

A APRENDIZAGEM/EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO BASE FILOSÓFICA PARA PROPOSTAS DE EMANCIPAÇÃO

*Bruno Joaquim
Lucila Pesce*

Resumo

O presente estudo aborda a aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para subsidiar propostas de emancipação nos contextos de educação de jovens e adultos (EJA). Trata-se de uma investigação qualitativa de caráter teórico-conceitual. Busca-se explorar as contribuições teóricas freirianas e decoloniais para se repensar a EJA, confrontando a colonialidade do saber. O conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida abrange diversos aspectos da vida, como desenvolvimento pessoal, competências laborais e participação cidadã, e é objeto de disputa ideológica entre abordagens humanizadoras e aquelas que servem à razão moderno-capitalista-colonial. Defende-se a aprendizagem/educação ao longo da vida como arcabouço filosófico para subsidiar propostas de emancipação dos grupos sociais subalternizados e para confrontar as múltiplas estruturas de opressão que operam sobre os sujeitos da EJA. Compreendê-la como filosofia da educação significa respaldar-se em alguns de seus princípios para repensar a natureza, a finalidade e o impacto da educação na formação humana, considerando as transformações históricas, os jogos de poder, o direito à educação e a condição material e subjetiva do ser. Esta abordagem contrasta com a visão instrumental-técnico-econômica historicamente dominante no campo da educação e que vem se apropriando das noções de aprendizagem/educação ao longo da vida sob o ponto de vista do ideário neoliberal. Entende-se a educação como necessidade humana ontológica, o que faz da aprendizagem/educação ao longo da vida um princípio fundamental da educação emancipatória e, portanto, como sua base filosófica.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; aprendizagem ao longo da vida; decolonialidade.

LIFELONG LEARNING/EDUCATION AS A PHILOSOPHICAL FOUNDATION FOR PROPOSALS OF EMANCIPATION

Abstract

The present theoretical-conceptual study addresses lifelong learning/education as a philosophical foundation to support proposals for emancipation within the contexts of adult education. This is a qualitative investigation of a theoretical-conceptual nature. It seeks to explore the theoretical contributions of Freirean and decolonial perspectives in reconsidering adult education, by confronting the coloniality of knowledge. The concept of lifelong learning/education encompasses various aspects of life, such as personal development, labor competencies, and civic participation, and is subject to ideological dispute between humanizing approaches and those serving the modern-capitalist-colonial rationale. Lifelong learning/education is advocated as a philosophical framework to underpin proposals for the emancipation of marginalized social groups and to confront the structures of oppression operating on subjects within adult education. Understanding it as a philosophy of education entails drawing upon some of its principles to comprehend the nature, purpose, and impact of education on human formation, considering historical transformations, power dynamics, the right to education, and the material and subjective condition of being. This approach contrasts with the historically dominant instrumental-technical-economic view in the field of education, which has been appropriating notions of lifelong learning/education from a neoliberal perspective. Education is understood as an ontological human need, thereby making lifelong

learning/education a fundamental principle of emancipatory education and, therefore, its philosophical foundation.

Keywords: adult education; lifelong learning; decoloniality.

EL APRENDIZAJE/EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA COMO BASE FILOSÓFICA PARA PROPUESTAS DE EMANCIPACIÓN

Resumen

El presente estudio teórico-conceptual aborda el aprendizaje/educación a lo largo de la vida como base filosófica para respaldar propuestas de emancipación en los contextos de educación de personas jóvenes y adultas. Se trata de una investigación cualitativa de carácter teórico-conceptual. Se busca explorar las contribuciones teóricas freirianas y decoloniales para replantear la educación de personas jóvenes y adultas, confrontando la colonialidad del saber. El concepto abarca diversos aspectos de la vida, como el desarrollo personal, las competencias laborales y la participación ciudadana, y es objeto de disputa ideológica entre enfoques humanizadores y aquellos que sirven a la razón moderno-capitalista-colonial. Se defiende el aprendizaje/educación a lo largo de la vida como marco filosófico para respaldar propuestas de emancipación de los grupos sociales subalternizados y para confrontar las estructuras de opresión que operan sobre los sujetos de la educación. Comprenderlo como filosofía de la educación implica respaldarse en algunos de sus principios para comprender la naturaleza, el propósito y el impacto de la educación en la formación humana, considerando las transformaciones históricas, los juegos de poder, el derecho a la educación y la condición material y subjetiva del ser. Este enfoque contrasta con la visión instrumental-técnico-económica históricamente dominante en el campo de la educación y que ha estado apropiándose de las nociones de aprendizaje/educación a lo largo de la vida desde el punto de vista del ideario neoliberal. Se entiende la educación como una necesidad humana ontológica, lo que convierte al aprendizaje/educación a lo largo de la vida en un principio fundamental de la educación emancipadora y, por lo tanto, en su base filosófica.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; aprendizaje a lo largo de la vida; decolonialidad.

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.
(Paulo Freire, 2011)

O presente artigo configura-se como um estudo teórico-conceitual, cujo objetivo é analisar a aprendizagem/educação¹ ao longo da vida como filosofia da educação capaz de subsidiar propostas de emancipação nos contextos de educação de jovens e adultos (EJA²). Ele deriva de uma tese de doutoramento em educação, defendida em 2023 pelo primeiro autor deste artigo, sob orientação da segunda autora. A tese procurou analisar as possíveis contribuições teóricas das perspectivas decoloniais para potencializar a EJA escolar, em face do enfrentamento da colonialidade do saber. Deste estudo emergiu uma proposta de agenda dedicada a delinear os possíveis traços da pedagogia decolonial, fundamentada em vivências do autor no contexto escolar

¹ Optamos por utilizar o termo *aprendizagem/educação ao longo da vida*, a fim de não excluir as duas concepções que fundamentam os valores, princípios e propósitos intrínsecos ao conceito: a aprendizagem, enquanto processo cognitivo, e a educação, enquanto processo político-social.

² Usamos o termo EJA em referência a toda diversidade de tempos-espacos de formação de pessoas adultas, sobretudo pertencente às classes populares.

de Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), pertencentes à rede pública estadual de educação de São Paulo. Para subsidiar esta agenda, a noção de aprendizagem/educação ao longo da vida, compreendida como filosofia da educação, foi arrolada para servir de arcabouço filosófico para a proposta, que buscou delinear uma EJA voltada à emancipação e ao enfrentamento das múltiplas opressões resultantes da colonialidade.

Chamamos de colonialidade o padrão de poder resultante do colonialismo moderno, que se propaga, se reinventa e se (re)adapta às novas formas de operar as opressões e as hierarquias, mesmo após o fim do processo histórico do colonialismo. Esse padrão de poder não se limita às relações entre povos e nações, mas articula trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas através do capitalismo moderno e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007). O controle sobre as formas como o saber é produzido, distribuído e legitimado é um dos modos da colonialidade operar, chamada por diversos autores de colonialidade do saber. Enfrentá-la, neste sentido, significa buscar amparo em epistemologias e praxiologias contra-hegemônicas, dispostas a denunciar o modo como o colonialismo construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica à geopolítica do conhecimento (Oliveira, 2018).

Para a referida tese de doutoramento, o conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida, ainda que tenha uma matriz europeia, serviu como aporte filosófico muito relevante para pensar a transgressão do modelo hegemônico de EJA, que é historicamente tomado por uma racionalidade instrumental-técnico-econômica (Adorno, Horkheimer, 1985; Habermas, 2003; Marcuse, 1999), resultante do projeto moderno-colonial de poder. Em sua essência, a aprendizagem/educação ao longo da vida relaciona-se a diversas esferas da vida, como o desenvolvimento pessoal, a aquisição de competências laborais, o manejo de novas tecnologias, a aprendizagem de línguas, a interculturalidade, a socialização política e a participação cidadã, em todos os ciclos de vida. O conceito pertence a uma arena de disputas político-ideológica. Ele é objeto de embate entre aqueles que, por um lado, defendem uma EJA voltada à humanização, para a formação integral dos seus sujeitos e para a emancipação; e aqueles que, por outro lado, se apropriam do conceito para planejar e implantar políticas de formação da classe trabalhadora para servir aos interesses do capital, com forte aderência ao padrão moderno-colonial de poder.

A aposta que fazemos a partir do presente estudo é a de que a aprendizagem/educação ao longo da vida pode servir de base filosófica para subsidiar propostas de emancipação, nos contextos de EJA. Compreendê-la como filosofia da educação significa respaldar-se em alguns de seus princípios para repensar a natureza, a finalidade e o impacto da educação na formação humana, considerando as transformações históricas, os jogos de poder, o direito à educação e a condição material e subjetiva do ser. Contrapondo-se às perspectivas hegemônicas, que visam a preparar os sujeitos para a vida sob uma razão instrumental-técnico-econômica, nos pautamos em uma abordagem da aprendizagem/educação ao longo da vida fundamentada na tradição latino-americana de educação popular e na pedagogia decolonial. Defendemos que ela pode ser considerada uma base filosófica para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, consubstanciando-se como instância essencial ao enfrentamento da colonialidade do saber e das diferentes formas de opressão que derivam dela.

UM CONCEITO EM DISPUTA

Apesar da sua origem europeia, o conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida pode ser considerado uma das principais chaves para se pensar o potencial emancipatório da

educação, sobretudo nos contextos da EJA. Em pesquisa anterior (Joaquim, Pesce, 2018), lançamos mão deste conceito com os objetivos de propor uma alternativa à perspectiva compensatória da EJA e de reconhecer o conceito como objeto de disputa semântica entre diferentes perspectivas. Há, por um lado, autores que fundamentam sua concepção de aprendizagem/educação ao longo da vida amparados na pedagogia crítica e na perspectiva do direito de todos e todas à educação pública, gratuita e de qualidade social. Por outro lado, a apropriação deste conceito por forças hegemônicas representadas por organismos nacionais e internacionais e autores de viés economicista e tecnocrático torna o conceito verdadeira arena de disputa ideológica.

O conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida foi pauta de diversos relatórios de organismos multilaterais, como a Unesco, o Conselho Europeu e a OCDE entre as décadas de 1970 e 1990. Entre os primeiros documentos, destaca-se o relatório da Comissão Interministerial para o Desenvolvimento da Educação (1972) criada pela Unesco e presidida por Edgar Faure, que concede centralidade ao conceito de educação permanente (expresso em língua inglesa como *lifelong education*). O sentido dado ao conceito envolve essencialmente a percepção da educação como um direito de todos e todas. A ideia é continuada pelo relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 2010), coordenado por Jacques Delors e publicado em 1996, em que a educação ao longo da vida é apontada como uma necessidade para a sociedade do conhecimento, além de elaborar os quatro pilares do conhecimento que dão sustentação ao conceito: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Todavia, os dois documentos não representam exatamente a mesma perspectiva. Para Moacir Gadotti (2016), há uma descontinuidade entre o relatório de Edgar Faure (1972) e de Jacques Delors (2010), pois, passados mais vinte anos, o foco da organização deixou de ser a educação e passou a ser a aprendizagem. Essa mudança de paradigma, em sua visão, esvazia o conceito de educação permanente vinculado à perspectiva de construção de uma sociedade democrática e reforça um perigoso movimento de individualização da educação.

Nas edições V e VI da Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), o conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida é debatido no âmbito da responsabilização do Estado pela garantia do direito de todos e todas à educação, em particular dos grupos sociais marginalizados. A Declaração de Hamburgo (Unesco, 1998), assinada na Confinteia V, apresentou a necessidade de a educação de adultos deixar de ser pensada a partir da noção de déficit e se vincular à valorização dos saberes dos seus sujeitos, articulados em nível local, regional e nacional. Aprofundando esta noção, a Confinteia VI, realizada em 2009, em Belém, reforça esta perspectiva ampliada de educação de adultos, ao considerar a aprendizagem/educação ao longo da vida como “[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos” (Unesco, 2010, p. 3). A compreensão da aprendizagem/educação ao longo da vida como filosofia capaz de subsidiar todas as formas de educação ganha, neste contexto, mais força entre os ativistas da EJA.

Contudo, é preciso reconhecer que a origem da ideia de uma educação permanente é muito mais antiga. Gadotti (2016), por exemplo, relaciona essa noção ao pensamento do filósofo chinês Lao-Tsé, ao mito de Ptolomeu, à República de Platão e ao iluminismo de Condorcet. Se não tivéssemos uma historiografia da educação tão assentada em preceitos eurocêntricos, também identificaríamos práticas educativas de matriz indígena como experiências de aprendizagem/educação ao longo da vida. Timothy Ireland (2019) salienta que a origem da noção de aprendizagem/educação ao longo da vida tem forte influência humanista, que concebe uma relação íntima entre vida, educação e aprendizagem. “A aprendizagem é uma necessidade ontológica - somos seres inconclusos, incompletos e, conseqüentemente, a aprendizagem se

caracteriza como uma necessidade básica fundamental. Sem aprender não sobrevivemos” (Ireland, 2019, p. 53).

Apesar da sua matriz assentada na perspectiva do direito à educação permanente, o conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida foi desde o final do século passado ganhando novas formas em documentos internacionais, sendo cada vez mais apropriado por uma racionalidade instrumental-técnico-econômica. Essa ressemantização vem ganhando corpo em meio à emergência de uma nova organização sociotécnica, ancorada no capitalismo informacional pós-industrial, na reforma do Estado e na globalização excludente. Neste processo, a aprendizagem/educação ao longo da vida afasta-se de sua raiz humanista, crítica e democrática para se transformar em formações e aprendizagens para o ajustamento e adaptação da classe trabalhadora aos novos imperativos da economia (Lima, 2010).

No contexto europeu, a aprendizagem/educação ao longo da vida é compreendida por (Lima, 2007) como um dos pilares do Estado-Providência, isto é, um dos fundamentos das políticas sociais e redistributivas que se expandiram no continente após a II Guerra Mundial, a partir de uma agenda orientada pela democratização das oportunidades educacionais e pela transformação social, por meio do exercício da cidadania ativa. Entretanto, o avanço do neoliberalismo, promotor da desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais em todas as esferas da vida pública, tem promovido uma perversa reconfiguração da educação. O apelo sistemático à formação ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, em um quadro de crise do Estado de bem-estar e de esgotamento do seu papel na educação, com o correspondente esforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de *competências para competir*.

No contexto brasileiro, a aprendizagem/educação ao longo da vida, tal qual a EJA³, enfrenta um desafio significativo devido à ausência de uma política de Estado consolidada. O avanço do neoliberalismo e o recrudescimento do autoritarismo na última década resultaram no abandono da EJA, nas políticas públicas. Durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), a participação da sociedade civil na formulação de políticas educacionais, especialmente sobre EJA, foi eliminada, resultando em cortes de recursos e desmonte de políticas públicas. A pandemia agravou a situação, prejudicando severamente a modalidade. Com redução orçamentária constante, atingindo o ponto mais baixo em 2021, a recuperação da EJA enfrenta desafios consideráveis após anos de negligência e subfinanciamento.

Mesmo com a possível retomada das políticas de EJA a partir do novo governo Lula, a racionalidade instrumental-técnico-econômica é muito presente na invocação competitiva e individualizante que advém do projeto de reforma do Estado. O novo modelo de gestão estatal, pautado pela preocupação com a eficiência, com redução de déficit fiscal e modernização, apoia-se no discurso que relaciona o subdesenvolvimento, as desigualdades, a pobreza e o desemprego à baixa produtividade do campo educacional. Para a OCDE, o FMI, a CEPAL e a União Europeia, a força de trabalho não está à altura das novas e flexíveis tarefas do capitalismo informacional, em virtude da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação da formação dos trabalhadores. Exige-se um novo perfil de força de trabalho, flexível às necessidades das empresas, tecnologicamente fluente, capaz de adaptar-se a um novo *ethos* profissional, isto é, um trabalhador

³ É válido distinguir a educação de jovens e adultos e a aprendizagem/educação ao longo da vida. Enquanto a primeira refere-se a uma modalidade de educação, seja ela escolar ou não escolar, a segunda procura englobar todos os níveis da educação formal, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, a formação técnica e profissional e a educação de jovens e adultos, e todas as experiências de educação não formal que ocorrem nos diversos ciclos de vida.

plasticizado (Castells, 2019). Diante da nova configuração do capitalismo, a colonialidade passa a atuar com uma nova roupagem, promove a recolonização por meio do ideário neoliberal e subjugando os sujeitos coloniais por meio do discurso meritocrático.

Esses organismos internacionais multilaterais buscam definir orientações políticas educacionais universais. Esse propósito faz com que eles operem a partir de uma lógica colonial. Sua constituição, a partir do Norte Global, como organismos capazes de influenciar o mundo, reproduz um mesmo sentido de dominação que precisa ser considerado em qualquer análise. Colocamos, deste modo, sob suspeita as definições oriundas dos referidos organismos, sobretudo porque são modificadas de acordo com as novas demandas do capitalismo. A origem colonial do conceito de aprendizagem/educação ao longo da vida, entretanto, não inviabiliza seu uso. Pelo contrário, entendemos que do mesmo modo como as estruturas hegemônicas de poder se apropriam de conceitos cunhados por movimentos populares, uma proposta contra-hegemônica pode e deve se apropriar e subverter um conceito oriundo do *mainstream*.

A própria substituição constante da expressão *educação*, por *aprendizagem*, *formação*, *qualificação* ou até *capacitação* ao longo da vida expressam a mudança semântica do conceito, em atenção à racionalidade instrumental-técnico-econômica. Apostamos no uso prioritário da expressão *educação ao longo da vida*, pois ela confere centralidade à educação como objeto de políticas públicas e, portanto, alinha-se a uma perspectiva de resistência à racionalidade hegemônica e de defesa da educação como um direito de todos e todas, como ensina Lima (2007). Em aderência a esta opção, Barros (2011) já alertava para a oposição entre as noções de educação permanente, hegemônica nas décadas de 1960 e 1970, e aprendizagem ao longo da vida, que adquire força nas últimas três décadas. A autora observa tratar-se de dois polos contraditórios que marcam o processo de avanço do neoliberalismo sobre as políticas de educação de adultos, de modo a exacerbar o discurso supostamente técnico em torno da educação e a mitigar seu potencial de emancipação.

Ireland (2019), a fim de apontar um caminho para a superação desta dicotomia, sugere que a educação ao longo da vida seja entendida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política, enquanto aprendizagem ao longo da vida como uma afirmação cognitiva e, portanto, inerente à condição humana. “Somos seres inconclusos, incompletos e, conseqüentemente, a aprendizagem se caracteriza como uma necessidade básica fundamental” (Ireland, 2019, p. 52). O autor também entende que, em meio à disputa pelo conceito, a aprendizagem/educação ao longo da vida pode se concretizar como uma proposta filosófica vinculada à emancipação e, para isso, precisa se aproximar da perspectiva da Educação Popular e da Participação Social. Esta proposta aproxima-se do sentido auferido ao conceito, pelos autores do presente texto. Por esta razão, apostamos no entendimento da aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para propostas de emancipação e enfrentamento da colonialidade nos contextos de educação de jovens e adultos.

Também Gadotti (2016), filiando-se ao campo crítico e humanista, defende uma aprendizagem/educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular, disputando legitimamente o conceito e apostando em uma educação transformadora. À luz do pensamento freiriano, o autor entende a educação como um processo de conscientização e de transformação social, em um movimento permanente de superação da desumanização. Sob este ponto de vista, a aprendizagem/educação ao longo da vida valoriza a vida como pilar, estendendo a ideia de educação para além de um processo formal, burocrático e cartorial, mas uma educação ligada essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho e à cultura, conferindo centralidade à humanização dos seus sujeitos. Apostando na aderência da aprendizagem/educação ao longo da vida e a educação popular, Gadotti (2016, p. 6) compreende que juntas, elas deveriam “[...] englobar o respeito e a

defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva”.

Há, todavia, uma crítica importante a esta concepção, que provém do “[...] risco da perda da centralidade do educativo e da institucionalização do escolar, na medida em que produz certa fluidez de diversos tipos de fronteiras institucionais, temporais, de idade, entre outras” (Diniz, 2010, p. 257). Este risco é real, na mesma medida em que é também real o risco de uma pedagogização desmedida das esferas da vida. Por esta razão, Ireland (2019) insiste em ressaltar como a aprendizagem/educação ao longo da vida reconhece o valor e não discrimina os resultados de todas as modalidades de educação, formal, não formal ou informal, em todos os ciclos de vida. As aprendizagens são igualmente válidas independentemente de como foram alcançadas. Para que a perspectiva da educação popular possa dialogar com a escolarização – para isso é preciso não as tratar como antagônicas – e interagir com a filosofia da aprendizagem/educação ao longo da vida, são basilares a defesa da cultura popular e o rompimento com a hierarquia entre saberes socialmente legitimados e subalternizados.

A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A filosofia da educação é entendida como o estudo crítico e reflexivo dos fundamentos, princípios e propósitos da educação, buscando compreender sua natureza, finalidade e seu impacto na formação humana. Para isso, ela considera as transformações históricas que atravessam os itinerários formativos de cada um, os jogos de poder que hierarquizam diferentes constituições do pensamento humano e a própria condição material e subjetiva do ser. Para Joaquim Severino (2006), a formação humana está associada a um processo de transformação do sujeito a uma condição de autonomia, a uma emancipação capaz oferecer caminhos para uma situação de plena humanidade.

Nas perspectivas hegemônicas, o sentido da educação e os princípios que a orientam visam a preparar os sujeitos, sobretudo as crianças e jovens, para a vida. À escola, como instituição do Estado, caberia o papel de formar, modelar e capacitar os sujeitos sociais para atuar na vida social, econômica e política. Há importantes recortes de classe, de gênero e de raça que asseveram profundas desigualdades neste modelo de educação, fortemente controlado pela falácia meritocrática. Os seus sentidos e propósitos sustentam uma razão instrumental-técnico-econômica, uma noção de *educação para*. Ainda que tais princípios tenham balizado a educação formal por séculos, eles nunca corresponderam ao modo como de fato ocorrem os processos formativos humanos. Em primeiro lugar, este modelo nunca deu conta de promover a formação para o pleno exercício da cidadania, porque nunca assumiu o compromisso político com a emancipação das classes populares. Em segundo lugar, tais princípios também deixaram de atender as exigências advindas das transformações recentes do capitalismo. A aprendizagem/educação ao longo da vida passou a também ser uma demanda do mercado e, por esta razão, o conceito acaba por ser cooptado pelo ideário neoliberal, conforme já apontado.

Ao debater a aprendizagem/educação ao longo da vida na perspectiva da América Latina, Ireland (2019, p. 57-58) compreende que ela é “[...] uma proposta filosófica e estratégica para a educação de uma sociedade”, sobretudo quando comprometida com a emancipação humana. Sobre esses termos, o autor propõe que ela se aproxime da perspectiva da educação popular e comunitária, tendo em vista as já constituídas experiências da região. A tradição latino-americana de educação popular permite uma mirada diferenciada para a aprendizagem/educação ao longo da

vida. As práticas educativas comunitárias, as iniciativas dos movimentos sociais, a educação dos povos originários e a teologia da libertação exemplificam esta tradição. Merecem destaque as contribuições de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Ambos, de forma autônoma, mas convergente, produziram suas propostas em meio a um violento contexto de avanço do autoritarismo na América Latina e de sua respectiva resistência - seja ela cultural, política ou a luta armada - nos anos de 1960. Além disso, atuaram em meio à miséria no campo e na cidade e a intensos conflitos por terra e por liberdades democráticas, no Brasil e na Colômbia. Suas propostas confluem na direção do fortalecimento da resistência dos camponeses e das populações mais pobres e do entendimento de que a educação e a produção de conhecimento são inseparáveis da política de libertação destes grupos sociais subalternizados. Os autores são dois dos arquitetos da aprendizagem/educação ao longo da vida no contexto latino-americano e estão também na genealogia da pedagogia decolonial.

No entanto, antes mesmo de Fals Borda e Freire produzirem suas primeiras contribuições, um conjunto de educadores, intelectuais e movimentos sociais da América Latina já constituíam uma tradição de educação com base na crítica à opressão colonial. Há diversas fontes pedagógicas latino-americanas que contribuíram para a rica tradição crítica e emancipatória da educação na região, todas elas entrelaçadas de algum modo com a noção de aprendizagem/educação ao longo da vida e de educação popular. A pedagogia decolonial e a educação popular são fruto de um longo e penoso processo de resistência epistêmica e praxiológica, em permanente oposição à hegemonia da educação moderno-colonial. Os autores demonstram que o pensamento pedagógico latino-americano é de matriz autônoma e produziu na educação popular as mais belas experiências de resistência e transgressão.

Esta tradição acaba por proporcionar um conjunto de fundamentos, princípios e propósitos para a educação, o que constitui uma verdadeira base filosófica para subsidiar pedagogias contra-hegemônicas. Paulo Freire é certamente um dos maiores responsáveis por organizar esta base e construir uma filosofia da educação que subsidia, em parte do Sul Global, as propostas politicamente comprometidas com a emancipação humana. Toda sua obra dialoga com a aprendizagem/educação ao longo da vida, mas, destacadamente, três conceitos fundamentam a argumentação deste estudo. O primeiro é o conceito de *inacabamento*, que está fortemente associado à essencialidade da aprendizagem para a sobrevivência dos sujeitos. A conscientização de mulheres e homens acerca de seu inacabamento é um dos objetivos fundamentais da educação como prática de liberdade. O segundo é o conceito de *humanização*. Paulo Freire compreende a desumanização como resultado da opressão e da alienação e acredita que a educação comprometida com o enfrentamento das opressões deveria atuar na humanização dos sujeitos historicamente subalternizados. A humanização não se restringe ao desenvolvimento de habilidades técnicas ou intelectuais, mas sim a um processo mais amplo que envolve a compreensão crítica da realidade, a reflexão sobre as relações sociais e a capacidade de agir coletivamente de maneira transformadora. O terceiro conceito refere-se à *politicidade* do ato educativo. Paulo Freire constantemente ressalta a relação ontológica entre educação e política, assumindo toda prática educativa como um ato político. A educação seria uma prática eminentemente política e, portanto, sempre pressupõe um projeto de sociedade (Freire, 2011). Ao compreender a aprendizagem/educação ao longo da vida como base filosófica para subsidiar propostas de emancipação em contextos de EJA, assumimos a nossa *politicidade* enquanto pesquisadores e educadores. Entendemos que os fundamentos, princípios e propósitos da aprendizagem/educação ao longo da vida devam estar associados a um projeto de sociedade mais justa e mais democrática.

De acordo com os estudos decoloniais, um projeto de sociedade politicamente comprometido com a humanização e a emancipação deve ter o enfrentamento da colonialidade como sua diretriz primordial. No tópico a seguir, tratamos da noção de colonialidade e de seu enfrentamento, apontando a filosofia da educação ao longo da vida como uma das bases para proposições pedagógicas decoloniais.

SUBSIDIANDO PROPOSTAS DE EMANCIPAÇÃO E ENFRENTAMENTO DA COLONIALIDADE

Desde o início deste século, um conjunto de intelectuais latino-americanos de diversas áreas do conhecimento tem se dedicado a discutir a constituição social, cultural, econômica e epistêmica da região, lançando o olhar para as suas raízes históricas. Esse coletivo – também conhecido como grupo Modernidade/Colonialidade⁴ – é responsável pelo resgate e (re)fundação do que se pode chamar de pensamento decolonial latino-americano. Trata-se, essencialmente, da radicalização da crítica ao eurocentrismo e do olhar sobre a realidade política e cultural latino-americana, especialmente marcada pela colonialidade. Para Aníbal Quijano (2005), o colonialismo consiste na exploração econômica institucionalizada – e, portanto, legitimada – de um povo sobre o outro. Já a colonialidade relaciona-se à dominação que é derivada do colonialismo, mas atua em múltiplos planos: nas ideias, nas subjetividades, nas culturas, nas artes, nas linguagens, nos gêneros, nas sexualidades, nas crenças, na natureza e na educação. Assim, para o autor, as relações de exploração de classe, já demarcadas pelo marxismo, são também atravessadas pela ideia de raça que opera nas relações subjetivas, objetivas e intersubjetivas. Em síntese, a colonialidade representa um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que opera sobre “[...] a forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Dedicados a compreender a colonialidade, mas sem abandonar sua inexorável relação com o capitalismo e o cisheteropatriarcado, os autores e autoras do grupo consideram a colonialidade e a modernidade como duas faces da mesma moeda. Da noção inicial de colonialidade derivam outras três: a colonialidade do ser, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber. Esta última vincula-se mais fortemente ao campo da educação. Ela revela um conjunto de hierarquias criadas em decorrência da persistente configuração das relações de poder, que influencia diversos âmbitos da vida social na periferia do capitalismo. Persiste a relação de privilégio epistêmico e inferioridade epistêmica, em que a autoridade do conhecimento nortecêntrico impõe-se sobre outros corpos políticos e geopolíticos, detendo, assim, o monopólio da ‘verdade’. Advém deste privilégio não somente a injustiça cognitiva, mas um conjunto de mecanismos utilizados para privilegiar projetos imperiais, coloniais e cisheteropatriarcais.

Walter Mignolo (2003) compreende que há um pensamento de fronteira que emerge do confronto entre o conhecimento moderno europeu e os conhecimentos produzidos no Sul Global, isto é, que emerge da diferença colonial. Este pensamento de fronteira é plural e representa novas possibilidades de atuação no enfrentamento e na reconfiguração das estruturas de poder historicamente edificadas. O pensamento de fronteira insurge-se contra a colonialidade do saber e potencializa a emergência de cosmovisões outras, constituindo, deste modo, um pensamento

⁴ Não é possível, nem justo, resumir o pensamento decolonial à produção dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade. Há diversas críticas acerca da hegemonia de intelectuais homens e brancos entre os autores mais destacados das teorias decoloniais, ao passo em que ocorre silenciamento de outras perspectivas, menos brancas, menos masculinas e menos acadêmicas.

decolonial. O termo decolonialidade faz referência às possibilidades do pensamento crítico-subversivo, a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista. Na esteira dessa perspectiva está a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o pensamento insurgente transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (Oliveira, 2018). A pedagogia decolonial, que é essencialmente uma proposta de educação emancipatória, deriva do pensamento decolonial proposto por esses e outros autores. Ela procura desvelar o lado sombrio da modernidade e contribuir, por meio de pedagogias outras, para a emancipação dos grupos sociais subalternizados e oprimidos pelo padrão moderno-colonial.

Em tese defendida em 2023 propusemos uma agenda dedicada a delinear os possíveis traços da pedagogia decolonial, visando contribuir para o enfrentamento da colonialidade do saber nos contextos de EJA. A agenda é constituída por seis programas que sugerem caminhos para uma pedagogia decolonial no contexto da EJA: a) decolonizar a narrativa dominante sobre a EJA; b) decolonizar a produção do saber no interior da EJA; c) decolonizar a linguagem na EJA; d) decolonizar a didática na EJA; e) decolonizar o espaço e o tempo da EJA; f) Construir uma EJA antirracista, anticapitalista e anticisheteropatriarcal (Joachim, 2023).

Os programas desta agenda trazem em sua essência a ideia de humanização radical dos sujeitos da EJA, o que implica reconhecer o inacabamento como parte da constituição do ser. Esse reconhecimento pode representar um outro paradigma para a modalidade, desobstruindo brechas para propostas que reconheçam seu potencial para a promoção da emancipação de grupos sociais subalternizados. Deste modo, entendemos que a escolha da filosofia da aprendizagem/educação ao longo da vida para fundamentar a construção desta agenda nos ofereceu maior sustentação para pensar uma EJA outra, com traços decoloniais e voltada à insubordinação diante do império da razão moderno-colonial.

Assim como a referida proposta, outros estudos também são representativos do potencial da filosofia da educação ao longo da vida servir como subsídio para caminhos alternativos e voltados à emancipação da EJA. Um exemplo premente é o estudo de Carla Liane Nascimento dos Santos e Tânia Regina Dantas (2020). Elas apresentam um trabalho exploratório-descritivo que toma como recorte as relações raciais nos contextos da EJA no Brasil, considerando o que determina a Lei n. 10.639/03, e objetiva discutir as temáticas de educação e processos de aprendizagem/educação ao longo da vida. As autoras revelam que a EJA, por ser constituída majoritariamente por negros e negras, pode ser entendida como uma ação afirmativa, potencialmente capaz de corrigir distorções e de reparar injustiças históricas. Deste modo, apontam como proposta pedagógica para o ensino e a aprendizagem significativa a associação entre afrobetização e letramentos de (re)existências, dois conceitos que se vinculam a pressupostos claramente decoloniais. A aprendizagem/educação ao longo da vida serve neste estudo como base filosófica para pensar as práticas de letramento, sobretudo relacionadas ao processo de conscientização, autoafirmação e resistência de populações negras. Os letramentos não são processo propedêuticos, lineares, evolutivos; não começam e nem terminam na escola, mas ocorrem em diferentes práticas situadas ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVANÇOS E LIMITES TEÓRICOS

Ao buscar analisar a aprendizagem/educação ao longo da vida como filosofia da educação capaz de subsidiar propostas de emancipação nos contextos de EJA, identificamos um importante potencial para fazer avançar o debate teórico em torno do direito à educação permanente, do

enfrentamento da colonialidade e da rejeição da racionalidade instrumental-técnico-econômica. Ao nos apoiarmos no entendimento da educação como necessidade humana ontológica, identificamos a aprendizagem/educação ao longo da vida como um princípio fundamental da educação emancipatória e, portanto, como sua base filosófica. Tal princípio assume que aprender ao longo da vida é um direito de todos e todas, em todos os ciclos de vida.

Entretanto, esse reconhecimento não é suficiente para garantir que esta seja uma das bases filosóficas para propostas de emancipação. Isso porque a aprendizagem/educação ao longo da vida vem sendo colada ao ideário neoliberal, associando-se à individualização da aprendizagem e ao processo de conformação de trabalhadores aos novos imperativos do capitalismo. Há uma disputa em curso que pode fazer com que seus princípios reforcem as estruturas de poder, com nova roupagem. O neoliberalismo é o motor de uma recolonialidade que reacomoda as hierarquias, a fim de preservá-las.

Nos posicionamos do outro lado. Em concordância com as perspectivas de Ireland (2019) e Gadotti (2016), acreditamos na aderência entre a aprendizagem/educação ao longo da vida e a perspectiva latino-americana de educação popular. Sua essência politizada, vinculada à humanização radical dos seus sujeitos e ao enfrentamento das estruturas de dominação moderno-coloniais, oferece condições de fazê-la contribuir para novas propostas, que situem a EJA em uma perspectiva crítica, emancipatória e decolonial. Por ora, este é apenas um exercício de reflexão teórica. Mas enunciamos que desta relação podem emergir propostas e práticas vinculadas à emancipação decolonial. Acreditamos no dever de disputar acadêmica e politicamente a aprendizagem/educação ao longo da vida, a fim de resistir. Se a educação ocorre ao longo de toda a vida, é também em seu percurso que se dão os enfrentamentos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *A dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BARROS, Rosanna. *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa, Portugal: Chiado Ed., 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade. *Revista Espaço do Currículo*, [s. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em 4 maio 2024.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação*. São paulo: Paz e Terra, 2019. v. 1.
- DELORS, Jacques (presid.). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO, 2010.
- DINIZ, Adriana Valéria Santos. Aprendizagem ao longo da vida e os currículos biográficos de aprendizagem de sujeitos jovens e adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos; SCOCUGLIA, Afonso Celso; PRESTES, Emília T. (org.). *Aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa, Paraíba: Ed. Univ. UFPB, 2010.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madri, Espanha: Unesco, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular e educação ao longo da vida*. São Paulo: Confinteia Brasil + 6, 2016. Disponível em https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em 4 maio 2024.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

IRELAND, Timothy Denis. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. *SISYPHUS - Journal of Education*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/5757/575763749004/html/>. Acesso em 4 maio 2024.

JOAQUIM SEVERINO, Antônio. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>. Acesso em 4 maio 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos; PESCE, Lucila. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da educação de jovens e adultos. *Crítica Educativa*, v. 3, p. 185-199, 2018. Disponível em <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/244>. Acesso em 4 maio 2024.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. *Decolonialidade e educação de jovens e adultos: uma agenda de enfrentamento da colonialidade potencializada pelo letramento digital*. 2023. 303p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 2023. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/11600/70812>. Acesso em 4 maio 2024.

LIMA, Licínio. A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, [s. l.], v. 15, p. 41-54, 2010. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1519>. Acesso em 4 maio 2024.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una colonialidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia. In: *Tecnologia, guerra e fascismo: coletânea de artigos de Herbert Marcuse*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 74-104.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales / disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madri, Espanha: Akal, 2003. v. 1.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Educação e militância decolonial*. Rio de Janeiro: Ed. Selo Novo, 2018. v. 1.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. Caxambu, Minas Gerais: *Anais 27ª reunião da ANPEd*, 2004.

SANTOS, Carla Liane Nascimento dos; DANTAS, Tânia Regina. Processos de afrobetização e letramento de (re)existências na educação de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 45, n. 1, 2020. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/96659>. Acesso em 4 maio 2024.

UNESCO. *Confíntea VI - 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos - Marco de Ação de Belém*. [s. l., s. n.], 2010. Disponível em www.unesco.org.br. Acesso em 4 maio 2024.

UNESCO. *International Conference on Adult Education; 5th. Adult education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future; 1997*. [s. l., s. n.], 1998. Disponível em <http://www.education.unesco.org/konf?ntea>. Acesso em 4 maio 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Submetido em março de 2024

Aprovado em maio de 2024

Informações do(a) autor(a)

Bruno dos Santos Joaquim
Universidade do Algarve (Portugal)
E-mail: brunosjoaquim@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6334-958X>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296714190666902>

Lucila Pesce de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo
E-mail: lucila.pesce@unifesp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4867232275873194>