é identificada como resultado, especialmente: da reforma empreendida nos anos de 1980 e consolidada na Lei de Organização Geral do Sistema de Ensino (LOGSE) de 1990, que, segundo a autora, procurou responder com uma formação básica ampliada; do Decreto de Educação Compensatória (1983), emitido pelo governo do partido Socialista Operário Espanhol, vitorioso nas eleições de 1982, o qual “desencadeou medidas de descentralização, propiciou maior articulação entre os organismos de educação e trabalho e favoreceu o desenvolvimento de experiências alternativas de EPA” (PIERRO, 1998, p. 8); da Lei Orgânica do Direito à Educação (1985), além das pressões exercidas pelos movimentos de renovação pedagógica e pelos organismos de cooperação européia.

A *educação ao longo da vida* é associada, portanto, a novas configurações da educação de pessoas adultas na Espanha, marcada, segundo Pierro (1998), por uma heterogeneidade regional e uma tendência à diversificação de fins, meios e modalidades formativos, apresentando características inovadoras e flexíveis, mas também elementos de continuidades.

Do mesmo modo, no texto de Parenti (1999) a noção *educação ao longo da vida* é mencionada para designar uma nova concepção de educação de jovens e adultos, cujas matrizes teóricas e políticas são identificadas em organismos multilaterais. Para a autora, é marcante na produção científica da área a compreensão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas como parte de um processo de educação permanente e que essa idéia é expressa por diferentes termos, como **“educação ao longo da vida, aprendizagem permanente, aprendizagem contínua durante toda a vida, educação contínua, aprendizagem ao longo da vida, formação contínua dos adultos”** (PARENTI, 1999, p. 2, grifos no original).

No âmbito dos documentos elaborados a partir da Quinta Conferência de Educação de Adultos<sup>21</sup> – (CONFITEA V) intitulada *Aprendizagem de pessoas adultas – uma chave para o século XXI*, organizada pela UNESCO, em julho de 1997, a autora assinala que “a educação ao longo da vida é abordada como uma nova concepção de Educação de Pessoas Jovens e Adultas” (PARENTI, 1999, p. 3), referida como mais que um direito, uma das chaves do século XXI. A prescrição enunciada em tal documento é a de que a Educação de Adultos deve ser entendida como um conjunto de processos de aprendizagem capaz de possibilitar, dentre outras coisas, “o enriquecimento de seus conhecimentos e a melhoria de suas competências técnicas ou profissionais. Desenvolvida continuamente, ela será capaz de configurar a identidade e dar significado à vida.” (PARENTI, 1999, p. 3). Preconiza, para esses fins, a “conexão entre os sistemas formal e não formal de educação, a criatividade e a flexibilidade. Seu objetivo final é a construção de uma “sociedade educativa”. (PARENTI, 1999, p. 3-4).

Além desses lineamentos, no que diz respeito à temática “A aprendizagem das pessoas adultas e mudanças no mundo do trabalho” tratada na Conferência de Educação de Adultos, a autora destaca que Hobart, assessor da UNESCO em Berlim, “aponta a necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos leve em consideração as transformações do mundo do trabalho a fim de assegurar a implementação da **aprendizagem e do desenvolvimento ao longo da vida.**” (PARENTI, 1999, p. 4). No que concerne à temática “A aprendizagem das pessoas adultas e os desafios no século XXI”, também tratada na Conferência, Parenti destaca as

---

<sup>21</sup> Dentre os quais a *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos*, elaborada pelas delegações governamentais participantes desta Conferência.

posições de Korsgaard, pesquisador da Escola Dinamarquesa de Estudos Educacionais, a respeito da educação e aprendizagem ao longo da vida:

El concepto de 'educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida' ha emergido como una de las claves para el siglo XXI. La educación, que hasta poco había estado ligada a una cierta fase de la vida, ahora se ha convertido en una necesidad que cubre toda la vida. Esto implica que todo un lapso de la vida, en el que no se había dado prioridad a las políticas educacionales, se ha vuelto ahora la piedra angular en el proceso de renovación de la sociedad. La educación de adultos es ahora parte de la educación continua y del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (KORSGAARD *apud* PARENTI, 1999, p. 4).

Dos debates realizados na Conferência a autora conclui que a educação permanente é disposta como a nova orientação para a área de educação de adultos, tendo como uma das principais características a não formalização de conteúdos e processos. Essa concepção, em seu entendimento, “está ligada a ideais de participação e cidadania e prevê a valorização da Educação de Adultos nas políticas educacionais. A educação profissional é entendida como um dos elementos da **educação permanente** e tem como meta a formação de **competências** para incorporação ao mercado de trabalho.” (PARENTI, 1999, p. 5).

Como sugere em sua análise, trata-se de reflexões em nível mundial, visto que analisa textos referentes à Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina. No texto em questão trata do documento resultante da Conferência Preparatória para a CONFITEA V, realizada em Brasília, em janeiro de 1997, *As aprendizagens globais para o século XXI – novos desafios para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas na América Latina*. Com base neste documento, entende que a educação permanente é abordada como um componente central da vida social, sendo prescrita uma substituição de uma concepção de educação compensatória por um enfoque que possibilite a formação de capacidades e competências para uma aprendizagem contínua durante toda a vida. (PARENTI, 1999). De modo que as principais características dessa concepção como processo de educação permanente são: necessidade de aquisição e readaptação contínua dos conhecimentos; diversidade das características e necessidades do público adulto (estruturas flexíveis); diversidade das instituições que devem oferecer tal educação, não se restringindo mais às instituições escolares. (PARENTI, 1999, p. 7-8). Uma de suas conclusões é a de que “é necessário reafirmar o caráter muitas vezes inovador da noção de **educação permanente**, em relação à de educação compensatória. Entretanto, é importante situar aspectos conservadores que podem estar a ela acoplados.” (PARENTI, 1999, p. 14).



Conquanto apenas quatro textos (três da ANPEd e um da Revista *Educação e Sociedade*) tratem de forma explícita a noção de educação ao longo da vida, outros nove trabalhos selecionados nos anais das Reuniões Anuais da ANPEd, sem mencionar a expressão *educação ao longo da vida*, contemplam uma série de elementos que compõem o conteúdo desta noção de educação. Referimo-nos especialmente à ênfase a outros espaços educativos em detrimento dos sistemas educativos formais; à necessidade de adequação dos sistemas mediante a “sociedade do conhecimento” ou sociedade “pós-moderna”; à educação permanente e sociedade educativa; ao novo paradigma de conhecimento; ao abandono da pedagogia da certeza<sup>22</sup>; à ruptura com o paradigma tradicional de ensino; à extensão da pedagogia para além dos muros da escola; ao alargamento dos domínios da educação; à vinculação entre conhecimento e vida; à conjugação entre educação formal, não formal e informal; à flexibilização curricular; à rigidez temporal da instituição escolar; ao anacronismo dos currículos escolares e ao caráter linear da aprendizagem escolar. Assim, foi possível observar as constatações e/ou prescrições de *alterações nos sistemas educativos e novas funções da instituição escolar* frente às mudanças conjunturais no país e no mundo, descritas, preponderantemente, como inovações tecnológicas<sup>23</sup>, mundo globalizado e interdependente e necessidade de adaptação contínua à efemeridade do mundo.

O trabalho de Hidalgo (2005) refere-se à noção de educação permanente como matriz da noção de *cidade educadora* e *cidade educativa*, esta última recorrente em documentos da UNESCO para justificar o projeto de educação ao longo da vida. Para esta autora, o projeto “cidades educadoras”, implementado em Porto Alegre, nos anos de 2001 e 2002, é um mecanismo de implementação da concepção de *educação permanente*, articulada pela UNESCO, tendo “como elemento essencial uma alteração radical no sentido da educação inicial, justificada em função das necessidades de formação continuada e do aproveitamento das potencialidades formativas de outros espaços sociais.” (HIDALGO, 2005, p. 2). Ao historiar a educação permanente na UNESCO, a autora indica que tal conceito aparece em seus documentos em 1965,

apresentando uma concepção do processo educativo como contínuo, estendendo-se por toda a vida do indivíduo, exigindo uma organização integrada. Até 1968, esta terminologia apresentava ambigüidades com as

---

<sup>22</sup> Vilarinho (2001, p. 8), com essa expressão, indica a ruptura do *paradigma tradicional de ensino*. Essa questão será retomada à frente.

<sup>23</sup> Temos aqui a questão do “determinismo tecnológico”. A despeito dessa problemática não ser discutida nesta tese, é importante mencioná-la, posto que sua presença na documentação em exame, mesmo quando implícita, traz conseqüências para a compreensão das múltiplas determinações das relações sociais.

propostas da educação de adultos, como mostra a confusão explicitada na Conferência Geral da UNESCO entre a expressão *educação de jovens e adultos* e *educação permanente*, cujo conceito, a partir de então, amplia-se e designa um processo educativo que engloba a educação de adultos. Representa uma elaboração que concebe uma integração em uma unidade orgânica entre as formas de educação inicial e de adultos [...]. (HIDALGO, 2005, p. 2-3).

Trata-se, segundo sua análise, de uma nova concepção da relação entre educação inicial e educação de adultos, “orgânica e integradora”, que se reflete no âmbito institucional, estabelecendo nova relação entre educação escolar e não escolar, que se vinculam

a uma determinada interpretação dos fenômenos sociais atuais, a qual, ao enfatizar as rápidas transformações tecnológicas como fator de aumento da complexidade do sistema social, investe no resgate do papel das diversas instituições sociais no cultivo e criação de valores que, se assimilados e interpretados pelos sujeitos, ampliam suas possibilidades de transformação da estrutura da qual fazem parte. Desconsiderando as relações de trabalho, do conjunto dos condicionamentos sócio-econômico e cultural, indicam a constituição de uma teia de relações, na qual a cultura assume centralidade e a subjetividade e a individualidade são resgatadas, em detrimento das dimensões objetivas e coletivas das dinâmicas sociais, institucionais e educativas. (HIDALGO, 2005, p. 3).

Nas documentações utilizadas como referenciais para o projeto Cidade Educadora a autora identifica a afirmação de um novo papel da escola e do sistema educativo na medida em que é a ela imputada a tarefa de superação do “histórico papel de transmissora de conteúdos culturais para assumir-se como instância produtora destes mesmos conteúdos.” (HIDALGO, 2005, p. 4). Nessa lógica, “caberia à escola desenvolver a consciência de que as identidades culturais [...] de cada comunidade são produzidas e distribuídas por um conjunto de agentes, entre eles, a escola”. Para Mascarell (*apud* Hidalgo, 2005, p. 4), “o redesenho de todo o sistema educativo passa por fazê-lo eficaz como produtor de identidades culturais [...] a escola deve construir identidades pertinentes para fazer o trânsito entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento.”

Hidalgo (2005) identifica uma crença no desenvolvimento de valores capazes de assegurar a estabilidade do sistema, pois as desigualdades sociais são entendidas como decorrentes das “diferenças de acesso às informações e ao conhecimento entre pessoas e grupos sociais” (HIDALGO, 2005, p. 5), derivando-se daí uma “crise da cidade”, “ligada à perda de sua função comunitária, educativa ou civilizadora.” (GÓMEZ-GRANELL; VILA,

*apud* HIDALGO, 2005, p. 5). Resulta dessa forma de análise o resgate do caráter educativo da cidade que supõe

uma alteração no papel da educação, não circunscrita ao desenvolvimento das capacidades cognitivas tradicionalmente desenvolvidas pela escola, mas voltada para o desenvolvimento de competências diversas, principalmente as atitudinais, tais como autonomia, criatividade e capacidade de autodidatismo. (HIDALGO, 2005, p. 5).

A noção de sociedade educativa que sustenta o projeto Cidades Educadoras teria, na acepção da autora, o mote principal de “desenvolvimento de mecanismos de criação de um sistema de ensino no qual a educação formal e informal estejam no mesmo patamar de possibilidades e capacidades de desenvolvimento de atividades educativas, como criação de identidades culturais.” (HIDALGO, 2005, p. 7). Aparece também na literatura que sustenta esse projeto, a referência à “descolarização da sociedade”, uma “rejeição da separação entre a educação escolar clássica e a educação extra-escolar livre.” (HIDALGO, 2005, p. 7). Em análise crítica do Projeto Cidades Educadoras, conclui, está em jogo uma diluição da especificidade da escola como instituição educativa de duas formas: “quando conclama, da forma como o faz, a dimensão educativa das outras instâncias sociais e quando apresenta para a escola mais uma tarefa, a superação da violência social.” (HIDALGO, 2005, p. 8).

Para Miranda (1996), estaríamos diante de um novo paradigma de conhecimento, cujas orientações conduzem a mudanças no sistema educativo, inclusive nas modalidades de aprendizagem (conhecimento que se adquire pela ação). Considera que não apenas a concepção de conhecimento parece ter se alterado, “mas também a relação das pessoas com o conhecimento, a maneira de utilizar os conhecimentos, o lugar que ele ocupa em suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o cotidiano das pessoas em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja.” (MIRANDA, 1996, p. 6-7).

Analisando documentos de políticas educacionais de organismos multilaterais, especialmente da CEPAL, a autora percebe que este novo paradigma de conhecimento está associado ao paradigma de desenvolvimento humano adotado pelos organismos internacionais que pressupõe a vinculação entre desenvolvimento humano/recursos humanos e educação, fixando orientações e temas recorrentes, dentre os quais o da centralidade do conhecimento. Identifica uma aproximação entre o conceito de “necessidades básicas de aprendizagem”, conforme apresentado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien – “conhecimento, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas

sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo” (MIRANDA, 1996, p. 7) – e a definição da CEPAL/OREALC de conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer-conhecimento orientado pela sua operacionalidade), pela utilização (saber usar-instrumentalidade imediata) e pela interação (saber comunicar). Em sua análise “a presença da informática e das telecomunicações no cotidiano das pessoas já vem forjando as bases de adesão a essa nova compreensão de conhecimento” (MIRANDA, 1996, p. 9), indicando a centralidade de um novo paradigma de conhecimento nas reformas em curso no Brasil e em outros países da América Latina.

Mediante este novo paradigma de conhecimento os sistemas educativos orientados para o século XXI deverão incorporar

(a) uma “definição de ciência (conhecimento) como a atividade humana que explica os diferentes campos da realidade, buscando produzir mudanças neles. Supõe uma atitude ativa e não contemplativa (ênfase de Pesquisa e Desenvolvimento), uma vez que seu fim fundamental é operar sobre a realidade para transformá-la”; e (b) “uma definição de aprendizagem como o resultado da construção ativa do sujeito do objeto de aprendizagem. Supõe um aprendiz ativo, que desenvolve idéias próprias acerca de como funciona o mundo, que devem ser postas a prova permanentemente. Supõe também que o professor o aluno explorem e aprendam juntos.” (MIRANDA, 1996, p. 10).

Contudo, embora reconheça o tema do conhecimento como uma questão política central, a autora alerta: “a centralidade do conhecimento como eixo das políticas de educação precisa ser melhor compreendida e que, dentre os temas entronizados pela retórica das reformas educativas na América Latina, esse é o que está mais a salvo das críticas.” (MIRANDA, 1996, p. 12). Perspectiva, aliás, que pode ser facilmente caracterizada no texto de Vilarinho (2001), a qual discute a educação continuada a distância como um novo paradigma de ensino superior. Porém, embora essa seja a hipótese defendida pela autora, em todo o texto é possível identificar a idéia de ruptura do que ela denomina de *paradigma tradicional de ensino*. A pertinência dessa perspectiva é justificada frente ao contexto do “abandono da pedagogia da certeza”, em que a “transitoriedade das coisas, do saber, passa a ser o estatuto curricular mais importante.” (VILARINHO, 2001, p. 8).

Para perseguir essa hipótese, a autora busca o histórico da idéia de Educação Continuada no Brasil, remetendo-se às décadas de 1960 e 1970, especialmente à obra de Pierre Furter *Educação e Vida* (1983), para quem a educação continuada era entendida como educação permanente, porém “julgo conveniente escolher a palavra permanente por

corresponder a uma realidade lingüística luso e por ter sido aceita pela UNESCO.” (VILARINHO, 2001, p. 5). Sobre as diferentes formulações deste conceito, assim apresenta o autor: “existe a idéia de uma “*lifelong education* (A. S. M. Nelly), de uma “*continuing education*” (M. Mead) e de uma “educação prospectiva” (B. Suchodolsky).” (FURTER *apud* VILARINHO, 2001, p. 5). A difusão deste conceito no Brasil é associada a este autor, posto que atuou como perito da UNESCO no Brasil.

O surgimento mais explícito do conceito de educação permanente é atribuído à 15ª Conferência Geral da UNESCO, ocasião em que foi analisada a crise da educação e proposta a educação permanente como nova orientação.

Tratava-se, então, de um conceito muito amplo, que visava essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz. Segundo Collet (1976), a expressão *educação permanente* começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela UNESCO em 1960 na cidade de Montreal, Canadá. Tal conceito, retomado no Ano Internacional da Educação (1970), passou a ser considerado por países subdesenvolvidos, como o Brasil, principalmente nas políticas de educação de adultos. (VILARINHO, 2001, p. 5).

Ao mostrar diferentes visões sobre esse tema, Vilarinho (2001) identifica o pensamento de Pierre Furter como concepção dialética de educação, “*com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido*” (FURTER *apud* VILARINHO, 2001, p. 5-6, grifos no original). Por outro lado, entende que para Trigueiro (1969) a educação permanente era entendida como um sistema aberto, “que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que servem à praxis humana em toda a sua extensão”. Trigueiro atrelaria “a necessidade dessa educação ao fato do modelo tradicional não dar conta, em termos de recursos financeiros e materiais, de promover a escolarização de todos, especialmente nos países que estão em desenvolvimento.” (VILARINHO, 2001, p. 6).

Nos anos de 1990, este tema teria, na acepção da autora, sido atravessado pela crise do emprego e “pelas competitividades de mercados e de profissionais” sendo retomado “em face particularmente da facilidade de sua concretização pela abrangência social dos meios eletrônicos, sobretudo a televisão e a informática com seus sistemas de rede.” (VILARINHO, 2001, p. 6). Para a autora, a proposição da educação continuada nos dias de hoje implica

buscar uma epistemologia que dê conta da construção do conhecimento de forma crítica, criativa, integrada ao cotidiano da vida, capaz de ser transferido e reciclado. Inclui, por força da popularização das tecnologias da informação, a redefinição do papel que desempenham na constituição das culturas, nas inteligências de grupos e dos sujeitos. (VILARINHO, 2001, p. 7).

Esta epistemologia deve estar articulada, em seu entendimento, a três princípios: ao “(a) princípio da comunicação interativa – o conhecimento e as ações contratuais constituem as principais forças da sociedade pós-industrial” (p. 7); ao “(b) princípio do provisório – todo conhecimento deve ser visto como passível de evolução/reformulação.” (p. 7); ao “(c) princípio da interdisciplinaridade/integração do conhecimento – não há mais sentido nas separações rígidas entre áreas de conhecimento.” (VILARINHO, 2001, p. 8).

Nessa lógica, apoiada em autores como Morin e Japiassu, a autora acolhe a idéia de que “enfrentar a incerteza é aprender a viver.” “Se a Educação Continuada pretender ser o esforço ininterrupto de aperfeiçoamento da experiência pessoal e coletiva, como defendeu Furter (*op.cit*), deverá colocar o estatuto da incerteza como um de seus princípios fundantes”. (VILARINHO, 2001, p. 8). Consoante a esta perspectiva epistemológica, a autora vislumbra que a educação continuada a distância possa vir a se constituir em um novo paradigma de educação superior, podendo responder a três demandas: enriquecimento do ensino presencial; suprimento de carências, inclusive de professores e substituição da escola.

Em 1997, Gonsalves, ao considerar que vivemos sob a égide de uma crise de paradigmas, de problemas inauditos, de insuficiência de conceitos e interpretações, conclama a um repensar da educação popular e suas práticas pedagógicas, problematizando o atrelamento desta prática de educação às influências teóricas de Althusser, cujas análises realçariam as instituições educativas como um “espaço burguês”, e ao pensamento gramsciano, focando a “importância da educação para a construção da hegemonia da classe subalterna” (GONSALVES, 1997, p. 2). Compreende que tal vinculação tem levado a reducionismos, como a não “compreensão da Educação Popular como um processo educativo realizado também no passado” (GONSALVES, 1997, p. 2) e à ênfase no termo popular em detrimento do termo educação e ao caráter político desta educação. Sua defesa é a de que é preciso distinguir o que é próprio da Educação Popular e o que é próprio da política: “o problema que está posto é o do conceito Educação Popular: uma forma de ‘fazer política em tempos de crise’ ou uma forma diferente de fazer Pedagogia?” (GONSALVES, 1997, p. 11).

Neste contexto definido como de transformações paradigmáticas, um elemento levantado pela autora refere-se à verificação de uma tendência de diversificação dos espaços educacionais, de “uma ‘sinergia da comunicação, informação e formação’ que se materializa na empresa, na mídia, no vídeo, nos cursos técnicos, no espaço científico domiciliar e no espaço comunitário.” (DOWBOR *apud* GONSALVES, 1997, p. 6). Além disso, considera a existência de uma “redescoberta do pedagógico pela sociedade”, expressão trazida de José Carlos Libâneo. Para Gonsalves (1997), as reflexões de Libâneo (1995) e Dowbor (1996) trazem uma questão essencial, “a de rever o âmbito da Pedagogia, agora definitivamente para além dos muros da escola” (GONSALVES, 1997, p. 6). Esse processo é denominado de alargamento.

Esse alargamento pode, num primeiro momento, ser compreendido como um aumento quantitativo do espaço pedagógico. No entanto, uma leitura mais atenta permite entender que tais mudanças incidem diretamente na natureza das novas relações sociais que emergem sob o ímpeto da sociedade global, apontando para além da visão dicotômica espaço formal/espaço não-formal da educação. (GONSALVES, 1997, p. 6).

A autora afirma a necessidade de uma refundamentação da Educação Popular, com novas problematizações mediante a “crise dos paradigmas sociais”, revisando definições clássicas. Contudo, manifesta uma preocupação com a substituição de interpretações clássicas por um pensamento essencialmente pragmático. A Educação Popular hoje, significa, para Gonsalves (1997), estabelecer novos vínculos, dialogando com velhos e novos interlocutores<sup>24</sup>. Por fim, considera que

o pós-modernismo não é adequado para a urgente tarefa de redesenhar as possibilidades emancipadoras da prática social e de democratizar o espaço público. Com isso não se afirma que o pensamento pós-moderno não seja de nenhuma utilidade no processo de criação de um pensamento que amplie as possibilidades de justiça social e de liberdade humana. O que se pretende sustentar é que o pós-modernismo deve dialogar com a modernidade, ampliando as suas reivindicações mais democráticas. (GONSALVES, 1997, p. 10).

A defesa central da autora dá-se em torno da necessidade de “avançar para compreender os elementos de uma Pedagogia que acena definitivamente para além dos muros

---

<sup>24</sup> Destaca duas correntes que estão se impondo como paradigmas emergentes: a de orientação neoneietzchiana, na qual se pode destacar o enfoque pós-moderno (Lyotard), e a nova teoria crítica, na qual se pode destacar a corrente sociológica representada por Habermas e Giddens.

da escola, elementos esses que precisam também ser renomeados, exigindo novas metáforas, novas linguagens.” (GONSALVES, 1997, p. 11).

Em 1999, Gohn apresenta uma discussão em torno da articulação entre a educação formal e não-formal<sup>25</sup>, referindo-se a uma concepção ampliada “que **alarga os domínios da Educação para além dos muros escolares** e que resgata alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como, por exemplo, o de **civilidade**.” (GOHN, 1999, p. 2-3, grifos nossos).

Ao identificar mudanças significativas na década de 1990, especialmente quanto aos meios de comunicação e suas novas relações, linguagens e estilos, comportamentos sociais deles decorrentes, a autora percebe novos desafios e necessidades à área da Educação, visto que a mídia, por ela denominada de “quarto poder na sociedade”, teria expandido-se e aberto novas frentes, “alterando os conceitos de tempo e espaço.” (GOHN, 1999, p. 1). Assim, trabalha com algumas hipóteses sobre as políticas sociais, sendo a principal a de que houve, com a globalização, “uma metamorfose do sistema de desigualdade social no capitalismo para um sistema de exclusão social.” (GOHN, 1999, p. 2). As lutas sociais relevantes ocorreriam “pela inclusão social de setores sociais que antes eram excluídos por estarem em desigualdade socioeconômica e que agora estão excluídos também por suas desigualdades socioculturais (dadas pelo sistema educacional, pela raça, etnia, sexo etc.)” (GOHN, 1999, p. 2).

Para Gohn (1999, p. 2), nesta perspectiva as políticas sociais perdem o caráter universalizante passando para uma forma particularista, voltadas para clientelas específicas, agrupadas e categorizadas, a serem geridas por “novas parcerias entre o Estado e a comunidade organizada, no setor público não-estatal, *locus* dos novos espaços de negociação e de conflito social e das práticas da educação não-formal.” Neste contexto, a educação adquire importância em função da demanda por conhecimentos e informação advindas do elevado grau de competitividade. No entanto, ressalta que não se trata de uma questão quantitativa, mas de qualidade, do tipo de educação exigido, entendendo que os indivíduos “devem se preparar para o mundo da vida e para sobreviver trabalhando por um período mais longo, pois o sistema de aposentadorias está em crise.” (GOHN, 1999, p. 2). A centralidade da educação nos discursos e políticas sociais está relacionada à sua característica de

---

<sup>25</sup> A autora agrupa os campos da educação não-formal em dois tipos: 1- segundo seus objetivos, destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos abrangendo a área convencionalmente chamada de educação popular (conforme uso corrente nos anos 70/80) e educação de jovens e adultos (nos anos 90), desenvolvida em espaços alternativos e com metodologias e seqüências cronológicas diferenciadas, com conteúdos curriculares flexíveis, adaptados segundo a realidade da clientela a ser atendida; 2- a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal. (GOHN, 1999, p. 14).



“instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades”. (GOHN, 1999, p. 3). À escola, assim como à cidade, é conferido, na acepção da autora,

o espaço para o exercício da democracia, de conquista de direitos, da mesma forma que a fábrica foi o espaço de luta e conquista dos direitos sociais dos trabalhadores. Mas o modelo atual é totalmente diferente do implantado no século passado, pois está centrado nos indivíduos como atores sociais, e não apenas como trabalhadores/produtores ou consumidores de bens e mercadorias. Trabalhamos, portanto, com uma perspectiva que aborda a Educação como promotora de mecanismos de inclusão social, que promove o acesso aos direitos de cidadania. (GOHN, 1999, p. 3).

Em consonância com Touraine, Gohn (1999) defende a necessidade de se desenvolver uma nova cultura escolar capaz de oferecer aos alunos instrumentos para interpretar o mundo, visto que a escola, como a compreende, não tem desenvolvido esse “acervo de conhecimentos”. Por isso, considera, “é preciso agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não-formal<sup>26</sup> tais como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural dos alunos etc.” (GOHN, 1999, p. 4). Há que se destacar que a autora explicita seis dimensões da educação não-formal, a saber: a) aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; b) capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; c) a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos, o que denomina de educação para a civilidade; d) aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados; e) educação desenvolvida na mídia e pela mídia; f) educação para a vida ou para a arte de bem viver (como viver ou conviver com o *stress*)<sup>27</sup>.

Uma questão que parece incomodar a autora é o sentido que tem sido atribuído à educação não-formal, definida por ausência, como algo não-intencional, não planejado, não estruturado, em comparação ao que há na escola. Enfatiza que os espaços onde se

<sup>26</sup> A autora apresenta a seguinte distinção entre educação não-formal e a educação informal: “pela intencionalidade de dados sujeitos, em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar.” (GOHN, 1999, p. 13). Define a educação informal como a “transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas etc.” (GOHN, 1999, p. 12).

<sup>27</sup> Sobre este último campo, afirma: a difusão dos cursos de autoconhecimento, das filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamentos etc. deixaram de ser vistas como esotéricas ou fugas da realidade. Tornaram-se estratégias de resistência, caminhos de sabedoria. É também um grande campo da educação não-formal. (GOHN, 1999, p. 12).

desenvolvem tais atividades são múltiplos e que as categorias de espaço e tempo têm novos elementos visto que o tempo da aprendizagem não é fixado a priori, destacando sua flexibilidade na apreensão dos conteúdos. Do mesmo modo, afirma que os espaços são criados e recriados “segundo os modos de ação previstos nos objetivos maiores que dão sentido ao fato de determinado grupo social estar se reunindo” (GOHN, 1999, p. 13).

Outro aspecto caracterizaria a educação não-formal em oposição à formal. Gohn (1999) acentua que

na educação não-formal a cidadania é o objetivo principal, e ela é pensada em termos de coletivo. Organizam-se processos de acesso à escrita e à leitura – por meio de métodos de alfabetização – para coletivos específicos, a saber: grupos de trabalhadores, grupos de jovens, adultos etc. Ou organizam-se processos de reciclagem ou formação, segundo determinadas demandas sociais. (GOHN, 1999, p. 14).

Correia (1997) também tece considerações sobre rigidez curricular na escola e o modo como vem utilizando os seus tempos, a seu ver à revelia da “pedagogia das cidades”. A cidade é definida como “a dimensão espacial e temporal da moderna educação e a representação moderna na formação das pessoas educadas e não educadas” e a escola como um “lugar e um tempo forte, uma instituição mediadora de práticas culturais, não apenas o lugar objetivo onde aprendemos a ler, escrever e contar.” (CORREIA, 1997, p. 1).

Nesta oposição, a escola é criticada pela hegemonia da memória escrita, destacando “gestos e feitorias das elites”, por outro lado, os vestígios da cidade destacariam “a vida cotidiana, a concretização dos tempos sociais, os processos e materiais de fabricação, os produtos, o trabalho, as hierarquias, crença, vestuário, alimentação, moradia [...] os processos cotidianos de produção e reprodução da existência” (CORREIA, 1997, p. 1).

A autora vê a escola como “instituição da socialização”, que deveria incorporar os vestígios da cidade. Dentre eles,

os arquivos, as bibliotecas, os museus, os lugares monumentais como os cemitérios, os templos ou as arquiteturas; os lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, romarias, os aniversários ou emblemas; os lugares funcionais como os manuais, as autobibliografias, os álbuns, os relicários ou as associações etc. [...] [estes] precisam ser recuperadas [os] como serviços públicos culturais que têm que ser garantidos aos setores populares. (CORREIA, 1997, p. 2).

Nesse sentido, considera que “o tempo urbano, as preocupações cidadinas correspondem a vivências mais largas e exige do cidadão novas aptidões intelectuais, subjetivas e complexas do que a escola supõe. Novas formas de sociabilidade estão se desenvolvendo, acompanhando os paradigmas emergentes.” (CORREIA, 1997, p. 7-8).

Para validar seus argumentos, realiza uma crítica à rigidez da escola, aos seus limites legais e temporais, “da rotina lenta e massacrante de um tempo que tenta parafusar os alunos num tempo-espaco técnico (imóvel) que não se altera frente à energia que uma convivência humana, cultural e sistemática produz.” (CORREIA, 1997, p.2). Na esteira dessas críticas, aparecem ainda dois elementos: a ênfase na necessidade de ultrapassar os limites da esfera auditiva em direção à memória visual e a crítica à pedagogia escolar que desprezaria as experiências sensoriais: “[...] A escola precisa ser a arte (o tempo) de ‘sugar a essência da vida’.” (CORREIA, 1997, p. 16). Considera, pois, que estamos diante de um momento de reposição de funções para a instituição escolar em que lhe competiria “não celebrar apenas os tempos oficiais públicos, mas também os tempos privados e cristalizados no inconsciente coletivo e individual. Essa realidade invasora nos leva a rever concepções [...] construir uma nova escola e novos currículos.” (CORREIA, 1997, p. 18).

Interessante perceber que Henriques (1998) apresenta justamente uma discussão sobre a construção de um currículo não-linear em oposição ao caráter linear da aprendizagem escolar. Para justificar tal flexibilização, o autor apresenta três fatores: o anacronismo dos currículos escolares; a mudança de *status* da instituição escolar, que, em suas palavras, “põe em jogo a sua própria razão de ser”; as demandas do sistema produtivo por habilidades cognitivas de alto nível. A “flexibilização curricular” em vários níveis de ensino concorreria para uma concepção menos rígida da trajetória do aluno, uma estruturação do conhecimento em rede, sob um enfoque hipertextual de currículo.

O referido autor desaprova seis características do “modelo linear de currículo”: homogeneidade, unidimensionalidade, normatividade, sequencialidade, previsibilidade e disciplinaridade, indicando dois fenômenos que concorrem para o questionamento da validade dos fundamentos do currículo linear: “a pluralidade de destrezas que a vida contemporânea reivindica” e a “multiplicidade de fontes de informação que se tornam disponíveis com as novas tecnologias.” (HENRIQUES, 1998, p. 5). Considera que estes fatores exercem pressão tanto sobre o arranjo do conteúdo do currículo, quanto na forma de conceber sua estrutura. Assim, sob essa “inversão de caráter epistemológico” teme que “o problema de o quê e como ensinar na escola não possa mais ser resolvido dentro dos limites

do paradigma organizador até agora dominante, carecendo da exploração de outras alternativas.” (HENRIQUES, 1998, p. 5).

Nessa lógica, pondera sobre a existência de uma “progressiva quebra do monopólio da instituição escolar como o *locus* da transmissão da cultura” (HENRIQUES, 1998, p. 6), mediante o desenvolvimento de novas tecnologias e de uma sólida indústria cultural, bem como de novas demandas do sistema produtivo (adaptação contínua a novas situações, soluções criativas etc.), fatores que o autor relaciona com uma rápida desatualização dos currículos escolares e à mudança de *status* da instituição escolar.

Cavaliéri (1998) discute uma situação que considera, a princípio, paradoxal; trata-se da existência, concomitante, de uma tendência de crescimento do papel da escola na vida dos indivíduos e de um questionamento sobre a capacidade dessa mesma escola, em seu formato atual, de competir com os demais meios de informação e comunicação. Em suas palavras, “parece configurar-se um quadro em que há necessidades objetivas de ‘mais escola’ ao lado de enorme dificuldade em adaptá-la às características da vida cotidiana contemporânea e às novas demandas socioculturais e econômicas.” (CAVALIÉRI, 1998, p. 3). Compreende que a educação escolar incorpora os elementos mais significativos do projeto da modernidade: o conhecimento a serviço do bem-estar humano e a pretensão de homogeneização cultural a partir de uma visão etnocêntrica. Identifica, por um lado, que a educação escolar oferece “imensas possibilidades de uma atuação deliberada” e, de outro, a situa no “coração de um dos maiores fracassos da modernidade: a igualdade de oportunidades. Além disso, tem encarnado o desvinculamento entre o saber e o uso que dele se pode fazer, ou seja, entre conhecimento e vida.” (CAVALIÉRI, 1998, p. 6-7).

No interior deste raciocínio identifica alguns limites na escola denominada tradicional:

[...] traça com muita precisão o limite entre vida escolar e vida de fato. A primeira, teoricamente, prepara para a segunda, mas a condição desta preparação é o recolhimento, a privação dos indivíduos de suas múltiplas dimensões; a ‘quarentena’. Em nome de uma pseudo-igualdade ou neutralidade, essa escola vê seu aluno exclusivamente como um ‘vir a ser’, negando-lhe identidade sociocultural, isto é, negando-lhe um situamento imediato na esfera pública (CAVALIÉRI, 1998, p. 12).

Em oposição, defende uma escola multidimensional, “concretamente permeável aos problemas e conflitos sócio-culturais, e, a riqueza das relações que dentro dela se estabelecem, não apenas ressaltam-lhe a interface com a esfera pública como também favorecem a experiência pedagógica do debate.” (CAVALIÉRI, 1998, p. 13).

Desse modo, a escola multidimensional precisaria alargar a interface da atividade escolar para a casa, a família, os laços afetivos criados no lar, que fosse um espaço de convergência entre vida privada/familiar e vida pública. “Nesse sentido a escola fundamental deve constituir-se como um centro culturalcomunitário onde exista a oportunidade dos indivíduos situarem e expressarem as diferentes facetas de suas subjetividades.” (CAVALIÉRI, 1998, p. 15). Conclui que tomar a relação pedagógica como relação política definida na escola multidimensional leva a ações potencializadoras de um tipo de racionalidade capaz de se contrapor à ação pedagógica de caráter instrumental que

executa um projeto fechado e monológico de transmissão de conhecimentos e de formação dos indivíduos. Disso poderá resultar uma autocompreensão reformulada e revigorada da escola quanto ao seu papel na formação de cidadãos capazes de construir e manter uma identidade coletiva e uma condição emancipada [...] Se a escola da modernidade pautou sua atuação nas certezas e estabilidades de um projeto, a escola da modernidade crítica precisará pautar sua atuação na construção de um ambiente capaz de possibilitar a permanente relativização das certezas – o que nada tem de irracional ou obscuro. A permanente relativização das certezas é a consequência natural de uma racionalidade fundada na comunicação e, portanto, no fortalecimento da vida pública democrática (CAVALIÉRI, 1998, p. 14-15).

Em ano anterior, Gentili (1997) havia referido uma mudança na função atribuída à escola, ancorada na esperança da empregabilidade. Sua hipótese é a de que

na atual conjuntura do desenvolvimento capitalista tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX) para uma ênfase (nem sempre declarada) no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego. (GENTILI, 1997, p. 3).

Ao historiar a instituição escolar enfatiza que a expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do século XIX tem sido produto da difusão da promessa da escola como entidade integradora. Na esteira de Petitat (1994), entende que o caráter integrador dos sistemas educacionais foi consenso nas mais diversas perspectivas teóricas, entendido como uma das peculiaridades centrais das instituições escolares. Contudo, identifica a partir da crise capitalista dos anos setenta o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora da escola em todos os seus sentidos e de uma privatização da função econômica atribuída à escola. Compreende que

a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 1997, p. 6-7).

Sua análise nos conduz a perceber que no marco de reestruturação neoliberal ocorre um esvaziamento das funções sociais da escola, “onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades que os seus clientes-alunos disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe.” (GENTILI, 1997, p. 15). Nesta lógica, entende que

restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 1997, p. 7).

A produção examinada permitiu evidenciar que muitos dos princípios e elementos componentes da noção *educação ao longo da vida* são reafirmados de diferentes formas. Conquanto a maioria dos autores não discuta especificamente tal noção, em seus debates ficam esclarecidos os consensos que firmados ao longo das últimas décadas: insuficiência das escolas ditas tradicionais, anacronismo dos currículos, novas tarefas para a educação (educar para a paz, a empregabilidade, a tolerância), necessidade de revisões do sistema educativo, emergência das aprendizagens extra-escolares em detrimento da ocorrida nos espaços formais de ensino. Estes são os elementos recorrentes tanto nos autores assinalados quanto nos documentos que compõem nosso *corpus* documental, mas interessa ressaltar que em todos se discute uma nova educação, para um mundo “de incertezas” e culturalmente “interdependente”.

### **1.3 Estrutura do Trabalho**

A principal hipótese deste trabalho é a de que a *educação ao longo da vida* instituída como política educacional sustenta-se numa concepção de tempo e história que visa a construção de uma nova subjetividade, de um sujeito em eterna obsolescência. Para dar

visibilidade à sua sustentação empírica e teórica, estruturamos a exposição desse trabalho em três seções.

Na primeira, intitulada *A noção “educação ao longo da vida” como amálgama do projeto de educação da UNESCO*, empreendemos uma análise documental para evidenciar as vinculações históricas desta noção de educação nas proposições desta organização internacional, bem como para apreender os seus argumentos justificadores, os elementos que a conformam como estratégia política e como conteúdo de reforma educacional, identificando, sobretudo, a centralidade que a crítica aos sistemas educativos assume na configuração deste projeto de educação da UNESCO, aliado à construção de um sujeito pacífico e tolerante e para sempre obsoleto.

Na segunda seção, *Educação ao longo da vida: o “sujeito empreendedor” da UNESCO encontra o “espírito empresarial” da União Européia*, realizamos aproximações entre as proposições políticas da UNESCO e União Européia no que concerne à referida perspectiva educacional, percebendo-a num movimento mais amplo de hegemonia do capital. Tivemos em vista apresentar elementos convergentes na proposição política dessas duas organizações internacionais, sobretudo no que diz respeito aos elementos que compõem a “concepção ampliada” de educação, as novas características dos sistemas educativos e, especialmente, o processo de atomização e fragmentação dos sujeitos reiterado nos apelos da política neoliberal.

Na terceira, *A concepção de história subjacente à noção de educação ao longo da vida*, problematizamos a noção de educação ao longo da vida como um enunciado temporal que institui um modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro. Pretendemos identificar no projeto educacional disseminado pela UNESCO e União Européia o sentido atribuído à história nas proposições que orientam o “novo projeto de educação para o século XXI”.

Nas Considerações Finais, recuperamos as principais questões discutidas ao longo do trabalho, sinalizando a atualidade do tema frente ao debate que se instaura no Brasil sobre a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação.

## 2 A NOÇÃO “EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA” COMO AMÁLGAMA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA UNESCO

### 2.1 A Educação no pensamento veiculado pela UNESCO: de objeto de crise mundial a tesouro a ser descoberto no século XXI

Por meio de seus canais de difusão internacionais<sup>28</sup> a UNESCO, agência especializada da ONU para a educação, ciência e cultura, tem disseminado o ideário que afirma a necessidade de construção de um “novo” projeto de educação para o século XXI, pulverizado em inúmeras expressões que vão da referência a “novas fórmulas educativas” (UNESCO, 1982a) a “novos horizontes de sentido” (UNESCO, 1999c)<sup>29</sup>. Na América Latina, o Projeto

<sup>28</sup> Referimos-nos a projetos coordenados por essa instituição em todo o mundo por seus 56 escritórios regionais, institutos, pesquisadores, bem como publicações deles decorrentes. Para exemplificar o espraiamento deste organismo destaque-se que é composto por seis institutos e dois centros especializados em educação: o *Escritório Internacional de Educação* (EIE) com sede em Genebra, Suíça, especializado em políticas, conteúdos e métodos curriculares; o *Instituto Internacional de Planejamento da Educação* (IPE) com sede em Paris, França, especializado em reforma e reconstrução de sistemas educacionais; o *Instituto de Educação da UNESCO* (IEU), com sede em Hamburgo, Alemanha, focado na educação de adultos e na educação permanente; o *Instituto de Tecnologias Informáticas para a Educação da UNESCO* (ITIE), com sede em Moscou, Rússia, especializado na aplicação das tecnologias da informação e da comunicação à educação; o *Instituto Internacional de Ensino Superior da América Latina e o Caribe* (IESALC), com sede em Caracas, Venezuela, especializado na reforma da educação superior na Região; o *Instituto Internacional de Reforço da Capacidade na África* (IIRCA), com sede em Adis Abeba, Etiópia, com ênfase na capacitação docente; o *Centro Europeu de Ensino Superior* (CEES), com sede em Bucareste, Romênia, com ênfase em iniciativas de cooperação no campo do ensino superior na Europa e o *Projeto Internacional da UNESCO sobre o Ensino Técnico e Profissional* (PIUETP), com sede em Bonn, Alemanha. (Cf. UNESCO, 2007).

<sup>29</sup> Para ilustrar a recorrência da idéia do “novo” nos discursos da UNESCO vale a pena registrar algumas das inúmeras formas sob as quais ela aparece: “novas modalidades operacionais” (UNESCO, 1982b); “novos objetivos gerais da educação, novos enfoques/alternativas metodológicos” (UNESCO, 1983b); “novos métodos pedagógicos” (UNESCO, 1984a); “novas formas de educação, novas formas de organização educativa, novos conteúdos, métodos e materiais” (1985a); “novas tarefas, novas oportunidades educativas” (UNESCO, 1986a); “nova educação” (UNESCO, 1986b, 1989a); “novas responsabilidades”, “novos financiamentos”, “novo paradigma de planejamento da educação” (UNESCO, 1987a); “novos instrumentos educativos” (UNESCO, 1987b); “novas estratégias da educação” (1987c); “novas medidas de mobilização de recursos”, “novas estruturas e organizações extra-escolares”, “novas técnicas de certificação”, “novas exigências” (1988a); “novas demandas educativas”, (UNESCO, 1988b); “nova tecnologia educacional”, “novas formas eficientes para enfrentar os velhos problemas” (UNESCO, 1989a, 1989b), “novas respostas criativas”, “novas opções pedagógicas”, “novas formas de organização e estrutura curricular” (UNESCO, 1988c), “novas habilidades para a vida” (UNESCO, 1989b), “novo consenso, novas estruturas, novas tendências de planejamento educacional, novos projetos educativos” (1990a); “nova ordem institucional, nova dinâmica de competitividade, nova forma organizativa da escola, novas práticas de gestão” (UNESCO, 1990b); “novas formas de pensar e administrar o desenvolvimento educativo, novas iniciativas na gestão educativa, novos desafios, novo estilo de gerência educativa, novos currículos, novas habilidades, novas atitudes” (UNESCO, 1990c); “nova etapa de desenvolvimento educativo”, “novos sistemas de avaliação”, “novas formas de organizar o trabalho na escola”, “novas modalidades de formação e capacitação”, “novas modalidades de créditos educativos”, “nova etapa de desenvolvimento educativo”, “novo sentido e novas energias individuais e sociais aos sistemas educativos”, “novas alianças em torno da educação” (UNESCO, 1991a); “nova estratégia educativa”, “nova política curricular”, “novo marco relacional, cultural e uma nova concepção sobre o papel da educação” (UNESCO, 1991b), “novo sistema de avaliação”, “novo pensamento educativo”, “novas dimensões curriculares”, “novas aprendizagens” (UNESCO, 1992a); “nova etapa, novo modelo, novos problemas, novos avanços tecnológicos”, “novo rol docente”, “novas habilidades, valores e atitudes”, “novas estratégias pedagógicas”, “novo paradigma



Principal de Educação para América Latina e Caribe (PPE), e o Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC)<sup>30</sup> têm reafirmado, ao longo de quase três décadas, princípios desse “novo” modelo. Porém, a adjetivação *nova/novo*, tantas vezes enaltecida, carrega sutilezas e projetos litigantes. Por isso, é preciso indagar sobre os princípios norteadores desse projeto de educação que insiste veementemente em desqualificar os sistemas educacionais descrevendo-os como “velhos” e “esclerosados”. Em que consiste essa dualização velho-novo?

Resguardadas as especificidades históricas do contexto de produção dos documentos no âmbito da UNESCO<sup>31</sup>, pode-se depreender que se vinculam historicamente por “fundas continuidades”<sup>32</sup>, visto que expressam uma organicidade em torno da concepção de educação disseminada pelo organismo ao longo de sua história institucional, cujo alicerce tem sido a construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante, consoante à própria perspectiva de criação da referida instituição, associada, conforme indica Rizo (2005), a uma política contemporânea de segurança mundial. Nas palavras da autora,

---

educativo”, “novas alternativas pedagógicas”, “novo modelo pedagógico” (UNESCO, 1992b); “novo trabalhador”, “novo sistema”, “nova consciência” (UNESCO, 1993a); “nova ordem institucional”, “novo papel do professor” (UNESCO, 1993b), “novos pobres”, “nova configuração de funções das escolas”, “novas concepções de aprendizagem” (UNESCO, 1994a); “novo ciclo de reformas”, “novo papel do Estado”, “novas demandas da educação”, “nova concertação de forças”, “nova educação básica”, “novos saberes”, “novas formas de cotidianidade social”, “novas instituições educativas” (UNESCO, 1995a); “novas demandas sobre os sistemas de educação”, “novas missões, novas tarefas” (UNESCO, 1995b); “novas estratégias de formação docente” (UNESCO, 1995c); “novo humanismo”, “nova prática de gestão curricular”, “novo tipo de educação” (UNESCO, 1996b); “novos paradigmas”, “nova visão humanista”, “novo século”, “novo milênio”, “novo clima organizacional”, “nova atitude formativa”, “nova cultura política”, “novas formas de aprender e ensinar” (UNESCO, 1996c); “novos tempos”, “novos perigos”, “novo começo”, “nova ordem social”, “novo docente” (UNESCO, 1999b).

<sup>30</sup> O PPE, com vigência de 1980 a 1999, anunciava os objetivos de escolarização antes de 1999 a todas as crianças em idade escolar, a ampliação dos serviços educativos para os adultos e a melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas educativos por meio da realização das reformas necessárias. (UNESCO/OREALC, [198-], p. 2-4). O principal caminho indicado era a cooperação horizontal, regional e internacional. O PRELAC, também de alcance regional, é apresentado em substituição ao Projeto Principal de Educação, mediante a avaliação de que nem todos os seus objetivos tinham sido alcançados. Assim, o PRELAC é anunciado “com o propósito de orientar a incorporação, pelas políticas educacionais locais, dos marcos de ações de Jomtien e Dakar, no período de 2002-2017.” (RODRIGUES; CAMPOS; CAMPOS, 2006, p. 3).

<sup>31</sup> Fundamentamos as análises do presente capítulo em dois conjuntos de fontes: no primeiro, localizam-se três publicações que podem ser consideradas marcos estruturantes para a disseminação da noção de educação ao longo da vida, quais sejam, *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968); o relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) e o relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1996). No segundo conjunto de fontes, localizam-se documentos referentes ao Projeto Principal e ao Projeto Regional. Com relação ao primeiro, nos fundamentamos no documento de apresentação do Projeto Principal, *Proyecto Principal de Educacion en América Latina y El Caribe – sus objetivos, características y modalidades de acción* [199-]; nos cinquenta volumes do *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, principal órgão de divulgação do PPE ao longo dos vinte anos de vigência do Projeto, sendo o primeiro Boletim publicado em 1982 e o último em 1999; no que se refere ao Projeto Regional, na *Declaración de La Habana* (2002) e no documento de síntese e intenções do Projeto, o *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Primera Reunion Intergubernamental* (2002).

<sup>32</sup> Expressão tomada de empréstimo de Marli Auras, professora aposentada do Centro de Ciências da Educação da UFSC.

Desde 1945, em sua fundação, a Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – deveria ser o braço da ONU para a manutenção da paz através da educação. Assim, até hoje, a instituição tem como objetivo tácito elaborar planos educativos visando minimizar possibilidades de conflitos, a princípio entre Estados. Neste contexto, parte essencial de seu trabalho é analisar as condições em que os conflitos se dão, observando suas múltiplas causas e avaliando em que sentido a educação pode atuar com quadros prospectivos. (RIZO, 2005, p. 20).

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

Na década de 1960, Philips Coombs apregoava a existência de uma crise mundial da educação<sup>33</sup>. Em meio a esse anúncio, assinalava como objetivos encontrar as causas da crise e sugerir aos países instrumentos e estratégias para vencerem os problemas a ela relacionados<sup>34</sup>.

A explicação mais recorrente para a crise era a expansão sem precedentes dos sistemas de ensino no mundo inteiro no início dos anos de 1950, pois, para o autor, o aumento do número de matrículas e dos “gastos” com a educação era expressão de que “o ensino havia despontado como ‘a maior indústria local’” (COOMBS, 1986, p. 20), suscitando uma esperança na educação como sinônimo de possibilidade de progresso e, ao mesmo tempo, evidenciando um desajustamento entre os sistemas de ensino e o meio a que estes sistemas pertenciam<sup>35</sup>. O desajustamento é apresentado como corolário de quatro fatores: 1- da abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino<sup>36</sup>; 2- da aguda escassez de recursos; 3- da

<sup>33</sup> Tal debate foi exposto na publicação *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968). Esta obra foi adaptada do relatório que Philip Coombs, então Diretor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, havia elaborado para servir de documento de trabalho na Conferência Internacional de Educação de Williamsburg (EUA) sobre a crise mundial da educação, em outubro de 1967. Antes de ser Diretor do referido Instituto, conforme nos informa Evangelista, E. (1999), Coombs foi Secretário Adjunto de Estado para assuntos educativos e culturais no Departamento de Estado dos EUA.

<sup>34</sup> Na apresentação à primeira edição brasileira da obra acima referida, em 1975, o autor registra o seu especial prazer em apresentar ao público brasileiro a edição em português por entender que “o Brasil tem-se mantido na vanguarda dos países que procuram soluções inovadoras para os difíceis problemas que este livro tenta esclarecer e equacionar.” (COOMBS, 1986, p. 13).

<sup>35</sup> Coombs apresenta três razões principais para o aumento da procura por educação formal: 1- crescentes aspirações educacionais de pais e filhos; 2- importância dada pelo poder público ao desenvolvimento da educação como condição prévia do desenvolvimento nacional global e a importância paralela dada ao imperativo democrático de maior participação na educação e 3- explosão populacional, uma das razões que estaria “atuando como um multiplicador quantitativo da demanda social.” (COOMBS, 1986, p. 39).

<sup>36</sup> Ao falar das tendências das matrículas em diferentes partes do mundo no período compreendido entre 1950 e 1963, o autor apresenta as seguintes informações: 57% de aumento nas matrículas no ensino primário; 110% no ensino secundário; 130% no ensino superior. Em relação à África, América Latina e Ásia, a tendência de matrícula no ensino primário, nesse mesmo período, foi de 173%, 103 % e 104%. No ensino secundário, 264%, 225% e 167%, respectivamente. (COOMBS, 1986, p. 260).

inércia inerente aos sistemas de ensino e 4- da inércia da sociedade. É, pois, com base nesse desajustamento que a crise da educação, com *status* mundial, é declarada<sup>37</sup> e expressa como “mais sutil e menos dramática do que uma ‘crise de fome’ ou uma ‘crise militar’, mas não menos carregada de perigosas potencialidades.” (COOMBS, 1986, p. 20). Assim, se por um lado Coombs reconhecia o reclame da população por educação como um fato encorajador, por outro reconhecia nesse mesmo fato a “ameça de que graves conseqüências políticas e sociais podem surgir, caso a demanda não for satisfeita.” (COOMBS, 1986, p. 45-47).

Evidencia-se, deste modo, um medo de “ruptura dos sistemas educacionais – e, em certos casos, a ruptura de suas respectivas sociedades” (COOMBS, 1986, p. 21), a serem abrandadas por ajustamentos e adaptação da educação e da sociedade, eixo que não foi de forma alguma desprezado em futuras publicações da UNESCO, especialmente nos relatórios *Aprender a Ser – a educação do futuro* (1972)<sup>38</sup> e *Educação: um tesouro a descobrir* (1996)<sup>39</sup>. A temida relação entre ruptura dos sistemas e ruptura das sociedades rondou e ronda como um espectro os anos e décadas que sucederam a publicação *A crise mundial da educação*. É o que pode ser observado nos seguintes trechos:

A grande mudança em curso põe em dúvida a unidade da espécie, seu futuro, a identidade do homem enquanto tal. O que há que se temer não é só o penoso espetáculo de graves desigualdades, de privações e sofrimentos, mas uma verdadeira dicotomia do gênero humano, que se traduziria em grupos superiores e inferiores, em donos e escravos, em super-homens e hominídeos<sup>40</sup>. Isto se traduziria não só em risco de conflitos e desastres (pois os meios atuais de destruição massiva podem muito bem encontrar-se à disposição de grupos necessitados e revoltados), mas numa ameaça essencial de *desumanização* que atingiria indistintamente a privilegiados e sacrificados, pois todo homem se sentiria agredido pela ofensa feita à natureza humana. (FAURE, 1973, p. 27, tradução nossa).

[...] os modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais [...] uma crise aguda das relações sociais, relacionada ao agravamento das desigualdades, aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, desemprego e subemprego. (DELORS, 1998, p. 51-52).

<sup>37</sup> O autor justifica a expressão “crise mundial da educação” por compreender que as linhas internas da crise coincidiam em todos os países, sintetizadas pelas palavras mudança, adaptação e desajustamento.

<sup>38</sup> Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO constituída em 1971. Foi presidida por Edgar Faure, ex-Primeiro-ministro francês (na época oficialmente chamado de Presidente do Conselho de Ministros) no período de janeiro de 1952 até março do mesmo ano. Assumiu um segundo mandato em fevereiro de 1955 a janeiro de 1956. Foi ministro da Educação da França entre 1968 e 1969, tendo assumido, anteriormente, outros ministérios. (ACADÉMIE FRANÇAISE, 2007).

<sup>39</sup> Este relatório resultou do trabalho da Comissão Internacional para a Educação constituída em 1993. Foi presidida por Jacques Delors, ex-ministro de Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985-1995 (RIZO, 2005, p. 17).

<sup>40</sup> No original hominídeos.

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

os conflitos totais viraram “guerras populares”, tanto porque os civis e a vida civil se tornaram os alvos estratégicos certos, e às vezes principais, quanto porque em guerras democráticas, como na política democrática, os adversários são naturalmente demonizados para fazê-los devidamente odiosos ou pelo menos desprezíveis. (HOBSBAWM, 1995, p. 56).

#### A impessoalidade da guerra teria tornado

matar e estropiar uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. A tecnologia tornava suas vítimas invisíveis, como não podiam fazer as pessoas evisceradas por baionetas ou vistas pelas miras de armas de fogo. Diante dos canhões permanentemente fixos da Frente Ocidental estavam não homens, mas estatísticas – nem mesmo estatísticas reais, mas hipotéticas [...]. Lá embaixo dos bombardeios aéreos estavam não as pessoas que iam ser queimadas e evisceradas, mas somente alvos [...] as maiores crueldades de nosso século foram as crueldades impessoais decididas a distância, de sistema e rotina, sobretudo quando podiam ser justificadas como lamentáveis necessidades operacionais [...] Assim o mundo acostumou-se à expulsão e matança compulsórias em escala astronômica, fenômenos tão conhecidos que foi preciso inventar novas palavras para eles: “sem Estado” (“apátrida”) ou “genocídio”. (HOBSBAWM, 1995, p. 57).

Estas são algumas marcas históricas fundantes da UNESCO, criada em 16 de novembro de 1945, vinculada estreitamente aos resultados da guerra, tendo como um de seus principais objetivos, segundo Maio (1999, p. 143), “tornar inteligível o conflito internacional

e sua conseqüência mais perversa, o Holocausto”. Conforma-se a estes dois aspectos, massificação e brutalização, outra grande preocupação que fundamentaria este medo de rupturas sociais tão presente no pensamento veiculado pela UNESCO: a importante questão social emprego/desemprego. Para o referido historiador, “após a guerra o ‘pleno emprego’, ou seja, a eliminação do desemprego em massa tornou-se a pedra fundamental da política econômica nos países de capitalismo democrático reformado” (HOBSBAWM, 1995, p. 99-100). O argumento keynesiano<sup>41</sup> em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa respondia tanto ao aspecto econômico quanto político<sup>42</sup>. Para Hobsbawm (1995, p. 100),

os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade – que o governo britânico empenhou-se nele mesmo antes do fim da Segunda Guerra Mundial – foi que se acreditava que o desemprego em massa era política e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Depressão.

Os riscos e medos de ruptura social podem também ser compreendidos à luz das forças que disputavam a “hegemonia intelectual política” nas décadas que se seguiram à chamada Grande Depressão, de 1929, visto que este fato “destruiu o liberalismo econômico por meio século.” (HOBSBAWM, 1995, p. 99). O autor indica três importantes forças políticas em disputa naquele momento histórico: o comunismo marxista; um capitalismo reformado por uma espécie de casamento não oficial ou ligação permanente com a moderada social-democracia de movimentos trabalhistas não comunistas e a terceira opção era o fascismo. Para este autor,

---

<sup>41</sup> Paulani (2006) explica que Keynes (economista britânico, 1883-1946) desenvolveu uma teoria para mostrar que o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível de pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por um tempo indefinido, visto que não tinha condições de, por si só, sair desse tipo de armadilha que seu próprio funcionamento montava. (PAULANI, 2006, p. 70).

<sup>42</sup> Sobre o “pleno emprego”, Sanchis (1997, p. 39-40) compreende que ele nunca existiu, pois, “quando os economistas falam de pleno emprego, de fato referem-se àquele volume de emprego compatível com uma evolução equilibrada da economia, sem inflação. O pleno emprego dos economistas pressupõe certa taxa de desemprego, a chamada *taxa natural de desemprego*, cuja existência permanente é consubstancial às economias capitalistas. As preocupações dos governos se iniciam quando começam a se superar com abundância as taxas ‘naturais’”. Ressalta ainda que o desemprego era entendido por Marx como um instrumento “imprescindível para assegurar o funcionamento do processo de acumulação capitalista, de maneira que sua redução abaixo de certo nível podia supor a detenção ou ao menos a desaceleração do processo de reprodução do capital” (idem, p. 40).

à medida que crescia a maré do fascismo com a Grande Depressão, tornava-se cada vez mais claro que na Era da Catástrofe não apenas a paz, a estabilidade social e a economia, como também as instituições políticas e os valores intelectuais da sociedade liberal burguesa do século XIX entraram em decadência ou colapso. (HOBSBAWM, 1995, p. 112).

Por outro lado, há também um movimento de reposição ou reorganização do liberalismo. Paulani (2006) evidencia como expressão desse movimento intelectual em torno da reorganização do pensamento liberal o fato de, em 1947, Hayek<sup>43</sup> ter convocado os expoentes do pensamento conservador de então<sup>44</sup> para uma reunião sobre estratégias de enfrentamento das intervenções e regulações do capitalismo. Refere-se, especialmente, às regulações extra-nacionais ou, nos termos utilizados por Netto e Braz (2007, 212-213), às “novas linhas de convivência política e econômica para o mundo, que envolviam novas instituições (ONU, Acordos de Bretton Woods, BM, FMI)”. Tratava-se, com esse movimento de reorganização do liberalismo, de

afirmar a crença no mercado, de reforçar a profissão de fé em suas inigualáveis virtudes [...] para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mãos de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2006, p. 71).

Como resultante desta realidade histórica situamos o pensamento da UNESCO como instituição cujo objetivo declarado é “construir paz nas mentes dos homens”<sup>45</sup>, construindo-se

---

<sup>43</sup> Para Paulani (2006), a história intelectual do neoliberalismo está diretamente ligada à vida do economista austríaco Friedrich Hayek, cuja produção teórica até meados de 1930 teria sido marcada pela chamada “teoria do equilíbrio”. Em linhas gerais, “significa a análise da oferta e demanda (sua constituição e dinâmica) e a demonstração de que, deixados a si mesmos, os agentes econômicos conseguem, por meio de sinais emitidos pelo sistema de preços, chegar a um estado em que não se verifica excesso de demanda em nenhum mercado [...] e, portanto, a um estado em que todos os planos de venda e de compra são realizados com sucesso” (p. 68-69). Paulani (2006) assinala que, após este período, há algumas inflexões no pensamento deste autor, travando debates com importantes economistas.

<sup>44</sup> Paulani (2006, p. 70) cita como expressão desse pensamento conservador Lionel Robbins, Karl Popper, Von Mises e Milton Friedman.

<sup>45</sup> Como agência especializada da ONU para a educação, ciência e cultura, alinha-se perfeitamente às tarefas históricas dessa Organização, que nasce com a tarefa de “manutenção da paz”, estabelecida dentro de limites e interesses bem definidos, visto que já nasce “com a concessão do direito de veto aos Cinco Grandes no

numa relação dialética na esteira de reposição do pensamento liberal, num contexto de “dificuldades de acomodação dos nacionalismos europeus (britânico e, sobretudo, francês) e norte-americano, na disputa pelo espaço no mundo e na cooperação intelectual vista como assunto de Estado e necessária à reconstrução da nova ordem capitalista mundial” (EVANGELISTA, E., 1999, p. 17). Defronta-se com o perigo, agora em massa, da condição humana forjada no mundo pós-guerra<sup>46</sup>, cujo efeito econômico mais duradouro talvez “tenha sido dar à economia dos EUA uma preponderância global sobre todo o Breve século XX” (HOBSBAWM, 1995, p. 55), visto que “a guerra não apenas reforçou sua posição como maior produtor industrial do mundo, como os transformou no maior credor do mundo.” (HOBSBAWM, 1995, p. 101).

---

Conselho de Segurança (EUA, Reino Unido, França, China e União Soviética)” (LOPES, 2007, p. 50), expressão das forças econômicas e políticas vigentes. Segundo informações de Lopes (2007, p. 51-52), a ONU foi fundada por 51 Estados-membros, em 24 de outubro de 1945 e, diferentemente da Liga das Nações, contou com a presença dos EUA desde a sua origem. Uma década depois, contava com 76 membros. Em 1975, com 144. Em 1995 continha 185 membros no seu quadro e, atualmente, “a Organização das Nações Unidas pode reclamar para si o estatuto de organização com abrangência (quase) universal, totalizando 192 membros – um número quase quatro vezes maior do que o de fundadores, em 1945”. Para Lopes (2007), a sobrevivência e o incremento da representação onusiana no mundo podem ser explicados por dois elementos: um deles é o fato de dispor de uma Assembléia Geral, considerada novidade institucional, para abrigar todos os Estados reconhecidos como tais pela comunidade internacional. O segundo aspecto é a composição do Conselho de Segurança, responsável direto pela manutenção da paz e segurança internacionais. A novidade estaria no fato de que, ao contrário da Liga das Nações, “esse novo Conselho conseguiu abranger, no sistema de representação permanente, América, Europa e Ásia, sem prescindir da presença de África e Oceania, em bases não-permanentes. A composição (*membership*) da ONU balizou-se pela *Declaração de Moscou* (1943), a qual previa uma organização internacional de caráter geral, quase-universal, que abrangesse as nações ‘amantes da paz’ que no mundo houvesse.” (LOPES, 2007, p. 51).

<sup>46</sup> Para Hobsbawm, “embora o aspecto mais óbvio da Guerra Fria fosse o confronto militar e a cada vez mais frenética corrida armamentista no Ocidente, não foi esse o seu grande impacto. As armas nucleares não foram usadas. As potências nucleares se envolveram em três grandes guerras (mas não umas contra as outras). Abalados pela vitória comunista na China, os EUA e seus aliados (disfarçados como Nações Unidas) intervieram na Coreia em 1950 para impedir que o regime comunista do Norte daquele país se estendesse ao Sul. O resultado foi um empate. Fizeram o mesmo, com o mesmo objetivo, no Vietnã, e perderam. A URSS retirou-se do Afeganistão em 1988, após oito anos nos quais forneceu ajuda militar ao governo para combater guerrilhas apoiadas pelos americanos e abastecidas pelo Paquistão. [...] A ameaça constante de guerra produziu movimentos internacionais de paz essencialmente dirigidos contra as armas nucleares, os quais de tempos em tempos se tornaram movimentos de massa em partes da Europa, sendo vistos pelos cruzados da Guerra Fria como armas secretas dos comunistas.” (HOBSBAWM, 1995, p. 234-235). O historiador compreende que “o efeito da Guerra Fria foi mais impressionante na política internacional do continente europeu que em sua política interna. Provocou a criação da ‘Comunidade Européia’, com todos os seus problemas; uma forma de organização sem precedentes, ou seja, um arranjo permanente (ou pelo menos duradouro) para integrar as economias, e em certa medida os sistemas legais, de vários *Estados-nação* independentes. Inicialmente (1957) formada por seis Estados (França, República Federal da Alemanha, Itália, Países Baixos, Bélgica e Luxemburgo), ao final do Breve Século XX, quando o sistema começou a balançar, como todos os outros produtos da Guerra Fria, nela já haviam entrado outros seis (Grã-Bretanha, Irlanda, Espanha, Portugal, Dinamarca, Grécia), e em teoria ela se comprometia com uma integração política ainda mais estreita, além da econômica. Isso devia levar a uma união federada ou confederada permanente da ‘Europa’. A ‘Comunidade’, como tantas outras coisas na Europa pós-1945, era ao mesmo tempo a favor e contra os EUA. Ilustra tanto o poder e a ambigüidade daquele país quanto os seus limites; mas também mostra a força dos temores que manteve unida a aliança anti-soviética.” (HOBSBAWM, 1995, p. 236-237).

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

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

A aclimação destas duas práticas leva-nos a considerar importantes aspectos metodológicos sobre a análise de documentos de política educacional de organismos internacionais, especialmente da UNESCO, instituição que no entendimento de Evangelista, O. (2006) representa a face humanitária do capital. O primeiro aspecto refere-se à existência de uma organicidade entre os documentos que, mesmo publicados em diferentes conjunturas, com singularidades históricas, traduzem um pensamento articulado e a longo prazo. O segundo aspecto diz respeito à sua “tarefa” de reposição de análise de conjuntura, visto que, de forma dialética, por meio dos documentos têm-se tanto a “captação” quanto a construção do processo histórico. O terceiro aspecto remete à forma como os argumentos são alterados, atualizados numa perspectiva hegemônica.

Assim compreendida, como prática política e prática ideológica, a noção de “perigosas potencialidades”, presente na obra de Coombs, traz no seu bojo a preocupação em torno do princípio de segurança coletiva, explicitado no documento fundante das Nações Unidas.



Conforme mostra Azambuja (1995), as Nações Unidas desde a sua fundação ou refundação<sup>47</sup> “abandonam as idéias desarmamentistas ingênuas de sua predecessora [Liga das Nações], incluindo em seu documento fundacional a temática econômica e social, propondo que seja o princípio da segurança coletiva aquele em torno do qual se organizará a vida internacional.” (AZAMBUJA, 1995, p. 140)<sup>48</sup>. Este princípio, conforme o autor, está relacionado à visão de ordem, estabilidade e permanência e, tal como as Nações Unidas, sua sobrevivência ao longo dos anos de 1950, 1960 e 1970, teria se dado, sobretudo, “[...] pela convicção difusa mas arraigada que em um mundo crescentemente interdependente e vulnerável não se podia perder o caminho, quaisquer que fossem os obstáculos momentâneos.” (AZAMBUJA, 1995, p. 142).

Deste modo, a preocupação com a adequação dos sistemas educacionais emerge na obra *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968) com este caráter, de administração dos supostos “obstáculos” e perigos potenciais, representados pelas crescentes aspirações e procura por educação formal. Entretanto, ao mesmo tempo em que a educação se transforma numa importante demanda social, os sistemas de educação são duramente criticados e anuncia-se a necessidade radical de repensar sua forma institucional, irrompendo daí a discussão sobre uma noção dilatada de educação, forjando-se a noção de “educação ao longo da vida”.

### **2.1.1 As perigosas potencialidades transformam-se em “ameaça de desequilíbrio do corpo social” ou “ameaça de desumanização”**

Quatro anos após a publicação de *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica*, Edgar Faure, então presidente da Comissão Internacional para a Educação, constituída em 1971, assim escreve em carta enviada em maio de 1972 ao Diretor-Geral da UNESCO, René Maheu, acerca da necessidade de publicação do relatório fruto do trabalho da Comissão:

---

<sup>47</sup> Segundo Azambuja (1995), a Liga das Nações, criada em 1919, “foi a primeira tentativa de organizar, de forma estável e institucional, a vida internacional.” (AZAMBUJA, 1995, p. 139).

<sup>48</sup> É importante destacar que os estudos a respeito das relações internacionais compreendem a existência de quatro paradigmas de relações internacionais: o paradigma realista, o paradigma da dependência, o paradigma da interdependência ou da sociedade global e o paradigma da paz. Neste último, “a perspectiva educacional é importantíssima, na medida em que assume que a violência não é atávica, não é inerente ao ser humano, mas um produto de sua cultura.” (RODRIGUES, 1994, p. 45).

[...] o que desejáveis não era um estudo de erudição exaustiva, mas sim, uma reflexão crítica de homens de formação e origem diversas<sup>49</sup> que pesquisassem com toda a independência e objetividade a via para chegar a soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação; quando a reflexão tem por objetivo a ação, deve, para frutificar, saber fixar-se num ponto: iniciou-se já o Segundo Decênio do Desenvolvimento, pelo que a publicação deste relatório, para que possa servir a comunidade internacional, não pode ser adiada. (FAURE, 1973, p. 15-16, tradução nossa)<sup>50</sup>.

É nesse tom de urgência da generalização das idéias ali condensadas que se inicia a apresentação do relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972). Tal como na obra de Coombs em 1968, no referido relatório há uma busca de demonstração da legitimidade da produção, vislumbrada tanto pelo relevo dado à composição da Comissão formada por membros de variados países, pela exposição da carta de apresentação e aprovação do relatório escrita pelo Diretor-Geral da UNESCO como e, principalmente, pelo tom universalista da obra<sup>51</sup>. Este aspecto é visível nas palavras do Diretor-Geral, para quem o relatório se constituiria como inventário da educação, definindo

uma **concepção global da educação de amanhã** que, sem dúvida, jamais foi objeto de uma formulação tão completa. Por outro lado, tenho apenas necessidade de vos dizer quanto me alegrou ver confirmadas por uma pesquisa da mais alta competência as idéias que já inspiram a ação da Organização: as de uma **educação co-extensiva à vida**, não só oferecida a todos, mas vivida por cada um, voltada simultaneamente ao desenvolvimento da sociedade e à realização do homem [...] Sinto-me feliz por verificar que conduzem a recomendações concretas que, como o esperava, me parecem capazes de **orientar a ação da Unesco, dos governos e da comunidade internacional**. (FAURE, 1973, p. 19-20, grifo nosso, tradução nossa).

---

<sup>49</sup> O Relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) foi produzido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela UNESCO. A Comissão foi composta por Edgar Faure (presidente da Comissão), ex-ministro da Educação da França; Felipe Herrera (Chile), professor da Universidade do Chile, ex-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento; Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), professor de Física Nuclear na Universidade de Damasco; Henri Lopes (República Popular do Congo), ministro dos Negócios Estrangeiros, ex-ministro da Educação Nacional; Artur V. Pétrovski (URSS), professor, membro da Academia das Ciências Pedagógicas da URSS; Majid Rahnema (Irã), ex-ministro do Ensino Superior e das Ciências; Frederick Champion Ward (EUA), conselheiro para a Educação Internacional na Fundação Ford.

<sup>50</sup> Note-se que o referido relatório foi elaborado em um ano.

<sup>51</sup> Comum também à obra de Coombs, na qual o autor utiliza um tom generalista, destacando que o livro junta-se a posições de inquietos líderes provenientes de lugares diferentes, os quais “advertem que as condições da crise estão se infiltrando nos sistemas educacionais de toda parte e que em muitos países já apertam suas garras.” (COOMBS, 1986, p. 20).

O discurso revestido de caráter universal também pode ser identificado na apresentação dos quatro postulados sobre os quais se fundamenta o referido relatório, quais sejam: a existência de uma comunidade internacional, identificada na obra como a própria justificativa da tarefa empreendida no relatório, na medida em que “se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino. O seu corolário [...] a solidariedade fundamental dos governos e dos povos” (FAURE, 1973, p. 16). Inscreve-se aí uma pretensão universalizante dos problemas e questões debatidas, conferindo, retoricamente, a idéia de semelhantes interesses entre os países, de pertencimento e interdependência ao mundo global.

O segundo postulado versa sobre a crença na democracia, apresentada como o direito de cada homem realizar-se plenamente e participar na construção de seu futuro. Para dar concretude a esta democracia, a educação é situada como a sua chave de acesso, devendo, para tal, ser repensada, nos termos da Comissão, em seus objetivos e gestão e ser “amplamente ministrada.” (FAURE, 1973, p. 16-17). O terceiro e o quarto postulados são apresentados como mutuamente dependentes. Trata-se da defesa do desenvolvimento para a expansão integral do homem, subordinada à noção de educação permanente. A Comissão afirma que o desenvolvimento tem por objetivo “a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos” (FAURE, 1973, p. 16-17) que se articularia ao denominado “caráter global e permanente da educação.”

Tais assertivas norteiam o documento, conduzindo os argumentos sobre a necessidade de repensar as finalidades da educação e dos sistemas de ensino, pois, conforme anunciado por Coombs em *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica* (1968), ratifica-se no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) como demanda da educação sem precedentes na história<sup>52</sup>, cujas razões estariam assentadas nas necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico e no fato de a instrução ser considerada a principal alavanca da mobilidade social e de prestígio social<sup>53</sup>. (FAURE, 1973).

---

<sup>52</sup> Segundo dados apresentados no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972), entre 1960 e 1968 a população efetivamente escolarizada passou de quase 325 milhões para 460 milhões (100% superior à taxa de aumento da população escolarizável, 135% a de crescimento demográfico global) (FAURE, 1973, p. 85). Por outro lado, em 1968 Coombs indicava que o número de adultos analfabetos nos países membros da UNESCO, conforme dados estatísticos da UNESCO de 1965, excedia a 460 milhões ou quase 60% da população ativa destes países. (COOMBS, 1986, p. 20).

<sup>53</sup> Nesse sentido, afirma que nos países em vias de desenvolvimento, os graus universitários assumem muitas vezes o valor de substitutos de títulos e privilégios usados nas sociedades feudais. (FAURE, 1973, p. 84).

Diante do reconhecimento da grande demanda, a educação é demarcada como um excepcional problema que atinge grande número de países, que envolve todos sem exceção e se constitui “como tarefa da maior importância [...] de envergadura universal, para todos os homens que se preocupam em melhorar o mundo de hoje e de preparar o amanhã.” (FAURE, 1973, p. 25).

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

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

Vinculada a essa compreensão da “obsolescência” dos conhecimentos a Comissão evidencia sua preocupação com a incapacidade de absorção dos diplomados nas economias dos chamados países “em vias de desenvolvimento” e dos países de “terceiro mundo”<sup>54</sup>, provocando problemas, como falta de renda, que se traduzem, na sua acepção, “em danos psicológicos e sociais cuja amplitude ameaça o sucessivo equilíbrio do corpo social” (FAURE, 1973, p. 26). Assim sendo, tem-se expressa no relatório a perplexidade sobre a

---

<sup>54</sup> Mesmo enfatizando o caráter de interdependência e convergência dos problemas nos sistemas de ensino dos países, a Comissão apresenta algumas especificidades referentes aos sistemas educativos dos países em vias de desenvolvimento e países do Terceiro Mundo (denominações de divisão geopolíticas utilizadas no próprio relatório). Quanto aos primeiros, ressalta o fato de os seus sistemas educativos terem se organizado recentemente e serem, freqüentemente, baseados em “cópias” de modelos estrangeiros. No que se refere ao segundo grupo de países, considera que, ao saírem do período colonial, lançaram-se na luta contra a ignorância, porém, “[...] acreditaram que lhes bastaria arrancar, de qualquer modo, das mãos dos colonizadores o instrumento de superioridade da técnica. Verificam agora que estes modelos (aliás, já obsoletos, mesmo para os que os conceberam para seu próprio uso) não se adaptam às suas necessidades e problemas.” (FAURE, 1973, p. 26).

coexistência de níveis elevados de conhecimento e “vastas zonas de sombra que marcam no planeta uma geografia da ignorância.” (FAURE, 1973, p. 27). Há nos aspectos apresentados pela Comissão de forma alarmante a expressão de urgência e medo advindo das disparidades que evidenciam uma profunda linha de continuidade entre as publicações de 1968 e de 1972 caracterizada, sobretudo, pela perspectiva de “segurança coletiva” em que teríamos, de um lado, “potencialidades perigosas” e, de outro, “ameaça de equilíbrio do corpo social”.

Diante disso, a Comissão clama por uma revisão radical dos sistemas educativos e um esforço de solidariedade por parte das nações mais ricas em relação às mudanças necessárias nesses sistemas educativos<sup>55</sup>, pois, segundo sua análise, cinco fatores imporiam à educação sérios problemas do ponto de vista da economia e do emprego: 1- jovens que nunca foram à escola, identificados como praticamente desprovidos de toda a preparação para o trabalho; 2- indivíduos que deixaram a escola prematuramente, considerados nada preparados; 3- jovens que completaram seus estudos regulares com sucesso, mas que se encontram com uma formação mal adaptada às necessidades da economia; 4- adultos que trabalham em um emprego para o qual não foram formados; 5- profissionais cuja formação não corresponde às exigências do progresso técnico no ramo em que trabalharam até então, denominados de “sujeitos inadaptados e inadaptáveis”. (FAURE, 1973, p. 81). Posto esse quadro, a via indicada para nortear as políticas educacionais é “aprender a ser”, tida como resposta à constatação de que

[...] até onde a educação não faz pura e simplesmente falta, ela tende a defasar-se em relação ao desenvolvimento da economia e às necessidades de importantes setores da sociedade, de tal modo que em inúmeras circunstâncias produz realmente cada vez mais inadaptados, apesar do seu custo crescente. (FAURE, 1973, p. 82, tradução nossa)<sup>56</sup>.

---

<sup>55</sup> Não obstante o reconhecimento por parte da Comissão de que os Estados, ditos modernos, que se consideram em boa posição e que se julgam livres de riscos de crises, também têm problemas e preocupações, assinala que “estão muito atentos para modernizar e aperfeiçoar sem cessar suas instituições e métodos, e as experiências inovadoras não os assustam [...] compreendem que novos progressos são possíveis e desejáveis, para o acesso do maior número possível de ‘cognoscentes’ ao mais alto nível de conhecimentos. Por outro lado, não podem deixar de reconhecer que o desenvolvimento contínuo de descobertas científicas e de inovações vai reforçar dia-a-dia esta exigência e alargar sem cessar as perspectivas da tarefa a realizar.” (FAURE, 1973, p. 26).

<sup>56</sup> A Comissão considerava que no decurso dos anos de 1970 os objetivos do desenvolvimento seriam cada vez mais amplos e complexos, tornando-se cada vez mais difícil dissociar objetivos econômicos e sociais, devendo as políticas educativas levarem em conta essa interação “progressivamente mais intensa.” (FAURE, 1973, p. 83).

A grande conclusão a que chega a Comissão é a de que, não obstante os resultados e esforços consideráveis no sentido de ampliação da escolarização em âmbito mundial<sup>57</sup>, não será/seria possível “neste plano, com os mesmos meios, responder às necessidades previsíveis. Donde a pergunta: devemos contar somente com os sistemas educacionais existentes para realizar as tarefas futuras?” (FAURE, 1973, p. 95). Ou, “este mundo, que põe e porá tantas exigências, não conterà em si mesmo novos meios, que pode e deve aproveitar sob pena de falhar a sua missão?” (FAURE, 1973, p. 100).

Pode-se depreender que a preocupação resultante do aumento progressivo da procura pelos sistemas formais de ensino, tão evidenciada nas obras de Coombs e no relatório presidido por Faure, sofre uma sutil mudança de abordagem. Se no primeiro fala-se em “perigosas potencialidades” e nas conseqüências da impossibilidade do não atendimento das demandas crescentes, sob o ponto de vista dos sistemas educacionais, no segundo a preocupação recorrente é, sobretudo, com a ameaça de desumanização e desequilíbrio do corpo social, isto é, com o modo como o indivíduo vai gerir a coexistência de níveis elevados de conhecimento e vastas zonas de ignorância. Contudo, essa leve inflexão não demarca uma ruptura com a marca histórica da UNESCO, de segurança coletiva, visando “ordem”, “estabilidade” e “permanência”. Ao contrário, a ênfase sobre o indivíduo torna-se, gradualmente, um meio de reafirmação dessa marca histórica na qual o “aprender a ser” é situado como grande objetivo a ser alcançado pelos “novos” sistemas educacionais, a superarem os “velhos”, referidos constantemente por sua “inadequação”, principalmente quanto aos seus modelos pedagógicos tidos como tradicionais, insuficientes para uma sociedade em que o conhecimento se definiria por sua provisoriedade. Quanto à “rigidez” nas finalidades, objetivos, modalidades e estruturas, deveria ser superada pela palavra de ordem “flexibilidade”. Quanto aos “tipos” de sujeitos resultantes dos sistemas educativos formais

---

<sup>57</sup> Apesar de a Comissão reconhecer que, até aquele momento, início da década de 1970, o mundo inteiro caminhasse para o objetivo da escolarização universal, indicava que seus avanços em nível elementar tinham, mundialmente, progredido mais lentamente que os outros níveis (o secundário teria evoluído uma vez e meia mais depressa, o superior duas vezes mais depressa e também a educação pré-escolar). Os dados apresentados evidenciam que entre o período de 1960 a 1968 o ensino superior cresceu 107%; o ensino secundário 65%; o ensino primário 33% e a educação pré-escolar 45% (FAURE, 1973, p. 89-90). Ressalta, diante do chamado “esforço da escolarização”, os potenciais extra-escolares, como: atividades educativas via rádio ou televisão, programas de alfabetização de adultos, universidades populares, cursos por correspondência, múltiplas atividades culturais, círculos de estudos etc. ou, como acontecia nos países industrializados, múltiplas atividades complementares no plano profissional, como programas de aprendizagem, promoção da mão-de-obra, cursos de aperfeiçoamento e atualização, estágios e seminários (FAURE, 1973, p. 91-92). Para além desses dados otimistas, o relatório chama atenção para os números “parcialmente enganadores”, isto é, para o fato de que no mesmo período (1960-1968) o número de crianças de cinco a quatorze anos que não puderam ser escolarizadas aumentou em 17 milhões e que os resultados foram muito modestos em relação às necessidades e expectativas (FAURE, 1973, p. 92). Disto conclui: se admitirmos que as taxas de crescimento demográfico e de escolarização vão evoluir conforme as progressões registradas ao longo da década passada, em 1980, o número de crianças entre 5 a 14 anos que não freqüentará a escola será da ordem de 230 milhões.” (FAURE, 1973, p. 93).

(eufemisticamente denominados tradicionais), são considerados impróprios às exigências das novas economias. Nesta dualização entre o velho e o novo, conforma-se uma perspectiva do humano, definida por sua incompletude, provisoriedade, insuficiência, por sua *eterna obsolescência*.

### **2.1.2 A “ameaça de desequilíbrio do corpo social” ou “ameaça de desumanização” transforma-se em “crise social” ou “crise aguda das relações sociais”**

Traduzindo um pensamento articulado em longo prazo pela UNESCO, em 1996<sup>58</sup> é publicado o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*<sup>59</sup>. Este documento obteve importante repercussão, não apenas no âmbito da UNESCO, mas nos meios acadêmicos, haja vista as inúmeras referências a esta publicação cujo tratamento, em sua grande maioria, se assemelha

---

<sup>58</sup> Declarado pelo Conselho Europeu como *Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida*.

<sup>59</sup> Documento produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI constituída em 1993, composta pelos seguintes membros: Jacques Delors (França), presidente da Comissão, antigo ministro da Economia e das Finanças, antigo presidente da Comissão Europeia (1985-1995); In'am Al Mufti (Jordânia), especialista em condição feminina, conselheira da rainha Noor al-Hussein, antiga ministra do Desenvolvimento Social; Isao Amagi (Japão), conselheiro especial do ministro da Educação, Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o Intercâmbio Educativo; Roberto Carneiro (Portugal), presidente da TVI (Televisão Independente), antigo ministro da Educação; Fay Chung (Zimbábue), antiga ministra para os Assuntos Internos, Criação de Emprego e Cooperativas, antiga ministra da Educação, diretora do *Education Cluster*, UNICEF, Nova Iorque; Bronislaww Geremek (Polónia), historiador, deputado à Dieta Polonesa, antigo professor no Colégio de França; William Gorham (Estados Unidos), presidente do Urban Institute de Washington, D. C. desde 1968; Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), diretora do Centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista de relações entre desenvolvimento industrial e proteção do ambiente; Michael Manley (Jamaica), sindicalista, professor universitário e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992; Marisela Padrón Quero (Venezuela), socióloga, antiga diretora de pesquisa da Fundação Romulo Betancourt, antiga ministra da Família, diretora da divisão da América Latina e Caribe do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP); Marie-Angélique Savané (Senegal), socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da divisão da África do Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP); Karan Singh (Índia), diplomata e várias vezes ministro, em especial da Educação e da Saúde, autor de várias obras nas áreas do ambiente, da filosofia e da ciência política, presidente do Templo da Compreensão, organização internacional interconfessional; Rodolfo Stavenhagen (México), pesquisador em ciências políticas e sociais, professor no Centro de Estudos Sociológicos, El Colegio de México; Myong Won Suhr (Coreia do Sul), antigo ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação no período de 1985 a 1987 e Zhou Nanzhao (China), vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais. (Delors, 1998, p. 270-272).

a uma “bula”, com indicações e contra-indicações a serem seguidas para a construção da “boa educação” no século XXI<sup>60</sup>.

Em tom profético e ao mesmo tempo propositivo, apoiado na certeza da *hegemonia da incerteza*, ratifica-se no referido relatório a existência de uma crise, não mais denominada de “crise mundial da educação”, mas de “crise social global”. Para a sua contenção anunciam-se objetivos audaciosos, nada menos do que identificar as tendências da educação nas próximas décadas, um novo modelo e novas missões para a educação, bem como os pilares de aprendizagem que o sustentarão. Para a Comissão, a UNESCO valorizava a educação como espírito de concórdia, de um querer viver juntos como militantes da aldeia global, “contribuindo para uma cultura da paz” (DELORS, 1998, p. 31), a educação é alçada a tesouro a ser descoberto por todos, em todo o planeta.

A preocupação enunciada nas publicações *A crise mundial da educação - uma análise sistêmica e Aprender a ser - a educação do futuro* (1972) acerca do crescimento demográfico mundial e o correspondente crescimento dos sistemas de ensino é ratificada no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* mediante a afirmação de que, deste fato “resulta uma pressão sem precedentes sobre os sistemas educativos.”<sup>61</sup> (DELORS, 1998, p. 36). Aliás, o fator demográfico é identificado como um dos componentes da crise social, pois teria provocado problemas de desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, desmembramento das famílias, urbanização desordenada, ruptura das solidariedades tradicionais de vizinhança, marginalização de grupos e indivíduos. (DELORS, 1998, p. 52-53).

Por outro lado, tem-se no relatório traçado como algo irretocável e irrevogável o contexto histórico justificador de sua publicação, isto é, delineado pela “interdependência planetária”, por “um novo mapa econômico traçado pela globalização”, pela “abolição das distâncias pelas novas tecnologias” e com ela uma “civilização cognitiva”. Contudo, nesse quadro, posto como irretocável, tem-se anunciado um “mundo multirrisco”, com “problemas de migrações”, “mobilidade de mão-de-obra”, “desequilíbrios entre países ricos e pobres”. O modo indicado para enfrentar esses problemas recai sobre a necessidade de compreensão do

---

<sup>60</sup> Até 2005 este relatório havia sido traduzido em 20 idiomas e 12 edições encontrava-se em preparação. (DELORS, 2005, p. viii).

<sup>61</sup> Os dados quantitativos apresentados para justificar essa preocupação são os seguintes: aumento da população mundial – 5,57 bilhões de pessoas em 1993, devendo atingir 6,25 no ano 2000 e 10 bilhões em 2050. Deste conjunto, a população dos países em desenvolvimento passou de 77% em 1950 para 93% em 1990 e atingiria os 95% até o final de 2000. Os países industrializados apontavam fraco crescimento demográfico, a proporção de pessoas com mais de 65 anos passaria de 12% em 1990 para 16% em 2010 e para 19% em 2025. Destaca-se, em âmbito mundial, o aumento do número de jovens com menos de 15 anos, passando de 700 milhões em 1950 para 1,7 bilhão em 1990. (DELORS, 1998, p. 35-36).



mundo e do outro, prescrevendo-se como uma das tarefas essenciais da educação “ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada” (DELORS, 1998, p. 47), bem como edificar um novo humanismo. Para esta construção, são indicados quatro pilares de aprendizagem, quais sejam, *aprender a conhecer*, passaporte para a educação permanente “na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida” (DELORS, 1998, p. 20), apoiado, sobretudo, na idéia de que “o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS, 1998, p. 93). Baseado nesta concepção, o êxito da educação primária, ou o que a define como bem-sucedida ou não, estaria ligado ao fato de ela “conseguir transmitir às pessoas o impulso e as bases que façam com que continuem a aprender ao longo de toda a vida, no trabalho, mas também fora dele.” (DELORS, 1998, p. 93).

O segundo pilar, *aprender a fazer*, relaciona-se às aprendizagens além das referentes a uma profissão, à idéia de “adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis [...]” (DELORS, 1998, p. 20). Contudo, está mais estreitamente ligado à formação profissional: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p. 93). Sustenta-se, pois, que a noção *aprender a fazer* não pode “continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa” (DELORS, 1998, p. 93) e que as mudanças no mundo do trabalho exigirão muito mais uma formação fundada em bases comportamentais do que intelectuais:

[...] o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção [...]. (DELORS, 1998, p. 93).

[...] é provável que nas organizações ultratecnistas do futuro os *déficits* relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. O que pode ser uma oportunidade para os não diplomados, ou com deficiente preparação em nível superior. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são de fato qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com altos estudos. Como e onde ensinar estas qualidades mais ou menos inatas? Não se podem deduzir simplesmente os conteúdos de formação, das capacidades ou aptidões requeridas. O mesmo problema põe-se, também quanto à formação profissional, nos países em desenvolvimento. (DELORS, 1998, p. 96).

Quanto ao terceiro pilar, *aprender a ser*, o relatório sinaliza a atualidade das recomendações do relatório de 1972 (*Aprender a ser – a educação do futuro*), focando, principalmente, a exigência de “grande capacidade de autonomia e discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo [...]” (DELORS, 1998, p. 20). Anuncia como tarefa desse modelo de educação “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.” (DELORS, 1998, p. 100). O quarto, *aprender a viver juntos*, vincula-se diretamente à idéia de criação de um “espírito novo” que leve à “realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...]” (DELORS, 1998, p. 19). A Comissão vislumbra nesta aprendizagem a representante de um dos maiores desafios da educação, mecanismo estratégico de eliminação de preconceitos, violência. Propõe que a educação utilize duas vias complementares: “num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.” (DELORS, 1998, p. 97).

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), em 2002, acresce a estes quatro pilares, um quinto, o “aprender a empreender”:

A estes [quatro pilares], há que se reunir “Aprender a empreender”, para o desenvolvimento de uma atitude proativa e inovadora, fazendo propostas e tomando iniciativas. As aprendizagens indicadas têm de capacitar cada pessoa a construir seu projeto de vida e orientar a ação das instituições educativas para que isto seja possível. (UNESCO, 2002, p. 14).

Cabe ressaltar que em 1999 a expressão *aprender a empreender* havia sido referida no *Boletín Proyecto Principal de Educación*, órgão de divulgação do PPE, identificada como eixo de aprendizagem no âmbito da educação de jovens e adultos e sua vinculação ao mundo do trabalho:

A oferta de programas de capacitação nos setores de pobreza deve ocorrer no marco de um “aprender a empreender”. Sob esta lógica, a estratégia aponta para a potencialização das pequenas atividades econômicas, os pequenos empreendimentos das pessoas, em muitos casos as estratégias de sobrevivência. [...] O “aprender a empreender” refere-se justamente a possibilitar que as pessoas desenvolvam competências que lhes permitam iniciar, potencializar e desenvolver atividades econômico-produtivas,

quaisquer que seja o porte e o tipo destas. A ênfase não é, sem dúvida, sobre a necessidade de desenvolver empresas-negócios [...] mas sobre a necessidade de que as pessoas desenvolvam a capacidade de tomar iniciativas pessoais orientadas à criatividade e à potencialização de seus recursos frente a um contexto econômico em constante transformação. (UNESCO/OREALC, 1999c, p. 18).

Assim, neste contexto, definido pela Comissão como um mundo marcado pela “interdependência dos povos”, “interdependência planetária”, “globalização dos problemas”, “aldeia global”, “sociedade mundial”, “mundialização”, “passagem para uma sociedade cognitiva” (DELORS, 1998, p. 12), sobressai um “medo de ruptura”, marcado fortemente pelo problema do desemprego, apresentado como ameaça à estabilidade dos países em desenvolvimento:

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

[...] o maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um joguete dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino coletivo, com o risco de um recuo democrático e múltiplas revoltas. (DELORS, 1998, p. 50).

Para responder a estas ameaças propõe-se a redefinição das missões para a educação a serem fundamentadas nas idéias de criação de vínculos sociais; desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social; veículo de culturas e de valores; construção de um espaço de socialização e “como cadinho de preparação para um projeto comum” (DELORS, 1998, p. 51).

Se o “perigo está em toda parte”, conforme anunciado no referido relatório, manifesto principalmente no desemprego dos jovens e no risco iminente de “múltiplas revoltas”, a noção “ampliada” de educação, em todos os tempos e espaços, ao longo da vida, assume, nesta lógica, o papel de importante mecanismo de “contenção” deste “perigo”, pois se traduz, retoricamente, numa proposta democrática de acesso a educação, por isso, pacificadora, que transforma desempregados em “estudantes”, “acalma os ânimos” e “ensina” o sujeito a lidar pacificamente com a incerteza. Nesse sentido, pode-se mesmo concordar com Gentili (1997), que, na atual conjuntura, “tem se produzido um deslocamento da ênfase na função da escola

como âmbito de formação para o emprego [...] para uma ênfase (nem sempre declarada) no papel que a mesma deve desempenhar na formação para o desemprego”. (GENTILI, 1997, p. 3).

Tem-se reafirmado com isso, o papel de internalização tão fortemente exercido pelas instituições formais de ensino, pois, como afirma Mészáros (2006, p. 263-264),

[...] além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos “contribuem para manter uma concepção do mundo” e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção do mundo.

## **2.2 As recomendações de revisão dos sistemas educacionais como componentes essenciais para a constituição da noção de educação ao longo da vida**

As reiteradas constatações de desajustamento entre as finalidades, funções e missões da educação e as necessidades de desenvolvimento e modernização dos países denotam uma urgência de revisão e adaptação dos sistemas de ensino, cujos caminhos, traçados nos documentos da UNESCO, podem ser reunidos em dois eixos de proposições e justificativas interdependentes.

O primeiro eixo reúne argumentos sobre a necessidade de redefinição da concepção de educação por meio de modificações estratégicas nos sistemas educacionais, entre as quais, a demarcação de lugares e meios de aprendizagem, e novos papéis aos sujeitos envolvidos neste processo. O segundo eixo combina argumentos em torno da diversificação dos recursos humanos e materiais como caminhos indispensáveis para a viabilização da tão propalada revisão dos sistemas educacionais, considerada como fator crucial de inserção e/ou adequação dos países à “modernidade”.

A complexidade e imprecisão da noção de educação ao longo da vida, pode aí ser reconhecida na medida em que se impõe não apenas como um componente ideológico de “segurança coletiva”, mas como resultante da concertação de argumentos que pretendem e

propõem alterações concretas nos sistemas educacionais. Esta noção de educação vai sendo, portanto, amalgamada. E, como o próprio significado do termo amálgama sugere, nela vão sendo misturados “elementos diversos, que contribuem para formar um todo”. (DICIONÁRIO AURÉLIO, 2001).

### 2.2.1 Prescrições estratégicas aos sistemas educacionais

Em 1968 Coombs propunha a todos os países que pensassem a escola “não simplesmente como instrução, mas como um processo muito mais amplo e duradouro” (COOMBS, 1986, p. 15), cujo objetivo a longo prazo seria

criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de **acompanhar o indivíduo durante toda a vida**, no qual combinar-se-ão elementos formais, não formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social. (COOMBS, 1986, p. 15-16, grifo nosso).

Vemos emergir no plano das proposições de mudanças no sistema educacional a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, dada como capaz de fornecer um “quadro de referência a longo prazo, bastante prático para orientar estratégias, planos e atividades a curto e médio prazos” (COOMBS, 1986, p. 16). A adaptação proposta vincula-se a uma nova forma de pensar a instituição escolar tanto na forma de gerir as suas “entradas do sistema de ensino”, isto é, professores<sup>62</sup> e alunos, quanto na forma de gerir as suas saídas, isto é, os alunos, categorizados como “produtos acabados e/ou inacabados” ou “mão-de-obra inadequada”. (COOMBS, 1986, p. 100).

Em 1972, Faure propunha que se repensasse as finalidades, objetivos, modalidades e estruturas da educação, mediante a importância crescente de múltiplas formas extra-escolares de aprendizagem, argumentando que o “desprezo para com a educação extra-escolar é apenas um vestígio do passado e não pode corresponder à atitude de nenhum pedagogo progressista” (FAURE, 1973, p. 39). Em trecho instigante do relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) apresentava os seguintes questionamentos:

[...] como se articulam os diferentes ramos de ensino? Têm sido estabelecidas as pontes desejadas entre a educação de jovens e a educação de adultos? Têm-se realizadas as condições para uma verdadeira mobilidade horizontal e vertical entre os estabelecimentos de todas as categorias e níveis? O sistema não comportará vias sem saída? Oferece a cada um a possibilidade de “recuperar-se” em qualquer momento, adquirindo, de

<sup>62</sup> A abordagem metodológica adotada por Coombs é a análise sistêmica. Sobre esse conceito, o autor esclarece que “funciona mais como uma ampla lente focalizada em um organismo de forma que este possa ser visto em sua inteireza, incluindo as relações entre suas partes e entre o organismo e seu meio.” (COOMBS, 1986, p. 26). Deste modo, são expressões recorrentes em sua obra “entradas e saídas do sistema”. Os professores são considerados “as entradas mais dispendiosas do sistema.” (COOMBS, 1986, p. 100).

acordo com as suas necessidades e faculdades próprias, os conhecimentos que lhes faltam? Pode-se ter acesso, em qualquer idade, ao conjunto do sistema, entrar e sair dele à vontade, lá chegar mesmo tardiamente, em função de experiências pessoais adquiridas na vida privada ou na vida profissional? (FAURE, 1973, p. 138, tradução nossa).

As propostas de redefinição ou de revisão dos sistemas remetem, inicialmente, à própria imprecisão do termo sistema, ora designado como sistemas educacionais, educativos, de ensino, ora como sistema de aprendizagem, engendrando, por conseguinte, uma imprecisão com relação ao que estaria sendo descartado e/ou acrescido neste “novo sistema educacional”.

No que se refere à literatura brasileira, Saviani (2005) identifica controvérsias nas diferentes terminologias utilizadas para referirem-se ao sistema educacional: “sistemas de educação”, “sistema de ensino”, “sistema escolar”, expressões que a seu ver “são de uso corrente entre os educadores, não havendo, entretanto, acordo sobre o seu significado (ou seus significados).” (SAVIANI, 2005, p. 4).

Para Cervi (2005, p. 27), o sentido de sistema diz respeito “ao conjunto de elementos inter-relacionados cuja dinâmica submete-se a um determinado fim”. No âmbito educacional, considera que tal termo aparece vinculado, principalmente, às expressões escolar, educacional e ensino, de modo geral marcadas por uma imprecisão conceitual. Para a autora, pode-se compreender um sistema escolar como

um conjunto de instituições, programas e ações articuladas que se destinam à formação em caráter regular, isto é, sistemático, de segmentos jovens da sociedade. [...] estrutura-se segundo um modelo unitário, um padrão estabelecido, donde a equivalência ao termo sistema de educação formal. (CERVI, 2005, p. 27).

O sistema educacional, no seu entendimento, pode incluir “a totalidade das situações, formais ou não, onde ocorre o processo de influência sócio-cultural” (CERVI, 2005, p. 27). Ressalta, entretanto, que tal expressão pode ser usada no sentido restrito de sistema escolar. A expressão sistema de ensino, compreende a autora, pode ter o mesmo significado de sistema escolar ou representar algo mais específico como um aspecto do sistema, como por exemplo, os métodos pedagógicos empregados em determinadas instituições. Além dessas três designações, considera a existência do sistema de educação não-formal e sistemas de educação informal. Com relação ao primeiro, entende que “se trata de um conjunto de instituições e meios educativos intencionais, com objetivos definidos, organizados, paralelos ao sistema escolar formal”. (CERVI, 2005, p. 28). Quanto aos sistemas de educação informal, a autora afirma que

quando os processos que geram efeitos educativos não se apresentam configurados para tal e, portanto, não obedecem a padrões fixos, temos os sistemas de educação informal. Esses compreendem, portanto, “todas as iniciativas que respondem de maneira quase espontânea, inoficial ou marginalmente - a novas demandas por formação”. (CERVI, 2005, p. 28).

Na acepção de Libâneo (1992), a educação formal pode ser considerada como aquela que ocorre de modo intencional, estruturado, planejado e sistemático; a educação não-formal é definida também por constituir-se de atividades intencionais, em geral realizadas com precária estruturação; a educação informal é definida pela ausência de intencionalidade posta na ação, ocorre cotidianamente na vida das pessoas. Mesmo recorrente, essa distinção tem sido contestada, especialmente porque, para muitos educadores, como Gonsalves (1997), é acrítica e tem dificultado a apreensão de importantes contornos da educação formal e da educação não-formal, levando a visões preconceituosas quanto às práticas de educação popular realizadas fora dos muros da escola, pois, para esta autora, “o não-formal é definido pela ausência, pela negação do trabalho organizado e sistemático. Pode-se indagar: não se estaria confundindo sistematização com burocratização?” (GONSALVES, 1997, p. 7).

Aqui reside uma importante questão: a que os documentos se referem quando mencionam a expressão “sistema educacional”? Em *A crise mundial da Educação – uma análise sistêmica*, Coombs utiliza-se dessa expressão para referir-se aos vários níveis e tipos de ensino formal (primário, secundário, pós-secundário, geral e especializado) e a programas sistemáticos fora do ensino formal, como treinamento de operários e agricultores, alfabetização funcional, treinamento em serviço, extensão universitária, denominada de ensino extra-muros, cursos de atualização profissional e programas especiais para a juventude. (COOMBS, 1986, p. 27-28). Assevera que, “no seu conjunto, as atividades de educação formal e informal compreendem o esforço total organizado de um país, independentemente de como tais atividades sejam financiadas ou administradas.” (COOMBS, 1986, p. 28). Contudo, afirma limitar a atenção “a atividades conscientemente organizadas com o propósito expresso de alcançar certos objetivos preestabelecidos de educação e ensino” (COOMBS, 1986, p. 28). Enumera, nesse sentido, o que considera os doze componentes principais de um sistema de Ensino<sup>63</sup>:

---

<sup>63</sup> Cabe ressaltar que, no original em inglês, conforme destacam os tradutores, Philip Coombs emprega sempre a expressão *educational system*. Mas, dada a compreensão dos tradutores de que o autor estabelece distinções entre formal, não-formal e outras formas de ensino, a opção por eles escolhida foi a de traduzir como “sistema de ensino” sempre que o autor apresentasse assuntos ligados ao ensino e à aprendizagens formais. Por



1- *Objetivos e propriedades* para orientação das atividades do sistema; 2- *Estudantes* cuja aprendizagem é o principal objetivo do sistema; 3- *Administração* para coordenação, direção e avaliação do sistema; 4- *Estrutura e horários* para distribuição do tempo e do fluxo de estudantes pelos vários objetivos; 5- *Conteúdo*, a essência daquilo que os estudantes precisam aprender; 6- *Professores* para ajudarem na aquisição de conteúdo e orientarem o processo de aprendizagem; 7- *Material didático*, livros, quadro-negro, mapas, filmes, laboratórios etc; 8- *Instalações* para abrigarem o processo; 9- *Tecnologia*, todas as técnicas usadas na realização do trabalho do sistema; 10- *Controles de qualidade*, normas de admissão, notas, exames, “padrões”; 11- *Pesquisa* para aperfeiçoar o conhecimento e desempenho do sistema; 12- *Custos*, indicadores de eficiência do sistema. (COOMBS, 1986, p. 31).

Embora não seja possível identificar precisamente uma definição de sistema educacional nos relatórios *Aprender a Ser* – a educação do futuro e *Educação: um tesouro a descobrir*, é possível reconhecer o emprego de uma variedade de termos para designá-lo. No primeiro relatório, utilizam-se expressões como “sistemas de educação”, “sistema educativo tradicional”, “sistema de ensino”, “sistema escolar”, “sistemas educacionais” e, de forma mais recorrente, “sistema educativo”. No segundo relatório, há referências a “sistemas escolares”, “sistemas de ensino”, “sistemas de aprendizagem” e, de forma mais freqüente, “sistemas educativos”.

Não obstante tal imprecisão, as críticas estabelecidas à rigidez dos sistemas existentes, aos modelos pedagógicos dados como ultrapassados, às modalidades insuficientes, aos objetivos e finalidades dos sistemas, nos levam a apreender que está em jogo a proposição de um modelo de sistema educacional “ampliado”, via combinação da educação formal, não formal e informal, cada qual a ser considerado não como sistema paralelo, mas como elementos reconhecidos do sistema formal e regular.

Entendemos que a noção de “educação ao longo da vida” é amalgamada como concepção de educação ajustada a esse sistema educacional “ampliado”, a ser definido por nova relação docente-discente (professor animador, articulador), por novas formas de certificação (reconhecimento de aprendizagens em outros tempos e espaços) e, sobretudo, por uma nova relação com o conhecimento, marcadamente fluida e pragmática.

---

outro lado, traduziram literalmente “sistema educacional” quando o autor referia-se a um sistema mais amplo. (Cf. Nota dos tradutores In: Coombs, 1986, p. 28).

É nessa linha que Faure (1973) propõe, para a consecução da chamada “cidade educativa”<sup>64</sup>, uma educação global e permanente em que a educação ocorreria pela escola e fora da escola e se estenderia ao longo de toda a existência num apelo à configuração de um modelo de sistema educacional que associasse a educação à vida, a objetivos concretos, numa estreita correlação entre a sociedade e o desenvolvimento econômico de seus respectivos países, numa “invenção ou redescoberta de uma educação em estreita simbiose com o meio ambiente” (FAURE, 1973, p. 131-132). Assim, são criticadas as tradicionais finalidades/missões do ensino de preparar para funções e situações estáveis, para um momento da existência, para um ofício ou emprego determinados, compreendendo como obsoleto “o objetivo de adquirir na juventude uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para a duração de toda a existência.” (FAURE, 1973, p. 132). Entendia a Comissão que este era um axioma da educação tradicional que desmoronava<sup>65</sup>.

Neste apelo de aproximação da escola à vida, há que se perguntar radicalmente o que se estava denominando de “vida”. Tudo indica que iguala-se à sociedade de mercado, desconsiderando-se, ou melhor, escondendo-se a primazia atribuída à acumulação de capital, instituindo-se, de fato, uma cultura de mercado, na qual e pela qual, a “emancipação pelo conhecimento [...] passa como uma idéia obsoleta.” (LAVAL, 2004, p. IX). As escolas são duramente criticadas como “estranhas”, alheias ao humano, à “vida”, argumento que se coaduna à pressão por

solicitações mercantis e de divertimentos audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo. O livre uso da mercadoria se torna a forma social dominante do prazer dos sentidos e do espírito. [...] os jovens são facilmente desencaminhados pela “socialização-atomização” mercantil das alegrias intelectuais e, em decorrência, entram com mais dificuldade na cultura transmitida pela escola. (LAVAL, 2004, p. IX).

---

<sup>64</sup> A noção de “cidade educativa” vem sendo bastante usada na literatura europeia atualmente. Embora importante, esta problemática não será tratada aqui, visto que não temos elementos suficientes para afirmar em que medida esta noção aproxima-se ou identifica-se à expressão “sociedade educativa”.

<sup>65</sup> A Comissão propunha uma articulação entre a escola e a sociedade, prescrevendo a abertura da escola ao mundo em dois sentidos: no primeiro, que a escola fosse concebida como um centro cultural polivalente. A biblioteca escolar serviria de biblioteca pública, o auditório, de teatro local; os laboratórios científicos de oficinas técnicas, os equipamentos desportivos, os estúdios audiovisuais, seriam postos à disposição da coletividade, em horários diferentes dos horários de aula e durante as férias e a integração da família na estrutura escolar, contribuindo na elaboração da educação; no segundo, que houvesse uma articulação entre a escola e o mundo do trabalho, o que, segundo a Comissão, daria às “crianças o gosto e o respeito pelo trabalho físico e a criar um clima de compreensão mútua entre o estabelecimento escolar e os trabalhadores das fábricas e das propriedades rurais ou urbanas vizinhas.” (FAURE, 1973, p. 213- 214).

Conformando essa perspectiva da “aproximação à vida”, sob o argumento de condição essencial para a democratização da educação, afirma-se, no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972), a importância da libertação dos “dogmas da pedagogia tradicional”, apontando para a construção de uma nova pedagogia, “personalizada, baseada numa investigação minuciosa das atitudes individuais”, sob a qual “se oriente o estudante para o autodidatismo [...] que o aluno se transforme de objeto em sujeito.” (FAURE, 1973, p. 139).

É nesta perspectiva que se tem a defesa, no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972), de que o conceito e o campo de aplicação das ciências da educação se alargaram e, por isso, a pedagogia teria uma acepção “infinitamente mais vasta e mais complexa, alargando-a no sentido do processo cultural, visando a eclosão e o desenvolvimento de todas as virtualidades do ser.” (FAURE, 1973, p. 188). A respeito dessa ampliação e redefinição do campo da pedagogia, a Comissão recorre ao conceito de andragogia<sup>66</sup>, cunhado por Pierre Furter<sup>67</sup>:

---

<sup>66</sup> Dois conceitos freqüentemente utilizados como apoio tanto à noção de educação permanente quanto à de educação ao longo da vida são os de *andragogia* e *autodidaxia*, expressões invariavelmente vinculadas ao nome de Pierre Furter. Em obra publicada em 1975, *Educação permanente e desenvolvimento cultural*, Furter afirma a intenção de “mostrar como, em seguida a uma crise de métodos [alfabetização, educação de massa], se chegou a contestar o sistema escolar até, por fim, suscitar o problema do sentido do desenvolvimento cultural.” (FURTER, 1975, p. 62). Afirma a perspectiva e necessidade de uma mudança do sentido da ação pedagógica, isto é, da “Pedagogia à Andragogia”. Essa mudança justificava-se com base em três objetivos: 1- Objetivo de Recuperação, haja vista a espera para satisfazer as aspirações culturais crescentes de uma população cada vez mais numerosa. Tornava-se “evidente que seria necessário, paralelamente ao desenvolvimento do sistema escolar, destinado às crianças, estabelecer uma rede que permitisse simultaneamente aos adultos *recuperar* o que não tinham aprendido na infância.” (FURTER, 1975, p. 62-63); 2 - Objetivo de Complementação focaliza o esforço de escolarização primária que levou muitos países a aumentar o número de classes e vagas na escola, prejudicando a duração dos estudos, trazendo um *déficit* de professores e recursos em geral, provocando uma baixa na produtividade do sistema escolar. Argumenta que “são mais numerosos os alunos que entram para a escola, não cresce absolutamente na mesma proporção o número de diplomados”. Ficou, pois, evidente que seria preciso oferecer a uma população de jovens adultos a possibilidade de terminar, completar, prolongar, ainda que pouco, a instrução muito rudimentar que em princípio tinham recebido. Aponta como dificuldade nessa clientela a sua “experiência escolar negativa” (FURTER, 1975, p. 63). 3- Objetivo de “Novas necessidades de formação” que pedia “intervenções educativas inéditas” (FURTER, 1975, p. 64) tendo em vista o aparecimento de uma clientela com necessidades culturais muito diferentes. Chama a atenção para as transformações sociais decorrentes da urbanização, independência política, nacionalização das administrações e empresas, industrialização acelerada, modernização dos processos de produção, reformas agrárias, aumentando as aspirações das pessoas. Com isso, justifica, “não somente estas necessidades de formação não se expressavam em termos escolares, mas se apresentavam sob forma de problemas complexos dificilmente traduzíveis num esquema escolar de disciplinas [...]” (FURTER, 1975, p. 64). O autor compreende que foi este o ponto que provocou a crise, isto é, a difícil relação saber e ignorância. Os educadores “tiveram forçosamente de reconhecer que a ignorância, por exemplo, da escrita e, a *fortiori*, dos conhecimentos escolares não representava obrigatoriamente uma ignorância geral.” (FURTER, 1975, p. 65). Diante do objetivo de mudança do sentido da ação pedagógica, o autor introduz a noção de autodidaxia e de andragogia, acentuando a necessidade de conscientização de que “o homem é essencialmente um ser inacabado e constitui um conjunto de possíveis que, justamente, cumpre realizar e concretizar”. Defende e justifica a autodidaxia, definida como “objetivo de qualquer formação [...] a aprendizagem da capacidade de se desenvolver *auto*-avaliando-se e *auto*-formando-se.” (FURTER, 1975, p. 66). Na passagem da pedagogia à andragogia define-se a última como “uma *teoria de formação permanente do homem*”, que seria capaz não apenas de revelar “quanto a ação educativa se tornou campo fascinante para experimentações inéditas, como nos mostra que, através dessas experiências, vai-se revelando uma nova imagem do homem e de seu futuro.” (FURTER, 1975, p. 66-67).

[...] que sob o nome de “andragogia” a universidade reconheça uma ciência de formação de homens; o que outras universidades estrangeiras já fizeram. Esta ciência deverá chamar-se “andragogia”, e não mais “pedagogia”, porque o seu objetivo não é só a formação da criança e do adolescente, mas também do homem durante toda a sua vida. (FURTER *apud* FAURE, 1973, p. 188, tradução nossa).

Ressalte-se que, embora a Comissão parta de princípios semelhantes ou iguais aos criticados por alguns intelectuais que apregoavam uma “desescolarização da sociedade”<sup>68</sup>, de um sistema educativo velho e esclerosado, a perspectiva presente nos documentos da UNESCO, identifica tais visões como radicais, seguindo, portanto, na perspectiva de revisão, reforma, alternativas ao que existe, argumentando em torno da necessidade de “aproximação da escola à vida”, visto que considera que a revolução científica e técnica, bem como fatores econômicos e sociais modificaram os sistemas tradicionais de educação, evidenciando a fragilidade de certas formas de instrução e a força de outras, alargando as funções do autodidatismo na aquisição de conhecimentos.

O relevo conferido às variadas formas de aprendizagem e espaços educativos também conforma o ideário difundido na América Latina pelo Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PPE) e pelo Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe (PRELAC), identificados como formas privilegiadas de obtenção da mundialização da educação. No PPE a vinculação entre educação formal e não-formal é apresentada ademais como campo estratégico capaz de contribuir para a qualidade, eficiência dos sistemas e contenção da pobreza:

---

<sup>67</sup> Conforme Paiva e Rattner (1985, p. 10), a entrada do tema educação permanente no vocabulário pedagógico brasileiro deve-se às obras deste autor, especialmente *Educação e vida* e *Educação e reflexão*, publicados em 1966 no Brasil. Suas obras resultaram da sua atividade como professor no Curso de Especialistas em Educação para a América Latina – CEEAL, realizado em São Paulo, em 1964/65, e organizado pela UNESCO/INEP como parte do Projeto Principal de Educação da UNESCO para a América Latina.

<sup>68</sup> Uma das obras clássicas nesse sentido é a *Deschooling society*, escrita em 1970 por Ivan Illich, traduzida no Brasil com o título *Sociedade sem escolas*, publicada em 1979. Discutindo a tese de desescolarização da sociedade, o autor afirmava que a “escolarização obrigatória polariza inevitavelmente uma sociedade; e também hierarquiza as nações do mundo de acordo com um sistema internacional de castas [...] a escalada das escolas é tão destrutiva quanto a escalada armamentista, apenas que menos visível.” (ILLICH, 1979, p. 33). Entendia que o sistema escolar “ao invés de igualar as oportunidades, monopolizou sua distribuição [...] o sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino [...] a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola.” (ILLICH, 1979, p. 37). Ou ainda: “a escola se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito. [...] A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento.” (ILLICH, 1979, p. 82-83).

A articulação entre a educação formal e não-formal está sendo considerada na América Latina e Caribe como uma das potencialidades fundamentais que a educação tem para contribuir a superar a pobreza de grandes conglomerados sociais dos países da região; considera-se que esta vinculação permitirá, de um lado, ampliar e abrir a escola até o mundo que a rodeia, e de outro, aumentar a oferta dos sistemas educativos aos setores socioeconômicos mais pobres. (OREALC/UNESCO, 1983a, p. 6).

Indica-se que a educação formal e a não-formal façam parte de um único processo de educação permanente “que atua sobre o indivíduo desde o nascimento até a morte [...] e contribuirá para ir tornando realidade o lema ‘educação para todos’.” (OREALC/UNESCO, 1983a, p. 12).

São recuperados nos Boletins deste Projeto argumentos já apresentados no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) para perseguir o enfoque integrado entre educação primária e educação de jovens e adultos. Ao ponderar sobre os benefícios da integração entre educação formal e não-formal, destaca algumas premissas: 1- a escola não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e não pode pretender assumir por si só a função educacional na sociedade; 2- a aprendizagem envolve tal variedade de fatores que é impossível concebê-la nos confins de um sistema único organizado e supervisionado por uma autoridade central; 3- a educação não é exclusiva responsabilidade de conselhos nacionais de educação, é também de outras instituições, incluindo aquelas atuantes no campo do desenvolvimento; 4- educação e aprendizagem não são consideradas como sinônimos de escolaridade. (OREALC/UNESCO, 1995b).

Nesta direção, fortemente ancorada nesta última premissa, a Comissão da UNESCO frisa a necessidade de pensar novas tarefas e meios de consecução para a educação mediante o que nomeia de “sociedade cognitiva”. As principais tarefas elencadas deveriam responder à questão: viver juntos com que finalidades? Significa dizer que está em jogo um repensar da educação não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas na perspectiva do desenvolvimento humano, prescrevendo uma noção de sistema educativo que pudesse dar conta deste “alargamento da educação”:

Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, 1998, p. 71).

A tarefa da educação indicada neste documento seria dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade, de preparar para a cidadania e democracia. Para cumprir tais tarefas algumas das mudanças prescritas são: não limitar-se ao espaço e tempo da educação formal; investir na educação permanente como meio para a construção de uma sociedade civil ativa, termo, aliás, identificado à assunção de responsabilidades por parte dos indivíduos, famílias, comunidades em geral e poderes políticos; realizar a educação do cidadão durante toda a vida “para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva.” (DELORS, 1998, p. 63).

Assim, outros espaços formativos são indicados como estratégia de consecução do projeto de educação ao longo da vida. Recomenda-se, como estratégia educativa para o futuro, que o sistema escolar e universidades utilizem os meios de comunicação, elaborando programas educativos a serem difundidos via rádio e televisão nas escolas; experiências de universidade aberta e educação a distância integradas às tecnologias da informação e da comunicação, bem como a expansão de oferta educativa fora do sistema formal, identificada como resposta à busca de diversidade manifestada por todas as sociedades e como meio capaz de oportunizar percursos educativos variados.

No bojo de tais propostas, a Comissão critica os sistemas educativos formais, alegando que tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento abstrato em detrimento de “outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual” (DELORS, 1998, p.55). A “saída” proposta suporia políticas educativas, “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (DELORS, 1998, p. 12) e oferta pelas políticas de possibilidade de se pensar em longo prazo e de responder à tensão “competição-igualdade de oportunidades”. Para isto, anunciam-se dois objetivos às políticas: ensino equitativo e ensino de qualidade. É, principalmente, no que se refere ao primeiro objetivo (ensino equitativo) que a nova concepção de educação, ancorada na idéia de educação ao longo da vida, é apresentada como capaz de dar respostas às necessidades individuais. Ele permite, segundo a Comissão, “ordenar as diferentes seqüências de aprendizagem, gerir as transições, diversificar os percursos, valorizando-os.” (DELORS, 1998, p. 21).

É conferido à política educativa um caráter inclusivo, pelo qual a educação ao longo da vida “[...] libertaria do triste dilema: selecionar, multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão social ou nivelar o ensino, sacrificando a promoção dos talentos.” (DELORS, 1998, p. 21). Note-se que essa orientação não despreza as conclusões da Conferência de

Jomtiem, de 1990, no que diz respeito à educação básica<sup>69</sup> e às necessidades educativas fundamentais (instrumentos essenciais de aprendizagem: leitura, escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas) e conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes). (DELORS, 1998).

Nesta “sociedade cognitiva”, conforme expressão utilizada no documento, os conteúdos da educação básica deveriam “desenvolver o gosto por aprender, a sede e alegria de conhecer e, portanto, o desejo e as possibilidades de ter acesso, mais tarde à educação ao longo de toda a vida.” (DELORS, 1998, p. 22). Assim, a educação básica é inscrita como um passaporte para a vida:

A educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, **desde cerca dos três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco**. A educação básica é um indispensável ‘passaporte para a vida’ que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham. (DELORS, 1998, p. 125, grifo nosso).

Consoante a esta perspectiva, no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* defende-se a noção de “sociedade educativa” na qual ou para a qual é acentuado o potencial educativo dos meios de comunicação, da vida profissional e das atividades de cultura e lazer. Esta noção – *sociedade educativa* – baseia-se em três funções do processo educativo: “aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos.” (DELORS, 1998, p. 20). Ademais, indica-se como papel desejável à escola que transmita “ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno.” (DELORS, 1998, p. 18).

Ao se estender a concepção de “espaços educativos” para além dos formais reconhecidos historicamente, o “mundo do trabalho” é situado como espaço privilegiado de educação que deve ser reconhecido, sobretudo, quanto ao “valor formativo do trabalho, em

---

<sup>69</sup> Importante destacar que a noção de educação básica referida no relatório não coincide com a definição presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que Educação Básica compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, abrangendo a faixa etária de zero a 17 anos. Realce-se que apenas o Ensino Fundamental – dos seis aos quatorze anos – é obrigatório.

particular quando inserido no sistema educativo.” (DELORS, 1998, p. 113). Deste modo, argumenta-se vigorosamente sobre o desenvolvimento do sistema de alternância.

Este reconhecimento implica que se leve em conta, em especial por parte da universidade, a experiência adquirida no exercício de uma profissão. [...] Devem multiplicar-se as parcerias entre o sistema educativo e as empresas de modo a favorecer a aproximação necessária entre formação inicial e formação contínua. As formações em alternância para os jovens podem completar ou corrigir a formação inicial e, conciliando saber com saber-fazer, facilitar a inserção na vida ativa. (DELORS, 1998, p. 113).

[...] A duração da aprendizagem devia também ser diversificada na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida. Em muitos casos, uma alternância de períodos de escolaridade com períodos de atividade profissional seria mais adequada, talvez, ao modo como os jovens aprendem. Contudo, cabe às autoridades velar para que as portas se lhes mantenham abertas aos jovens para o prosseguimento de seus estudos e para que o ensino técnico e profissional freqüentado, bem como os períodos de aprendizagem, sejam reconhecidos oficialmente. [...] Será, pois, necessário um apoio financeiro das autoridades para levar os empregadores, por um lado, a oferecer formação durante o emprego a todo o seu pessoal e em especial, aos jovens, e, por outro, para os levar a conceder licenças para formação aos trabalhadores que queiram prosseguir estudos pós-escolares. De uma maneira geral, os princípios orientadores de uma ‘educação ao longo de toda a vida’, devem levar à determinação de novos percursos educativos (comportando em particular a concessão de um crédito em tempo e dinheiro) que permitam alternar períodos de atividade profissional com períodos de estudo. (DELORS, 1998, p. 137).

Para a consecução da proposta de educação ao longo da vida, a UNESCO critica os elementos componentes dos sistemas educativos e propõe alterações específicas para o conceito de professor, currículo, método e formas de aprendizagem. Em conformidade à crítica dirigida à escola tradicional, a Comissão salienta que é sobre a relação professor/aluno “que repousa o edifício da instrução tradicional” (FAURE, 1973, p. 141-142), definindo, assim, um novo papel do professor neste novo sistema educacional.

Na ótica da educação permanente e no estado presente do saber humano, é cada vez mais um abuso de expressão dar ao docente o nome de mestre, qualquer que seja o sentido que se dê à palavra em suas múltiplas acepções. Está claro que os docentes têm cada vez menos por tarefa única inculcar conhecimentos, e cada vez mais o papel de despertar o pensamento. O professor, ao lado de suas tarefas tradicionais, é chamado a tornar-se cada vez mais um conselheiro, um interlocutor; mais o que ajuda a procurar conjuntamente os argumentos contraditórios do que aquele que possui as verdades pré-fabricadas; deverá dedicar mais tempo e energias às atividades produtivas e criadoras: interação, discussão, animação, compreensão e estímulo. (FAURE, 1973, p. 142, tradução nossa).



Os professores haviam sido caracterizados na obra de Coombs (1986, p. 23) como profissionais que não demonstravam “grande propensão para a prática da autocrítica e não procuram oportunidades de inovações”. Da mesma forma, aos administradores escolares advertia-se que deveriam “estar preparados para enfrentar o desafio quanto à validade de seus sistemas.” (COOMBS, 1986, p. 22). Por isso, sugeria-se ironicamente ao sistema de ensino: “conhece-te a ti mesmo”.

No rol dessas constatações, a validade dos métodos e dos currículos dos sistemas de ensino é fator explicativo da inadequação dos sistemas de ensino, pois, para Coombs (1986), era expressão da ironia que transpassava a crise mundial da educação.

[...] enquanto a crise ocorreu em meio a uma virtual explosão de conhecimentos, a educação – a principal criadora e transmissora de conhecimentos – tem falhado de modo geral na aplicação a sua própria vida interna das funções de pesquisa que exerce na sociedade. O ensino não foi capaz de infundir no professorado, para uso nas salas de aula, os novos conhecimentos e métodos, tão necessários para a correção do desajustamento entre o desempenho e as necessidades da educação. Coloca-se, assim, em uma posição ambígua. Exorta todos os demais a mudarem seu modo de agir, mas parece teimosamente resistente à inovação em seus próprios assuntos. (COOMBS, 1986, p. 24)<sup>70</sup>.

No âmbito do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, os Boletins induziam à necessidade de mudar o atual currículo de orientação acadêmica por um currículo funcional, pertinente e prático, recomendando a combinação entre teoria e prática e que esta se apoiasse firmemente na formação técnica e profissional (UNESCO, 1982b). Desse modo, propunha a reorganização dos conteúdos como uma dimensão da qualidade e pertinência da educação e, em oposição a disciplinas consideradas justapostas, ressaltavam a importância de novos enfoques de aprendizagem, tais como a Educação para a Paz, a Educação para o Desenvolvimento, a Educação Ambiental (UNESCO, 1983a), de modo a se reorganizarem os conteúdos ministrados<sup>71</sup>.

---

<sup>70</sup> Coombs afirma que numa época em que a quantidade de conhecimentos humanos dobra a cada dez anos o livro de texto e o professor, por razões bastante conhecidas, tornam-se inevitavelmente transmissores de conhecimentos ultrapassados. Além disto, o obsoleto não se perpetua apenas no conteúdo, mas também nos métodos de ensino ou, para mencionar um outro ponto, na própria arquitetura da escola. Enquanto isto, no mundo que se situa além das paredes da escola, tudo se movimenta em passos rápidos – há mudanças na tecnologia, mudanças nos requisitos para empregos e alterações na população. (COOMBS, 1986, p. 158-159).

<sup>71</sup> É interessante notar que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), implementado pela ditadura militar no Brasil, em substituição ao Movimento de Pé no Chão também se Aprende a Ler, aparece no

Nesta mesma direção, no contexto das reuniões técnicas do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe<sup>72</sup>, a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OREALC) organizou eventos focados em problemas, aspectos e temas vinculados aos objetivos do PPE, entre os quais se destaca a Reunião de Santa Lucía<sup>73</sup>. Dois foram os principais pontos discutidos dentre as áreas indicadas como prioritárias<sup>74</sup>: 1) a proposição de educação de adultos numa perspectiva de educação permanente e a 2) o desenvolvimento e avaliação de currículos mais relevantes. (OREALC/UNESCO, 1982b, p. 6-7-8). A orientação a esse respeito era a de que se passasse de uma “orientação acadêmica para um currículo funcional, pertinente e prático”, combinando teoria e prática com vistas à formação técnica e profissional. (OREALC/UNESCO, 1982b, p. 8). Apresentaram-se algumas diretrizes necessárias para as reformas: independência do aluno e preparação para o trabalho; utilização da tecnologia para melhoria do sistema educacional, o uso do rádio, televisão, extensão da biblioteca escolar à comunidade; elaboração de materiais de baixo custo e “explorar técnicas como a educação a distância e o uso do computador” (OREALC/UNESCO, 1982b, p. 8).

Esse conjunto de prescrições dirigidas aos sistemas educacionais, que incluem desde a demarcação de lugares e meios de aprendizagem até a preparação para situações incertas em uma “sociedade cognitiva”, dá corpo à noção de educação ao longo da vida que, discursivamente, vai apresentar-se e identificar-se com princípios modernos e democráticos.

---

Boletim do PPE (OREALC/UNESCO, 1985a, p. 12) como exemplo que iria ao encontro das atividades propostas pelo referido Projeto.

<sup>72</sup> O PPE era composto de dispositivos nacionais como Seminários Nacionais, Mecanismos de Integração Subregional, que incluíam Reuniões de Ministros da Educação da Coordenação Educativa Centro-americana (CEC); Reuniões Técnicas Regionais e Seminários Regionais. (OREALC/UNESCO, 1982a, p. 10).

<sup>73</sup> Além das delegações dos países da Região, foram enviados para esta reunião observadores dos Estados Membros externos: Espanha, França e Itália. (OREALC/UNESCO, 1982b, p. 3).

<sup>74</sup> Os principais pontos da Reunião estão assim organizados: Escolarização para todas as crianças em idade escolar e a duração mínima da educação geral; Alfabetização e serviços educativos para os adultos; Qualidade e eficiência dos sistemas educativos; Cooperação horizontal e internacional. (OREALC/UNESCO, 1982b, p. 6-8).

### 2.2.2 A diversificação de recursos para a revisão dos sistemas educacionais: conjugação de argumentos “modernizantes” e “democratizantes”

No interior do debate acerca da revisão radical dos sistemas educativos, o relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) indicava que a responsabilidade na *sociedade educativa* deveria ser de

todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, estruturas intermediárias, que devem encarregar-se, pela sua parte, de uma responsabilidade educativa [...] agora, o ensino poderá ser assegurado por outrem que não os funcionários especializados para este resultado; as divisórias verticais tendem a desaparecer; as fronteiras que existem entre o domínio da escola e o que se chamou de escola paralela, entre o setor público e o setor privado [...] não têm mais sentido. (FAURE, 1973, p. 243, tradução nossa).

De fato, coaduna-se nas fontes documentais analisadas a preocupação com os recursos materiais e humanos. Em 1968 Coombs destacava a importância da “ajuda de todos os setores da vida nacional” e maior apoio de “fontes localizadas fora das fronteiras do país” (1986, p. 22), fato que no relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972) e, principalmente, no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* é realçado na idéia de cooperação, intelectual e financeira, vinculada de forma bastante estreita à inovação, definida como “mudança na qual intervém a invenção, a investigação, a aplicação de novas técnicas, uma modificação das práticas, toda a renovação das atividades educativas que visem um aumento de produtividade dos processos.” (FAURE, 1973, p. 261).

Expressão disso é o acento posto no relatório de 1972 à cooperação intelectual e operacional não apenas entre os países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento<sup>75</sup>, mas entre as instituições educativas, culturais e científicas, sob o argumento de que a trocas de experiências, iniciativas inovadoras e um “intercâmbio dos valores deste tesouro comum<sup>76</sup> é hoje em dia uma imperiosa obrigação e o meio supremo de chegar a uma cooperação internacional” (FAURE, 1973, p. 43), usando argumentos laudatórios à “iniciativa e

<sup>75</sup> Ao longo do documento usa-se recorrentemente a expressão “países desenvolvidos/industrializados”, “em vias de desenvolvimento” e às vezes “Terceiro Mundo” como sinônimo de países em vias de desenvolvimento. Este termo, “em vias de desenvolvimento”, é utilizado sempre em oposição aos países classificados como industrializados. No documento não encontramos uma definição precisa dos países componentes de tal grupo, mas pode-se deduzir que são definidos pelo que não são, isto é, Europa e América do Norte.

<sup>76</sup> Note-se que a associação da educação a um tesouro foi incorporada no título do relatório *Educação um tesouro a descobrir* (1996).

engenhosidade dos países”. Generaliza-se a idéia de inovação, mais valiosa do que as próprias práticas que a engendram.

Um outro elemento trata da distribuição dos recursos financeiros, problematizada sob a alegação de que as despesas públicas com a educação continuavam a concentrar-se nas formas institucionais escolarizadas, fato que, segundo o relatório *Aprender a ser – a educação do futuro* (1972), levava à “sobrevivência da idéia de que não há outra educação além da escolar, e que o tempo de aprender está circunscrito aos limites da juventude.” (FAURE, 1973, p. 100). Diante disso, advertia que se impunha a necessidade de outra educação, evocando em tom de apelo:

Mesmo quando se reconhece a superioridade pedagógica e didática de um ensino escolar metódico e rigoroso, a equidade, unida às exigências do desenvolvimento econômico e social, não imporá, sob pena de aceitar sacrificar um ser sobre dois das gerações presentes e de numerosas gerações do futuro, recorrer aos meios mais imediatos, para não dizer mais rápidos, em todo o caso mais práticos, mais maciços e também mais vivos, que oferecem com menores gastos – se avaliados em custos unitários – os modos não escolares de educação? (FAURE, 1973, p. 101, tradução nossa).

No relatório *Educação: um tesouro a descobrir* a Comissão ressalta a possibilidade de “combinar a participação de dinheiro público e privado, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos.” (DELORS, 1998, p. 28). O argumento utilizado, “princípio da igualdade de oportunidades”, engendra a noção de educação ao longo de toda a vida. Uma das formas de operacionalização dessa idéia seria, conforme a Comissão, a atribuição de um crédito a cada jovem que inicia a escolaridade que lhe garantisse o direito a determinado número de anos de ensino. A proposta é assim descrita:

Este valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, se encarregaria, por assim dizer, de gerir o capital de tempo atribuído, através de meios financeiros adequados. Cada jovem poderia dispor deste capital, de acordo com a sua experiência escolar e as suas próprias opções. Poderia guardar uma parte deste capital, de modo a poder vir a beneficiar-se de formação permanente, na sua vida de adulto, uma vez terminada a escolaridade. Poderia também aumentar o capital, através de depósitos financeiros – uma espécie de conta poupança-educação – no seu “banco de tempo atribuído”. (DELORS, 1998, p. 29).

Além desse mecanismo, a Comissão indica a participação e responsabilidade da coletividade, de modo que a missão e os objetivos da escola sejam valorizados e apoiados.

Assim, sugere que se confie “a membros da comunidade as funções de auxiliares ou de paraprofissionais [*sic*] no seio do sistema escolar [...]” (DELORS, 1998, p. 133)<sup>77</sup>. Resulta dessas argumentações a recomendação da UNESCO, do alto de seu “magistério moral” (DELORS, 1998, p. 207), que se estimulem

novas parcerias entre as instituições internacionais que se dedicam à educação lançando, por exemplo, um projeto internacional que vise difundir e implementar o conceito de educação ao longo de toda a vida, segundo o modelo de iniciativa interinstitucional que resultou da Conferência de Jomtiem. (DELORS, 1998, p. 209).

Outra preocupação recorrente na documentação, ao tratar dos recursos e estratégias para o financiamento da educação, é a eficiência da gestão, que aparece, invariavelmente, num coro afinado também nos Boletins do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, sobre a “necessidade, por parte dos governos, de demonstrarem maior eficácia na utilização dos recursos que destinam à educação por meio de uma melhor gestão de seus sistemas e da utilização de novas tecnologias de informação.” (OREALC/UNESCO, 1988a, p. 7).

Nos Boletins propunha-se de forma recorrente que se olhasse além dos sistemas escolares administrados pelo Estado e que se revisasse a diversidade de formas de ensino e de formação existentes e futuras e os componentes da relação custo-benefício. Sinalizava-se para a diversificação de financiamentos, que deveriam vir do setor público e do privado (OREALC/UNESCO, 1988a, p. 7-8). Além disso, propunha-se ampliar a noção de eficácia aplicando-se um duplo critério: o de equidade e o de rendimento. (OREALC/UNESCO, 1988a, p. 7-8). Nesse sentido, abordou-se na terceira Reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe<sup>78</sup> as formas pelas quais as empresas poderiam contribuir no financiamento da educação e para sua diversificação. Resultaram duas indicações: “contribuições diretas às atividades escolares dos estabelecimentos escolares ou universidades” e “organização de atividades de formação realizadas por elas mesmas.” (OREALC/UNESCO, 1989b, p. 45).

---

<sup>77</sup> Demonstrativo dessa proposta é o caso descrito no relatório: “A associação de um professor oriundo da própria comunidade com um professor nomeado pelo Estado revelou-se extremamente útil no contexto da recente reforma da educação na Guiné.” (DELORS, 1998, p. 133).

<sup>78</sup> Realizada na Guatemala, de 26 a 30 de junho de 1989. Conforme Art. IV do Estatuto do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação, suas reuniões ordinárias deveriam ocorrer uma vez a cada dois anos. (UNESCO, 1982b, p. 17).

Na quarta Reunião do Comitê Regional do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, em 1991, reafirmou-se a importância da diversificação de recursos, sendo reconhecido pelos Ministros da Educação presentes o esgotamento de um estilo de ação educativa, salientando-se que “para cumprir com os objetivos de qualidade e equidade educativa, postulados pelo Projeto Principal, não é suficiente o reclame de maiores recursos financeiros; é igualmente necessário modificar as estratégias de utilização desses recursos.” (OREALC/UNESCO, 1992b, p. 7).

E, numa relação quase automática, vincula-se o ensino tecnológico aos argumentos em favor da inserção da América Latina e Caribe na “modernidade”. Deste modo, pode-se perceber, inclusive, que, se em 1968 a entrada da “massa” nos sistemas educacionais deflagrara a “crise mundial da educação”, no relatório de 1972 o caráter moderno e tecnológico do ensino foi considerado um dos meios privilegiados de inclusão da “massa”. Assim, para a revisão dos sistemas educativos, a Comissão apontava em 1972 para a sua adaptação aos instrumentos das inovações da “era tecnológica”, referindo-se precisamente aos meios de comunicação e à cibernética, “às atividades da aprendizagem, da educação e da formação” (FAURE, 1973, p. 40), pois considerava que recursos como a televisão, o rádio e a informática, eram ainda pouco ou mal utilizados para fins educativos. Para a inserção na modernização, a Comissão propunha ações em três direções: introdução da linguagem elementar da máquina desde a mais tenra idade; cooperação internacional e solidariedade mundial. Em suas palavras: “é necessário e indispensável que todos os países, qualquer que seja o nível do seu desenvolvimento, utilizem em larga escala a tecnologia educativa e os princípios tecnológicos [...]”. (FAURE, 1973, p. 41)<sup>79</sup>.

Assim, a reafirmação da crise da educação sustentava-se na constatação da sua inadequação aos tempos acelerados de mudança, de modelos pedagógicos e sistemas educativos obsoletos e inadequados, de incapacidade de absorção dos diplomados pelo mercado, o que representava ameaça ao equilíbrio do corpo social e risco de desumanização, nos termos da Comissão. (FAURE, 1973). A Era denominada “científico-tecnológica” implicaria mobilidade dos conhecimentos e renovação das “inovações” e o ensino deveria “consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido e dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender).” (FAURE, 1973, p. 36). Resultaria, dessa lógica, a necessidade de o sujeito rever e completar conhecimentos no decorrer de toda a sua existência. Diante disso, as conclusões apresentadas

---

<sup>79</sup> A Comissão considerava que o problema essencial era “vencer a rotina, despertar o interesse da opinião pública e sobretudo associar o corpo docente a esta empresa.” (FAURE, 1973, p. 41).

pela Comissão versam sobre a pertinência da diminuição da duração dos estudos e a articulação das teorias às experiências profissionais durante o ensino superior, considerado longo.

As mudanças provocadas por esse contexto acelerado de mudanças, de progresso científico e técnico, conforme o relatório, conduziriam a três resultados: à mudanças no ato educativo; à integração da tecnologia ao sistema e ao uso de tecnologias intermediárias. O primeiro resultado centrar-se-ia na mudança do processo de aprendizagem, isto é, no predomínio da aprendizagem sobre o ensino. O segundo resultado vincular-se-ia ao uso dos recursos “de que dispõe para desenvolver no indivíduo uma tomada de consciência científica dos métodos de aquisição e da utilização dos conhecimentos (evitar desperdícios econômicos e financeiros).” (FAURE, 1973, p. 205). O terceiro resultado relacionar-se-ia à utilização de “numerosas ‘técnicas pobres’ que não necessitam de equipamento complexo, nem de abundância de pessoal altamente qualificado”<sup>80</sup> (FAURE, 1973, p. 206), argumento consoante à preocupação da “valorização das energias populares”<sup>81</sup>, descritas como a valorização de experiências originais, localizadas, principalmente, em países tecnologicamente atrasados, conciliando, nesse sentido, princípios democráticos de participação aos de racionalidade econômica. Essas três alterações conduziriam, na aceção da Comissão, a uma reestruturação geral do sistema educativo, a um alargamento das escolhas, da individualização dos conteúdos, das formas de entrada e saída, das seleções e avaliações, pautadas, sobretudo, num processo educativo contínuo, cujas noções de êxito e fracasso mudariam de significado. Consideram, desse modo, que “o indivíduo que for mal sucedido em determinada idade, ou em um certo plano, encontrará outras oportunidades. Já não se verá relegado para sempre ao ‘gueto de seu fracasso’” (FAURE, 1973, p. 141).

Somando-se a este argumento democratizante da educação, afirma-se que este novo sistema, reestruturado, baseado na educação permanente, bem como a idéia de novas modalidades de aprendizagem e inúmeras fórmulas de ensino individualizado asseguraria mobilidade profissional. Essas novas modalidades, segundo a Comissão, tenderiam a multiplicar os processos e os equipamentos de aprendizagem independentes. Esses *sistemas de aprendizagem individual* ou *educação self service*, conforme expressão do documento, basear-se-iam na idéia de que “a eficácia do estudo não é função do rigor científico do ensino

---

<sup>80</sup> Seria o caso da televisão, segundo o relatório, pouco explorada.

<sup>81</sup> Recorre-se às “capacidades criadoras de todos, graças a novas formas de organização e de mobilização do povo. Trata-se de apelar para todas as energias, todas as inteligências existentes no povo, para fazê-las participar na promoção de um novo tipo de desenvolvimento tecnológico e científico, conforme as necessidades da nação” (FAURE, 1973, p. 207).

– cujo conteúdo, de qualquer maneira, é em parte ilusório, uma vez que pode envelhecer – mas da qualidade da relação entre o educando e a fonte do conhecimento.” (FAURE, 1973, p. 210).

Esse novo modelo de educação e, por conseguinte, de sistema educacional fundamenta-se, portanto, numa dura crítica ao modelo de sistema educacional denominado de tradicional, caracterizado como “‘solidamente estruturado e centralizado’ cujo ensino formalizado é caracterizado como ‘limitado e rígido’”. (FAURE, 1973, p. 240). Em contraposição, prescreve-se a “pluralização das opções, dos caminhos, dos acessos, dos resultados.” (FAURE, 1973, p. 243). Também denominada de educação de amanhã, suas características eram assim descritas: universalizada, contínua, total e criativa, individualizada e autogerida. Seria “suporte e animador da cultura, bem como o motor da promoção profissional.” (FAURE, 1973, p. 249).

No relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, as tecnologias da informação e da comunicação também ocupam importante espaço, sendo identificadas como formas de abertura aos campos da educação, tornando-se vetores privilegiados de uma sociedade educativa, fundada em diferentes tempos de aprendizagem. O ataque aos sistemas educativos tradicionais é recorrente neste documento, avaliando que se encontrariam submetidos a um conjunto de tensões, para o qual recomendar-se-ia: “[...] respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, mantendo, contudo, o princípio da homogeneidade que implica a necessidade de observar regras comuns” (DELORS, 1998, p. 51), visto que, segundo a Comissão

os modos de socialização estão sujeitos a duras provas, em sociedades ameaçadas pela desorganização e a ruptura dos laços sociais [...] uma crise aguda das relações sociais, relacionada ao agravamento das desigualdades, aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão social, desemprego e subemprego. (DELORS, 1998, p. 51-52).

Esta “crise social” teria atingido os chamados “valores integradores”, em especial os conceitos de nação e democracia, “fundamentos da coesão das sociedades modernas.” (DELORS, 1998, p. 53). Com base nessa preocupação, afirma-se no relatório a necessidade de “reinventar o ideal democrático” ou “dar-lhe nova vida”, sustentando-se que

o que está em causa é, de fato, a capacidade de cada um se comportar como verdadeiro cidadão, consciente das vantagens coletivas e sociais de participar na vida democrática. Trata-se de um desafio aos políticos, mas



também aos sistemas educativos, cujo papel, na dinâmica social, convém desde já definir. (DELORS, 1998, p. 54).

O lugar conferido à educação, do ponto de vista discursivo, é no coração do desenvolvimento (da pessoa e das comunidades) cuja missão seria fazer “frutificar os talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” (DELORS, 1998, p. 16). A Comissão afirma que foi levada “a retomar e atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une.” (DELORS, 1998, p. 15). Nas proposições em torno desse “novo sistema educacional”, impõe-se, segundo a Comissão, o conceito de educação ao longo de toda a vida, por suas vantagens em termos de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. Contudo, não se trataria da mesma noção de educação permanente, segundo informam os autores do relatório; a educação ao longo da vida ultrapassaria a distinção entre educação inicial e educação permanente. Para a Comissão, esta última deve ser repensada e ampliada, pois a noção educação ao longo da vida iria além das “adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional”, estando vinculada à noção de “construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir [...]” (DELORS, 1998, p. 18).

Consoante a esta concepção de educação, os quatro pilares da educação, antes referidos, não se apoiariam numa fase da vida ou num único lugar e é justamente nessa idéia de tempos e espaços variados que o ataque aos sistemas de educação tradicionais se ancora. Nas palavras da Comissão: “os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.” (DELORS, 1998, p. 101).

Nos Boletins do Projeto Principal, a educação a distância é situada como aporte capaz de multiplicar e diversificar as ofertas educativas “para todos os seres e grupos sociais, ajudando a realizar o ideal da verdadeira democratização da educação.” (OREALC/UNESCO, 1987c, p. 7). No âmbito desse discurso e das ponderações a respeito das dificuldades de sua efetivação, atribui-se no documento o grau dessa dificuldade à complexidade da intenção, definida da seguinte forma: “o que buscamos não é simplesmente uma melhoria, um progresso ou uma ampliação no conhecimento dos fatos pedagógicos, estamos em face de um

fenômeno mais complexo e mobilizador. Estamos em meio a uma mudança de paradigma.” (OREALC/UNESCO, 1987c, p. 7).

Assim, constrói-se gradativamente a idéia de obsolescência curricular e de uma cultura escolar não significativa por meio de inúmeras “constatações” de que a baixa qualidade da educação, precisamente escolar e pública, e seus conteúdos não conseguem dar respostas suficientes à demanda por produção de conhecimentos em nível mundial e às mudanças no mundo do trabalho. Constata-se que a instituição escolar “tende a transmitir conhecimento social e cientificamente não significativos” (OREALC/UNESCO, 1988c, p. 41), devendo adequar-se a modelos diferenciados e flexíveis de organização escolar (OREALC/UNESCO, 1991c), cuja noção central é a “educação ao longo da vida”, entendida como conceito democrático, pois “inclui e compromete todo o tempo ao longo da vida, todos os lugares, todas as circunstâncias, todas as pessoas.” (OREALC/UNESCO, 1998a, p. 24).

### **2.2.3 PRELAC: continuidades do projeto de educação ao longo da vida**

Em 2002, no âmbito do Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), antigas preocupações são recolocadas. Sua finalidade é justificada pela persistência de problemas na região, em especial porque a região ainda se defrontaria no século XXI com duas agendas: os temas educativos pendentes do século XX e as novas tarefas do século XXI das quais dependeriam o desenvolvimento humano, a equidade social e a integração cultural. Assim, a finalidade do Projeto é exposta em seu documento síntese: “promover mudanças nas políticas educativas, a partir da transformação dos paradigmas educativos vigentes para assegurar aprendizagens de qualidade, tendentes ao desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida.” (UNESCO, 2002, p. 8). Mais uma vez vemos despontar fundas continuidades no projeto de educação disseminado pela UNESCO, cuja preocupação com os sistemas educacionais é recolocada, principalmente, a noção de educação ao longo da vida que assume protagonismo nas proposições para as políticas educativas da região, cujos propósitos se fundamentariam em quatro princípios. Com relação ao primeiro, *Dos insumos e estrutura às pessoas*, no documento afirma-se ser necessário que a “formulação, execução e avaliação das políticas educativas tenham como centro promover mudanças nos diferentes atores envolvidos e nas relações que se estabelecem entre eles”. Tal estratégia levaria ao comprometimento e responsabilização pelos resultados, sugerindo a

passagem da linguagem dos “atores” à dos “autores”<sup>82</sup>. (UNESCO, 2002, p. 9). No segundo princípio, *Da transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas*, o aluno é identificado como protagonista, mediante uma revisão no currículo, nas formas de ensino e na gestão dos sistemas e dos centros educativos, em que o docente assumiria um novo *status*, o facilitador da aprendizagem. (UNESCO, 2002, p. 10-11).

O terceiro princípio, *Da homogeneidade à diversidade*, seria a compreensão de que há uma diversidade de alunos, de pessoas e grupos humanos que não encontram respostas às suas necessidades educativas e características específicas. Preocupados com o fato de que a educação precisa ser um fator de coesão social, o caminho apontado para responder a tais exigências encontra-se na oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, considerando diferentes necessidades de aprendizagem e contextos, o que requererá, segundo o documento, “passar de um sistema educativo rígido e inflexível a um sistema aberto, flexível e diversificado”. (UNESCO, 2002, p. 11).

O quarto princípio, *Da educação escolar à sociedade educadora*, parece ser complementar ao primeiro, visto que, por meio dele, afirma-se no documento a variedade dos lugares e tempos de aprendizagem, indicando que “a educação ao longo da vida vai além da distinção entre educação básica e educação permanente, significa avançar a uma sociedade educadora”. (UNESCO, 2002, p.12). Delineia-se no documento uma certa hierarquização das instâncias de aprendizagem na qual a família é caracterizada como o primeiro âmbito de educação e pela qual se estabelecem os primeiros vínculos afetivos e cognoscitivos; a educação escolar é referida como “complementar à educação familiar” e a comunidade é identificada como uma instância de aprendizagem que deve assumir a responsabilidade da educação de seus membros. As instituições culturais, desportivas e recreativas são indicadas como instâncias educativas às quais competiria “um importante papel na educação das pessoas, bem como os meios de informação e comunicação.” (UNESCO, 2002, p.13). Além disso, a consecução desta sociedade educadora pressuporia

uma maior incorporação da dimensão do trabalho na educação e uma articulação entre o sistema educativo e o mundo do trabalho. As escolas têm que deixar de ser instituições isoladas em si mesmas e têm de conectar-se não só com o seu entorno, mas também com o mundo global, através da participação em redes. (UNESCO, 2002, p. 12).

---

<sup>82</sup>

Não obstante essa afirmação, o termo utilizado invariavelmente no documento é ator.

Os quatro princípios indicados neste documento de síntese das intenções do PRELAC se desdobram em cinco focos estratégicos para ação dos países da América Latina e Caribe, perpassando em todos os elementos de reestruturação dos sistemas educacionais. No primeiro foco, *Nos conteúdos e práticas da educação para construir sentidos acerca de nós mesmos, os demais e o mundo em que vivemos*, o documento anuncia que o Projeto pretende contribuir para o entendimento acerca do sentido da educação em um mundo de incertezas. Para isto apresenta o questionamento sobre as competências a serem ensinadas, em que momento e sob quais modalidades, sobre as aprendizagens a serem assumidas pelas escolas e quais devem ser assumidas por outras esferas. Nessa definição, no documento assinala-se a função cívica e libertadora da educação, considerando que, além das competências tradicionais, a educação proporciona elementos para exercer a cidadania que “contribua para uma cultura de paz, e para a transformação da sociedade” (UNESCO, 2002, p. 14). Recorre para tanto aos quatro pilares de aprendizagem apresentados no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* e ao quinto pilar, acrescido neste documento, *aprender a empreender*.

Embalado por este quinto pilar de aprendizagem, descreve-se no documento do PRELAC (2002) a importância de se promover o desenvolvimento das capacidades humanas para construir sentidos e, embora se apresente a compreensão de que esta seja influenciada por determinantes externos, afirma-se que “é principalmente função da consciência de cada ser humano realizá-lo.” (UNESCO, 2002, p. 15). Como forma de “criar” esta consciência e avançar para uma sociedade educadora, propõe-se o estímulo à ação dos meios de comunicação, currículos abertos e flexíveis “que permitam a revisão e atualização constante por parte dos docentes e da administração educativa” [...]. “Oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida supõe delinear um currículo como um contínuo de aprendizagens.” (UNESCO, 2002, p. 14-15).

No segundo foco, *Nos Docentes e fortalecimento de seu protagonismo nas mudanças educativas para que respondam às necessidades de aprendizagem dos alunos*, menciona-se a importância de políticas públicas que reconheçam socialmente a função docente e que valorizem sua contribuição na transformação dos sistemas educativos. Para isto, recomenda-se que se considerem os docentes como

profissionais reflexivos, autônomos e criativos e comprometidos com a mudança educativa, com as competências suficientes para desenvolver a aprendizagem informal e a distância e para relacionar-se produtivamente com outras modalidades educativas desvinculadas atualmente da escola. (UNESCO, 2002, p. 16).

Assim, são recomendadas a capacitação de docentes, em sua etapa de formação inicial e em serviço, para uso das novas tecnologias aplicadas à educação; a inovação nas formas, tempos e modalidades para satisfazer uma ampla gama de necessidades educativas; o estímulo aos docentes exitosos; o desenvolvimento de ações orientadas a atrair homens para a profissão docente. (UNESCO, 2002).

O terceiro foco, *Na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação*, situa-se na promoção de “uma escola autônoma, flexível, democrática e conectada com o seu entorno e o mundo global” (UNESCO, 2002, p. 19). Assinala que essa mudança da cultura das escolas requer novo marco organizativo e normativo no que se refere à autonomia na tomada de decisões pedagógicas e de gestão; na facilitação da colaboração entre os membros da comunidade e a conexão com outras escolas e instâncias de aprendizagem; na oferta de uma variedade de itinerários e modalidades para atingir a aprendizagem ao longo da vida, passando por uma maior autonomia nas decisões curriculares, nas modalidades e formas de ensino. (UNESCO, 2002). O quarto foco, *Na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida*, enfatiza a necessidade de rompimento da estrutura rígida dos sistemas educativos, oferecendo para isto

opções e propostas homogêneas para necessidades educativas heterogêneas. É urgente imaginar diferentes opções, itinerários e modalidades educativas, equivalentes em qualidade, que dêem resposta à diversidade de necessidades da população e dos contextos onde se desenvolvem e aprendem. A diversificação da oferta educativa deve ser acompanhada por mecanismos e estratégias dirigidas a fortalecer a demanda por uma educação de qualidade dos grupos em situação de maior vulnerabilidade. (UNESCO, 2002, p. 20-21).

O desafio proposto no documento é “orientar a gestão a serviço das aprendizagens e da participação”, rompendo com a cultura centralista e burocrática, por meio de uma mudança no modelo de gestão, isto é, de um modelo vertical para um modelo sistêmico “centrado nos contextos reais e nas pessoas que atuam neles e definido por uma rede de comunicações com direções múltiplas e diversas.” (UNESCO, 2002, p. 21).

O quinto foco, *Na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com seu desenvolvimento e resultado*, parte da premissa de que o Estado é o responsável (primário) elementar pela educação e que as políticas públicas devem se orientar para que tanto o sistema educativo como a comunidade se responsabilizem pela educação nacional.

Para isso, apresenta vários caminhos, dentre eles: atenção às famílias para que participem na formação de seus filhos; participação das organizações culturais, sociais e institucionais recreativas e desportivas da comunidade no desenvolvimento de atividades educativas das escolas e maior vinculação das empresas com os centros educativos. (UNESCO, 2002).

Preocupa-nos na composição dos discursos veiculados incessantemente nos documentos em tela, em especial, um dos efeitos do discurso apontados por Fairclough (2001), o poder de construir sistemas de conhecimento e crença que se agrava na perspectiva dos discursos produzidos no âmbito da UNESCO, dada a sua circularidade, aceitação acrítica e pretensão de universalidade. As inúmeras recomendações de revisão dos sistemas de ensino, são reafirmadas, essencialmente, por meio de estratégias reformistas, promovendo uma espécie de aprisionamento de quaisquer outras alternativas históricas, num “círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48),

Vemos emergir com a proposta aparentemente inclusiva e democrática de educação ao longo da vida um movimento organizado de reformulação do sistema educacional que converge na construção da “escola neoliberal” e a conseqüente mercadorização dessa instituição, duramente criticada por Laval (2004) em sua obra contundente em defesa da escola pública. Na acepção deste autor, “a escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado” e essa privatização “afeta o sentido do saber e as relações sociais.” (LAVAL, 2004, p. XI-XII). Mas não se trata de complô, alerta inteligentemente o autor; trata-se de uma constrição e

As organizações internacionais (OMC, OCDE, BM, FMI, Comissão Européia) contribuem para essa constrição transformando as ‘constatações’ as ‘avaliações’, as ‘comparações’ em muitas ocasiões de fabricar um discurso global que tira sua força cada vez mais de sua extensão planetária. (LAVAL, 2004, p. XV).

### 3 EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: O “SUJEITO EMPREENDEDOR” DA UNESCO ENCONTRA O “ESPÍRITO EMPRESARIAL” DA UNIÃO EUROPEIA

A profusão de discursos sobre a “educação ao longo da vida” nas políticas educacionais da União Europeia ratifica a constatação de Laval (2004) sobre a extensão planetária assumida pelos discursos defensores da reforma da educação num processo de repetição exaustiva que nos remete à percepção de uma “vulgarização do vocabulário da reforma”, nos termos das autoras Shiroma, Campos e Garcia (2005). Para elas, tal vulgarização “pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429), percepção que leva à inquirição das fundamentações e dos argumentos em torno desta noção<sup>83</sup> de educação que permeia importantes documentos deste influente bloco político-econômico. Isto significa, em última instância, perguntar pelas demandas transformadas em imprescindíveis e pela direção da ação política subjacente a esta perspectiva educacional que se quer hegemônica.

Essas questões foram levantadas com base na leitura realizada, em especial, de três documentos produzidos no âmbito da Comissão Europeia<sup>84</sup>: o *Memorando sobre educação ao longo da vida* (2000), o Livro Branco *Um novo impulso à juventude europeia* (2001a) e a Comunicação da Comissão *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma*

<sup>83</sup> Note-se que, diferentemente da documentação analisada, não denominamos “educação ao longo da vida” como um “conceito”, antes como noção. Embora estas duas palavras sejam utilizadas em seu uso corrente como idênticas, do ponto de vista filosófico elas apresentam algumas distinções. Abagnano (1998, Tomo I, p. 164) informa que conceito é, “em geral, todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis.” Nesse sentido, podemos depreender por meio do estudo das fontes que tratam de educação ao longo da vida que não há ainda uma delimitação precisa nem do conjunto de elementos que a compõem, nem a delimitação precisa sobre a sua extensão. Desse modo, entendemos que se trata de uma “noção”, dada a sua generalidade, visto que, este termo designa, para Abagnano (1998, Tomo 4, p. 713) “quase exclusivamente o significado genérico de operação, ato ou elemento cognitivo em geral.”

<sup>84</sup> Conforme esclarece Magnoli (1994, p. 46), os poderes próprios da Comunidade são exercidos e controlados por *instituições europeias*, sediadas em Bruxelas (Bélgica), Estrasburgo (França) e Luxemburgo. As instituições europeias são seis: o Conselho de Ministros, a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu, o Comitê Econômico e Social, o Tribunal de Justiça e o Tribunal de Contas. A Comissão Europeia tem a função precípua de zelar pelo cumprimento dos tratados e pelo respeito às regras comunitárias. “Propõe medidas para o Conselho, recorre ao Tribunal de justiça contra Estados, empresas ou cidadãos que infrinjam as obrigações da Comunidade e executa as políticas comuns com base nas decisões do Conselho. (MAGNOLI, 1994, p. 47). Nos documentos, a Comissão é indicada, com o Conselho e o Parlamento Europeu, como a principal instituição representativa dos Estados-membros da União Europeia. Nas palavras do documento, a Comissão Europeia é “um órgão politicamente independente que representa o interesse geral dos europeus.” (COMISSÃO EUROPEIA, 2003, p. 15).

*realidade* (2001b)<sup>85</sup>. Vale ressaltar, na esteira da reflexão proposta pelas autoras supracitadas, que “nosso interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439).

### 3.1 A difusão da noção de educação ao longo da vida pela Comissão Européia

Uma das formas privilegiadas de apreensão dos projetos de educação elaborados e disseminados por organismos multilaterais tem sido a análise de documentos. Um tipo de fonte cuja natureza varia de oficiais a oficiosos, incluindo documentos de trabalho, sínteses de encontros e debates, relatórios, brochuras explicativas ou de “propaganda” do organismo. Comumente recheados com uma linguagem prescritiva, marcados por características discursivas recorrentes, fazendo uso de uma “retórica utilitarista”, veiculando “posições dos governos como inequívocas, consolidando a idéia de um ‘pensamento único’”, evidenciando a “presença da representação de um ‘mundo real’ pré-ordenado” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438), tais documentos expõem a educação como meio pelo qual os países – tendo seus cidadãos educados – podem competir no mercado internacional, amenizar a exclusão e garantir a paz, tolerância, empregabilidade e equidade social.

Com escopo ampliado, a perspectiva de educação a ser desenvolvida no século XXI, recomendada nos documentos da UNESCO e da União Européia, é a de reconfiguração dos sistemas educacionais ou “adaptação dos sistemas”, expressão usual nos documentos analisados.

[...] os sistemas tradicionais devem ser adaptados, a fim de se tornarem mais abertos e mais flexíveis, impedindo que as desigualdades existentes se

---

<sup>85</sup> Além desses três documentos centrais para a análise, consultamos, no âmbito da União Européia, os seguintes: COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (1996). *Livro verde vivir y trabajar en la sociedad de la información: prioridad para las personas*; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (1999). *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning* (1996); COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (2001). *Governança Européia. Um Livro Branco*; PARLAMENTO EUROPEU (2005). *Proposta de recomendação do Parlamento e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (2003). *A Europa em 12 lições*; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (2005). *Regulamento do Parlamento Europeu e do Conselho relativo à produção e desenvolvimento de estatísticas sobre educação e aprendizagem ao longo da vida*; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS (2006). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comitê Econômico e Social Europeu e ao Comitê das Regiões. Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*.



perpetuem, facultando aos aprendentes o acesso a percursos individuais de aprendizagem à medida das suas necessidades e interesses, em qualquer estágio da sua existência. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 4).

[...] a aprendizagem ao longo da vida tem um papel crucial a desempenhar no que respeita à remoção das barreiras que vedam o acesso ao mercado de trabalho e entram a progressão no seio do mesmo. A luta contra a desigualdade e a exclusão social inscreve-se neste processo. [...] Concorre igualmente para a prossecução dos objetivos e das ambições dos países europeus, que almejam um maior grau de inclusão, tolerância e democracia. É a promessa de uma Europa na qual os cidadãos têm a oportunidade e os meios de realizar ambições e de participar na edificação de uma sociedade melhor. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 7-8).

No âmbito da UNESCO as críticas dirigidas aos chamados sistemas tradicionais apoiam-se na defesa de uma “sociedade educadora” a ser concretizada pelo “alargamento” da concepção de educação, a ocorrer em variados tempos e lugares de aprendizagem. Na União Européia, as noções “sociedade da aprendizagem”, “sociedade do conhecimento” e “cultura da aprendizagem” confluem para um modelo de oferta educacional que condensa uma estrutura de sistema educacional por vezes nomeado de “sistemas abertos e flexíveis”, ancorados numa estratégia de educação ao longo da vida. Longe de se tratar de perspectiva excludente do sistema tradicional, apresenta delineamentos para a configuração de um modelo de “sistema educacional ampliado”, cujas premissas apresentam uma espantosa organicidade, a organicidade derivada dos interesses do capital. Depreendem-se profundas convergências entre os objetivos anunciados no âmbito da documentação da UNESCO e no da Comissão Européia que se localizam, particularmente, na tarefa atribuída à educação no presente século, isto é, mecanismo de coesão social, fator de realização pessoal, de inclusão social, fundamental para a cidadania ativa<sup>86</sup> e fator de empregabilidade/adaptabilidade. Deste modo, a aprendizagem ao longo da vida é definida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 10).

Ou ainda, temos nas palavras do documento:

---

<sup>86</sup> A “cidadania ativa” é definida no documento como “a participação na vida cultural, econômica, política/democrática e/ou social dos cidadãos na sociedade como um todo e na sua comunidade.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 39).

[...] na próxima década, a União Europeia deverá dar um exemplo ao mundo [...] os sistemas de educação e formação terão de adaptar-se às novas realidades do século XXI e a aprendizagem ao longo da vida é uma política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 6).

A coesão social é indicada como antídoto para a denominada crise das relações sociais, explicada como decorrente da intolerância e desconsideração do pluralismo, numa abordagem que confere à cultura o *status* de categoria explicativa da crise. Assim, a educação ao longo da vida é lançada como possibilidade de realização e observância do pluralismo cultural ao ser caracterizada por sua proximidade ao aprendente no âmbito de experiências formais, não formais e informais, numa perspectiva de diversificação dos sistemas de ensino e como resposta à demanda de “empregabilidade”, isto é,

a capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania ativa, mas também uma condição decisiva para alcançar o pleno emprego e a melhoria da competitividade e prosperidade europeia na “nova economia”. Tanto a empregabilidade quanto a cidadania ativa são dependentes de conhecimentos adequados e atualizados e competências indispensáveis à participação na vida econômica e social. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 6).

Para além das similaridades ou continuidades na abordagem do tema educação ao longo da vida nas documentações da UNESCO e União Europeia há que se distinguir as suas formas de abordagem: nos documentos da Comissão Europeia percebe-se uma objetividade e precisão estratégica via discurso racionalista, contrapondo-se ao viés pretensamente mais humanitário, até mesmo emotivo, dos documentos da UNESCO. Tal distinção pode ser compreendida à luz da trajetória de constituição das duas organizações. A constituição histórica da UNESCO está associada à tarefa de construção da “paz na mente dos homens”, entendida em seu sentido amplamente divulgado de “ausência de conflitos”. Esta instituição, que se pretende de influência planetária, postula estar além de interesses nacionais e desvinculada de questões políticas e econômicas que evidenciem conflitos de classes. Por outro lado, a constituição histórica da União Europeia pode ser identificada claramente com os objetivos político-econômicos de reconstrução da Europa no período ulterior a segunda guerra mundial.

A origem deste bloco, segundo Magnoli (1994), engloba heranças históricas do universalismo da Igreja Católica e do nacionalismo expansionista de Napoleão, mas,

sobretudo, “o projeto comunitário emergiu das ruínas do equilíbrio de poder dos Estados europeus, no final da Segunda Guerra” (MAGNOLI, 1994, p. 6), cuja reconstrução dependeu substancialmente do *Plano Marshall* para reerguimento das economias européias no interior da Doutrina Truman vigente nos EUA<sup>87</sup>. Para este autor, a unificação deste bloco de países europeus é uma tentativa de conciliar e harmonizar as exigências da soberania nacional e da economia internacional, haja vista o próprio processo de adesão dos países e a necessidade de organização em torno de interesses econômicos definidos. É o caso da criação da Comunidade Européia do Carvão e do Aço – CECA, em 1950<sup>88</sup>, da Comunidade Econômica Européia – CEE e da Comunidade Européia da Energia Atômica – Euratom, em 1957 pelo Tratado de Roma<sup>89</sup> que previu a promoção de um mercado unificado europeu entre os Estados-membros. Essa meta foi retomada em 1986 quando os chefes de Estado e governo, reunidos no Conselho Europeu, assinaram o *Ato Único Europeu*<sup>90</sup>. Nesse documento estabeleceu-se o mês de janeiro de 1993 para a constituição do Mercado Único Europeu. Magnoli (1994) entende que “o grande mercado interno é um conceito baseado nas chamadas ‘quatro liberdades’: a circulação sem entraves de mercadorias, capitais, serviços e pessoas no espaço da Comunidade.” (MAGNOLI, 1994, p. 58). Esta integração, em sua acepção, colocou dois problemas fundamentais: “a questão da cidadania européia e da imigração e a questão da organização do espaço industrial europeu.” (MAGNOLI, 1994, p. 59).

---

<sup>87</sup> Sobre esse *Plano*, anunciado em junho de 1947, Magnoli (1994, p. 31) assinala que “representava um instrumento da Doutrina Truman. Visava reconstituir economias de mercado saudáveis no Ocidente e bloquear o processo de fechamento das economias do Leste, onde o poder dos partidos comunistas tornava-se rapidamente asfixiante. A retirada da União Soviética e dos países da área de influência das negociações do Plano reduziu sua abrangência à parte oeste do continente. Em abril de 1948 foram assinados os protocolos finais, envolvendo fundos e créditos destinados a dezesseis países.”

<sup>88</sup> Em 1950 o *Plano Schuman* previa um projeto de integração da siderurgia francesa e alemã sob controle de uma autoridade comum, aberta a outros países europeus. Essa proposta constituiu o alicerce da CECA – Comunidade Européia do Carvão e do Aço e a fonte original do processo de integração européia. Em junho de 1950 haviam aderido aos parceiros originais França e Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica e Luxemburgo. A CECA entrou em funcionamento em 1952. (MAGNOLI, 1994, p. 32-34).

<sup>89</sup> É importante destacar, conforme adverte Magnoli, que as negociações para o Tratado da Euratom combinou-se com a idéia de constituição de um Mercado Comum Europeu – MCE. Trata-se de um contexto histórico marcado pela Guerra da Indochina (1945-1954) e pela Guerra da Argélia (1954-1962). A entrada da Grã-Bretanha, Dinamarca e Irlanda ocorreu em 1973, da Grécia em 1981, Portugal e Espanha em 1986 (MAGNOLI, 1994, p. 40). Em 1995 ocorreu a entrada da Áustria, Finlândia e Suécia. Em 2004, de Chipre, Malta, República Checa, Estônia, Hungria, Letônia, Lituânia, Polônia, Eslováquia e Eslovênia (COMISSÃO EUROPEIA, 2003, p. 62). Em 2007 aderiram Romênia e Bulgária, perfazendo um total de vinte e sete adesões até o momento. A terminologia *Tratado* designa, segundo Silva, R. (2002, p. 41), “acordos internacionais de natureza *solene*”.

<sup>90</sup> O Ato Único Europeu, assinado em fevereiro de 1986 e vigente a partir de julho de 1987, fixou um calendário para a aplicação das cerca de 270 medidas necessárias para a realização do mercado interno. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2007, p. 9 e 31).

Na mesma década de 1980, segundo o autor, “os limites da Comunidade Européia praticamente coincidiam com os da zona européia coberta pela Otan.”<sup>91</sup> Magnoli (1994, p. 42) explica que

[...] excluída a Turquia, sobravam apenas dois integrantes europeus da Aliança Atlântica fora do conjunto Comunitário: a Islândia e a Noruega. [...] A identificação quase completa dos mapas europeus da Otan e da CE não era casual. Ela revelava a natureza íntima da Comunidade – sua condição de pilar europeu do ‘mundo ocidental’ construído pela Guerra Fria [...]. Assim, criava-se o arcabouço indispensável para a hegemonia dos EUA sobre a Europa ocidental, num cenário internacional definido pela bipolaridade da Guerra Fria.

Em fevereiro de 1992, foi assinado o Tratado de Maastricht<sup>92</sup>, o qual definiu novas metas para o aprofundamento da integração européia. Dentre as definições, estabeleceu a “elaboração de uma política externa e de segurança comum, conferindo à UE o estatuto de ator do sistema diplomático internacional.” (MAGNOLI, 1994, p. 66). Esse Tratado

não se limitou à economia. Pela primeira vez na história da União, e por insistência da França, foi prevista a definição de uma política externa e de segurança comum. Segundo os acordos, os princípios dessa política ficam a cargo do Conselho Europeu e só podem ser adotados por unanimidade. [...] O aspecto mais sensível desses acordos reside na idéia de uma política comum de defesa. Teoricamente, essa meta entra em conflito com a Otan, que materializa desde 1949 uma estrutura militar integrada sob a liderança dos EUA. O projeto de criação de uma estrutura militar européia [...] corresponderia à eliminação da influência estratégica direta de Washington na Europa. Por isso, sob pressão britânica e holandesa, a França foi levada a aceitar uma solução de compromisso: Maastricht estabelece que as estruturas de defesa européias estarão subordinadas à Otan. (MAGNOLI, 1994, p. 67).

Essa composição de entidades econômico-política regionais, nos termos de Antunes (2005a), altera os sistemas políticos e se constitui como uma das mudanças mais expressivas do nosso tempo, criada pelos Estados que, “através da fundação de entidades supranacionais com base em acordos multilaterais, procuram criar condições favoráveis e dotar-se de uma capacidade acrescida para influenciar a direção, o conteúdo e os efeitos das dinâmicas de *globalização*.” (ANTUNES, 2005a, p. 125, grifo da autora).

<sup>91</sup> Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, criada em 1949. Entre seus países fundadores figuram dez europeus (França, Inglaterra, Itália, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Portugal, Noruega, Islândia e Luxemburgo) e dois americanos (Estados Unidos e Canadá).

<sup>92</sup> Resultante da Reunião do Conselho Europeu de dezembro de 1991.

Robertson e Dale (2001) interpretam essa composição como um complexo processo de reestruturação e transformação vivido pelos Estados desde os anos de 1970. Trata-se de uma

resposta a problemas internos de desenvolvimento económico e pressões externas associadas à globalização económica e política. No seu nível mais amplo, a reestruturação envolveu os estados-nação no realinhamento de relações económicas e políticas nos três pólos regionais – a Europa (UE), a América do Norte (NAFTA) e a Pacífico Asiático (APEC) [...] A reestruturação também envolveu os estados na transformação dos mecanismos de governo e de governação, desta feita sustentados pelos princípios neo-liberais: liberalização do mercado, privatização, internacionalização, reestruturação dos mercados de trabalho para uma maior flexibilidade na utilização de mão-de-obra, aumento de produtividade e capacidade de resposta aos mercados. Além disso, envolveu os estados na promoção de uma nova identidade neo-liberal baseada em normas cuja orientação e práticas sociais, emocionais e cognitivas se reflectem em comportamentos como o espírito empreendedor, o cálculo do risco, o individualismo e a auto-reflexão. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127).

Em outros termos, identificam nessa composição uma forma de enfrentamento dos problemas de legitimação e controle dos Estados competitivos, visto que os Estados capitalistas são permanentemente confrontados com três problemas cruciais que moldam sua agenda educativa, quais sejam:

o apoio a acumulação do capital; a garantia de um nível de *coesão social* que permita a produção e reprodução pacífica das relações sociais da economia capitalista; e legitimar o sistema capitalista – incluindo o próprio papel do estado no sistema. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 121, grifo dos autores).

É nessa conjuntura – de enfrentamento dos problemas, de constituição do Mercado Único Europeu e de definição de uma política externa e de segurança comum – que a noção de educação ao longo da vida incide nas políticas de educação da União Européia, abrangendo um amplo conjunto de questões, dentre elas, a mobilidade profissional e a pluralidade cultural, respondendo às demandas suscitadas pelas “quatro liberdades”: a circulação de mercadorias, capitais, serviços e pessoas no espaço da Comunidade.

Se no âmbito do relatório da Comissão da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) a noção de “educação ao longo da vida” é tratada como *perspectiva, paradigma, idéia, conceito, concepção ampliada de educação*, no *Memorando sobre educação ao longo da vida* (2000), resultante da reunião do Conselho Europeu, assume o *status de estratégia*, em sua forma quase bélica, frente ao contexto situado pela Comissão das

Comunidades Europeias como um momento decisivo na orientação das políticas e ações da União Europeia e como resposta ao objetivo estratégico de “tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 7).

O segundo documento, publicado quatro anos após o primeiro, define os componentes da estratégia educação ao longo da vida, constituindo-se como referência recorrente em outros documentos de política educacional de variados organismos multilaterais. Este fato não é de somenos importância quando estudamos documentos de política posto que num movimento intertextual produz um efeito que “atesta a historicidade intrínseca dos textos, pois implica uma dupla relação – dos textos na história e da história nos textos” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432), adquirindo, dessa forma, estatuto de legítimo veículo de divulgação da “verdade”. Segundo Monteiro (2002, p. 13),

este documento serviu de base para uma ampla consulta, em escala europeia, incluindo grandes Organizações internacionais como o Conselho da Europa, a UNESCO, e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>93</sup>. Cerca de doze mil pessoas participaram em reuniões e conferências organizadas no quadro da consulta, a mais importante das quais foi a conferência realizada em Bruxelas, em 10 de setembro de 2001. Os resultados da consulta constituíram a base da *Comunicação da Comissão – Realizar um espaço europeu da educação e da formação durante toda a vida* com data de 21 de novembro de 2001.

Evidencia-se no *Memorando sobre...* (2000) a urgência no lançamento de uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida em âmbito “individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3) que, segundo recomendações do documento, seria absolutamente necessária e inadiável perante o contexto da “sociedade do conhecimento” e de transição da Europa para uma sociedade e economia assentadas no conhecimento.

Desse modo, o acesso a informações e conhecimentos atualizados, a motivação e as competências na utilização desses recursos são identificados como “a chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de

---

<sup>93</sup> A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi criada com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia, em 1948, e tinha o propósito de coordenar o Plano Marshall, tendo sua nomenclatura alterada em 1961. Trata-se de uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os trinta países mais industrializados. Pode-se destacar dentre os seus principais objetivos a expansão da economia e a manutenção da estabilidade financeira dos seus países-membros. (cf. [www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp](http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/index.asp). Acesso em 22/09/2008).

trabalho.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 5). Além disso, a educação ao longo da vida caracterizada como estratégia global responderia à necessidade de coesão social, preocupação recorrente, dado o entendimento de que os europeus vivem num mundo político e social complexo e o que se espera das pessoas é que “aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e lingüística.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 5).

Seguindo a definição da aprendizagem ao longo da vida apresentada em 1997, no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego<sup>94</sup>, qual seja, “como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 3), o *Memorando sobre educação ao longo da vida* traz a afirmação dessa perspectiva como princípio orientador da oferta de aprendizagem, como resposta às mudanças econômicas e sociais que exigiriam: “uma abordagem fundamentalmente nova da educação e da formação e que a aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de ensino e aprendizagem.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 4). Para isso, o sucesso de implementação é estreitamente vinculado à responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes – Estados-membros, instituições europeias, parceiros sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações, grupos da sociedade civil e os cidadãos. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000).

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

É possível entender essa “ampliação” da noção da educação com base no que Krawczyk (2002) aponta sobre as reformas educacionais em curso na América Latina, como um elemento de transformação na natureza das relações entre a economia, as instituições sociais, culturais e políticas, “tendo como eixo central a reestruturação do Estado e a

---

<sup>94</sup> Lançada pelo Conselho Europeu de Luxemburgo em novembro de 1997, estabelecendo processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-membros, assentados em *Orientações para o Emprego* revistas anualmente. É firmada sobre os seguintes pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

organização e a gestão do sistema educativo e da escola.” (KRAWCZYK, 2002, p. 59). Para a autora, a descentralização da educação, apresentada como tendência moderna dos sistemas educativos mundiais, tem dado coesão às políticas educacionais nas últimas duas décadas. Contudo, concebe que as preocupações que rondam a reforma “pouco têm a ver com questões propriamente educativas e muito mais com a busca da nova governabilidade da educação pública.” (KRAWCZYK, 2002, p. 60). Localiza-as no marco de “um novo ordenamento das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado forte e minimalista, sob a lógica dos binômios globalização/comunitarismo e centralismo/localismo (descentralização).” (KRAWCZYK, 2002, p. 60).

Esta reconfiguração do modelo de Estado é percebida por Netto e Braz (2007) como decorrente dos novos domínios e formas de concentração do poder nesta fase contemporânea do capitalismo, caracterizada, sobretudo, pelo protagonismo dos monopólios que não só detêm lucros exorbitantes, como “*controle estratégico* dos novos recursos necessários à produção de ponta” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 223, grifos no original), gerando, nos termos dos autores, concentração e centralização da economia mundial que, por meio de mecanismos de articulação obtém “poder decisório especial”, constituindo uma *nova oligarquia*.

Nesse sentido,

A política conduzida por essas “elites orgânicas”, notadamente a partir dos anos setenta do último século, passou a operar-se também através de instituições, agências e entidades de caráter supranacional – como o *Fundo Monetário Internacional*, o *Banco Mundial* e organismos vinculados à *Organização das Nações Unidas*. Assim, além dos seus dispositivos próprios, o grande capital vem instrumentalizando diretamente a ação desses órgãos para implementar as estratégias que lhe são adequadas. (NETTO; BRAZ, 2007, p. 225).

A concentração e centralização do poder econômico tem conduzido, conforme os autores, a uma concentração do poder político, revelando o caráter antidemocrático do capitalismo. Sobre essa importante questão Ellen Wood (2006) enfrenta em seu texto os seguintes questionamentos: por que o capitalismo pode continuar tolerando a democracia formal? Ou, como se tornou possível e necessário, inclusive para as classes dirigentes, reivindicar-se democráticas? Para a autora, a democracia constitui-se numa ameaça para o capitalismo, pois as lutas de classe em âmbitos locais e/ou nacionais por uma democracia real, que leve a termo o sentido de democracia (o poder popular ou o governo do povo), dentro e fora do Estado, podem ameaçar concretamente o capital monopolista/imperialista, conforme entendem Netto e Braz (2007). Por isso, o tratamento mais usual do termo democracia,



conforme a autora, alinha a democracia ao constitucionalismo e, conseqüentemente, à proteção das liberdades civis, focando os direitos passivos, “no señala el poder propio del pueblo como soberano sino que, en el mejor de los casos, apunta a la protección de derechos individuales contra la injerencia del poder de otros.” (WOOD, 2006, p. 3). O capitalismo tem criado uma relação inteiramente nova entre poder político e econômico, garantindo uma democracia limitada, “formal”, não “substantiva”. Deve se considerar que

[...] no existe un capitalismo gobernado por el poder popular en el cual el deseo de las personas se privilegie por encima de los imperativos de la ganancia y la acumulación, y en ele que los requisitos de la maximización del beneficio no dicten las condiciones más básicas de vida. El capitalismo es estructuralmente antitético respecto de la democracia, en principio, por la razón histórica más obvia: no ha existido nunca una sociedad capitalista en la cual no se le haya asignado a la riqueza un acceso privilegiado al poder. Capitalismo y democracia son incompatibles también, y principalmente, porque la existencia del capitalismo depende de la sujeción a los dictados de la acumulación capitalista y las “leyes” del mercado de las condiciones básicas de vida y reproducción social como condición irreductible contraria al ánimo democrático. (WOOD, 2006, p. 2).

Se a democracia deixou de ser “má palavra” entre os “anti-democráticos”, conforme a autora, é porque as classes dirigentes tiveram que adaptar-se política e ideologicamente, respondendo às lutas das classes trabalhadoras, sem, contudo, “afectar fundamentalmente a la classe dominante.” (WOOD, 2006, p. 6).

Con el inicio de las campañas electorales de masas de fines de siglo XIX, los antidemocráticos difícilmente podían ser abiertamente honestos respecto de sus sentimientos anti-populares. ¿Qué podían decir a sus votantes que los consideraba demasiado estúpidos e ignorantes como para elegir por ellos mismos qué era lo mejor en política, y que sus demandas eran tan absurdas como peligrosas para el futuro del país? (HOBSBAWM apud WOOD, 2006, p. 6).

Para Wood (2006), neste momento histórico nos encontramos sob a égide da despolitização da política, visto que nesta esfera encontram-se “cidadãos”, não trabalhadores, uma democracia formada “por muchos individuos particulares y aislados.” (WOOD, 2006, p. 11). Entretanto, não se trata do fim da história e, por isso mesmo, ela compreende que o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global.

Na busca de reconstrução da base de legitimação dos Estados, ou das configurações do capitalismo contemporâneo, constróem-se argumentos destinados aos indivíduos, tendo em vista assegurar-lhes o “empoderamento”. Nessa direção, “um mecanismo-chave está no discurso do neoliberalismo: ‘*homo economicus*’, ‘espírito empreendedor’, ‘sujeito empreendedor’, ‘responsabilidade e competição’”. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 127-128). Sobre este discurso apoia-se a noção de educação ao longo da vida, proposta como eixo norteador de políticas educacionais, buscando harmonizar a concepção de homem tomado atomisticamente e a noção de democracia conciliada ao capital. Podemos compreender, com Robertson e Dale (2001), que tal política de educação se constitui como estratégia para os Estados gerirem “a produção do consenso perante a mudança.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 123).

Para os autores é crucial ao Estado competitivo neoliberal obter legitimidade para governar num contexto de mudanças do regime de acumulação e regulação<sup>95</sup> e esta será assegurada por um complexo processo de “reconstrução do regime de verdade” no qual, entendemos, a educação assume importante papel. A educação ao longo da vida, por seu apelo democrático, é legitimada como noção “ampliada de educação”, de atendimento à diversidade, de respostas às necessidades individuais, de respeito aos múltiplos tempos e espaços de aprendizagem, constituindo-se, assim, como poderosa estratégia de concretização da mercantilização da educação, portanto, para o mais brutal estreitamento do seu sentido, legitimando o mercado como importante ditador do que pode e deve ser aprendido.

A ênfase sobre o indivíduo é exaustiva para o convencimento social sobre a pertinência da política de educação ao longo da vida na qual e para a qual o indivíduo aparece como ponto de partida e de chegada. Em 1999, um relatório da Comissão Européia avalia positivamente o *Ano Europeu de Aprendizagem ao longo da vida*<sup>96</sup> por ter promovido tal aprendizagem de duas formas, oferta e procura, “elevando conscientemente no público em geral a necessidade e o desejo ardente de continuar a aprender, estimulando o debate sobre como os *delivery systems* podem prover as novas necessidades de aprendizagem.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 1999, p. 2, grifo nosso, tradução nossa).

Em que implicam, exatamente, os *delivery systems*? Embora a expressão não seja explicitada, pode-se depreender que expressa uma preocupação com o equilíbrio entre a oferta

---

<sup>95</sup> Destacam que “o aumento do desemprego e a redução dos benefícios da segurança social criaram problemas reais de precariedade não só em termos de subsistência, mas também em termos de coesão e de ordem sociais.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 130).

<sup>96</sup> O ano de 1996 foi designado pelo Conselho Europeu como *Ano Europeu de aprendizagem ao longo da vida*.

e a procura por educação, assumindo uma função organizativa dos sistemas de aprendizagens em que as ofertas são ditadas, sobretudo, pelas necessidades de adequação sempre voláteis do mercado, conformando um sujeito em eterna obsolescência. A formulação *delivery systems* identifica-se, em última instância, a *sistemas abertos e flexíveis*, tantas vezes reiterados nos documentos, fundamentados nos seguintes objetivos: possibilitar percursos individuais aos denominados aprendentes; permitir acesso à aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses individuais em qualquer momento da vida; promover mobilidade entre países da comunidade, respondendo às finalidades da cidadania ativa, realização pessoal, inclusão social e empregabilidade/adaptabilidade. Esse conjunto de objetivos ou princípios norteadores dá forma a esta noção de sistema educacional.

Pode-se depreender que o sentido “ampliado” de educação abarcado nos argumentos persuasivos da UNESCO e União Européia, sobre o qual se fundamenta a política de educação ao longo da vida, distingue-se radicalmente de um projeto de educação para além do capital sobre o qual se detém Mészáros, pois, para ele, a importância do conhecimento reside justamente no seu potencial de emancipação humana, não como fator de concretização dos objetivos reificados do capital, conduzindo, nos termos de Marx (apud MÉSZÁROS, 2006, p. 266), a um “sentido tacanho”, tarefa a que este “sistema ajustado”, o “delivery systems” responde com maestria. Para Mészáros é necessário um projeto de educação que perceba que

[...] a “rudeza” não é uma fatalidade da *natureza*; ao contrário, nas condições do capitalismo, esta rudeza é *artificialmente* produzida, pela sobreposição de todos os sentidos físicos e mentais “pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do **ter**”. Em consequência, o remédio não pode estar num fictício “mundo interior”, divorciado do mundo real dos homens e a ele oposto. (MÉSZÁROS, 2006, p. 266).

Ivana Jinkings (2005, p. 13) fornece uma bela síntese do que representa o projeto de educação no entendimento deste autor:

Em Mészáros, educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar em uma sociedade para além do capital.

### 3.1.1 Sistemas abertos e flexíveis: “pedagogias inovadoras” e nova relação com o conhecimento

Dada a orientação da educação ao longo da vida como eixo organizativo da oferta de aprendizagem, estabelece-se nova relação entre as categorias de aprendizagem formal, não formal e informal. A primeira é a que “decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 9); a segunda a que

decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais [...]. Pode ocorrer no local de trabalho e por meio de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos); pode ainda ser ministrada por organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 9).

A terceira, aprendizagem informal, é definida como um

acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente às outras, não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 9).

Para a consecução desta nova relação entre essas categorias de aprendizagem a Comissão propõe uma ampliação da noção de educação ao longo da vida para “aprendizagem em todos os domínios da vida”. Nas palavras do documento:

a expressão aprendizagem ‘ao longo da vida’ (*lifelong*) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. E que a recém-cunhada expressão ‘aprendizagem em todos os domínios da vida’ (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 10, grifos do autor).

Por intermédio desta conjugação temporal e espacial a Comissão propõe a adequação/ampliação do sistema de ensino à realidade do século XXI. Tal ampliação é justificada discursivamente pela necessidade de adequação aos problemas da empregabilidade

da juventude e das dificuldades advindas da imigração, ou dos “sem pátria”, fatos banalizados por um processo violento de naturalização<sup>97</sup>. Os argumentos mais recorrentes utilizados para justificar esse modelo são assim sintetizados: 1) inadequação das políticas e instituições tradicionais no que concerne à preparação dos cidadãos para o enfrentamento das conseqüências da globalização; 2) a chave para o futuro da Europa reside nos seus cidadãos e nos seus respectivos conhecimentos e competências; 3) necessidade de apreensão e capitalização dos conhecimentos e competências requeridas<sup>98</sup> por meio da livre circulação dos cidadãos entre espaços de aprendizagem, empregos, regiões e países; 4) o aprendente tem papel central; 5) importância da igualdade de oportunidades e da qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem e 6) necessidade de sistemas abertos e flexíveis. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 3-4).

Segundo o documento, este modelo implicaria, sobretudo, numa

transição fundamental para sistemas de aprendizagem orientados para o utilizador, com fronteiras fluidas entre setores e níveis. Permitir aos indivíduos que se tornem aprendentes ativos significa melhorar as práticas existentes, ao mesmo tempo em que se desenvolvam novas e variadas abordagens para se tirar benefícios das oportunidades oferecidas pelas TIC e pela vasta gama de contextos de aprendizagem. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 15).

As fronteiras “fluidas” associadas ao desenvolvimento dos chamados “aprendentes ativos” conformariam os sistemas “abertos e flexíveis” capazes de responder aos percursos individuais de aprendizagem dos aprendentes potenciais<sup>99</sup> “à medida das suas necessidades e

<sup>97</sup> Žižek (2003, p. 171) assinala que “Recentemente, uma decisão abominável da União Européia passou quase sem ser notada: o plano de estabelecer uma força policial de fronteira para toda a Europa a fim de assegurar o isolamento do território da União e assim evitar a entrada de imigrantes. *Esta é a verdade da globalização: a construção de novos muros isolando os europeus prósperos do fluxo de imigrantes.*” ŽIŽEK, Slavoj. *Bem vindo ao deserto do real!* Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

<sup>98</sup> Consoante a essas mudanças propostas para o sistema educacional, o Parlamento Europeu aprovou em 2005 um quadro de referência que compreende oito competências-chave para uma educação baseada na aprendizagem ao longo da vida de que todo europeu deveria dispor: 1. Comunicação na língua materna; 2. Comunicação em línguas estrangeiras; 3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4. Competência digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; 7. Sentido de iniciativa e espírito empresarial e 8. Consciência e expressão cultural (PARLAMENTO EUROPEU, 2005, p. 11).

<sup>99</sup> É interessante destacar que o termo aprendente “potencial”, recorrente nos documentos analisados, “é utilizado para designar as pessoas que não podem aprender de forma ativa, porque o acesso às oportunidades de aprendizagem lhes coloca dificuldades (por exemplo: pessoas deficientes) ou porque já não estão habituadas a aprender (caso dos idosos). Este termo pode também referir-se a pessoas que não exploram os conhecimentos adquiridos no cotidiano no quadro da aprendizagem informal.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 44).

interesses, em qualquer estágio da sua existência.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4). Nessa lógica, recomenda-se que sejam reunidas informações sobre as necessidades de aprendizagem tanto dos aprendentes, quanto das “organizações, das comunidades, da sociedade em geral e do mercado de trabalho” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4), configurando o tripé de sustentação dos “sistemas abertos e flexíveis”, sistemas ajustados aos aprendentes, à sociedade, ao mercado de trabalho, “sob medida” e acompanhados por *kits* pedagógicos.

Este sistema “ajustado” requer, para concretizar-se, a internalização pelo sujeito a ser alcançado por meio de um fenômeno intensificado pela ideologia neoliberal. Trata-se, nos termos de Frigotto (1999), do

exacerbamento do individualismo, do fetichismo do mercado e da mistificação do particular, do individual, do subjetivo “narcísico desejante” (crise da razão instalada pelo pós-modernismo), como nos mostra Chauí (1993), o risco mais presente é afirmarem-se as condições particulares ponto de partida num inorgânico ponto de chegada. (FRIGOTTO, 1999, p. 178).

Tal processo torna-se crucial num sistema que, segundo Sader (In: MÉSZÁROS, 2005, p. 15-16),

se apóia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história –, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

A abertura e a flexibilização dos sistemas apoiados fundamentalmente no individualismo são indicadas como caminho para a viabilização da mobilidade, acentuada como grande trunfo da construção europeia<sup>100</sup>, justificada como meio “para que todos possam aprender, em qualquer local, em qualquer momento” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 4), promovendo-se o deslocamento da perspectiva da aquisição de conhecimentos para a perspectiva de desenvolvimento das competências. Algumas mensagens evidenciam a valorização da aprendizagem:

---

<sup>100</sup>

Importante ressaltar que 2006 foi o *Ano da Mobilidade do Trabalhador Europeu*.

[...] modernizar mais eficazmente os sistemas e as práticas de certificação nacionais face às novas condições económicas e sociais tornou-se uma questão política e profissional importante no conjunto da União.

Os sistemas de educação e formação prestam um serviço aos indivíduos, empregadores e à sociedade civil. Garantir a visibilidade e o adequado reconhecimento da aprendizagem constitui um importante elemento da qualidade do serviço prestado. No contexto de uma Europa integrada, tanto a abertura dos mercados de trabalho como a liberdade de circulação de que gozam os cidadãos para viverem, estudarem, receberem formação ou trabalharem em todos os Estados-membros exigem que os conhecimentos, as competências e as qualificações sejam mais prontamente identificáveis e mais praticamente "transportáveis" no seio da União. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 17).

A mobilidade<sup>101</sup> vincula-se ao debate sobre as práticas voluntárias, incentivadas especialmente para os jovens, reconhecidas e articuladas às políticas de educação como mais um dos componentes do sistema “aberto e flexível”. Evoca-se, ademais, uma nova concepção de pedagogia: “trata-se das denominadas *pedagogias inovadoras*”, cuja tarefa seria responder à “[...] transferência que se operou da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento das competências, os novos papéis que esta evolução implica para os docentes e aprendentes” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 5), ou seja, do ensino para a aprendizagem. Entre as mudanças indicadas destacam-se: a natureza da relação discente-docente, numa abordagem “centrada no discente e uma intervenção flexível do docente que presta apoio ao processo de aprendizagem”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p.38). Além de aspectos sobre as práticas e condições de ensino, defende-se a necessidade de

atribuir mais relevo ao ensino e à formação orientados para a criação de empresas e para o trabalho independente, aos serviços de apoio especializados e à formação dos (futuros) jovens empresários. Os programas devem integrar elementos que preparem os jovens para a criação de empresas e para o trabalho independente. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 38).

Ou ainda:

---

<sup>101</sup>

A Comissão propõe a “criação de ‘parcerias para a mobilidade’ em que participem as administrações locais, os parceiros sociais, mas também as empresas e as mais diversas ONG’s”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 60).

Criar uma empresa é para os jovens uma maneira de obter autonomia e flexibilidade, de iniciar uma carreira profissional, de pôr em causa os comportamentos tradicionais do mundo empresarial (por exemplo, graças a um novo estilo de gestão, a empresas menos centradas no lucro etc.), de pôr em prática modalidades inovadoras de raciocínio e ação e de contribuir assim para a evolução econômica e social de toda a sociedade. Esta evolução deverá ser promovida, prestando o necessário apoio aos jovens empresários potenciais e incentivando nos jovens o desenvolvimento do espírito de iniciativa, nomeadamente através do ensino e da formação. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 43).

É proposta, portanto, uma abordagem centrada no *aprendente*, na “apreensão das necessidades de aprendizagem dos cidadãos, das comunidades, da sociedade em geral e do mercado de trabalho.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 13). Significa dizer que não se trata de um sistema aberto e flexível apenas no âmbito do indivíduo, mas de um sistema sob medida, ajustado à necessidade das organizações que podem e devem intervir no que deve ser aprendido pelo aprendente. Lembre-se que nesta definição das necessidades de aprendizagem não está posta apenas uma política curricular, mas, sobretudo, uma política de administração dos “sobrantes” de um sistema perverso que expropria e deixa o humano à margem para se reproduzir “eternamente”. Num contexto em que a reestruturação do capital impõe rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento e a reestruturação do mercado de trabalho, na qual sobressai a sua volatilidade, o aumento da competição e uma grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) e a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 1993), a perspectiva ou estratégia de educação ao longo da vida apresenta-se como um remédio para todos os males, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua.

Os três eixos sobre os quais se apóia a perspectiva de educação ao longo da vida – cidadania ativa, coesão social e empregabilidade – devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível, caracterizadas por Harvey (1993, p. 140) como expressão de um “confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” Para o autor, a reestruturação do capital envolve rápidas mudanças nos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, e envolve um movimento de compressão do “espaço-tempo” no mundo capitalista, ocasionando um estreitamento nos horizontes



temporais da tomada de decisões que exigem uma difusão imediata num espaço cada vez mais amplo e diversificado. (HARVEY, 1993, p. 140-141).

Harvey (1993) considera que o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre esteve presente na luta competitiva; no entanto, menciona que nesse contexto de acumulação flexível há uma renovação de interesse e de ênfase dado que,

num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva. (HARVEY, 1993, p.150-151).

Destaca o autor que o próprio saber se torna uma mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. É preciso considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de educação ao longo da vida como resposta do capital; como uma “adequação” dos sistemas de ensino às necessidades econômicas. A educação ao longo da vida é uma idéia profícua que oferece respostas, de um lado, ao mercado, por outro, fornece ao trabalhador a ilusória possibilidade de inclusão na denominada “sociedade do conhecimento” na medida em que, recorrendo a espaços formativos (o próprio local de trabalho, a sua casa, dentre outros), adapta-se à imediata e efêmera necessidade do mercado de trabalho. Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualificam-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e nega-se o ensino estandardizado. Essa perspectiva “alargada da educação” nega a pedagogia como área de construção de conhecimento científico, nega-lhe a *epistême*, deslegitimando seus interlocutores, transformando-a essencialmente em *modos de ser e fazer*, consoante aos cinco pilares da educação para o século XXI.

Essa estratégia é apresentada, portanto, como solução para a crise nas relações sociais, para a ineficiência da escola, para o desemprego. Proposta para a construção de todas as competências necessárias, para a construção da coesão social, para uma educação intercultural<sup>102</sup>, ganha o *status* de estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, aprofunda substancialmente as desigualdades.

---

<sup>102</sup> Indica-se para uma discussão acerca desse tema a tese de Rosângela Faustino (2006), *Política Educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*.

Não obstante o reconhecimento de que a acumulação flexível ainda é uma forma de capitalismo, Harvey destaca que a tensão que sempre existiu no capitalismo entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico, está se manifestando de modos fundamentalmente novos. Esse autor, ao dialogar com Offe, refuta a sua tese de que o capitalismo está ficando mais “desorganizado”, argumentando que o mais interessante é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado mediante a dispersão, a mobilidade geográfica e as respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo. Esse aspecto parece muito interessante porque à medida que a noção de educação ao longo da vida pode parecer a dispersão do sistema educativo, ou um afrouxamento das rédeas de um sistema que trabalha em consonância com o sistema capitalista, pode representar, ao contrário, a institucionalização da educação informal, a reconfiguração do modelo de sistema educacional.

Ahmad (2002), ao tratar das teorias literárias do século XX, pontua um aspecto que faz refletir sobre os documentos da UNESCO e da União Européia. Diz o autor que “o traço característico do radicalismo literário contemporâneo é que ele raramente trata da questão de sua própria determinação pelas condições de sua produção e pela posição de classe de seus agentes” (AHMAD, 2002, p. 21). A forma discursiva dos documentos evidencia nitidamente essa questão na medida em que propõe um rumo para as políticas formativas, especialmente dos jovens, e, ao mesmo tempo, tenta-se esconder cabalmente a posição de classe dos agentes propositores.

Cabe observar que tais proposições são veiculadas como diretrizes que detêm legitimidade global, aceitas e apoiadas internacionalmente, resultantes de grandes consensos supranacionais. A Comissão salienta que “continuará a cooperar ativamente com organizações internacionais como a OCDE, o Conselho da Europa e a UNESCO no quadro do desenvolvimento da política de aprendizagem ao longo da vida.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 35). Estamos aparentemente no campo do consenso, cujo “ataque neoliberal à educação pública, se sustenta, no discurso (fatalista!) da necessária reforma dos sistemas de ensino diante da sua falta de eficácia para atender demandas sociais e econômicas.” (LAVAL, 2004, p. x). Para este autor (2004), assistimos a uma mutação da escola associada a três tendências: desinstitucionalização (escola como “organização flexível”, como “empresa aprendiz”); desvalorização (erosão dos seus fundamentos e finalidades até então voltados à transmissão da cultura e à reprodução dos quadros sociais e simbólicos da sociedade no seu conjunto; reduzida a um valor econômico); desintegração (introdução de mecanismos de mercado no seu funcionamento para atender

escolhas individuais e/ou de famílias, de acordo com a diversidade, a diferenciação em função de públicos e demandas). Essas três tendências, a nosso ver, são constitutivas da política educacional fundamentada na educação ao longo da vida. O processo de desinstitucionalização é marcado fundamentalmente pela ampliação do sistema operado pela suposta articulação entre o formal, não formal e informal; a tendência de desvalorização é resultante de uma suposta horizontalização dos conhecimentos e/ou competências, da *sociedade educadora* ou da *sociedade da aprendizagem*; a tendência de desintegração se evidencia, sobretudo, no sistema aberto e flexível, ajustado às necessidades de mercado.

Encerra-se no discurso de uma educação que deverá ocorrer ao longo da vida uma horizontalização dos espaços e dos conhecimentos e/ou competências a serem adquiridos. Entretanto, estaria sendo negada a produção do conhecimento científico? Obviamente não se trata disso. Deve-se inquirir, nessa lógica, quem produz os conhecimentos científicos, em que espaços e quem serão os “consumidores” desse conhecimento.

### 3.1.2 O sentido da ação política em questão – a atomização dos sujeitos

A noção “educação ao longo da vida” como tem sido usada em documentos de organizações multilaterais não pode ser considerada equivalente ontologicamente ao sentido a ela atribuído por outros autores, como evidenciam os excertos a seguir:

Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e usá-lo **eficaz e inteligentemente**, em contextos de **mutação contínua**. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o **controle das suas próprias vidas** – em suma, tornar-se cidadãos ativos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na **educação e na formação ao longo da vida**. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 8, grifo nosso).

Na sua época, Paracelso estava absolutamente certo, e não está menos certo atualmente: ‘**A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte**; ninguém passa dez horas sem nada aprender’. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2005, p. 47).

É necessário distinguir o uso que se faz da “expressão” **educação ao longo da vida** para que não se alimente a hipótese de que ambos os campos – do pensamento conservador e da tradição marxista – referem-se à mesma coisa ou de que poderia haver algum nível e

aproximação entre eles de modo a que o segundo viesse a legitimar o primeiro. Gramsci (1999) alerta para este risco: a “identidade de termos não significa identidade de conceitos” (GRAMSCI, 1999, p. 128); é o que ocorre com a expressão referida, expressões semelhantes correspondem a projetos sociais opostos.

Na apresentação do livro *A educação para além do capital*, de István Mészáros (2005), Ivana Jinkings sintetiza alguns princípios contundentes da obra: “Educação não é negócio, é criação”; “não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”; “não é mercadoria” (JINKINGS In: MÉSZÁROS, 2005, p. 9). Estes são aspectos cruciais a serem lembrados diante do sentido atribuído à perspectiva educacional orientada pela noção de educação ou aprendizagem ao longo da vida pelas organizações indicadas.

O ponto crucial que se impõe questionar nessa perspectiva educacional trata do sentido político que lhe subjaz. Interessa-nos desconstruir a noção de educação ao longo da vida, explicitando-a no âmbito da política e do “caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital.” (FRIGOTTO, 1999, p. 32).

Para o ilustre pensador Antonio Gramsci é impossível dissociar a filosofia da política,

[...] não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, vol. 1, 1999, p. 96-97).

Uma das maiores dificuldades para questionar a política educacional alicerçada na educação ao longo da vida, reside, especialmente, no apelo à sua “obviedade”, à necessidade humana de aprendizado. Nas palavras de Frigotto (1999): “independentemente ou não da escola, os seres humanos acumulam conhecimento. A realidade na sua dimensão social, cultural, estética, valorativa etc., historicamente situada, é o espaço onde os sujeitos produzem seu conhecimento.” (FRIGOTTO, 1999, p. 177). Utilizada como eixo norteador de políticas neoliberais, esta noção de educação nutrida pelo individualismo, pelas necessidades efêmeras de adaptação ao mercado de trabalho, se traduz num perigo real de esvaziamento da ação política, levando a um processo nefasto de atomização dos sujeitos. Shiroma (2002), ao discutir “a outra face da inclusão”, afirma que expressões popularizadas nos debates sobre as

políticas sociais dos anos de 1990, como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade, são conceitos

[...] característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido “reciclados” e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990. Fizeram-se presentes nos discursos de governos, organismos internacionais e empresários que, num coro afinado, passara, de uma forma distinta e desarticulada das necessidades da população, a reivindicar “educação de qualidade para todos”. (SHIROMA, 2002, p. 2).

Explica a autora que na década de 1980 diferentes vozes denunciaram a violação dos direitos sociais básicos em favor de interesses econômicos, haja vista as políticas implementadas nos anos de ditadura militar. As “questões sociais e econômicas eram situadas em campos opostos: cidadania e direitos, como educação e saúde, de um lado, não pareciam conciliáveis com desenvolvimento e pagamento da dívida externa, de outro”. (SHIROMA, 2002, p. 2). Essa tensão entre interesses econômicos e sociais foi costurada na década de 1990, quando tais conceitos partilhavam um sentido progressista, forjando, desse modo, “as bases do consenso tão recomendado pelas agências multilaterais.” (SHIROMA, 2002, p. 3).

Para justificar a reforma nas áreas sociais, os documentos começaram a apresentar um tom de estranhamento e inconformismo relativamente aos indicadores de pobreza e exclusão social. Em seguida, prescreviam a educação e a empregabilidade como saída para reverter o processo, promovendo a inclusão. Nessa linha de argumentação, a escola foi ganhando centralidade embora não prioridade. Derivou desse movimento, a difusão da idéia de “educação ao longo da vida” [...]. (SHIROMA, 2002, p. 4).

A apropriação de conceitos e conseqüente re-significação deve ser pensada no terreno da educação como um campo social de disputa entre hegemonias. Nos moldes propostos nos documentos em análise, aprender ao longo da vida não se coloca como um ato ontológico, assumindo um caráter organizativo de estratégias político-econômicas. A questão que se coloca de forma mais urgente no que diz respeito a esta orientação de política educacional pautada nesta noção de educação ao longo da vida se traduz no que Frigotto (1999) refere-se ao tratar da qualificação humana:

A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou polivalente reclamadas pelos modernos *homens de*

*negócio* (Veblen, 1918) e os organismos que os representam. (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Pode-se depreender das fontes em tela uma horizontalização das relações, pressupondo, teoricamente, que “[...] ensinar e aprender são papéis e atividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p.10). Aliás, usa-se de forma recorrente o termo *mediador de aprendizagem* para designar “docentes, formadores ou outras pessoas que prestem assistência ao aprendente no contexto da aprendizagem não formal e informal.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 44).

Enfatiza-se que “os princípios que regulam a aprendizagem ao longo da vida e orientam a sua execução eficaz colocam a tônica no papel central do aprendente, na importância da igualdade de oportunidades e na qualidade e pertinência das oportunidades de aprendizagem.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 4). Para a Comissão,

finalmente, as propostas de pedagogias inovadoras consideram a transferência que se operou da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento das competências, os novos papéis que esta evolução implica para os docentes e aprendentes. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 5).

São defendidos o protagonismo do aprendente e a necessidade de “aprender a aprender” desde a mais tenra infância.

Os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar ativamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências. São necessários vários métodos, consoante a situação do aprendente, o mediador da aprendizagem e o meio (por exemplo, centros locais, local de trabalho, em casa). A aprendizagem no trabalho, a aprendizagem no quadro de projetos ou de “círculos de estudos” são abordagens particularmente interessantes. Os novos métodos didáticos e pedagógicos desafiam os papéis e as responsabilidades tradicionais dos docentes, dos formadores e outros mediadores da aprendizagem. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 29).

Na configuração dos sistemas abertos e flexíveis são indicadas também com preeminência as chamadas “competências sociais” e “competências empresariais”. No rol das primeiras se situariam características como autoconfiança e capacidade de assumir riscos, entre outras. No rol das segundas estariam as capacidades de “aprender a aprender”, de

adaptar-se à mudança, de compreender fluxos de informação. Constatase que, “cada vez mais, os empregadores exigem a capacidade de rapidamente aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p.12). Indica-se que os “sistemas de aprendizagem” devam passar “de uma estratégia centrada na oferta para uma abordagem assente na procura, colocando as necessidades e exigências dos utilizadores no centro das atenções”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 19).

Para aproximar a oferta de aprendizagem dos indivíduos, há igualmente que reorganizar os recursos existentes, de modo a criar **centros adequados de aprendizagem nos locais da vida cotidiana** onde se reúnem os cidadãos – não apenas os estabelecimentos de ensino, mas também os círculos municipais, os centros comerciais, as bibliotecas e museus, os lugares de culto, os parques e as praças públicas, as estações ferroviárias e rodoviárias, os centros médicos e os complexos de lazer, bem como as cantinas nos locais de trabalho. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 22, grifo do autor).

Nessa lógica, a aprendizagem poderá/deverá ocorrer em

enquadramentos não formais e informais (por exemplo, clubes de juventude, associações desportivas, na família, na vida política). Os ensinamentos extraídos das atividades da sociedade civil e do meio social inserem-se na aprendizagem informal e não formal, e não surgem apenas ocasionalmente, mas também intencionalmente e de forma organizada. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 36).

Em síntese, os argumentos utilizados para a redefinição dos sistemas de aprendizagem então, fundada na idéia de educação ao longo da vida organizam-se do seguinte modo: alinhamento das oportunidades de aprendizagem pelas necessidades e interesses dos aprendentes; promoção da oferta para que todos possam aprender, em qualquer local, em qualquer momento; reconhecimento e valorização da aprendizagem não formal e informal; criação de uma cultura de aprendizagem; criação de “mecanismos de garantia de qualidade, avaliação e controle em obediência a uma preocupação constante de excelência.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 4). Neste apelo ao indivíduo, à importância das suas “escolhas”, está em jogo, neste projeto educacional, um intenso processo de atomização dos sujeitos históricos, de subordinação dos interesses e projetos humanos aos valores mais pragmáticos e imediatos do mercado.

Este “novo modelo” não pressupõe alunos, nem professores. Trata-se de uma outra conformação não apenas léxica, mas de uma outra relação com o conhecimento, hierarquizado, nos termos de Moraes (2007, p. 8), “por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática.” A adequação empírica do conhecimento não é algo periférico. Tais propostas “supõem a ausência de três dimensões do conhecimento: a ausência de diferenciação, a ausência de profundidade e a ausência de futuro aberto.” (MORAES, 2007, p. 8). Sobre essas três dimensões, Moraes (2007, p. 8) esclarece que a primeira refere-se ao processo de homogeneização da realidade pela experiência; a segunda, à limitação do real ao nível do imediato; a terceira “indica a impossibilidade de emergência do novo”, conduzindo à negação da construção de qualquer possibilidade emancipatória. Expressão disso é a forma como são demarcados e prescritos os papéis dos “sujeitos sociais”, nominados por: autoridades públicas, empregadores, organizações sindicais e parceiros sociais. Às autoridades públicas é reservado o papel de mobilizar

recursos necessários para e pela garantia do acesso de todos os cidadãos à escolaridade obrigatória, pela provisão do ensino das competências de base para todos os cidadãos após a escolaridade obrigatória e pelas oportunidades de aprendizagem dos adultos. [...] Estão igualmente incumbidas das medidas ativas do mercado de trabalho no que respeita aos desempregados e à promoção da aprendizagem para todos, no e fora do mercado de trabalho. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 12).

Aos empregadores são atribuídos os papéis de

principais responsáveis pelo desenvolvimento das competências da sua força de trabalho, estando também cada vez mais investidos de responsabilidades sociais mais vastas, nomeadamente quando alargam as suas oportunidades de formação e os seus recursos a um público mais vasto. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 12).

Às organizações sindicais é atribuída a função de “facilitadoras”, na medida em que “oferecem cada vez mais oportunidades de aprendizagem aos seus membros e participam nas atividades destinadas a promover e a facilitar a aprendizagem junto de membros e de não membros.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 12).

Aos parceiros sociais, são atribuídos os papéis de

co-responsáveis por conduzir o diálogo social a todos os níveis, pela negociação e aplicação de acordos tendo por objeto a educação e a formação no local de trabalho. Os prestadores de serviços educativos são responsáveis



pela qualidade e pertinência da sua oferta de aprendizagem, bem como pela coerência da mesma relativamente à oferta global. Os grupos de voluntários e as associações locais ocupam um lugar privilegiado para propor uma aprendizagem à medida das necessidades, promover a aprendizagem dos aprendentes (potenciais) e veicular claramente as necessidades e os interesses destes últimos. Todos os intervenientes comungam da responsabilidade de cooperar no quadro da aprendizagem ao longo da vida [...] e de encorajar os indivíduos a responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 12).

Consoante a esta política pretensamente “asséptica”, em que a ação política é substituída por uma cidadania passiva, nos termos de Wood (2006), a juventude aparece em evidência no Livro Branco *Um novo impulso à juventude europeia* (2001b), documento que apresenta uma consulta<sup>103</sup> realizada com a juventude europeia sobre as suas expectativas frente a sociedade do conhecimento, como uma voz confirmadora e legitimadora da certeza dos rumos da política, visto que tal processo de consulta é identificado “pela vontade de promover novas formas de governança europeia.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 4).

A consulta realizada com os jovens é justificada no documento pela compreensão de que estes constituem um grupo “em plena mutação” que reivindica participação nas decisões que lhes dizem respeito, pois, segundo defendem, “a escola ou a Universidade, o emprego e o ambiente social: deixaram de desempenhar o mesmo papel integrador (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 4) e isso se traduziria num sentimento de

---

<sup>103</sup> O documento é assim apresentado: “o presente Livro Branco entronca na consulta que se estendeu de Maio de 2000 a Março de 2001 e abrangeu jovens de todas as origens, as organizações de juventude, a comunidade científica, os responsáveis políticos e respectivas administrações. A sua amplitude, duração, diversidade das pessoas consultadas e riqueza de ensinamentos fazem desta uma consulta sem precedentes à escala europeia. Para alguns Estados-membros, constitui igualmente uma estréia. A mobilização foi considerável: - os Estados-Membros organizaram 17 conferências nacionais, que reuniram vários milhares de jovens e recolheram 440 sugestões; - o Encontro Europeu de Paris em Outubro de 2000, sob a Presidência francesa, permitiu colocar os resultados das conferências nacionais numa perspectiva europeia; 450 jovens delegados representando 31 países acordaram a seleção de cerca de 80 sugestões; em Fevereiro de 2001 foram ouvidas no Comitê Económico e Social em Bruxelas mais de 60 organizações ativas no terreno; - a comunidade científica, representada por uma dezena de investigadores pluridisciplinares, foi mobilizada para fornecer uma abordagem prospectiva sobre a evolução da juventude; - em cada uma das capitais europeias foram organizados encontros com os responsáveis políticos e administrativos, mas também com os Conselhos Nacionais da Juventude, tendo sido organizadas duas reuniões dos Diretores-Gerais de tutela da juventude (uma no lançamento destes encontros bilaterais, outra no encerramento das consultas); - em meados de Março de 2001, realizou-se um encontro em Umeå, sob a Presidência sueca. Jovens, organizações de juventude, pesquisadores e autoridades públicas delinearão as prioridades que devem orientar a ação política; - em 24 de Abril de 2001 teve lugar uma jornada de debate no Parlamento Europeu, que contou com a participação de quase 300 pessoas, essencialmente jovens. A consulta vai prosseguir. A Presidência belga organiza em Gand em Novembro de 2001 um colóquio que proporcionará à Comissão a ocasião de apresentar o Livro Branco e de lançar o debate sobre os temas e ações que propõe.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 12).

fragilidade da condição desses jovens “pelo desinteresse nas formas tradicionais de participação na vida pública e nas organizações de juventude. [...] A maioria desses jovens pretende influenciar a ação política, mas não encontra os meios para fazê-lo.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 4). O documento apresenta o argumento de que “é tempo de considerar a juventude como uma força na construção europeia e não como um problema a gerir” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 5).

Os desafios apontados abrangem: decréscimo da taxa de natalidade; aumento da longevidade: “as nossas sociedades envelhecem” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 8). Diante desses desafios, assinalam a necessidade “não só de inventar novos mecanismos de solidariedade entre os jovens e os seus pais ou mesmo avós, mas principalmente de organizar, de forma satisfatória para todos, as passagens de testemunho entre gerações em sociedades que conhecem profundas mutações.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 9). E, ainda, que “decorrerá a necessidade de apelar a recursos humanos externos à União Europeia a fim de colmatar a falta de mão-de-obra.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 9). Diante disso, afirma-se que “as nossas sociedades são chamadas a diversificar-se, tanto nos planos étnico e religioso, como social e lingüístico. Esta heterogeneidade acrescida deverá ser gerida, nomeadamente em relação aos jovens em questão, a fim de evitar eventuais tensões sociais ou repercussões negativas nos sistemas educativos e no mercado de trabalho.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 9). Com base nos desafios elencados, a educação ao longo da vida é chamada a enfrentá-los:

Os jovens sublinham o fato de existirem numerosos obstáculos econômicos e sociais que dificultam o acesso ao ensino. Melhorar a qualidade do ensino e da formação significa antes de mais garantir um acesso livre e permanente à aprendizagem ao longo da vida, em todos os domínios. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 34).

Além disso, a educação deverá ser plural e oferecer um amplo leque de métodos e modos de aquisição das competências e instrumentos necessários à formação ao longo da vida. Será tão necessário utilizar a Internet e as ferramentas multimídias como os métodos clássicos de ensino teórico e de trabalhos de casa, combinando tudo isso com atividades dirigidas à juventude e experiências práticas e profissionais. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001b, p. 34).

Os resultados da consulta organizados no Livro Branco *Um novo impulso à juventude europeia* (2001) parecem coincidir com todos os princípios já alardeados pela Comissão

Européia. Destacam-se nesse documento as demandas reclamadas pela juventude, tais como: desenvolvimento da autonomia dos jovens; participação ativa como cidadãos; alargamento e reconhecimento dos campos de experiência, supondo que a educação e a formação não se limitem às formas tradicionais ou formais, indicando, nesse sentido, que o não reconhecimento de práticas como a mobilidade e o voluntariado, se constitui como um limite das políticas de formação. Nas palavras do documento:

para ter êxito, esta articulação entre dimensões formal e não formal da aprendizagem deve atender à noção de desenvolvimento individual e utilizar os instrumentos e métodos típicos do domínio da juventude, instrumentos e métodos que facilitam o intercâmbio entre pares e a experimentação, onde o "fazer" prima sobre o resultado. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 13).

Essa coincidência ou identificação das demandas apontadas pelos jovens no processo de consulta às demandas enunciadas pela Comissão Européia, nos conduz a uma reflexão sobre a natureza das pesquisas, suscitada por Jenny Ozga (2000). Referindo-se às conclusões de Simon Marginson, a autora pondera sobre os tipos de pesquisa, destacando duas categorias: pesquisas controladas politicamente e pesquisas autônomas. A autora esclarece que a diferença entre ambas reside nas formas de relacionamento entre conhecimento e poder na prática da pesquisa, entendendo que a pesquisa quando “controlada politicamente é governada por necessidades preestabelecidas e pela linguagem dos políticos; a investigação autônoma permite aos pesquisadores definir as suas próprias agendas e o seu relacionamento com a política.” (OZGA, 2000, p. 142-143). Conclui:

A investigação autônoma, segundo Marginson, não é necessariamente menos normativa; a diferença é que as normas são estabelecidas pelos investigadores, não pelos políticos [...] A investigação controlada pela política usa as afirmações e os modos de comunicação dos políticos [...]. A investigação controlada pela política, de acordo com Marginson, tem papéis simbólicos, constitutivos e investigativos. A investigação que está confinada à elaboração de uma dada política pode ainda ser considerada investigação, desde que tenha criado novos conhecimentos durante esse processo. Quando não há reciprocidade entre investigação e política, **quando a investigação falha na criação de novos conhecimentos e se torna idêntica à política, então estamos a falar não de investigação, mas de propaganda.** (MARGINSON apud OZGA, 2000, p. 144, grifo nosso).

A aparente reciprocidade entre a investigação e a política pode ser facilmente identificada nos documentos da Comissão Européia, num esforço de demonstração que as políticas propostas desfrutam de legitimidade e resultam de um amplo consenso. O que nos

remete mais uma vez ao questionamento sobre a direção da ação política subjacente à política de educação fundamentada na noção de educação ao longo da vida. O que estaremos fazendo com a juventude? Anuncia-se politização e despolitiza-se radicalmente. Anuncia-se reconhecimento de suas necessidades e delinea-se um cenário com opções estreitas de presente e futuro. Para ilustrar, destacamos um dos exemplos trazidos nos documentos para exemplificar as boas práticas de aprendizagem ao longo da vida, referente aos Países Baixos :

Os cursos incluem uma formação combinada em competências básicas e individuais. Entre estas últimas, contam-se aspectos como a auto-estima, o comportamento numa entrevista, como atender uma chamada telefônica, como trabalhar em grupo, etc. Esta combinação afigura-se adequada ao grupo-alvo (jovens desempregados), já que o mesmo carece de experiência nestes domínios. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 28).

Para Fátima Antunes (2005a) a despolitização ganha contornos mais amplos, ultrapassando o limite dos indivíduos, atingindo os Estados. A autora explica que essa política que promove e adota as noções de sociedade de aprendizagem/do conhecimento/da informação ou de aprendizagem ao longo da vida como “orientação política deliberada” é marcada por uma transversalidade a outras políticas da Comunidade Europeia, projetando uma “reconfiguração das instituições, processos e conteúdos educativos e de formação.” (ANTUNES, 2005a, p. 127), decorrendo disso, novas formas de “fazer política”. A política em questão, composta por um conjunto de iniciativas que apresentam traços comuns, se justifica na “percepção e afirmação, de um modo sem precedentes, da necessidade de constituir e desenvolver um nível de actuação política, nos domínios da educação e da formação, de escala não apenas comunitária mas europeia.” (ANTUNES, 2005a, p. 128-129).

Esta forma específica, no sentido por ela atribuído, se traduziria pela concepção de novas entidades cujos contornos político-institucionais e culturais são deixados na bruma, “que aparece(m) codificada(s) sob a designação de *espaço europeu* (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...)” (ANTUNES, 2005a, p. 128-129). Nesse sentido, considera que o que há de inédito é a constituição formal de um nível de “governança” supranacional como *locus* de inscrição das políticas para os sistemas educativos e de formação<sup>104</sup>. Derivando desse novo

---

<sup>104</sup> A autora esclarece que “o conceito de governança de uma dada área de política social pública inclui as seguintes dimensões: (i) actividades: financiamento, fornecimento, regulação, propriedade; (ii) formas de coordenação social: estado, mercado, comunidade, agregado doméstico (*household*); (iii) escala: supranacional, nacional, subnacional.” (ANTUNES, 2005b, p. 1349, grifo da autora).

processo de articulação de políticas nacionais da educação e da formação, o denominado *método aberto de coordenação* que, por um lado, é apresentado nos termos dos documentos como método que implica participação, em que

[...] todos os intervenientes são convidados a colaborar tendo em vista a progressão da agenda: a Comissão e as restantes instituições europeias, os Estados-membros, o EEE, os países candidatos, os parceiros sociais, as ONG e as organizações internacionais (como o Conselho da Europa, a OCDE e a UNESCO). A implementação far-se-á graças a processos, programas e instrumentos existentes, no quadro global da aprendizagem ao longo da vida. Este quadro propiciará o intercâmbio de boas práticas e experiências e, por conseguinte, a identificação de problemas, conceitos e prioridades comuns. Para facilitar essa colaboração, a Comissão elaborará uma base de dados que coligirá as boas práticas, as informações e as experiências em matéria de aprendizagem ao longo da vida a todos os níveis. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001a, p. 5)<sup>105</sup>.

Ou ainda:

O método aberto de coordenação oferece portanto, como sublinha o Livro Branco sobre a Governança, um "meio de promover a cooperação e o intercâmbio de boas práticas e de chegar a acordo sobre objetivos e orientações comuns para os Estados-membros [...]. Baseia-se no controle regular dos progressos alcançados para cumprir esses objetivos, o que permite que os Estados-membros comparem os seus esforços e aproveitem a experiência mútua. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 15).

Por outro lado, Antunes (2005a) considera que este método tem implicações muito sérias no que diz respeito aos processos decisórios, pois

[...] exclui quer a imposição dos fins quer a definição das medidas concretas a serem implementadas, assentando no compromisso político entre os estados e na autonomia destes quanto às vias de consecução dos objectivos acordados; no entanto, a execução da política (designada como *programa* nos documentos oficiais) é objecto de controlo explícito, que é realizado

---

<sup>105</sup> O documento afirma que o método de coordenação aberta implica “que sejam definidas para a União, orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objetivos nelas fixados a curto, médio e longo prazo; que sejam estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-membros e setores como o método de comparação das melhores práticas; que essas orientações europeias sejam traduzidas em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adoção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais; que se proceda periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise pelos homólogos, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2001b, p. 15).

pelas instâncias que a definem – o Conselho “Educação”, a Comissão Europeia, o Conselho Europeu – e baseado em parâmetros e indicadores conhecidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados. Desse modo, o método de concretização da política/programa inclui como elemento crucial a determinação dos procedimentos de controlo do seu grau de consecução. Aquele processa-se *a posteriori*, em função de resultados medidos com base em parâmetros e indicadores padronizados, que resultam de um trabalho de racionalização e codificação de dimensões e processos sociais referenciáveis às sociedades e aos sistemas de educação e formação. Aquele trabalho de racionalização e codificação, de base técnico-administrativa, é objecto de um intenso investimento (visível no impressionante número de grupos de trabalho constituídos pela Comissão Europeia para este programa) e desempenha um papel axial na edificação deste processo de regulação supranacional das políticas nacionais de educação e formação. [...] É nessa medida que o compromisso e a autonomia dos estados têm contornos e consequências definíveis.

Dessa forma, é o próprio método de elaboração e desenvolvimento da política que pode constituir-se como portador de mudanças importantes: fica instituída uma *matriz de políticas*, definida por objectivos assumidamente com o alcance de uma década, cuja prossecução será avaliada com base em resultados medidos segundo parâmetros e indicadores, geralmente de natureza quantitativa e cuja relevância ou relação com os objectivos são postuladas mais do que demonstradas. Desse modo, os grupos sociais, interesses e actores em presença nos contextos concretos da educação e da formação são liminarmente excluídos, quer do processo de elaboração, quer de avaliação da concretização da política. Esta concepção e realização tecnocrática da política – que dispensa os actores e ignora os processos e os contextos concretos de acção – constitui o quadro instituído para as políticas educativas e de formação a desenvolver nos próximos anos pelos estados em causa e apresenta-se também como um elemento novo neste terreno da vida social [...]. (ANTUNES, 2005a, p. 130-131).

Diante disso, é pertinente recolocar o questionamento feito por Antunes (2005b):

Como se impede que, a prazo mais ou menos breve, a educação – que é um direito social e humano e um bem público e comum que está na base da construção, da coesão e do desenvolvimento das comunidades e sociedades – seja sumariamente remetida para a lista dos serviços comercializáveis, sem mais delongas que umas escassas regras que padronizem procedimentos de informação aos consumidores e de celebração de contratos? (ANTUNES, 2005b, p. 1345).

Nas palavras de Emir Sader, no prefácio do livro *A Educação para além do capital*, “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana.” (SADER, 2005, p. 15). Para o autor, “uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro.” (SADER, 2005, p. 16).

Compreendemos que a perspectiva educacional apoiada na noção de educação ao longo da vida é pertinente, adequada e ajustada à racionalidade neoliberal. Na percepção de Robertson e Dale (2001, p. 125), o neoliberalismo

[...] pode ser mobilizado para suavizar o problema de precariedade privilegiando o indivíduo, enquanto ser empreendedor, como responsável pela criação e participação na actividade produtiva, sendo esta actividade a base para a distribuição. O contrato de trabalho é assim localizado ao nível do indivíduo e não ao nível do estado ou do cidadão; o indivíduo interioriza ideologicamente o estado e ao mesmo tempo o risco potencial da precariedade. (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 125).

A educação ao longo da vida é, pois, chamada a responder e a conformar esse “novo” sujeito que tenderá a deixar de ter a escola pública e regular como referência para sua formação, focando-se no desenvolvimento de competências que o tornem um sujeito empreendedor, nos termos da UNESCO, ou um sujeito empresarial, nos termos da União Européia. Para Sader (2005, p. 16),

o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado.

É fundamental retomar a questão posta pelo autor: “para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (SADER, 2005, p. 17). A resposta é indicada por Mészáros (2005, p. 35), para quem

hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

O grande cinismo da política educacional orientada pela educação ao longo da vida reside, justamente, nos “pressupostos neo-liberais sobre o indivíduo que se governa a si próprio.” (ROBERTSON; DALE, 2001, p. 128). Nos termos de Mészáros (2005, p. 44), “a

questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema.”



#### 4 A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA SUBJACENTE À NOÇÃO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

*George Steiner evocou o choque que teve quando, criancinha, deu-se conta pela primeira vez que era possível fazer afirmações sobre o futuro distante. “Lembro”, escreveu ele, “um momento perto de uma janela aberta, quando o pensamento de que eu estava num lugar comum e ‘agora’ podendo dizer frases sobre o tempo e aquelas árvores cinquenta anos adiante, encheu-me com uma sensação física de estupefação. Tempos futuros, subjuntivos futuros, em particular, pareciam-me possuídos de uma força mágica literal” (WHITROW, G. J., 1993, p. 27).*

Ao recolocar a pergunta filosófica clássica “o que é o homem?”, Gramsci (1999) reelabora-a sob o ponto de vista da história, incluindo neste questionamento a relação homem-espaço-tempo: “o que é cada homem singular em cada momento singular.” (GRAMSCI, 1999, p. 412). De modo que a pergunta inicial assume para este pensador o seguinte significado:

O que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se pode criar a sua própria vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos. (GRAMSCI, 1999, p. 412).

Assim posto, o presente é entendido como um campo de possibilidades que pressupõe, nos termos de Moraes (2007), um futuro aberto. Contudo, esta autora apresenta uma importante denúncia, a de que “o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as ciências humanas e sociais” (MORAES, 2007, p. 1), e que esta ameaça deve-se, sobretudo, ao contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que, em seu entendimento, “compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais ela é chamada a oferecer respostas.” (MORAES, 2007, p. 2).

Como expressão do ceticismo e relativismo referidos pela autora, a perspectiva de educação consubstanciada na denominação ao “longo da vida”, apresenta-se a nós como um enunciado temporal que orienta e conforma um determinado modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, expressando nesta relação o sentido atribuído à história. Sobre esta questão nos detivemos neste capítulo, buscando apreendê-la por meio de três interrogações principais: quais os argumentos centrais sobre os

quais se assenta a noção de educação ao longo da vida? Como ocorre o entrelaçamento entre a concepção de educação e a de história? Qual o sujeito almejado no horizonte deste projeto educacional?

Apresentados como narrativa de validade pretensamente universal, os documentos analisados neste trabalho, em especial os da década de 1990, convergem em suas percepções sobre a conjuntura histórica, descrita como uma realidade dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças aceleradas, bem como pela intrínseca dependência e subordinação de conhecimentos específicos às “novas economias da Era do conhecimento.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 7). Nessa análise repetidas vezes afirma-se a necessidade de inovação, mudança, adaptação, decorrentes de profundas alterações na sociedade contemporânea, ora denominada de “sociedade da informação”, ora de “sociedade do conhecimento”. Em ambas, as denominações são qualificadas positivamente, dado o suposto caráter democratizante assumido pelos sistemas de informação, e tratadas num tom de naturalidade e obviedade, bem ao gosto das ideologias, pois, como lembra Warde (1990, p. 6), “na História, as ideologias tomam a forma de conceitos, categorias, cronologias ..., ou seja, já se apresentam sob a forma de conhecimento.” Nesta mesma direção Mari (2006), em seu estudo sobre a sociedade do conhecimento como expressão da hegemonia dominante, conclui que esta expressão ideológica

assumida pelas agências multilaterais e pelas elites dos países periféricos e semiperiféricos [se constitui] como âncora de sustentação para as reformas de Estado e, sobretudo, da educação, na qual são articulados discursos sobre a diminuição da pobreza, melhoria da vida social e desenvolvimento econômico do país. (MARI, 2006, p. 26).

Assim, na aceção dos documentos analisados ao longo deste trabalho<sup>106</sup>, o termo sociedade do conhecimento e seus similares são identificados à emergência de um “mundo novo”, à “interdependência planetária”, explicados como fatores decorrentes, até impostos, como sugere o relatório da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO, presidida por Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (1998, p. 35), “pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida por teorias de livre comércio, reforçada pelo

---

<sup>106</sup> Vale ressaltar que as análises deste capítulo fundamentam-se no conjunto das fontes já referidas no capítulo I deste trabalho, que compreendem documentos da UNESCO e da UNIÃO EUROPÉIA.

desmembramento do bloco soviético, instrumentalizada pelas novas tecnologias da informação<sup>107</sup>.”

Também a expressão globalização, é considerada, por Ahmad (1999, p. 5), “altamente ideológica e enquanto tal refere-se a coisas diversas.” Para o autor, existem quatro significados recorrentes deste termo indicativos de seu caráter ideológico: o primeiro deles diz respeito à interpretação fornecida em caráter universal de que com o fim da União Soviética e a queda do leste europeu existe um único caminho para o desenvolvimento societário, ou seja, o do capitalismo imperialista; o segundo diz respeito à mobilidade do capital e das mercadorias, à expansão comercial nacional/internacional e à especulação financeira internacional possibilitadas por tecnologias de comunicações aperfeiçoadas (por satélites e microeletrônica), à implementação cultural por meio do poder de inserção midiática internacional e a produção e gerenciamento fragmentário de empresas multinacionais que podem produzir um mesmo produto em vários locais; o terceiro indica que o termo globalização “é também um eufemismo para o fato de que um punhado de instituições de caráter imperialista – o Banco Mundial, o FMI, o GATT etc. – determinem as políticas nacionais do assim chamado Terceiro Mundo” (AHMAD, 1999, p. 5) e o quarto aspecto reside na idéia de incorporação planetária às relações capitalistas de produção, cujo cálculo do Banco Mundial aponta que “no fim do século (XX), somente 12% da produção econômica mundial estaria fora do mercado global capitalista.” (AHMAD, 1999, p. 5).

Na esteira desse caráter ideológico da globalização grassa a idéia de inevitabilidade do “destino” do mundo em que “grande parte do destino de cada um de nós, quer o queiramos quer não, joga-se num cenário em escala mundial” (DELORS, 1998, p. 35), cujas prescrições/soluções para a educação e para a “crise” são entendidas como “orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial.” (DELORS, 1998, p. 12). Eis o caráter altamente pernicioso da tese da globalização, pois inclui no rol de suas justificações a idéia de que representa um processo de unificação do capital mediante a erosão das fronteiras nacionais, argumento este veementemente criticado por Ellen Wood (2001) que nele identifica um dos grandes perigos das teses da globalização, isto é, o esvaziamento promovido no campo da política pelas interpretações desse fenômeno como algo inevitável e inexorável.

Para Mészáros (2007, p. 66),

---

<sup>107</sup> Conforme o autor, “a apropriação intelectual, política e social destas tecnologias é um dos grandes desafios do século XXI.” (DELORS, 1998, p. 201).

Do modo como é habitualmente apresentada, a “globalização” é uma completa fantasia, por sugerir que viveremos todos sob um “governo global” capitalista, que seguramente obedecerá as regras desse governo global” unificado. Isso é inconcebível. Não pode haver uma maneira de trazer o sistema do capital a um grande monopólio que proporcione a base material desse “governo global”. Na realidade, temos uma multiplicidade de divisões e contradições e o ‘capital social total’ é a categoria abrangente que incorpora a pluralidade de capitais, com todas as suas contradições.

Entretanto, apesar do entusiasmo manifesto nos documentos estudados com a “modernidade global” (terminologia empregada no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*), tem-se também descrito um sentimento de vertigem vivido pelos contemporâneos como uma sensação coletiva, uma certa inquietude, um “mal-estar causado pela falta de visão clara do futuro”, “a incerteza sobre o próprio destino” (DELORS, 1998, p. 45), visto que o futuro é identificado como o lugar das incertezas e inseguranças. Embora o mundo seja nominado como uma “uma caixa de ressonância das crises industriais dos países mais desenvolvidos” (DELORS, 1998, p. 38) ou conjunturalmente interdependente é o sujeito, individualmente, chamado a dar respostas a esse mundo qualificado de “multirrisco”, cujos elementos ainda por decifrar são entendidos como “uma das características dos finais do século XX, que perturba e inquieta profundamente.” (DELORS, 1998, p. 44). Desse modo, a “vertigem” do sujeito do século XXI é descrita por uma espécie de frustração diante da impossibilidade de responder às exigências da “modernidade global”. Nesse sentido, descreve o documento:

[...] o indivíduo sente-se confuso perante a complexidade do mundo moderno, que altera suas referências habituais. Muitos fatores reforçam esta sensação de vertigem: o medo das catástrofes e conflitos que podem atingir a sua integridade; um sentimento de vulnerabilidade perante fenômenos como o desemprego, devido à alteração das estruturas laborais; ou a impotência generalizada perante uma mundialização em que podem participar, apenas, alguns privilegiados. Abalado por ver, assim, postas em causa as bases da sua existência, o homem contemporâneo corre o risco de encarar como ameaças as evoluções que se operam além das fronteiras do seu grupo imediato e de, paradoxalmente, ser tentado, por um sentimento ilusório de segurança, a fechar-se sobre si mesmo, com a eventual consequência de rejeição do outro. (DELORS, 1998, p. 46).

Chauí (1980) ao discutir a concepção marxista de ideologia faz uma importante observação sobre *A ideologia alemã*, de Marx e Engels, publicada em 1846, que permite entender o discurso veiculado em documentos de política educacional. Observa que esta obra

“tem como objeto privilegiado um pensamento historicamente determinado, qual seja, os dos pensadores alemães posteriores a Hegel [...]” (CHAUI, 1980, p. 14), evidenciando que Marx e Engels não separam a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas, aliás, esta separação “é o que caracteriza a ideologia.” (CHAUI, 1980, p. 14). Tal compreensão leva-nos a pensar sobre o modo como a vertigem deste sujeito do final do século XXI é descrita no documento, de forma desterritorializada, dissociada das origens que objetivariam tal modo de ser.

O historiador Ciro Flamarion Cardoso entende que o sujeito da atualidade vive uma espécie de desnorreamento, no entanto, tal fenômeno, se é que assim pode ser chamado, teria suas raízes bastante determinadas por dois fatores: seria resultante de uma “superabundância dos acontecimentos e, mais em geral, do excesso de informação que nos ameaça em nosso presente” (CARDOSO, 2006, p. 4) e, sobretudo, à insistente reafirmação da noção de que “o mundo em que vivemos é a tal ponto distinto de tudo o que o precedeu, além de transformar-se a um ritmo tão alucinante, que a história se teria tornado irrelevante.” (CARDOSO, 2006, p. 4).

Deste modo, veiculados como vozes consoantes e localizadas supostamente numa esfera “atemporal” e “apolítica”, tais documentos de políticas educacionais expressam uma compreensão de história que estabelece “papéis” bem definidos para os sujeitos. É, portanto, no encontro dessas duas perspectivas aparentemente paradoxais, isto é, da subordinação do destino de cada um ao destino do “mundo global” e da responsabilidade atribuída ao indivíduo em produzir respostas às exigências desse “novo mundo”, que reside o sentido da história subjacente ao projeto de educação apoiado na noção de educação ao longo da vida<sup>108</sup>.

Insegurança, incerteza, vertigem e aceleração teriam gerado “um novo projeto de educação para o século XXI”, apropriado às transformações dadas como “novas” ou sem precedentes; quadro de referência de políticas a longo prazo, capaz de fornecer ao indivíduo condições de lidar com a incerteza do presente e do futuro; possibilidade de “construção contínua da pessoa” (DELORS, 1998) e resposta ao questionamento “[...] como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p.93). A educação ao longo da vida é, pois, apresentada como uma “uma questão que

---

<sup>108</sup>

Aliás, dois significados referentes à palavra destino, encontrados no Dicionário Aurélio (2001), nos fornecem indícios da perspectiva histórica que a sustenta: “sucessão de fatos que podem ou não ocorrer, e que constituem a vida do homem, considerados como resultantes de causas independentes de sua vontade; sorte, fado, fortuna”, ou ainda como “lugar aonde se dirige alguém ou algo; direção”.

afeta o futuro de todos, de forma perfeitamente individualizada.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 3-4).

#### **4.1 Os reiterados argumentos em torno da educação ao longo da vida**

Pode-se depreender dos estudos documentais realizados a evocação a três eixos de argumentação em defesa da noção de educação ao longo da vida: no primeiro eixo, é justificada como uma perspectiva educacional que possibilita e promove o respeito às necessidades e diferenças individuais; no segundo, por se constituir numa resposta à democratização da educação para todos; no terceiro, como chave de acesso ao século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na “modernidade global”. Destes eixos decorrem as proposições para a concretização de uma educação ao longo da vida.

Uma das proposições refere-se à necessidade de viabilizar percursos individuais em razão da ansiedade dos jovens frente às incertezas do futuro. A consecução desses percursos individuais deveria proporcionar aos jovens “locais propícios à aprendizagem e à descoberta, fornecer-lhes meios para refletirem e prepararem o futuro, diversificar os percursos em função das suas capacidades, e agir, sempre, de modo que as suas perspectivas não saiam goradas e possam, a qualquer momento, retomar ou corrigir o percurso iniciado.” (DELORS, 1998, p. 29). Intimamente vinculada a esta proposição, a educação ao longo da vida é apontada como exigência democrática e como resposta ao atendimento de igualdade de oportunidades a ser efetivada na prática. Conforme o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1998, p. 106),

de maneira formal, em modalidades mais flexíveis de educação, através das quais a sociedade apareceria, logo de saída, como responsável pela igualdade de possibilidades de escolarização e de formação posterior oferecidas a cada um no decurso da sua vida, sejam quais forem os desvios ou incertezas do seu percurso educativo.

Nessa direção, no documento da Comissão Europeia afirma-se que

O Parlamento Europeu subscreve com veemência a idéia de que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para assegurar a inserção social e concretizar a igualdade de oportunidades. Na esfera internacional, as recentes cimeiras do G8 sublinharam, pela primeira vez, a importância da aprendizagem ao longo da vida para todos nas "novas economias" da Era do Conhecimento. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 7).

No âmbito da Comissão Européia, a garantia de acesso universal e contínuo à aprendizagem é postulada como uma das mensagens chaves da estratégia de educação ao longo da vida para a Europa, cujo objetivo precípua seria a “**aquisição e renovação das competências** necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p. 4, grifos no original). A educação ao longo da vida é indicada como uma estratégia para a competitividade econômica e empregabilidade e, ao mesmo tempo, constituir-se num meio de combater a exclusão social. Prescreve-se que “o ensino e a aprendizagem deverão dar prioridade aos indivíduos e respectivas necessidades.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2000, p.7). Coloca-se aqui um importante questionamento: as respostas a que as empresas e países são solicitados a fornecer mediante as mudanças do sistema produtivo, às alterações econômicas e sociais de toda ordem, coincidem com as necessidades dos sujeitos? Em outros termos, as necessidades formativas dos indivíduos coincidem com as necessidades da permanência das lógicas de produção e reprodução do sistema capitalista?

Por ser entendida como “uma das chaves de acesso ao século XXI”, “como resposta aos desafios decorrentes das rápidas transformações” (DELORS, 1998, p. 19), a educação ao longo da vida é situada como um conceito que ultrapassaria o sentido de preparação para a aprendizagem de uma profissão e atuaria como meio de pôr o sujeito em condições de adquirir competências para o enfrentamento de “numerosas situações, muitas delas imprevisíveis” (DELORS, 1998, p. 20)<sup>109</sup>. Deste modo, assenta-se na idéia de que o século XXI exigirá “responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (DELORS, 1998, p. 20) e a educação permanente<sup>110</sup> é indicada como meio de construção de uma

<sup>109</sup> Não se trata aqui de discutir a noção de competência. Ressalto, contudo, que é polêmica e muitos autores têm se dedicado a entendê-la no Brasil. É possível encontrar uma importante síntese do surgimento e utilização deste termo em Araujo (2000). Neste trabalho, o referido autor assinala que “as competências disputam lugar com a noção de qualificação no mundo da produção e com o saber nas escolas” (p. 1). Destaca que, embora não tenha um único conceito aceito socialmente, tem sido utilizada como algo evidente. Contudo, considera que “parece haver um relativo consenso em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo **saberes** (de diversas ordens como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais e sócio-comunicativas)”. (ARAÚJO, 2000, p. 6). Para Duarte (2001), a pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, denominada aprender a aprender. Tal corrente, em sua acepção, relaciona-se intimamente às cinco ilusões da sociedade do conhecimento: 1- a ilusão da acessibilidade ao conhecimento como nunca antes vista; 2- a secundarização da aquisição de conhecimentos em favor da “habilidade de mobilizar conhecimentos”; 3- o conhecimento como construção subjetiva resultante de processos semióticos (como convenção cultural); 4- a horizontalização dos conhecimentos; 5- o apelo à consciência dos indivíduos, dada a crença de que os bons exemplos constituiriam o caminho para a superação dos problemas. (DUARTE, 2001, p. 35-40). Cf. também Campos (2002) e Ramos (2003).

<sup>110</sup> É importante destacar que o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* utiliza nesta passagem do texto a expressão educação permanente, atribuindo-lhe o sentido de meio de realização da educação ao longo da vida.

sociedade civil ativa, no sentido de que cada um possa “assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário.” (DELORS, 1998, p. 63). Perspectiva esta consoante ao proposto pela Comissão Europeia, cujas mudanças são comparadas às decorrentes da Revolução Industrial no século XIX.

A tecnologia digital está transformando todos os aspectos da vida dos cidadãos, enquanto que a biotecnologia poderá vir um dia a alterar a própria vida. O comércio, as viagens e a comunicação à escala mundial estão a expandir os horizontes culturais das pessoas e a alterar os padrões de concorrência entre as economias. A vida moderna implica maiores oportunidades e opções para os indivíduos, mas também incertezas e riscos acrescidos. Os cidadãos são livres de adotar estilos de vida variados, mas também a responsabilidade pela forma que dão às suas vidas. Mais pessoas permanecem por mais tempo nos sistemas de educação e formação, mas as disparidades acentuam-se entre as que possuem qualificações suficientes para se manterem ativas no mercado de trabalho e as que, inevitavelmente, são dele marginalizadas. A população europeia está também a envelhecer rapidamente. Este fato alterará a composição da mão-de-obra, bem como os padrões de procura de serviços sociais, de saúde e de educação. Por último, ainda que igualmente importante, as sociedades europeias estão a transformar-se em mosaicos interculturais. Esta diversidade encerra um elevado potencial de criatividade e inovação em todas as esferas da vida. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 8).

Decorrente deste raciocínio, outra proposição veiculada é a de que as tecnologias da informação e da comunicação se constituíam como vetores de uma sociedade educativa<sup>111</sup>, possibilitando uma abertura à educação não-formal e, desse modo, seriam repensados os tempos de aprendizagem de cada indivíduo, o lugar e a função dos sistemas educativos, de modo que se considerasse a “perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora.” (DELORS, 1998, p. 66). A sociedade educativa ofereceria “múltiplas oportunidades de aprender na escola como na vida econômica social e cultural.” (DELORS, 1998, p. 166). Para a sua consecução são enfatizadas as necessidades de multiplicação de acordos e contratos de parceria “com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc.” (DELORS, 1998, p. 166). Além disso, propõe-se a readaptação dos sistemas educativos formais e a flexibilização curricular, argumentando-se que a instabilidade dos tempos modernos “perturbaram os espaços educativos tradicionais: igreja, família, comunidade de

---

<sup>111</sup> Note-se que a expressão sociedade educativa é recorrente em documentos da UNESCO. No âmbito da União Europeia as expressões utilizadas para referir-se à importância das diferentes instâncias da sociedade com valores educativos são: sociedade plural, sociedade solidária, sociedade do conhecimento evolutiva, sociedade da informação, sociedade da informação para todos, sociedade baseada no conhecimento, sociedade inclusiva, sociedade cognitiva, sociedade aprendente, diferentes agentes do mercado de aprendizagem, todas as esferas da vida moderna, espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida, cultura da sociedade da informação, sociedade em geral etc.



vizinhos.” (DELORS, 1998, p. 107). As necessidades educativas teriam sido de tal forma alteradas pelo progresso da ciência e da tecnologia que a pertinência dos sistemas de educação teria sido colocada em questão, pois são considerados pouco flexíveis e incapazes de trabalhar na lógica de antecipação para preparar competências para o futuro. (DELORS, 1998).

O espírito de iniciativa e a autonomia são propagados como suportes da criatividade e da inovação<sup>112</sup>, tidas como necessárias/indispensáveis aos indivíduos. Estas características, conforme defendido no relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, pode ser ameaçada “por uma certa standardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização.” (DELORS, 1998, p. 100). Uma das idéias centrais é defendida, a de que “a formação profissional deve conciliar dois objetivos divergentes: a preparação para os empregos existentes atualmente e uma capacidade de adaptação a empregos que ainda nem sequer podemos imaginar.” (DELORS, 1998, p. 136).

Ancorada no argumento democratizante e aparentemente respeitoso de atendimento às necessidades de percursos individuais, essa perspectiva educacional é proclamada como *novo eldorado*, capaz de concretizar a estratégia de educação para todos, apresentando-se sob um atraente véu democrático, em que “todos os lugares e momentos” constituiriam-se em importantes situações de aprendizagem para o indivíduo do século XXI, definido e idealizado como um protagonista cercado por “escolhas”, em uma “cesta repleta de variedades de modo que todos e todas as diferenças possam ser acomodadas de modo a evitar todo antagonismo” (AHMAD, 1996, p. 4), mesmo que tais escolhas variem entre conhecer o mundo via televisão, ser um empreendedor e/ou manter-se continuamente na condição de empregável.

Preocupa-nos, justamente, os limites dessas escolhas, pois, como lembra Mészáros (2007),

[...] o capital não é simplesmente uma entidade material. Cumpre pensarmos o capital como um modo historicamente determinado de controle da reprodução sociometabólica. Esse é o seu significado fundamental. Penetra em todos os lugares. Com certeza, o capital é também uma entidade material; ouro, negócios bancários, mecanismos de preço, mecanismos de mercado etc. Mas, muito além disso, o capital também penetra no mundo da arte, no mundo da religião e das igrejas, governando as instituições culturais da sociedade. Não é possível pensar em nenhum aspecto de nossa vida que não seja, nesse sentido, controlado pelo capital sob as circunstâncias presentes. (MÉSZÁROS, 2007, p. 68).

---

<sup>112</sup>

A inovação (social e econômica) é identificada como um dos motores do mundo em mudança.

#### **4. Educação ao longo da vida e a pretendida ausência da História**

A análise de conjuntura presente nos documentos analisados, bem como as proposições que orientam a política educacional guiada pela noção de educação ao longo da vida, não apenas demarcam um projeto para o presente e/ou para o futuro, mas engendram uma disputa pelo registro de uma temporalidade (REIS, 1998), visto que “quando se vive e se age, fazem-se opções por valores, i. é., por uma certa periodização, por uma certa direção, por um certo passado e um certo futuro, por um determinado ‘modo de durar’.” (REIS, 1998, p. 29). Embora tenhamos um sentimento intuitivo sobre o caráter absoluto e universal do tempo, o seu sentido envolve sempre uma consciência de duração que depende de algumas variáveis, como assinala Whitrow (1993), dentre elas, os nossos interesses e o modo como focamos nossa atenção. Para o autor, “experimentamos uma sensação de duração sempre que relacionamos a situação presente a experiências passadas ou a expectativas e desejos futuros.” (WHITROW, 1993, p. 17). Tal percepção suscita um questionamento crucial: qual é o “modo de durar”, na acepção do historiador José Carlos Reis, instituído pela política educacional fundamentada na noção de educação ao longo da vida ancorada nos argumentos e proposições apresentadas? Em outras palavras, quais são os limites e/ou possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação?

Há na documentação analisada uma conformidade com a conjuntura histórica nela descrita que evoca a perda do sentido de qualquer questionamento radical quanto ao futuro ou às suas possibilidades fora do cenário (destino) previamente moldado e pensado como possível, promovendo-se uma expulsão da “utopia” do campo da história. Saviani (1998, p. 11-12) compreende que “o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História.” (SAVIANI, 1998, p. 11-12). Entendemos, com a passagem, que ao produzirem prospecções e/ou prescrições sobre a educação, os documentos, em especial os produzidos nos anos de 1990, produzem um determinado modo de escrita e apreensão da história que converge para importantes aspectos metodológicos e epistemológicos comuns ao movimento denominado de Nova História.

Mas, o que comporia a chamada Nova História e a que ela se oporia? A Nova História pode ser entendida como uma das fases do movimento historiográfico da chamada Escola dos

*Annales*, originada na década de 1920, ancorada, segundo Cardoso (1997, p. 7-8) especialmente em oito pontos básicos: 1) na crença do caráter científico da história, conduzindo à afirmação da necessidade de passar de uma ‘história-narração’ a uma ‘história-problema’ mediante a formulação de hipóteses de trabalho; 2) no debate crítico com as ciências sociais, sem reconhecer fronteiras estritas e definitivas entre estas duas áreas, importando de lá problemáticas, conceitos, métodos e técnicas; 3) na ambição de formular uma síntese histórica global do social, explicando a vinculação existente entre técnicas, economia, poder e mentalidades, mas também as oposições e as diferenças de ritmo e fase entre os diferentes níveis do social; 4) no abandono da história centrada em fatos isolados e também numa abertura preferencial aos aspectos coletivos, sociais e repetitivos, substituindo a a fixação em indivíduos, elites e fatos “irrepetíveis”; 5) na diminuição de ênfase sobre as fontes escritas, utilizando-se da história oral, dos vestígios arqueológicos, da iconografia, entre outros; 6) na tomada de consciência da pluralidade dos níveis da temporalidade: a curta duração dos acontecimentos, o tempo médio (e múltiplo) das conjunturas, a longa duração das estruturas; 7) na preocupação com o espaço; 8) na percepção do historiador como um homem do seu tempo, a história vista como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo.

Para Saviani (1998), os objetivos desta escola historiográfica podem ser entendidos como a “busca de superação dos limites da historiografia tradicional de fundo positivista até então dominante” (SAVIANI, 1998, p. 9), no entanto, chama atenção para o fato de que não se trata de uma escola historiográfica de caráter homogêneo e linear, percebendo-a em três fases<sup>113</sup>.

Nas suas duas primeiras fases que se estendem até 1969, com a aposentadoria de Fernand Braudel, esse movimento pautou-se pela busca de construção racional de uma história totalizante. A partir dos anos 70, dá-se uma inflexão com a adoção de pressupostos estruturalistas oriundos da filosofia, da linguística e da etnologia que desembocará na autodenominada ‘Nova História’, a qual se converteu no pivô do atual debate teórico e metodológico no campo da História ao se contrapor à historiografia que vinha sendo praticada, seja na perspectiva tradicional à qual se atribuía a

<sup>113</sup> Alguns autores, como Dosse (1992), Cardoso (1997), e Saviani (1998), compreendem que há uma substancial ruptura entre o movimento iniciado na década de 1920 e os seus auto-denominados continuadores desta Escola. Cardoso (1997) refere-se aos *Annales* exclusivamente de 1929 até 1969, pois considera que a partir desta data, após a saída de Braudel da direção da revista (criada em 1929 com o nome *Revue d’Histoire Économique et Sociale*) ela sofreu mudanças consideráveis. Sobre a expressão *Nova História*, utiliza para designar os *Annales* após 1969, “já que a tendência diferente que a revista desde então passa a simbolizar escolheu chamar a si mesma de *Nova História* (escolheu também reivindicar uma continuidade com os *Annales* de Bloch, Febvre e Braudel na qual não acredito).” (CARDOSO, 1997, p. 9).

influência positivista, seja na perspectiva crítica de orientação marxista ou tributária da Escola dos Annales das fases lideradas por Lucien Febvre e Marc Bloch e, depois, por Fernand Braudel. (SAVIANI, 1998, p. 9).

É importante salientar que as designações História tradicional e Nova História tendem a acolher sob seus rótulos diferentes correntes de pensamento. No caso da primeira, entende-se sob seu domínio não apenas o positivismo, o evolucionismo, o historicismo, mas também o marxismo. No caso da segunda, tende a ultrapassar o sentido de uma corrente da Escola dos *Annales*, assumindo vulgarmente o *status* de guarda-chuva de múltiplas formas de escrita da história, com todos os “culturalismos” e “pós-modernismos”.

Para Peter Burke (1997), historiador inglês, a base do que seria a Nova História pode ser sintetizada pelos títulos de uma coleção de ensaios de três volumes editada pelo historiador francês Jacques Le Goff sobre “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”, características que têm sido utilizadas para definir a nova história<sup>114</sup>. Para ele (1997, p. 9) a coesão do movimento da Nova História se daria muito mais naquilo a que se opõe, definindo-a como “a história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn.” (BURKE, 1997, p. 10). Burke apresenta seis características do paradigma tradicional de História. Na primeira, no paradigma tradicional a história diz respeito essencialmente à política. Em oposição, a Nova História teria se interessado por toda atividade humana, pautada na base filosófica de que “a realidade é social ou culturalmente constituída.” (BURKE, 1997, p. 11). A segunda relaciona-se à forma de escrita da história. A Nova História estaria mais preocupada com a análise das estruturas (mental, geográfica, cultural), superando a história tradicional como uma narrativa dos acontecimentos. Peter Burke entende que a Nova História rejeita a história dos acontecimentos, conferindo importância maior às mudanças de longo prazo ou à longa duração. A terceira característica diz respeito ao fato de que a história tradicional ofereceria uma visão de cima, focando grandes feitos dos grandes homens, em oposição a Nova História ou a “história vista de baixo” teria conferido atenção à história da “cultura popular”. (BURKE, 1997). A quarta diz respeito às fontes de pesquisa, no paradigma tradicional, a história deveria ser baseada em “registros oficiais, emanados do governo e preservado em arquivos”, ao passo que a Nova História atribuiria o mesmo valor a todos os tipos de fontes. (BURKE, 1997, p. 13). A quinta característica refere-se ao modo de inquirição do historiador ao seu objeto de estudo e às suas fontes. No paradigma tradicional, a lógica que permeia a

---

<sup>114</sup> Publicada no Brasil em 1976.

narrativa baseia-se no princípio de causalidade, assim Burke (1997) compreende que a simplicidade do questionamento neste paradigma levaria também à simplificação da explicação histórica esperada. Em oposição, a Nova História ampliaria o conjunto de questionamentos, com perguntas sobre as particularidades (do sujeito, das micro-histórias), o que levaria a uma pluralidade de respostas, à história no plural. A sexta característica intrinsecamente ligada à quinta tem relação com a objetividade da História. No paradigma tradicional, conforme Burke, “a tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke [...] dizer ‘como eles realmente aconteceram’.” (BURKE, 1997, p. 15). No âmbito da Nova História, a aproximação à História não se daria pelo objetivo de apreendê-la em sua totalidade, mas de compreendê-la em sua relatividade, por meio de seus fragmentos e singularidades<sup>115</sup>.

Compreendemos que a escrita da história da educação não fica incólume ao debate do campo da História, visto ser um debate cujas raízes não dizem respeito essencialmente ao destino de uma disciplina científica, mas atravessam as diferentes ciências sociais, contrapondo-se essencialmente às propostas da Ilustração. Para Moraes (1996), o chamado pós-moderno não expressa um corpo conceitual coerente e unificado, mas em seu conjunto “coloca sob suspeita a confiança iluminista em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e de habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política.” (MORAES, 1996, p. 3). Em seu entendimento, tais controvérsias sobre os paradigmas das ciências sociais e da história incidem no debate da educação e indicam

sinais de inquietação e perplexidade em vista da emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas, de novos objetos e abordagens. Argumentos pós e neo-modernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, hermenêuticos, neopragmáticos, entre outros, compõem a grande “conversação filosófica e científica” ou, se quisermos, a querela ideológica que anima a *intelligentsia* nos dias de hoje. (MORAES, 1996, p. 1).

Em meio a este debate, se a História teve seu escopo ampliado<sup>116</sup>, tanto documental, quanto na redefinição de fatos e acontecimentos, a Educação também sofre esse

<sup>115</sup> Na compreensão de Jacques Le Goff (2005, p. 23) “As histórias plurais situam-se dentro de um domínio histórico cujo horizonte continua sendo o da globalidade. Esta não é mais buscada principalmente na síntese, mas em objetos globalizantes, por um lado, e, por outro, capazes de propiciar a realização de uma verdadeira interdisciplinaridade à margem.”

<sup>116</sup> Sanfelice (2006) traz importantes apontamentos sobre a escrita da história da educação no âmbito desta “ampliação”. Afirma que “A historiografia da educação, um campo mais recente da pesquisa científica acadêmica, vive um processo semelhante àquele que ocorre no fazer geral de toda a historiografia. Ela também

“alargamento”, tanto no sentido atribuído às novas possibilidades de pesquisa da história da educação promovidas por esse novo paradigma da História, como lembra Clarice Nunes em seu texto *História da Educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos*, de 1992, mas também no que diz respeito a outras importantes características desse movimento historiográfico. A noção de educação ao longo da vida expressa essa abordagem da educação resultante desse reposicionamento dos paradigmas das ciências sociais, sendo possível encontrar importantes traços da abordagem da educação ao longo da vida consoantes às características sintetizadas por Peter Burke referentes à historiografia da Nova História.

O primeiro aspecto identificado diz respeito ao próprio “alargamento” do sentido de educação e da conseqüente importância atribuída ao âmbito cultural, localizado em múltiplos tempos e espaços alternativos, assumindo centralidade na tarefa educativa. Na abordagem da educação ao longo da vida, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados lugares de aprendizagem, numa sociedade educativa em que todos podem ensinar, principalmente, a mídia e seus recursos tecnológicos e mercadológicos, expressão do novo potencial “alargado” da educação, marcado pela desimportância do político, visto que “o domínio cultural, criador do social, torna-se o lugar central dos conflitos, lugar das contradições, núcleo de inteligibilidade de uma sociedade.” (DOSSE, 1992, p. 176). Instalado passivamente na realidade desta sociedade educativa, dos meios de comunicação de massa, lembra Dosse (1992, p. 14), “a informação renova-se a cada dia, e um conjunto de acontecimentos ao mesmo tempo rápido e urgente desenvolve-se sobre a vasta cena mundial; isso nos oferece a imagem de uma história que se acelera ao mesmo tempo em que nos escapa. Nós mais a sofremos do que a vivemos.”

Outro aspecto que aproxima a narrativa em torno da educação ao longo da vida à escrita historiográfica da Nova História é a perspectiva de aproximação das massas, de “popularização”, respondendo ao grande *slogan* dos anos de 1990, “educação para todos”, veiculada como importante um mecanismo democrático na medida em que confere,

---

se fragmenta e se reparte em especializações. Temos, no caso, exemplos que se multiplicam. É possível, nesse campo, estudar-se de políticas educacionais até a memória de um docente. Dos níveis e modalidades de ensino à história do livro, tudo é permitido. O imaginário de ex-alunos e a história das instituições, da educação indígena, dos negros, das mulheres; do mobiliário, da arquitetura escolar, dos métodos pedagógicos, do currículo e das idéias pedagógicas, nada fica fora das investigações dos atuais pesquisadores da história da educação.” (SANFELICE, 2006, p. 1). Destaca ainda que “há um movimento em busca do particular, do específico, e com recortes cada vez menores, estranhamente na contramão de toda a globalização econômica e do discurso hegemônico neoliberal. De qualquer maneira, não é um comportamento específico da historiografia educacional brasileira ou da historiografia brasileira. Ele ocorre em âmbito mundial e veio se delineando ao longo de todo o século XX.” (SANFELICE, 2006, p. 3).

supostamente, o mesmo valor a todos os lugares de aprendizagem e a todos os percursos de aprendizagem. Alinha-se por esta via, a uma pretensa história “vista de baixo”. Uma das principais aproximações a esta forma historiográfica presente na documentação analisada reside numa importante mudança epistemológica, qual seja, a exaustiva negação da objetividade da História e, conseqüentemente, a negação de sua apreensão “como uma totalidade ordenada e coerente” (MORAES, 1996, p. 3), capaz de ser apreendida pelas suas múltiplas determinações. Sob tal perspectiva impera a impossibilidade de pensar o sentido da história ou quaisquer possibilidades de construção de diferentes projetos históricos. Para os defensores da ordem vigente, segundo Mészáros (2007),

o tempo só pode ter uma dimensão: a do *eterno presente*. O passado para eles não é nada mais do que a projeção pregressa e a cega justificação do presente estabelecido; e o futuro é apenas a extensão autocontraditória atemporal da ‘ordem natural’ do aqui e agora – por mais destrutiva, e, por conseguinte, também autodestrutiva – encapsulada no ditado reacionário e negligente, constantemente repetido, segundo o qual *não há alternativa*. Perversamente, supõe-se que isso deva resumir o futuro. (MÉSZÁROS, 2007, p. 23).

Para o historiador Ciro Flamarion Cardoso, de fato, a Nova História é a “história em migalhas<sup>117</sup>”, “preocupada centralmente com a diversidade dos objetos e a alteridade cultural, entre sociedades e dentro de cada uma delas” (CARDOSO, 1997, p. 3) e o paradigma ameaçado em sua hegemonia é o “moderno” ou “iluminista”, cujas vertentes mais influentes e prestigiosas, resguardadas importantes diferenças entre si<sup>118</sup>, foram o marxismo<sup>119</sup> e o grupo

<sup>117</sup> Aqui o autor faz alusão ao termo empregado pelo historiador francês François Dosse (1992), para quem os *Annales* são “hostis a análise do político” (p. 52), conduzindo, desse modo, a um desmoronamento e desertificação da história política, ao mesmo tempo em que propõem um alargamento do campo da história. Esse alargamento, entende Dosse, vai se transformando em fragmentação, em migalhas, retirando as possibilidades de compreensão da história como totalidade.

<sup>118</sup> Importante ressaltar que embora o autor elenque características convergentes entre a concepção histórica do marxismo e o grupo dos *Annales*, aponta uma importante diferença entre essas duas visões: “a pouca inclinação teórica dos historiadores dos *Annales* e o fato de não disporem de uma teoria da mudança social.” (CARDOSO, 1997, p. 9).

<sup>119</sup> Destaca os seguintes elementos essenciais do paradigma iluminista expressos no pensamento marxista: “1. Que a realidade social é mutável, 2. Que esta mudança é submetida a leis cujo reflexo são as leis dinâmicas da ciência (histórica), 3. Que as mudanças conduzem a estados periódicos de equilíbrio relativo, cuja característica não é [...] a ausência de qualquer mudança, mas sim a duração relativa de suas ‘formas’ e ‘relações recíprocas’ (hoje expressaríamos isto mais precisamente com as palavras: *da estrutura do sistema*)” [...]. Trata-se de obter uma visão ao mesmo tempo holística (estrutural) e dinâmica (relativa ao movimento, à transformação).[...]. O conhecimento que se pretende conseguir basear-se-á num modelo epistemológico que difere tanto do que formula o sujeito do conhecimento como passivo, limitando-se a refletir a realidade exterior, quanto do que se limita ao sujeito todo o aspecto ativo no processo do conhecimento [...] a teoria marxista do conhecimento implica necessariamente uma vinculação epistemológica dialética entre presente e passado.” (CARDOSO, 1997, p. 4- 5) .

dos *Annales* no período de 1929-1969. Compreende que as principais críticas ao paradigma iluminista se dão em dois planos: via um arcabouço filosófico e epistemológico de autores denominados semi-racionalistas (Karl Popper, Noam Chomsky) ou irracionalistas (Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e, no campo da filosofia da ciência, P. Feyerabend e Thomas Kuhn), usado em oposição ao evolucionismo e à noção de progresso apoiado em argumentos fornecidos pela trágica história do século XX, resultando num abandono da idéia de progresso sustentados por uma desilusão com a história, a modernização, a ciência etc. Este conjunto de críticas, na acepção do autor, desemboca “na contestação da possibilidade de explicação racional do social, do humano, que não passaria de uma ilusão cientificista desprovida de conteúdo efetivo, mas pernicioso porque em torno dela se constituiria um saber terrorista a serviço do poder [...] e evacuador de outros saberes.” (CARDOSO, 1997, p. 10).

Em outro plano, considera o autor,

objeta-se ao marxismo e aos *Annales* a ausência ou insuficiência de suas preocupações com o indivíduo, o subjetivo, devido a uma obsessão pelo que é estrutural e transindividual, e com o poder: no âmbito do marxismo, por limitar-se este a uma teoria da tomada do poder político, sendo insuficientes suas indicações acerca da noção mesma de poder; no caso dos *Annales*, como resultado indesejável de suas polêmicas contra uma história tradicional de corte político-militar. (CARDOSO, 1997, p. 10).

O desafio mais importante a ser enfrentado pela ruptura do paradigma iluminista, na visão do autor, refere-se ao sentido ou ausência de sentido da história: “Refiro-me às afirmações, correntes hoje em dia, da impossibilidade de surgimento de novas ideologias globais e novas teorias holísticas do social, no que vem sendo chamado de ‘fim da história’.” (CARDOSO, 1997, p. 12-13).

De acordo com Reis (2005, p. 53), o quadro do que seria uma historiografia dominada pela temporalidade pós-moderna ainda não está estabelecido, pois “ainda vivemos esse processo e não conhecemos bem o seu significado”. No entanto, apresenta algumas reflexões valiosas sobre as alterações sofridas pelo conhecimento histórico neste contexto de “pós-modernidade”, indicando uma supremacia da esfera cultural, sobre o qual afirma: “Ele aparece no interior de todas as outras esferas: a economia é uma forma histórica e particular de representar a produção da riqueza; a política é uma forma histórica e particular de representar o poder etc.” (REIS, 2005, p. 58). Identifica, ainda, uma característica recorrente nesta historiografia, fundamental para a apreensão do sentido do projeto de política educacional que aqui estudamos, trata-se da constatação de que “tudo o que se soube até aqui parece ultrapassado e insuficiente.” (REIS, 2005, p. 58).



Esta forma de lidar com o tempo e, conseqüentemente com a história, é bastante presente na narrativa dos documentos em questão, nos quais o passado parece ser propositalmente “destruído”, para usar o termo de Hobsbawm (1995), tendo sua importância ofuscada pelo caráter sempre inaugural do presente, dada a constatação da existência de “elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX.” (DELORS, 1998, p. 96). Para Hobsbawm (1995, p. 7),

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem.

A destruição do passado discutida por este historiador se expressa nos documentos estudados, em especial, de duas formas. 1) no sentido atribuído às novas tecnologias, entendidas como responsáveis por lançar o sujeito numa nova era. Desse modo, as novas tecnologias são enfatizadas como elementos que “fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado.” (DELORS, 1998, p. 39); 2) no recorrente apelo a um “novo modelo” de educação, a superar um passado (impreciso) dos sistemas educacionais associado a inflexibilidades e atitudes retrógradas. Neste “novo modelo”, o sujeito, ele próprio, deverá se reinventar a cada dia, num processo contínuo e ininterrupto de “correção” de seu percurso ao longo da vida. Note-se que o sentido de correção do percurso iniciado vincula-se à noção de adaptação às necessidades do mercado, em que o sujeito, individualmente, deverá “corrigir-se” e assumir a culpa por ter feito escolhas equivocadas. Nesta perspectiva os documentos da Comissão Europeia assinalam que a amplitude das mudanças “convida a uma abordagem radicalmente nova da educação e da formação” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS 2001a, p. 3), pois se, por um lado, consideram que as mudanças econômicas e sociais aliadas à transição para a sociedade do conhecimento, representam benefícios, oportunidades (viagens, emprego), por outro, ponderam os riscos de níveis mais elevados de desigualdade e exclusão social.

#### **4.3 A construção ideológica de um sujeito eternamente obsoleto pela via da “aceleração” e da “desaceleração” da história**

Consoante a esta perspectiva de futuro, a documentação examinada converge para um modo de pensar a política educacional fundamentada numa noção de história que concilia duas formas de apreensão temporal, *a curta duração*, o evento “explosivo”, “novidade sonante”, nos termos de Braudel (1992), a efemeridade dos acontecimentos, e a *longa duração*, em que pode ser percebida e entendida a continuidade, em que é possível pensar as grandes permanências na história e “a mudança é enquadrada em uma permanência” (REIS, 1994, p. 27). Neste caso, o sistema capitalista e a globalização ocupam lugares de metanarrativas, isto é, narrativas norteadoras, balizadoras do sentido da história, “grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano” (DUARTE, 2001, p. 39) e independente do que aconteça elas estarão lá. Por outro lado, embora estas metanarrativas estejam lá, circundando, norteadando, balizando, o que ganha realce na narrativa dos documentos é a efemeridade, a “novidade sonante”, a inovação, a (auto) superação acelerada das tecnologias, a idéia de imaterialidade do trabalho e a perda de sua centralidade, que marcam significativamente o futuro como o lugar das incertezas, do desconhecido, traçando de fato um modo de escrita da história da educação que visa a eliminação do acontecimento, da política, do sujeito histórico.

A denominada história tradicional, com sua temporalidade marcada pelo “acontecimental, do único, singular e irrepitível, linear, progressista e teleológica” (REIS, 1998, p. 30), foi julgada gradativamente incapaz, inadequada para apreender a história do século XX, consolidando-se, sob a influência das ciências sociais, uma abordagem estrutural do tempo histórico em oposição à abordagem teleológica da história. Para Reis (1998), com o conceito de estrutura social as ciências sociais querem encontrar no mundo humano regularidades, estabilidades. Essa compreensão advinda das ciências sociais teria influenciado significativamente a forma de pensar e escrever a história, caracterizando uma busca pela “desaceleração dos tempos das sociedades.” (REIS, 1998, p. 31)<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> Esta desaceleração se daria em oposição à aceleração da história iniciada no século XVIII, conforme mostra o autor: “A aceleração da história iniciada no século XVIII com a Revolução Francesa e as Guerras Napoleônicas desembocou no século XX na derrota da Europa pelo Atlântico e pelo Leste. Após séculos de domínio incontestável, de conquista e aculturação do mundo, a Europa saía ou passava a dividir a cena central. A finitude chegou ao Espírito Absoluto de forma concreta e brutal. Quanto à França, ela conheceu os seus limites no final do século XIX, reconheceu-os em 14/18 e teve-os confirmados em 39/45. A França, soube-se pela 3ª vez, era mortal! Por seu turno, a Espanha já não era Imperial e a ‘Geração Espanhola de 1898’, composta por homens como Miguel de Unamuno, Angel Ganivet, Jose Martinez Ruiz (Azorin), ruminava misticamente a sua derrota. A Alemanha e a Itália tentaram vencer as suas próprias limitações impondo-se às potências decadentes da Europa e aos seus impérios. Antes de serem devastadas, devastaram! Se a Inglaterra venceu e sobreviveu é porque foi a criadora e sempre aliada do Atlântico – ela via e era vista pelo continente com suspeição. No século XX, portanto, a Europa perdeu a hegemonia mundial, perdeu as suas nações mais potentes, seus impérios mais

A hipótese defendida por este historiador é a de que tanto as ciências sociais quanto os *Annales* sob sua influência representaram uma busca por estabilidade e harmonia, visando o “controle da mudança brusca, o controle da alteridade e irreversibilidade pela suspensão do devir e a construção da permanência, da identidade, da paz.” (REIS, 1998, p. 42). Essa busca pelo domínio do evento, se justificaria, segundo o autor, pela experiência da derrota vivida pelos países europeus no século XX, cuja história teria assinalado um grande evento, a finitude<sup>121</sup>. O evento, na acepção do autor, representa “a mudança, a instabilidade do tempo humano” (REIS, 1998, p. 32). Compreende que o novo modo de escrita e apreensão da história elaborado pelos *Annales* “procura organizar, racionalizar o inesperado, o intolerável” (REIS, 1998, p. 43). Significaria a busca por uma desaceleração do tempo das sociedades, um desestímulo à produção de eventos, sobretudo, “os produzidos pela enorme força material das massas. As massas, o novo poder emergente, deveriam ficar de fora da produção do evento. Elas deveriam ficar confinadas à sua “vida material”, sem acesso ao evento, à produção da história.” (REIS, 1994, p. 44).

Neste diálogo com o conceito de estrutura advindo das ciências sociais, Fernand Braudel, em texto de 1958, busca demarcar a especificidade da história assinalando a existência de diferentes temporalidades, pois compreende que “todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes.” (BRAUDEL, 1992, p. 44). Nesta decomposição, entendia que a história tradicional atentava ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento que, “com sua fumaça excessiva, enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura, vê-se apenas sua chama.” (BRAUDEL, 1992, p. 41). Para este historiador, esta duração se constituía como “a mais caprichosa”, a “mais enganadora”,

---

vastos, por meio de guerras internas e externas e conheceu a lei absoluta do tempo: há um momento em que o que parecia eterno, termina. E quanto mais absoluta e eterna parece ser uma realidade histórica, mais violenta e brutal precisa ser a escalada de eventos que a destrói. O tempo aparece feroz e indiferente. Após 1945, os grandes poderes mundiais são vários e outros. A história era concebida de modo mais simples, quando a Europa era o único centro da história. Podia-se até pensar em um tempo universal, contínuo, linear, em direção à liberdade absoluta da humanidade, sob a liderança da Europa. No século XX, a história tem outros centros e as suas direções são duramente negociadas. A história do século XX é muito mais complexa: as revoluções soviética e chinesa, os movimentos de independência das colônias européias, com suas respectivas revoluções internas pelo controle do novo poder, as crises do capitalismo, que levaram a movimentos violentos de maior ou menor dimensão etc. O século XX foi uma torrente de eventos dramáticos que puseram fim ao poder absoluto dos conquistadores europeus.” (REIS, 1998, p. 43-44).

<sup>121</sup> Para o autor, “foi nesse contexto de derrotas militares, políticas e individuais dos chefes políticos que se elaborou o tempo histórico desacelerado e que desconfia de militares, políticos e grandes indivíduos. A aceleração moderna da história significou a produção ansiosa dos eventos, radical e sem limites, e produziu o maior evento do século XX: o fim da Europa como centro da grande história! A Razão que visava a sua expressão absoluta viu-se face à face com o seu limite. Esse é o evento a ser ‘dialeticamente superado’ i. é, reconstruído, organizado, racionalizado, para que ganhasse sentido e se tornasse reconhecível e pensável. Como pensar e reconhecer um tal evento? Eis a questão a ser enfrentada!” (REIS, 1998, p. 43).

visto que o compreendia como “à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência.” (BRAUDEL, 1992, p. 45). Por outro lado, o conceito de estrutura das ciências sociais relacionaria-se à outra forma de apreensão dos acontecimentos, à longa duração, compreendida pelas estabilidades, continuidades e permanências. A definição de estrutura é assim apresentada em seu texto:

Por *estrutura*, os observadores do social entendem uma organização, uma coerência, relações bastante fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: atravancam a história, incomodam-na, portanto, comandam-lhe o escoamento. Outras estão mais prontas a se esfarelar. Mas todas são ao mesmo tempo, sustentáculos e obstáculos. Obstáculos, assinalam-se como limites (envolventes, no sentido matemático) dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pensai na dificuldade de quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade, até mesmo, estas ou aquelas coerções espirituais: os quadros mentais também são prisões de longa duração. (BRAUDEL, 1992, p. 49-50, grifo no original).

É em relação a este tempo da história, à longa duração, que segundo Braudel (1992) podem ser compreendidos “todos os milhares de estouros do tempo da história [...] a partir dessa profundidade, dessa semi-imobilidade: tudo gravita em torno dela.” (BRAUDEL, 1992, p.52-53). Para Dosse (1992) o que Braudel propõe e realiza é a

reorganização do conjunto das ciências sociais em torno de um programa comum que teria, como referência essencial, a noção de longa duração” [...]. Reapropria-se do conceito de estrutura, tema emprestado de Claude Lévi-Strauss, mas com outro significado na economia do discurso braudeliano. Ao contrário de Claude Lévi-Strauss, a estrutura para Fernand Braudel é mais arquitetura, conjunto, mais perceptível em uma realidade concreta e observável. [...] tem o mérito de ter se reapropriado da noção de estrutura e de ter lhe dado a dimensão temporal: “Essas estruturas históricas são desvendáveis, de certa maneira mensuráveis: sua duração é a medida” (Braudel). [...] A estrutura braudeliana é aparente, de imediato acessível e tem como característica comandar os outros fatos, o que confere à longa duração o primado em relação aos outros ritmos temporais e sobretudo em relação ao factual. (DOSSE, 1992, p. 115-116).

Pelo exposto, entendemos que a noção de educação ao longo da vida é construída sobre estas duas percepções de duração: a curta e a longa duração, em outros termos, é construída na convergência da aceleração e desaceleração da história, numa expressão cabal de que “a única maneira de o capital se relacionar com a história em nosso tempo é *abusar* violentamente dela” (MÈSZÁROS, 2007, p. 26, grifos no original). A pretensa “aceleração da história” se expressaria na percepção de conjuntura definida pelo caráter “demiúrgico da tecnologia” (CASTRO, 2004), em que o ritmo das pessoas, de produção dos conhecimentos, de aprendizado, de validade do conhecimento ou competência adquirida teria se tornado passado em seu presente. No âmbito da Comissão Européia fala-se mesmo da necessidade de criação de uma “cultura de aprendizagem”, dadas as mudanças que teriam sido operadas na “Europa da sociedade do conhecimento”, da alteração da noção de “aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento das competências” e “novos papéis que esta evolução implica para os docentes e aprendentes.” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS 2001a, p. 5). Esta transição implica, segundo o documento da Comissão, que

desde a mais tenra idade os indivíduos devem "aprender a aprender". Os aprendentes devem, na medida do possível, assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem e procurar ativamente adquirir conhecimentos e desenvolver as suas competências. São necessários vários métodos, consoante a situação do aprendente, o mediador da aprendizagem e o meio (por exemplo, centros locais, local de trabalho, em casa). A aprendizagem no trabalho, a aprendizagem no quadro de projectos ou de "círculos de estudos" são abordagens particularmente interessantes. Os novos métodos didácticos e pedagógicos desafiam os papéis e as responsabilidades tradicionais dos docentes, dos formadores e outros mediadores da aprendizagem. Há, pois, uma necessidade premente de adaptar a sua formação, inclusive do ponto de vista das suas competências multiculturais, a fim de os preparar e motivar face aos novos desafios que se lhes colocam e, por conseguinte, de promover os valores da democracia e da tolerância. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001a, p. 29).

Por outro lado, a noção de educação ao longo da vida evidencia a busca por uma “desaceleração da história” na medida em que trabalha com a percepção de imobilidade da estrutura e com um discurso altamente consolador, democratizante e eqüitativo, em que as diferenças são tratadas numa suposta horizontalidade, atuando como um poderoso constructo ideológico de antecipação/contenção de movimentos sociais à universalização de uma escola pública de qualidade, eclipsando possíveis vozes dissonantes, “exorcizando o risco”, na expressão de Dosse (1992). Outro importante aspecto desta “desaceleração da história”

vincula-se à leitura de conjuntura, por vezes declarada nos documentos, de que vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho ou da perda de sua centralidade ofuscada pela “sociedade da informação” ou do “conhecimento” e, como decorrência deste fenômeno, explica-se, estaria ocorrendo um aumento do tempo livre dos indivíduos. Nessa lógica, a política de educação ao longo da vida se inscreveria como uma importante forma de ocupação deste tempo livre, num processo de reestruturação e controle de hábitos, como uma forma de assegurar certa regularidade aos ritmos da vida<sup>122</sup>. Parece que mais uma vez as “perigosas potencialidades” da massa (indicadas no capítulo I) são alvo de preocupação e a educação ao longo da vida, como uma grande panacéia, assumiria o caráter de “disciplinarizadora” dos tempos livres de “desempregados ou “inadaptados”, de controle sobre as ações sociais.

Conforme Mészáros, “o conceito de *tempo livre* é totalmente desprovido de sentido para o capital. Deve ser subvertido – e degradado – por sua conversão em “lazer” ocioso, com o objetivo de submetê-lo, exploradamente, ao imperativo global da acumulação de capital” (MÉSZÁROS, 2007, p. 44). Nesta subversão se expressaria uma desaceleração da história, visto que

A produção de *tempo livre* no curso da história, como a condição necessária da emancipação, é uma grande realização coletiva. Como tal, é inseparável do desenvolvimento progressivo da humanidade, da mesma maneira como o *conhecimento* – e o *conhecimento científico* historicamente cumulativo relevante de modo direto ao processo de reprodução societária – é também impensável sem o sujeito coletivo da humanidade, e se estende a toda a história. Contudo, o capital expropria para si o tesouro de todo o conhecimento humano e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente – ainda que da maneira mais destrutiva – por seu próprio modo fetichista de reprodução. (MÉSZÁROS, 2007, p. 52).

Na conjugação dessas duas temporalidades é possível identificar o sujeito almejado no horizonte do projeto educacional em questão, trata-se, para nós, da figura patética de um sujeito eternamente obsoleto, em todas as acepções apresentadas pelo Dicionário Aurélio

---

<sup>122</sup> Thompson em seu texto clássico *O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial* discute essa problemática e mostra como, a partir do século XVIII, com a difusão do relógio nos diferentes meios, familiares, da fábrica, constituiu-se uma nova forma de regulação do tempo do trabalho, mas também do tempo livre, do tempo da “preguiça”. Mediante evidências observadas em diário de um fazendeiro referentes aos anos de 1782 e 1783 sobre irregularidades do ciclo de trabalho semanal, destaca: “Sempre que os homens estavam em posição de controlar a sua própria vida de trabalho, alternavam os períodos de labuta intensa com os de completa preguiça. (Este padrão ainda se mantém entre algumas pessoas que trabalham por conta própria – artistas, escritores, pequenos fazendeiros, e talvez estudantes – e provoca a questão de saber se se trata de um ritmo “natural” para o homem)” (THOMPSON, 1991, p. 59).

(2001) sobre tal verbete: “que caiu em desuso; “arcaico”; “antiquado”; “mal desenvolvido”; “atrofiado, rudimentar”. Esta obsolescência expressa-se, essencialmente, pela aceleração e desaceleração como modos de antecipação e controle da história, cuja base de tal constructo seria a defesa de que vivemos sob a égide da imaterialidade do trabalho decorrente das transformações tecnológicas. O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* exprime a compreensão de que

O aparecimento e desenvolvimento da “sociedade da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1998, p. 72).

Coaduna-se ao argumento da imaterialidade do trabalho, o argumento da obsolescência da qualificação profissional estrita, justificada pela importância progressiva de uma competência pessoal ditada pelo cognitivo e informativo nos sistemas de produção, cujas tarefas são descritas como sendo muito mais de ordem intelectual. Afirma-se no referido relatório que

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (DELORS, 1998, p. 93-94).

Diante disso são indicadas como competências modernas e substitutivas à noção de qualificação, adequadas a esse mundo da “imaterialidade do trabalho”, a competência evolutiva e a capacidade de adaptação. Para isso e por isso afirma-se o carácter em mutação da educação e as possibilidades de aprendizagem externas à escola, de modo que se construa condições de adaptação do sujeito a condições e tipos de tarefas inimagináveis. Desse modo, as novas qualidades adaptativas são assim expressas:

As conseqüências sobre a aprendizagem da “desmaterialização” das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a

evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se sobretudo pela negativa, não são nem industriais nem agrícolas e que, apesar da sua diversidade, têm em comum o fato de não produzirem um bem material.

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. [...] O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. (DELORS, 1998, p. 94-95).

A construção de uma “nova” mentalidade fundamentada em “novas” bases comportamentais relaciona-se intimamente ao que Prieb (2005) apresenta sobre as influências vividas pelos trabalhadores com a ascensão do toyotismo<sup>123</sup> e da acumulação flexível, não só com relação às mudanças de base tecnológica, mas, sobretudo, às mudanças operadas no âmbito organizacional das empresas. Para este autor, o toyotismo representa a criação da “fábrica flexível”, “pronta para se adaptar às mudanças de necessidades de demanda, em contraposição à fábrica rígida, predominante no modelo taylorista-fordista.” (PRIEB, 2005, p. 174). No entanto, mesmo que tal modelo propugne e operacionalize uma “fábrica mínima”, baseada no enxugamento, na eliminação de “gordura de pessoal” (PRIEB, 2005, p. 174), não há, segundo dados apresentados pelo autor, bases materiais, concretas, objetivas sobre as quais se sustente a tese do fim da centralidade do trabalho ou da sua imaterialidade. Para ele as transformações produzidas pelo toyotismo não representaram diminuição de horas de trabalho, mas aumentaram o desemprego, “a subcontratação, a desqualificação e um aumento no seu volume de trabalho.” (PRIEB, 2005, p. 176). Por outro lado,

[...] mesmo que o total de operários empregado pela fábrica seja diminuído, a intensidade do trabalho destes operários é bem maior, fruto da utilização das modernas técnicas de organização produtiva, como o “kanban”, que faz com que se obtenha um controle muito mais apurado de cada operário, ao mesmo tempo que o trabalhador é induzido a operar várias máquinas ao mesmo tempo, o que faz com que se ocupe com a produção praticamente todo o tempo em que se encontrar dentro da fábrica. (PRIEB, 2005, p. 176).

---

123

O autor informa importantes aspectos sobre as bases históricas de constituição do toyotismo. O primeiro deles é o fato de que o toyotismo foi uma forma de lidar com os movimentos grevistas, intimamente vinculados às organizações sindicais; o segundo aspecto relaciona-se diretamente à produtividade e aumento de lucro, por meio da diminuição dos custos, cujo modelo organizacional prevê uma redução da força de trabalho vivo; o terceiro aspecto apontado relaciona-se à demanda originada pela guerra da Coreia, o que obrigou a empresa Toyota, segundo o autor, a “buscar novas formas de atender a procura por produtos cada vez mais específicos, ao contrário do modelo taylorista-fordista, que tinha sua produção desenvolvida “em torno da grande produção em série de produtos homogeneizados.” (PRIEB, 2005, p. 174).



Deste modo, para refutar a tese defendida por alguns autores do fim da centralidade do trabalho, dado o processo acelerado de inovações tecnológicas, o autor realiza a análise de três conjuntos de dados dos últimos 25 anos: sobre as transformações ocorridas na jornada e no volume de trabalho<sup>124</sup> e sobre o número da população trabalhadora no mundo<sup>125</sup>. Por meio dos dados analisados, Prieb apresenta importantes conclusões, sendo uma delas a de que “a luta pela diminuição da jornada de trabalho vem sendo uma constante dos movimentos organizados dos trabalhadores, o que tem determinado que a participação do trabalho no tempo de vida dos trabalhadores tenha, inclusive, diminuído com a introdução das férias remuneradas, feriados, etc.” (PRIEB, 2005, p. 177). Conclui que há uma tendência em reduzir a jornada de trabalho, mas trata-se de uma tendência que não pode ser mecanicamente estendida a todos os países, pois alguns têm apresentado uma propensão histórica ao prolongamento da jornada de trabalho.

Para Dal Rosso (apud PRIEB, 2005, p. 181) “é errôneo afirmar, simplesmente possuir esta uma tendência pura e simples” de diminuição na grande maioria dos países. Para este autor, o achado principal sobre a evolução da jornada de trabalho não consiste na tendência de diminuição, pois esta seria esperada em função do aumento da produtividade do trabalho através do tempo, aliada ao fator luta dos trabalhadores. Mas o paradoxal reside no fato de que o processo de diminuição do tempo de trabalho não é generalizado em escala mundial. Afirma que “em um bom número de países, a tendência de evolução do tempo de trabalho é oposta [...]. Se tivéssemos dados confiáveis de todas as nações do mundo, possivelmente o aumento da carga de trabalho poderia ser identificável em inúmeros outros países.” (DAL ROSSO apud PRIEB, 2005, p. 181).

Nesta mesma perspectiva Prieb ressalta que mesmo que se observe uma certa tendência de diminuição da jornada de trabalho nos países desenvolvidos este fato não indica uma diminuição do trabalho no mundo,

pois a redução de jornada, em muitos casos, pode estar combinada com a intensificação do trabalho, o que representa uma compensação para o capital. Outro aspecto que deve ser lembrado é que a redução da jornada de trabalho é muitas vezes, acompanhada pelo aumento do número de horas extras, o que torna nulo o efeito de reduzir a jornada visando ampliar o número de trabalhadores empregados. (PRIEB, 2005, p. 181).

---

<sup>124</sup> As informações utilizadas pelo autor são fornecidas OIT, no período de 1979 a 1994.

<sup>125</sup> As informações referentes à variação do número de trabalhadores em diversos países nos últimos 25 anos são fornecidas por ILO (*International Labour Office*). Os dados apresentados referem-se a 1976, 1982, 1983, 1991, 1997, 1998.

Sobre a variação do número de trabalhadores em diversos países nos últimos 25 anos, o autor conclui que tanto nos países desenvolvidos quanto nos do terceiro mundo está ocorrendo uma elevação do número de trabalhadores. A conclusão do autor é a de que o número de trabalhadores em todo o mundo está em processo de aumento e não de diminuição, ao contrário do que deveria ocorrer se o trabalho no mundo estivesse realmente em processo de extinção. (PRIEB, 2005, p. 184). Quanto ao volume de trabalho em horas<sup>126</sup>, a conclusão apresentada é a de que o volume de trabalho no mundo, medido em bilhões de horas de trabalho, está sofrendo, de maneira geral, uma acentuada elevação.

Prieb (2005, p. 186) considera que a defesa da perda da centralidade do trabalho como resultado de uma série de inovações tecnológicas vivenciadas nas últimas décadas ancora-se na idéia da alta produtividade alcançada pelo trabalho, resultante dos avanços tecnológicos<sup>127</sup> e que os dados de aumento de produtividade são identificados como aumento do tempo livre do indivíduo. Dado este questionado por Prieb (2005), pois para ele a produtividade do trabalho é entendida como sendo a divisão do PIB real pelo número de trabalhadores ocupados e, nesse caso, conclui que “pode-se observar que a produtividade do trabalho tem variado a taxas reduzidas ao longo dos anos, mesmo em períodos que o PIB teria um relativo aumento.” (PRIEB, 2005, p. 187). Diante disso, uma de suas grandes conclusões é a de que

a classe trabalhadora não está em extinção. Se assim o fosse, os dados de produtividade do trabalho deveriam ser maiores, devido à diminuição do número de trabalhadores necessários para produzir bens e serviços [...] pode-se observar que, ao contrário de uma observação aparente sobre o futuro da classe trabalhadora, esta se encontra expandindo-se, e não diminuindo. Mesmo que o progresso tecnológico esteja suficientemente desenvolvido para poupar trabalho e, conseqüentemente, diminuir a jornada e a intensidade do trabalho, não é o que está ocorrendo. [...] O que há, na realidade, é o aprofundamento da intensificação do trabalho, uma incessante flexibilização dos direitos dos trabalhadores em todas as suas variantes, o que serve para confirmar a importância do trabalho vivo, ainda hoje, no processo de criação de riqueza capitalista. (PRIEB, 2005, p. 190).

Para Castro (2004, p.80), tanto a noção de que vivemos sob o advento da era do pós-trabalho ou de que vivemos sob a égide da centralidade da educação como o bem-capital mais

<sup>126</sup> Para tal análise o autor utiliza-se de dados fornecidos por Hussen, 1999.

<sup>127</sup> Cita Gorz como fiel representante deste pensamento. Um aspecto importante a ser mencionado é que os dados apresentados por Gorz sobre a imaterialidade do trabalho são retirados do relatório *Educação um tesouro a descobrir* (UNESCO).

importante se constitem em “pseudoevidências do senso comum, subproduto do credo neoliberal do mercado absoluto e da ‘mal chamada’ sociedade do conhecimento”. Do ponto de vista do autor, estes constructos não encontram sustentação na realidade objetiva. Ao contrário, compreende que tais pseudoevidências apoiam-se em um “poder demiúrgico das novas tecnologias informáticas e da globalização dos mercados financeiros.” (CASTRO, 2004, p. 80). De acordo com esta leitura, as palavras mercado e comunicação assumem um *status* de tamanha importância que acabam identificadas como paradigmas ou modelos de referência, restando às classes subalternas a construção ideológica de que “não existe alternativa, que é inevitável a adaptação e a submissão resignada à lógica impiedosa do mercado total, em particular nas esferas do trabalho e do ensino.” (CASTRO, 2004, p. 80). Assim,

Os mercados globalizados com base nas telecomunicações são apresentados como expressão suprema do conhecimento, reduzido a sua dimensão instrumental e comercial. [...] O mercado, máscara do capital, homologa, de fato, as qualificações e define o valor-preço da força de trabalho, assim como as modalidades do uso mais completo possível da mesma, modalidades disfarçadas com o eufemismo “flexibilização”. [...] Em correspondência com isso, as classes dominantes procuram a transformação da escola em uma empresa “flexível”, produtora de trabalhadores dotados de “competências”. Termo ambíguo destinado a naturalizar a autocracia empresarial que define a seu bel prazer aptidões (técnico-profissionais) e atitudes (comportamentais psico-sociais e gestuais).

Isto supõe um sistema de ensino regido pelos princípios de eficiência, competitividade e flexibilidade, em um processo taylorista de formação acelerada de operadores multifuncionais, disciplinados, estandardizados e facilmente recicláveis, isto é, disponíveis para serem utilizados de forma fluida, conforme a demanda variável (em tempo e lugar) do empregador. (CASTRO, 2004, p. 80-81).

Deste modo, entende que os recursos humanos “produzidos” pelos sistemas de ensino e formação em tal contexto constituem-se de “operadores de equipamentos produtivos e de prestadores dos mais variados serviços empresariais ou pessoais” (CASTRO, 2004, p. 81), a serem contratados ou utilizados “em diferentes locais, horários, intensidades, etc, são relações mercantis e monetárias sob formas assalariadas e não-assalariadas<sup>128</sup>. Nesta lógica, para que

---

128

Nessa perspectiva, o autor lembra que tem predominado no Brasil, nas últimas duas décadas, uma tendência de redução do assalariamento “com carteira assinada” e aumento do desemprego e das ocupações “sem carteira assinada”. Essa redução do assalariamento, conforme o autor, contribui para ocultar ou dissimular a exploração capitalista, porque dissocia a produção de trabalho e valor excedente da sua apropriação pelo capital, operando, assim, uma transfiguração que transfere para as esferas da circulação e da “justiça comutativa” as operações de uso produtivo de capacidades humanas de trabalho (forças de trabalho), aparentemente autônomas, mas, de fato, inseridas tangencialmente no movimento global de valorização do capital (CASTRO, 2004, p. 81).

possa ser funcional à nova estratégia de pleno controle do capital sobre o trabalho produtor de valores de troca e à necessária dissimulação ideológica desse domínio o sistema de ensino é convocado a fornecer formação continuada ou educação permanente para aquisição permanente de novas “competências”. Trata-se, para Castro,

[...] a rigor, de pacotes de formação profissionalizante sob encomenda, isto é, formação acelerada e utilitária para o desempenho de postos de trabalho, continuamente redesenhados pelas empresas, em função da sua estratégia competitiva variável. Em outras palavras, uma formação flexível para sujeitos semi-automatizados, chamados a desenvolver um trabalho fluido, que permita minimizar o custo unitário da produção ou serviço fornecido. (CASTRO, 2004, p. 82).

E ainda:

A escola empresarializada recebe, assim, a encomenda de produzir operadores com “competências” variáveis, isto é, um “novo tipo de trabalhador”: multifuncional, intercambiável e descartável, segundo o modelo de *fast food*, utilizável na quantidade, no lugar e pelo tempo desejado pelo comprador. Forma parte dessa estratégia a transferência para o Estado e/ou para os próprios trabalhadores (forçados a competir impiedosamente entre si, em prol de uma empregabilidade escorregadia) os custos da formação permanente. (CASTRO, 2004, p. 82).

Este novo modelo formativo, na acepção do autor, além de contribuir para o “isolamento dos indivíduos, favorecendo a passividade social e a despolitização das classes exploradas” (CASTRO, 2004, p. 82), se constitui em fator promissor para a “produção e venda de bens pedagógicos [...] adquiridos e utilizados por clientes que estudam a domicílio, a custa do seu tempo livre e do seu dinheiro.” (CASTRO, 2004, p. 83). A questão central que se coloca para o autor refere-se à contradição da retórica oficial sobre a centralidade da educação. Se, por um lado, a maior parte dos empregos disponíveis são pouco qualificados, contratualmente precários e mal remunerados, por outro, a “demanda de novas qualificações<sup>129</sup> que exigem maior tempo de escolarização representa uma pequena parcela do chamado “mercado primário” ou “núcleo privilegiado do mercado de trabalho.” (CASTRO, 2004, p. 84). Conclui que a

[...] estratégia educacional “competitiva” parte de um pressuposto falso: a correlação direta e automática entre o nível de escolaridade e a demanda do mercado de trabalho, em termos de estrutura qualificativa dos empregos

<sup>129</sup> Note-se que o termo qualificação em seu texto é traduzido como “crescentes taxas médias de escolaridade (confundida com qualificação) dos trabalhadores.” (CASTRO, 2004, p. 84).

existentes. As evidências empíricas indicam que a maioria dos empregos disponíveis não requerem qualificação elevada.<sup>130</sup> (CASTRO, 2004, p. 84).

Assim, constroi-se ideologicamente a centralidade da educação, apregoando-se a necessidade de uma educação ao longo da vida, que possa, acima de tudo, construir uma nova mentalidade, uma nova metanarrativa, a da inovação e capacidade de adaptação, em que o sujeito é contado por suas carências, por suas inadequações, pelo seu “não ser”. Para Castro (2004), apela-se no discurso oficial para uma genérica formação permanente de qualificações multiadaptáveis de modo a aumentar a empregabilidade “neologismo ‘ao serviço de um truque’, segundo a feliz observação de Gaspari (1998), porque o termo ‘empregabilidade’ repassa o ônus do desemprego para quem o sofre.” (CASTRO, 2004, p. 86).

Na defesa da perda de centralidade do trabalho feita pelos apologetas do capitalismo, reproduz-se incessantemente a ideologia de que a competitividade de suas empresas se dá pela articulação entre processos e inovação tecnológica, desqualificando a importância do trabalhador no processo produtivo. Desse modo, a “entrada no universo da ciência e da tecnologia”, é tida como forte elemento de “adaptação de culturas e de modernização de mentalidades.” (DELORS, 1998, p. 74). Ou, ainda, afirma-se que “é provável que nas organizações ultratecnicistas do futuro os *déficits* relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual.” (DELORS, 1998, p. 95). Desse modo, entende-se que “existe uma questão comum aos países desenvolvidos e em desenvolvimento: como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?” (DELORS, 1998, p. 96). Não obstante a secundarização da importância do sistema escolar como o conhecemos, não se abre mão de seus préstimos para responder minimamente a estas “competências adaptativas” do sujeito, mas dentro de limites bem definidos, pois “quando a corrida pela sobrevivência é imposta como meta única, qualquer treinamento resolve. A escola pública se medioriza” (LINHARES, 1997, p. 16). Nesse processo de forçosa obsolescência, este sujeito vai sendo quase “animalizado” frente a uma concepção de história que eterniza o presente, visto que “só o ser humano é capaz de organizar sua vida considerando o que quer do amanhã. O animal está preso às próprias necessidades instintivas.” (LINHARES, 1997, p.15).

---

<sup>130</sup> Nesta perspectiva, Pochmann (apud CASTRO, 2005, p. 84) apresenta os seguintes dados: “a principal ocupação criada nos anos 1990 foi o emprego doméstico, responsável por 23% de todas as vagas abertas. Logo depois vem a ocupação de vendedor, que respondeu por 15% do total de postos de trabalho abertos, seguido da construção civil (10%), dos serviços de asseio e conservação (8%) e dos serviços de segurança (6%)”.

Ao que nossa análise indica, a noção de educação ao longo da vida situa-se justamente aí, no embate entre o “desacreditamento” da escola, ao mesmo tempo em que dela não pode prescindir por tantas razões e demandas do sistema produtivo, mas também, como salienta Sanchis (1997), porque tais questões apóiam-se “em razões que transcendem a pura lógica dos ditados do sistema produtivo e que nos introduzem no âmbito da política social. A formação continua sendo uma das melhores alternativas vitais para quem não cabe no mercado de trabalho [...]” (SANCHIS, 1997, p. 34-35).

Assim, a educação ao longo da vida é indicada como um “*continuum* educativo, coextensivo à vida [...] e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana.” (DELORS, 1998, p. 104, grifos no original). Dá-se a ela o *status* de modelo formativo para esta sociedade em que, insiste-se, não há referentes e o trabalho perde sua centralidade na vida das pessoas. As idéias que se criticaram neste capítulo são cristalinamente expostas nos excertos do relatório *Educação: um tesouro a descobrir* que seguem:

E se amanhã o trabalho deixasse de ser a referência principal em relação à qual se define a maior parte das pessoas? É-se levado a pôr esta questão, quando se observa a diminuição do tempo dedicado ao trabalho (chegada mais tardia dos jovens ao mercado de trabalho, redução da idade de aposentadoria, férias anuais mais longas, redução da semana de trabalho, desenvolvimento do trabalho em tempo parcial). Além disso, é possível que, por não se conseguir o pleno emprego, se comece a caminhar para uma multiplicidade de estatutos e de contratos de trabalho: trabalho em tempo parcial, trabalho com duração limitada ou precária, trabalho com duração indeterminada, desenvolvimento do auto-emprego. (DELORS, 1998, p. 109-110).

Em qualquer dos casos, o aumento do tempo livre deve ser acompanhado por um aumento do tempo consagrado à educação, quer se trate de educação inicial ou de educação de adultos. Deste modo, a responsabilidade da sociedade no domínio da educação é tanto maior quanto esta constitui, a partir de agora, um processo pluridimensional que não se limita à aquisição de conhecimentos nem depende, unicamente, de sistemas educativos. (DELORS, 1998, p. 110).

À medida que o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada um, os espaços educativos, assim como as ocasiões de aprender, tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação abandona os sistemas formais para se enriquecer com a contribuição de outros atores sociais. (DELORS, 1998, p. 110).

Antunes e Alves (2004) alertam para o fato de que, não obstante o processo de mutação no mundo do trabalho, caracterizado por heterogeneidade e fragmentação, a classe trabalhadora ou o trabalho não perderam ontologicamente o seu sentido estruturante e, por esta razão, compreendo que o entrelaçamento da concepção de educação à concepção de história almeja um sujeito incapaz de realizar esse “despregamento do momento presente”, nos termos de Linhares (1997), para inviabilizar qualquer outro projeto histórico. Como afirma Mészáros (2007), o tempo livre da humanidade não é uma noção especulativa, mas uma potencialidade muito real e, por sua própria natureza, inexaurível.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 52). Este tempo da humanidade, afirma o autor,

Existe como o *tempo disponível* virtualmente ilimitado – porque generosamente renovável e ampliável – dos indivíduos sociais, capaz de ser colocado em uso criativo por eles como indivíduos auto-realizadores, contanto que os propósitos significativos a que suas ações servem emergem de suas próprias deliberações autônomas. Essa é a única maneira de transformar os potenciais emancipatórios da humanidade na realidade libertadora da vida cotidiana. (MÉSZÁROS, 2007, p. 52-53).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa que ora sistematizamos visou, fundamentalmente, questionar e elucidar os sentidos atribuídos à noção *educação ao longo da vida* como concepção de política educacional. Os desafios encontrados para a consecução desta tarefa foram diversos, sendo o principal deles, a retirada desta noção de educação de sua “zona de conforto”, de expressão “acima de qualquer suspeita”, para deslocá-la ao campo crítico e entendê-la como eixo orientador de política educacional disseminada mundialmente por Organizações internacionais, especialmente a UNESCO e a Comissão Européia.

Essa condição incólume revelou-se nitidamente nas produções científicas brasileiras, expressa nos silêncios, ausências e/ou adesões. Contudo, tal silêncio não nos pareceu revelador da desimportância desta noção indicada como base para um novo modelo de educação para o século XXI. Ao contrário, reafirmava a “zona de conforto” do qual gozava/goza esta perspectiva educacional tomada por uma certa obviedade, como um destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais.

É justamente aqui que localizamos a principal contribuição deste trabalho de pesquisa, a retirada desta perspectiva educacional desta condição incólume às críticas, identificando suas matrizes históricas como eixo norteador de projetos educacionais, localizados temporal e espacialmente, o que demandou um extenso trabalho de levantamento, coleta e análise de fontes primárias das referidas organizações internacionais.

Do conjunto das fontes analisadas, pode-se depreender que as expressões *educação ao longo da vida* ou *aprendizagem ao longo da vida* são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. É nesse sentido, portanto, que afirmamos que, embora ainda não se constitua como um conceito solidamente firmado, ela se constitui como estratégia e conteúdo dos projetos de educação defendidos e disseminados pela UNESCO e Comissão Européia ao longo da década de 1990 e início deste novo século.

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



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

Desse modo, defendemos neste trabalho que a noção de *educação ao longo da vida* se constitui como um amálgama da concepção de educação da UNESCO, vinculada ao projeto histórico da organização de garantia de “paz na mente dos homens”, fundado fortemente na ideologia da “segurança coletiva”, de ordem, estabilidade e permanência do sistema capitalista e que, de forma alguma, houve uma ruptura entre a origem desta noção e seus usos, nas décadas seguintes, nas documentações da UNESCO.

No âmbito da Comissão Européia a emergência do tema *educação* ou *aprendizagem ao longo da vida* em sua agenda política pode ser percebida na década de 1990, identificada como um mecanismo capaz de possibilitar os objetivos estratégicos da União Européia, especialmente o de tornar-se a economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, respondendo à melhoria da empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos a níveis elevados de desemprego estrutural. A *aprendizagem ao longo da vida* é situada, portanto, como a base para a realização das mudanças no modelo de oferta educacional, por vezes designado “sistemas abertos e flexíveis”.

Contudo, pode-se depreender dos estudos documentais de ambas as organizações a evocação a semelhantes argumentos em defesa da noção de *educação ao longo da vida* e/ou *aprendizagem ao longo da vida*: por representar uma perspectiva educacional que possibilita e promove o respeito às necessidades e diferenças individuais; por se constituir numa resposta à democratização da educação para todos; por se constituir como chave de acesso ao século XXI e como resposta aos problemas de incerteza do futuro decorrentes do novo século.

Identificamos pela análise empreendida profundas convergências entre os projetos educativos da UNESCO e da Comissão Européia, especialmente quanto ao papel de mecanismo de coesão social, fator de realização pessoal, de inclusão social, responsável pela “cidadania ativa” e fator de empregabilidade e adaptabilidade. Nas duas organizações a *educação ao longo da vida* é proposta como eixo organizativo da oferta de aprendizagem, prescrevendo-se para isso uma nova relação ou a conjugação entre as aprendizagens formal, não formal e informal. Realça-se o potencial de uma pedagogia “inovadora”, própria a sistemas abertos e flexíveis, ajustados aos aprendentes, num evidente movimento de horizontalização dos espaços educativos em que, retoricamente, todos os tempos e espaços são considerados *locus* de aprendizagem, numa *sociedade educativa* com seus recursos midiáticos.

Concluimos que a referida noção de educação é substancialmente engendrada na crítica à função social da escola, no questionamento do modelo de sistema educacional denominado exaustivamente de “tradicional”, na ênfase sobre a necessidade de redefinição dos lugares/espaços de formação, no reconhecimento formal de conhecimentos adquiridos em outros espaços, encaminhando para uma nova política de certificações. Vem se constituindo, nesse sentido, como uma base teórica para justificar e promover um descentramento da instituição escolar como instituição formativa que vem, de fato, sendo atacada e, por vezes, tomada como reprodutora de um arcaísmo a ser extirpado, substituído por um “novo” marcadamente flexível e adaptável.

Em meio às críticas, à redefinição das “missões” da educação, a noção de *educação ao longo da vida*, identificada como concepção ampliada de educação, é prescrita como chave de acesso para o século XXI. Assinala-se que é preciso responder, individualmente, ao desemprego e ao atendimento da “igualdade de oportunidades”, evocada na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, patrocinada pela UNESCO, na qual se indicava como estratégia da educação a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – NEBA. Evangelista, Moraes e Shiroma (2002) referem-se à sistematização feita por Torres, intelectual articulada à UNESCO, em cuja interpretação esse conceito diria respeito a

conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo. (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002, p. 58).

Nessa lógica, “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem.” (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2002, p. 58). Expõe-se aqui uma crítica à noção de educação ao longo da vida que é referida e constituída discursivamente como um mecanismo democrático de atendimento às necessidades, individualizadas e diversas, temporal e espacialmente. Além disso, como noção ampliada de educação a ser realizada em todos os tempos e espaços é indicada como capaz de responder aos perigos iminentes de “rupturas sociais”, especialmente, ao desemprego juvenil. Os riscos à sociedade – à permanência das relações Capital-Trabalho, de fato com a hegemonia do primeiro – precisam ser minorados, já que não podem ser eliminados.

A *educação ao longo da vida* tem se constituído como eixo orientador das políticas educacionais apoiando-se substancialmente nas críticas ao desajustamento dos sistemas educativos e na necessidade de construção de nova subjetividade. Esse “novo” modo de ser justifica-se sobre a análise acerca da existência de um mundo de incertezas, de insegurança, de impossibilidades de fuga. As palavras de ordem são: adaptação e ajustamento. Ademais de recomendar aos governantes que repensem e adaptem finalidades, objetivos e modalidades dos sistemas de ensino frente à volatilidade do mundo, ao indivíduo recomenda-se uma forma pragmática de lidar com o conhecimento, aliado às características de autonomia e espírito de iniciativa de modo a transformar-se num “sujeito empreendedor”.

Defendemos neste trabalho que a noção de *educação ao longo da vida* vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas “homens-massa”, na célebre expressão gramsciana. Estes se constituem, a nosso ver, os limites e possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação.

Neste “novo modelo”, o sujeito deverá adaptar-se continuamente, corrigir seu percurso perante as necessidades do mercado e conviver eternamente com a culpabilidade das escolhas mal-sucedidas. Está posta nesse projeto educativo uma perspectiva de futuro como lugar das incertezas, mas, ao mesmo tempo, da certeza da grande permanência do sistema e das relações capitalistas, de sua inevitabilidade. Tal incerteza em relação ao futuro soma-se à ideologia da imaterialidade do trabalho, da perda de sua centralidade para este mundo dominado pelo

efêmero, pelos “serviços”, pelo “sistema”, abstrato e demiúrgico, e pela tecnologia. Esse constructo ideológico visa, justamente, a eliminação do acontecimento, da política, da história, em outros termos, do sujeito histórico. É nesse sentido que defendemos que a noção de educação ao longo da vida expõe a busca por uma “desaceleração da história”, pois conjuga a percepção da imobilidade da estrutura ao discurso pacificador de uma educação que visa, teoricamente, garantir “igualdade de oportunidades”. Esta concepção de educação indicada como um “*continuum* educativo”, co-extensivo à vida, evidencia uma preocupação com o tempo livre dos indivíduos, impondo-lhes regularidades aos ritmos da vida.

Entretanto, não obstante o processo intensivo de secundarização do papel da instituição escolar mediante as prescrições deste “novo modelo de educação”, entendemos que esta perspectiva educacional fundamentada na noção de *educação ao longo da vida* não visa, nem significa um projeto de extinção das instituições escolares, haja vista o cumprimento do seu papel histórico, mas trata-se, a médio e longo prazo, de uma re-significação da instituição escolar em um novo sistema que comportará formas e funções diferenciadas.

As influências e mudanças concretas no sistema educacional brasileiro não se constituíram aqui em objeto de estudo. Contudo, na fase de finalização deste trabalho, nos deparamos com um importante acontecimento em âmbito nacional promovido pelo Ministério da Educação, trata-se da *Conferência Nacional da Educação Básica* (CONEB), realizada em Brasília, em abril de 2008, cujo tema central foi *a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação*, estruturada em cinco eixos temáticos: a) construção do Sistema Nacional Articulado de Educação; b) democratização da gestão e qualidade social da educação; c) construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação; d) inclusão e diversidade na educação básica e e) formação e valorização profissional.

Localizada no primeiro eixo temático, a *educação ao longo da vida* emerge, assim, pela primeira vez, de forma explícita, como orientação política de reconfiguração dos sistemas educacionais no Brasil. Figura junto a outros quatro colóquios localizados neste mesmo eixo: *a contribuição da educação a distância no fortalecimento dos sistemas de ensino; o Plano Nacional de Educação na perspectiva dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, Sistema Nacional de Avaliação; Educação para todos ao longo da vida; Função social da escola; o Setor Privado da educação na construção do Sistema Nacional*. (MEC, 2008a, p. 6).

A análise deste acontecimento demanda pesquisas para compreender, dentre outras questões, os significados e elementos componentes deste Sistema Nacional Articulado. Entretanto, numa rápida incursão pelos documentos referentes a esta Conferência, disponíveis no *site* do Ministério da Educação, é possível encontrar remissões a esta concepção de educação consubstanciada na expressão *ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida*. No *Documento Base* da Conferência podemos encontrar dez remissões a esta concepção de educação, expressa em trechos que dizem respeito essencialmente à função social da educação. Nas palavras do documento:

Quanto à **função social da educação**, cabe destacar o entendimento de que a educação é processo e uma prática social constituída e constituinte das relações sociais mais amplas. Essa concepção de educação, além de ampliar espaços, sinaliza para a importância de que tal **processo de formação se dê de forma contínua ao longo da vida**. Assim, para se concretizar como direito inalienável do cidadão, em consonância com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a prática social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, para atender às diferenciadas demandas. (MEC, 2008b, p. 13, grifos no original).

Ou ainda:

Uma perspectiva ampla de gestão da educação básica, envolvendo os sistemas e as escolas, deve considerar as etapas e modalidades desse nível, as instâncias e mecanismos de participação coletiva e a transversalidade da educação especial. Também deve debater **a educação ao longo da vida**, o papel das tecnologias de informação e conhecimentos, a inclusão digital, o currículo, o tempo e o espaço formativo, a avaliação processual, somativa e diagnóstica e o respeito à diversidade. Deve, ainda, planejar a integração entre ensino médio e educação profissional, além de estabelecer novas perspectivas para a educação infantil, o ensino fundamental de nove anos e a educação de jovens e adultos. (MEC, 2008b, p. 17, grifos nossos).

No *Documento Referência* e no *Documento Final* da Conferência encontramos a expressão *educação ao longo da vida* vinculada à função social da escola e à consolidação de uma política de educação de jovens e adultos.

Essa breve exposição permite perceber que os resultados alcançados nesta pesquisa se constituem muito mais como um ponto de partida para a compreensão dessa concepção de educação, do que um trabalho que oferece respostas definitivas visto tratar-se de um tema muito recente nas políticas públicas para a educação brasileira; no entanto, acreditamos ter assinalado importantes elementos para alçá-la ao campo crítico.

Como referido na *Introdução* desta tese, o projeto educativo da UNESCO e da União Européia, disseminado mundialmente, tem ressonâncias locais. Contudo, tais ressonâncias – efetivamente preocupantes do ponto de vista histórico – pretendem, para além dos “grupos sociais”, atingir o ser humano apresentado fora de suas determinações de classe. Pretendemos com a análise empreendida pôr em questão tal projeto histórico e o sujeito alienado e conformável que pretende produzir: em eterna obsolescência. Nunca descartável – dadas as contradições da ordem capitalista –, mas sempre adaptável.

Tem-se assim, um projeto educacional de aclimatação, de resignação e responsabilização dos sujeitos. Um projeto que pretende a ausência da História, mas que, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de seu controle. Entendemos, pois, que os três grandes aportes desta obsolescência humana emanam desta estreita concepção de História que identifica a dinâmica da vida como algo irremediável, que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente, previsível e controlável.

Na contracorrente deste projeto e para não abrir mão da possibilidade histórica de construção de uma contra-hegemonia é preciso estarmos atentos para o alerta de Mészáros (2007, p. 24):

o tempo dos oprimidos e explorados, com sua dimensão vital do futuro, não pode ser obliterado. Tem sua própria lógica de desdobramento, como o tempo histórico irreprimível de *nossa época de tudo ou nada*. Somente a destruição total da humanidade pode pôr-lhe um fim. Esse tempo potencialmente emancipatório é inseparável da ação social capaz de asseverar por meio de sua luta o ‘otimismo da vontade’ de Gramsci, a despeito de toda adversidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMAD, Aijaz. Problemas de Classe e Cultura. In: WOOD, E. M; FOSTER, J.B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999, p. 107-122.

\_\_\_\_\_. **Linhagens do presente**: ensaios. Tradução de Tania Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo. 2002.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Betina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANTUNES, Fátima. Globalização e Europeização das políticas educativas. Percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.47, p.125-143, 2005a.

\_\_\_\_\_. Dimensões Europeias da Educação: sentidos, perplexidades e desafios. **Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Ed. Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, p. 1343-1359, set. 2005b.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 25, n.87, maio/ago. 2004, pp. 335-351.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Trad. Dinah de Abreu Azevedo; ver. Técnica José E. Romão. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, R. M. L. . Competência e Qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo.. In: **XXII Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999, Caxambu. Programa e Resumos da XXII Reunião Anual da ANPED, 1999. v. 01.

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

BÁRCIA, Mary Ferreira. **Educação Permanente no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a historia**. 2.ed. Sao Paulo: Perspectiva, 1992.

BRAZ, Cássio A.. A temporalidade como elemento chave no estudo das transformações no trabalho. **Athenea Digital**, n.4, p. 151-159, 2003. Disponível em <<http://antalya.uab.es/athenea/num4/braz.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2007.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação Inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta overnamental**. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

CARDOSO, Ciro F. História e Paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F. & VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. Paradigmas rivais na historiografia atual. **Educação e Sociedade**, n. 47, abril, 1994, pp. 61-73.

CASTRO, Ramón Peña. Escola e Mercado: a escola face a institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada a serviço da economia, **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CAVALIÉRI, Ana M. V. Uma escola para a modernidade em crise. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** São Paulo : ANPEd, 1998. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 de março de 2005.

CERVI, Rejane de M. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: Editora Iplex, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



CORREIA, Teodósia S. L. A pedagogia das cidades e a construção da identidade cidadã. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 de março de 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação, Sociedades & Culturas**, Porto, n. 16, p. 133-169, 2001a.

DOSSE, François. **A História em migalhas**: dos “Annales” à “Nova História”. São Paulo: Ensaio; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

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

EVANGELISTA, Olinda. Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia. Entrevista com Fátima Antunes. **Perspectiva**. v. 23, nº. 02, Florianópolis, Jul./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Algumas indicações para o trabalho com Documentos. In: **Dossiê – Uma Metodologia para Análise Conceitual de Documentos sobre Política Educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004. 69p. (Dossiê). Mimeografado.

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

FALCON, Francisco J. Calazans. História cultural e História da educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política Educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE-UFSC, Florianópolis, 2006.

FERRETI, C.; SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, M. R. N.S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

FURTER, Pierre. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural.** Petrópolis: Vozes, 1975.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, novo associativismo e terceiro setor no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 de março de 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a Pós-modernidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 1997. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 11 de março de 2005.

GONSALVES, Ernesto L; GONÇALVES, Maria A. A. L. **Educação ao longo da vida.** São Paulo: Almed, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol.1; edição e trad. Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HENRIQUES, Márcio Simeone. O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 21., 1998, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 1997. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 20 de março de 2005.

HIDALGO, Angela Maria . Educação Permanente: A educação formal nos projetos Cidades Educadoras.. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro : ANPEd, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 13 de maio de 2006.

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

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1979.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 9-14.

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

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editara Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEHER, R. . Educação e tempos desiguais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu : ANPEd, 1996. 1 CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos. Os Significados da Educação, Modalidades de Prática Educativa e a Organização do Sistema Educacional. In: **Inter-Ação**, R. Fac. UFG, 16(1-2):67-90, jan/dez, 1992.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miro. São Paulo: Cortez, 2007.

LINHARES, Célia F. S. Juventude e invenção do futuro: da escola ao desemprego. In: SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997, p. 19-29.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 19., 1996, Caxambu. **Anais...** Caxambu : ANPEd, 1996. 1 CD-ROM.

LOPES, José. S. M.. Educação para a tolerância. In: REUNIÃO DA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 25 de agosto de 2006.

LOPES, Dawisson Belém. A ONU tem autoridade? Um exercício de contabilidade política (1945-2006). **Revista Brasileira de Política Internacional**, 50 (1), p. 47-65, 2007.

MAGNOLI, Demétrio. **União europeia: história e geopolítica**. São Paulo: Moderna, 1994.

MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999.

MARI, C. L. De A. **“Sociedade do conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: o Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Mídas**. Florianópolis, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE-UFSC, Florianópolis, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. A ativação dos limites absolutos do capital. In: **Para Além do Capital. Rumo a uma Teoria da Transição**. São Paulo: ed. Unicamp; Boitempo Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MONTEIRO, Agostinho Reis. A educação no projecto comunitário europeu. Uma história com trinta anos. **Inovação**. Revista do Instituto Nacional de Inovação Educacional. Minho, n. 15, n. 1-2-3, p. 7-21, 2002.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. . M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

\_\_\_\_\_. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 14, n. 5, p. 45-60, jan./jun. 1996.

\_\_\_\_\_. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago. 2004b. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 23 de out. 2004.

\_\_\_\_\_. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. In: 30. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. 1 CD-ROM.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: **Política e gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 23, n.2., , pp. 279-301, jul./dez. 2005.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. 4ª. ed., Campinas, SP: editora da UNICAMP, 1997.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais- Terreno de Contestação**. Trad. Isabel M. Maia. Porto: Porto Editora, 2000.

PAIVA, Vanilda; RATTNER, Henrique. **Educação permanente e capitalismo tardio**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

PARENTI, Maria . G. . As noções de Educação Permanente e Competência: um diálogo entre os campos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Trabalho e Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999. 1 CD-ROM.

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

PIERRO, M. C. . Evolução recente da educação de pessoas adultas na Espanha. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos...** São Paulo : ANPED, 1998. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 de março de 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções Estado/sociedade civil. In. SARMENTO, Manuel J. (org.) **autonomia da escola: políticas e práticas**. Lisboa: ASA, 2000.

PRIEB, S. A. **O trabalho à beira do abismo: uma crítica marxista à tese do fim da centralidade do trabalho**. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

RAMOS, Marise. N. . É possível uma Pedagogia das Competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAWLS, John. Justiça como equidade. In: **Uma Teoria da Justiça**. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

\_\_\_\_\_. **Justiça como Equidade**. Uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

\_\_\_\_\_. **Nouvelle Histoire e Tempo Histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: ed. Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Os Annales: a renovação Teórico-Methodológica e “Utópica” da História pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o debate Teórico-Methodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998, p. 25-49.

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

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

RODRIGUES, Gilberto M. A. **O que são relações internacionais**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, Marilda M. Educação ao Longo de Toda a Vida: a eterna obsolescência humana? In: **Teoria e Prática da Educação**. Universidade Estadual de Maringá, vol. 5, n. 10, mar.,2002.

RODRIGUES, M.; CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe - A Difusão De “Novos” Preceitos Na Confirmação De Um Novo Paradigma Educativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd SUL, 6., Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: ANPEd, 2006. 1 CD-ROM.

SADER, Emir. Prefácio. In: **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15-18.

SALLES, Fernando Casadei. A proposta CEPAL-OREALC: progresso técnico, cultura, política e educação. **Perspectiva**, ano 10, n. 18, p. 107-132, ag.-dez., 1992.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANFELICE, José Luis. História, Instituições Escolares, e Gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, ago. 2006, pp.20-27. Disponível em <[www.histedbr.fae.unicamp.br/art4\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf)>. Acesso em 10 de julho de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José. C.; NASCIMENTO, M. Isabel Moura (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O debate Teórico e Metodológico no campo da História e sua importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e História da Educação: o debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998, p. 7-15.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação.** In: LOMBARDI, J.C. ; NASCIMENTO, M.I.M.. (Org.). Fontes, história e historiografia da educação. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2004, v. 1, p. 3-12.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

\_\_\_\_\_. A outra face da inclusão. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, 2002, p. 29-37.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MORAES, M. Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Um fantasma ronda o professor: a mística da profissionalização. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. , p. 81-98.

\_\_\_\_\_. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.02, p.525-545, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; LIMA FILHO, D. L. . Reflexões sobre a arquitetura dos documentos dos organismos multilaterais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu (MG). São Paulo: ANPED, 1999. 1 CD-ROM.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, M. Célia M.M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba, M. C. Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional In SHIROMA, E. O. (org.). **DOSSIÊ: Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis: UFSC, 2004 (mimeo.)

SOUZA, Paulo Renato. Os desafios para a educação no limiar do novo século. In: VELLOSO, J. P. dos Reis e ALBUQUERQUE, R. C. de. (coords.). - **Um modelo para a**



**educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Fórum Nacional, ed. José Olympio Editora, 1999, p. 19-33.

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

\_\_\_\_\_. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. da (org.). **Trabalho, Educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria L. R.; CONZATTI, Marli (orgs.). **Cidade Educadora:** a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras América Latina, 2004.

TORRES, Rosa. **Aprendizaje alo Largo de toda la vida en el Norte y Educación Basica en el Sur?** Fronesis, 2001 . Disponível em: <<http://www.fronesis.org>>. Acesso em 25 de maio de 2006.

VELLOSO, J. P. dos Reis e ALBUQUERQUE, R. C. de. (coords.). - **Um modelo para a educação no século XXI.** Rio de Janeiro: Fórum Nacional, ed. José Olympio Editora, 1999.

VILARINHO, Lúcia Regina. Educação continuada e educação a distância: anomalias no contexto do paradigma tradicional de ensino? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001. Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 de março de 2005.

WHITROW, G. J. **O tempo na história:** concepções sobre o tempo da pré-história aos nossos dias . Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

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

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. **Em defesa da história:** marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

WOOD, Ellen Meiksins. Trabalho, Classe e Estado no capitalismo global. In: SEOANE, José e TADDEI, Emilio (Orgs.) **Resistências Mundiais.** De Seattle a Porto Alegre. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 99-121.

\_\_\_\_\_. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? In: WOOD, E. **Capitalism and the information age**. Tradução de Maria Célia Marcondes de Moraes e Patrícia Torriglia. New York: Monthly Review Press, 1998. Agosto de 1998, PPGE/UFSC.

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

## REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais** - Educação Básica. Brasília: CNE/INEP. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>> Acesso em 13 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação Básica. **Tema Central**. MEC, abr. 2008a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação Básica. **Documento Base**. MEC, abr. 2008b. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação Básica. **Texto Referência para Debate**. MEC, abr. 2008c. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Conferência Nacional de Educação Básica. **Documento Final**. MEC, abr. 2008d. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de outubro de 2008.

CEDEFOP. Porquê Aprendizagem ao Longo da Vida? In: **Revista Européia**. Formação Profissional, n. 8/9, 1996.

CEPAL. UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem**. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social europeu e ao Comité das regiões, 13.02.2006. Disponível em: < <http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0033:PT:NOT](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52006DC0033:PT:NOT)>. Acesso em 29 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Um novo impulso à juventude europeia.** Livro Branco da Comissão Europeia, Bruxelas, 21.11.2001. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001\\_0681pt01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2001/com2001_0681pt01.pdf)>. Acesso em: 10 de julho de 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade.** Comunicação da Comissão, 21.11.2001. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/communication/com_pt.pdf)>. Acesso em: 10 de julho de 2005.

\_\_\_\_\_. **Implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning.** Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (1996). s.d. Disponível em: <[http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)>. Acesso em: 22 de julho de 2004.

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

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

DELORS, Jacques (org.) **A Educação para o século XXI: questões e perspectivas.** Porto alegre: Artmed, 2005.

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

FONTAINE, Pascal. **A Europa em 12 lições.** Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu\\_glance/60/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/publications/booklets/eu_glance/60/index_pt.htm)>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

PARLAMENTO EUROPEU. **Proposta de recomendação do Parlamento e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida**. PE, 6.4.2006. Disponível em: <[http://europa.eu/index\\_pt.htm](http://europa.eu/index_pt.htm)>. Acesso em: 29 de maio de 2006.

UNESCO. **Declaracion Mundial sobre Educación para Todos** (Jomtien, 1990). La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. 1990. Disponible em: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_jomtien\\_declaracion\\_mundial.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf). Acesso em março de 2006.

UNESCO. **Informe final de Dakar**. Foro Mundial de la Educación, 2000. Disponível em: <[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_informe\\_final\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf)>. Acesso em março de 2006.

\_\_\_\_\_. **O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a vida**. Relatório Mundial sobre a Educação. Edições Asa, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Unesco e a Educação**. UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. **A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987 – 1997**. (1998). Disponível em <<http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/edicoesnacionais/edicoesEDPDF>>. Acesso em 23 de junho de 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Declaracion de la Habana**. Cuba, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.cl/esp/prelac/ediciones/1.act>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2002.

UNESCO. OREALC. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**. Sus Objetivos, características y modalidades de acción. OREALC/UNESCO, s/d. Disponível em: <<http://www.unesco.org>>. Acesso em 20 de junho de 2004.

\_\_\_\_\_. **Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 1**. OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1982a.

- \_\_\_\_\_. **Boletín 2.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1982b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 3.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1983a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 4.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1983b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 5.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 6.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1985a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 7.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1985b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 8.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1986a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 9.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1986b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 10-11.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1986c.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 12.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 13.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1987b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 14.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1987c.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 15.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1988a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 16.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1988b.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 17.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1988c.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 18.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **Boletín 19.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, [1989?b].

\_\_\_\_\_. **Boletín 20.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1989c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 21.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 22.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 23.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1990c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 24.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 25.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1991b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 26.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1991c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 27.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 28.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 29.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1992c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 30.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1993a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 31.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1993b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 32.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1993c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 33.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 34.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 35.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1994c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 36.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 37.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 38.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1995c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 39.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 40.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 41.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1996c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 42.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 43.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 44.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1997c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 45.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 46.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 47.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1998c.

\_\_\_\_\_. **Boletín 48.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Boletín 49.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Boletín 50.** OREALC/UNESCO: Santiago, Chile, 1999c.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)