

A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA CHEGAM À LDB BRASILEIRA: o conceito por detrás do princípio

*Marilda Merênci Rodrigues
Jean Franco Mendes Calegari*

Resumo

O artigo discute as matrizes históricas do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida por meio de referenciais teóricos da análise documental. Analisa documentos de política educacional da Unesco referentes a três décadas, mostrando fundas continuidades históricas entre si. Partindo da constatação de que o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida assumiu recentemente o status de princípio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, questiona os significados dessa inclusão na LDB e a reconhece no mesmo nexos histórico de outras reformas educacionais contemporâneas no Brasil, como a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular. Fundamentado em referenciais do campo crítico, o trabalho apresenta o conjunto de argumentos que conformam esse princípio educativo, pautado em fortes críticas aos sistemas educacionais e na defesa da horizontalização de espaços educativos e do estreitamento da formação humana conformada à lógica mercantil.

Palavras-chave: educação e aprendizagem ao longo da vida; Unesco; políticas educacionais no Brasil.

EDUCATION AND LIFELONG LEARNING REACH THE BRAZILIAN LDB: the concept behind the principle

Abstract

The article discusses the historical matrices of the concept of education and lifelong learning through theoretical references from documentary analysis. It analyzes UNESCO educational policy documents covering three decades, showing deep historical continuities between them. Starting from the observation that the concept of education and lifelong learning recently assumed the status of a principle in the Law of Guidelines and Bases of National Education in Brazil, it questions the meanings of this inclusion in the LDB and recognizes it in the same historical nexus as other reforms contemporary educational reforms in Brazil, such as the approval of the National Curricular Guidelines for Secondary Education and the homologation of the National Common Curricular Base. Based on references from the critical field, the work presents the set of arguments that shape this educational principle, based on strong criticisms of educational systems and in defense of the horizontalization of educational spaces and the narrowing of human formation conformed to mercantile logic.

Keywords: education and lifelong learning; Unesco; educational policies in Brazil.

LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE PERMANENTE LLEGA A LA LDB BRASILEÑA: el concepto detrás del principio

Resumen

El artículo discute las matrices históricas del concepto de educación y aprendizaje permanente a través de referentes teóricos provenientes del análisis documental. Analiza documentos de política educativa de la UNESCO que abarcan tres décadas, mostrando profundas continuidades históricas entre ellas. A partir de la observación de que el concepto de educación y aprendizaje permanente asumió recientemente el estatus de principio en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en Brasil, se cuestiona los significados de esta inclusión en la LDB y la reconoce en el mismo nexo histórico de otras reformas educativas contemporáneas en Brasil, como la aprobación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria y la aprobación de la Base Curricular Común Nacional. A partir de referentes del campo crítico, el trabajo presenta el conjunto de argumentos que configuran este principio educativo, sustentados en fuertes críticas a los sistemas educativos y en defensa de la horizontalización de los espacios educativos y el estrechamiento de la formación humana de acuerdo con lógicas comerciales.

Palabras clave: educación y aprendizaje permanente; Unesco; políticas educativas en Brasil.

INTRODUÇÃO

Em 6 de março de 2018 foi sancionada pelo então presidente da República, Michel Temer, a Lei n. 13.632, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no âmbito dos princípios e fins da educação nacional, no Artigo 3º, inciso XIII, a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 18)¹.

Além dessa inclusão no Artigo 3º, o Artigo 37 da Seção V – Da ed, passa a vigorar com a seguinte redação: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 18).

Outra alteração também pode ser percebida no Artigo 58 do Capítulo V – Da Educação Especial, no § 3º, quando afirma que “A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do Art. 4º e o parágrafo único do Art. 60 desta Lei” (Brasil, 1996, p. 24).

Importante considerar a compreensão jurídica mais usual sobre o significado de princípios no corpo da lei, o que nos ajuda a refletir sobre a concepção e a abrangência do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, agora presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, todavia, impreciso.

Reale (1986, p. 60) apresenta duas definições, uma que contém um sentido mais definitivo, “[...] como verdades ou juízos que servem de alicerce ou de garantia de certeza a um conjunto de juízos [...]”, outra que comporta um sentido mais fluído, entendendo-se que, “[...] às vezes também se denominam princípios certas proposições, que apesar de não serem evidentes ou resultantes de evidências, são assumidas como fundantes da validade de um sistema particular de conhecimentos, como seus pressupostos necessários” (Reale, 1986, p. 60).

Entendimento esse que é corroborado por Alexy (1993), ao salientar que um dos critérios mais frequentes de distinção entre essas duas categorias em uma legislação é o de generalidade.

¹ Saviani (2016) analisa as modificações decorrentes das 39 leis aprovadas entre 1997 e 2015, que alteraram a LDB até aquele momento.

Desse modo, “[...] segundo esse critério, os princípios são normas dotadas de alto grau de generalidade, enquanto as regras são normas de baixo grau de generalidade” (Alexy, 1993, p. 83). Para efeitos dessa distinção, o autor defende a tese do critério gradualista qualitativo, que pressupõe diferenças em níveis de alcance e de possibilidades para a sua efetivação. Em suas palavras:

[...] princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na medida possível, dentro das possibilidades jurídicas e reais existentes. Portanto, os princípios são mandados de otimização, que estão caracterizados pelo fato de que podem ser cumpridos em diferente grau e que a medida devida de seu cumprimento não só depende das possibilidades reais mas também das jurídicas (Alexy, 1993, p. 86).

Nesse sentido, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida disposta como princípio não representa uma obrigação imediata e mensurável da sua aplicação. Contudo, a sua inserção configura não apenas uma tentativa de incluí-lo nas futuras obrigações do Estado e a sua gradativa implementação à medida que os recursos estiverem disponíveis, mas amplia a própria definição do que é educação escolar na LDB, conforme pode ser visualizado nos § 1º e § 2º do Artigo 1º dessa Lei, ao afirmar que “§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” e que “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p. 1).

É justamente aí que a imprecisão dos significados e do alcance do novo princípio introduz uma alteração sutil e danosa, pois a educação e a aprendizagem ao longo da vida ressignificam a educação escolar, caminhando de braços dados com a “desescolarização da escola”, na acepção de Lima Filho (2003, p. 97). O mesmo autor, em sua análise sobre os impactos da reforma neoliberal da educação profissional no período de 1995 a 2002 – calcada em uma “[...] política de redução do papel do Estado, de modo a favorecer o predomínio das regras de mercado no campo educacional” –, salienta algumas características da própria escrita da lei, que ele classifica como enxuta, minimalista e flexível, e reconhece que tal estratégia permitiu a “[...] agilidade necessária na definição e implementação de políticas educacionais funcionais ao seu projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização em associação subalterna ao capital internacional” (Lima Filho, 2003, p. 97). Essa estratégia, por consequência, teria permitido “[...] agregar a ela várias outras leis ou instrumentos normativos, em paralelo ou a pretexto de regulamentação” (Lima Filho, 2003, p. 97).

Parece ser factível que, em 2018, a Lei tenha cumprido um papel funcional de forma similar ao contexto dos anos 1990, oportunizando a inserção de um princípio que pode se prestar a muita coisa. Cabe, portanto, discutir rigorosamente o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, agora alçado ao estatuto de princípio no âmbito da LDB.

Considerando a ausência do debate público e a escassa produção crítica acerca da educação e da aprendizagem ao longo da vida no meio acadêmico e nas políticas educacionais brasileiras, não surpreende que essa alteração na LDB não tenha sido precedida ou sucedida de grandes debates no cenário educacional brasileiro. Salvo pelo tom apologético noticiado pelo *site* do Senado Federal, cujo tom faz parecer que chegariam a termo as mazelas da educação de jovens e adultos, pois anunciava-se essa modalidade como “[...] um instrumento para a educação ao longo da vida para quem não teve acesso aos estudos no tempo previsto” (Senado Federal, 2018).

A compreensão fragmentada desse conceito o tem deixado incólume e invisibilizado como peça importante na engrenagem das políticas contemporâneas de ataque à escola pública brasileira, do mesmo modo que no rol do alargamento vergonhoso da educação a distância no ensino médio e na EJA. Como podemos visualizar na Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – portanto poucos meses depois da

alteração na LDB –, há um desenho insidioso da presença da educação a distância na EJA e no ensino médio, bem como, uma redefinição de tempos e lugares de aprendizagem – dimensões temporais e espaciais que consubstanciam o próprio conceito *lifelong learning*, em sua nomenclatura original nos documentos norteadores das políticas internacionais.

Lemos na Resolução (Brasil, 2018a, p. 10), no § 5º, que, “Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado”.

No âmbito do ensino médio, a carga horária apresenta-se qualitativamente flexibilizada, abrangendo de aulas a participação em trabalhos voluntários, com regime de parcerias (Brasil, 2018a, p. 11).

Na esteira de atropeladas aprovações de importantes documentos de políticas educacionais na gestão do governo Temer, de maio de 2016 a 01 de janeiro de 2019, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, documento pretensioso de formulação de uma “Base para toda a Educação Básica Brasileira” (Brasil, 2018b, p. 5). Entretanto, tal documento teve a sua aprovação repartida, fragmentada! Um ano separa a aprovação da BNCC com as etapas relativas à educação infantil e ensino fundamental e a homologação da sua versão final, contemplando a etapa do ensino médio. A primeira, tendo sido homologada em dezembro de 2017 e, a segunda, em dezembro de 2018, expressão das acirradas disputas, especialmente das organizações ligadas ao universo corporativo, com bem destaca Michetti (2020) em seu valioso estudo sociológico sobre o espaço social de disputa daquele documento de política educacional, e das “[...] estratégias de legitimação, consensualização e concertação discursiva estabelecidas pelos agentes que buscavam instituí-la, com foco na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais” (Michetti, 2020, p. 2).

Note-se que 2018 não foi um ano qualquer! A educação e a aprendizagem ao longo da vida foram instituídas como princípio na LDB; as DCNEMs foram reformuladas com ênfase nos diferentes tempos e espaços em que as aprendizagens ocorrem; tivemos, ainda, a homologação da versão final da BNCC, trazendo a marca indelével da aprendizagem, dos itinerários formativos e projetos de vida.

Essas congruências instigam à reflexão sobre a inserção desse conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida nas políticas educacionais brasileiras, visto que há algumas décadas ele vem sendo delineado como princípio de políticas educacionais, engendrado no coração de importantes organismos internacionais, especialmente da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No presente trabalho, apresentamos um panorama histórico sobre o desenvolvimento desse conceito, alçado a paradigma e a princípio de política educacional. Sustentamos o percurso e análises em referenciais teórico-metodológicos que nos ajudam a interpelar as fontes e as evidências, compreendendo, com Thompson (1981), que os conceitos surgem de engajamentos empíricos. Nessa perspectiva, Ozga (2000) auxilia no escrutínio das narrativas, das vozes e das temporalidades que atravessam os documentos, bem como das estruturas da linguagem e as impressões ou respostas que uma dada narrativa pode suscitar, que “[...] podem ter uma voz autoral ou tentar transmitir uma impressão de múltiplos pontos de vista” (Ozga, 2000, p. 171). As análises de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) contribuem na compreensão das reformas educacionais como políticas educacionais e sobre os consensos firmados pelos organismos multilaterais. Do ponto de vista da análise do discurso, procuramos atentar à relação entre texto, prática discursiva e prática social, conforme proposto por Fairclough (2001).

Disto, resultam perguntas que instigam o debate: como esse conceito foi construído historicamente e como se deu a sua inserção e recepção no Brasil? Há uniformidade sobre o seu entendimento? Houve resistências quando da sua inserção como princípio na LDB? Já são perceptíveis dados nos Censos Escolares que repercutam essa forma de apresentação da Educação Escolar? Algumas dessas questões, as enfrentaremos aqui, outras, carecem de outro recorte analítico.

Para fins deste artigo, apresentamos, por meio de análise de documentos de políticas educacionais, como o conceito educação e aprendizagem ao longo da vida é consubstanciado como um novo modelo de educação para o século XXI, tal como preconizado nos Relatórios produzidos e apresentados pelas Comissões Internacionais para o desenvolvimento da Educação da Unesco ao longo do século XX.

A UNESCO NA ELABORAÇÃO E DIFUSÃO DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Rodrigues (2008) delineia em seu estudo sobre o conceito de educação ao longo da vida que este foi engendrado no século XX. Isso se deu no bojo de um debate ampliado sobre a necessidade de reformulação da própria instituição escolar, das suas práticas, dos currículos e dos modos de ser docente. Tal debate foi promovido especialmente pela Unesco até a década de 1990, período em que encontra respaldo na Comunidade Europeia, por meio da Comissão Europeia, tendo recebido atenção especial em 1996, quando foi decretado o Ano Europeu de Aprendizagem ao longo da Vida, e em documentos posteriormente publicados, entre eles, o *Memorando sobre educação ao longo da vida* (2000).

Nesse último documento, amplamente referendado pela política educacional da Comissão Europeia como marco orientador das políticas subsequentes da região, o debate sobre a aprendizagem ao longo da vida é revestido, naquele contexto, como resposta à preocupação do bloco econômico e político à sua inserção na chamada “sociedade do conhecimento”.

Não é à toa que em importantes documentos da Comissão Europeia, tais como no Memorando já citado, no *Livro Branco: um novo impulso à juventude europeia* (2001a) e na Comunicação da Comissão *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade* (2001b), têm-se a ênfase na reconfiguração dos sistemas educacionais, a proposição de sistemas abertos e flexíveis, chegando-se, mesmo, a propor um sistema ajustado, um *Delivery Systems*, para designar o modelo em desenvolvimento pautado na educação e na aprendizagem ao longo da vida.

Não obstante as profundas convergências entre a perspectiva delineada pela Unesco e pela Comissão das Comunidades Europeias, focaliza-se, aqui, como a educação ao longo da vida foi delineada historicamente no âmbito do pensamento unesquiano e como este, na qualidade de intelectual orgânico do pensamento liberal e do sistema capitalista, tem contribuído na formulação e proliferação desse pensamento como um paradigma educacional para o século XXI, que gradativamente vai emergindo como princípio legislativo para pensar a educação escolar.

A PRESCRIÇÃO DE REFORMULAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS

A origem histórica da Unesco funda-se no contexto de reconstrução do mundo pós-guerra, de reposição do liberalismo em um mundo esfacelado pelas guerras e pelos totalitarismos. Sua missão, originalmente, é sintetizada no *slogan construir a paz na mente dos homens* e, para isso, converge, segundo Rodrigues (2014), a idealização de construção de uma filosofia comum para a humanidade,

no sentido de enfrentamento da pobreza mental, espiritual e de oposição à barbárie, já balizada no Relatório das Conferências Gerais da Unesco em 1947. É nessa perspectiva “[...] que a Comissão de Reconstrução e Reabilitação, nesse mundo pós-guerra, voltaria a se preocupar com os sistemas de ensino e espaços de aprendizagem, inicialmente em áreas devastadas pela guerra” (Rodrigues, 2014, p. 208).

Do conjunto da vasta produção da Unesco ao longo do século XXI, três documentos podem ser reconhecidos como marcos estruturantes para a disseminação do ideário de educação ao longo da vida. O primeiro não é apresentado oficialmente como o pensamento da Instituição. Trata-se da obra *The World Educational Crisis: a Systems Analysis* (1968), cujo autor, Philip Coombs, na qualidade de Diretor do *Institut International de Planification de l'Education* (IIPE/Unesco), registra, no prefácio à edição brasileira, a assistência recebida pelos colegas do referido Instituto, anunciando não apenas a destinação das “[...] eventuais rendas deste livro e, também, para com seu organismo superior, a UNESCO” (Coombs, 1986, p. 16). O autor destaca a sua inteira responsabilidade pessoal pela obra, e, ao mesmo tempo, a consonância com os objetivos das duas Instituições. O fato é que a referida obra se transformou em referência para a Unesco, em uma íntima intertextualidade entre os Relatórios resultantes da Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação da Unesco: *Aprender a ser: a educação do futuro* (Faure, 1972) e *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996).

O relatório, presidido e organizado por Edgar Faure, político eminente na França, deu o tom da política educacional da Unesco nas décadas subsequentes. Com uma linguagem agora não mais matematizada e/ou informatizada da educação com *inputs* e *outputs*, traz uma narrativa mais “humanizada”, apontando para a natureza de cada sujeito, sob o discurso apelativo do aprender a ser, matriz dos pilares da aprendizagem propostos duas décadas após, no chamado relatório Delors, publicado no Brasil em 1998.

Publicadas em conjunturas relativamente diferentes, visto que, do ponto de vista da história, estamos na média duração, tempo que, na acepção de Braudel, “[...] diz respeito a uma conjuntura, expressa em uma ou algumas décadas” (Mello, 2017, p. 242), tal temporalidade não prescinde do diálogo com a longa duração, considerada estrutural, de articulação e arquitetura de elementos que atravessam gerações.

Assim posto, as três obras evidenciam fundas continuidades das finalidades históricas da Unesco. Suas perspectivas sinalizam para uma grande questão: a urgente necessidade de mudança e ressignificação dos sistemas educacionais. Embora sejam permeadas de estratégias discursivas semelhantes, dentre elas a de perspectiva universalista, obviamente, para cada país signatário da Organização, o alcance da proposta encontrará maior ou menor ressonância, conforme os embates e/ou convergências entre as formulações das políticas nos respectivos países².

No relatório *Aprender a Ser*, reconhece-se a estratégia discursiva de persuasão através de pseudoaxiomas apresentados como verdades universais para o planeta, tais como a ideia de produção de diplomados superior às capacidades de absorção da economia, o que geraria uma ameaça ao equilíbrio do corpo social, íntima relação entre instituição escolar e a cidade educativa: “Não basta reunir o *Homo sapiens* e o *Homo faber*, é ainda necessário que ele se sinta em harmonia com os outros e consigo próprio: *Homo concors*” (Faure, 1981, p. 40).

No Brasil, os três documentos foram acolhidos e absorvidos, especialmente o relatório publicado na década de 1990, cujos pilares de aprendizagem ecoaram como mantras, repetidos,

² Conforme o apêndice IX (Faure, 1981, p. 423), pode-se verificar dados sobre a duração da obrigatoriedade escolar nos Estados Membros da Unesco. No caso do Brasil, a obrigatoriedade era de quatro anos.

escritos até em muros de escolas e, sempre que possível, reverberados em discursos laudatórios das novidades e arautos do vindouro, nos reiterados slogans “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos” (Delors, 1998).

O quinto pilar, aprender a empreender, anunciado em 2002 no Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Unesco, 2002), não gozou do mesmo prestígio. Embora tenha desaparecido como pilar, permaneceu nas entranhas dos projetos educacionais ligados a atitudes proativas e inovadoras e enfatizado junto às aprendizagens para a construção dos projetos de vida. Expressão esta que nos é familiar no Brasil, visto que foi transformada em conteúdo curricular do ensino médio.

O QUE DESIGNAM A EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA?

Na obra de Coombs publicada em meados da década de 1960, anunciou-se um cenário de crise mundial da educação, recheado com estatísticas de diferentes partes do mundo, objetivando apresentar “[...] o diagnóstico e não a terapêutica” (Coombs, 1986, p. 229). Uma estratégia discursiva interessante, visto que a obra é perpassada por inúmeras indicações para a saída da crise anunciada. Dentre as conclusões, situa a convergência histórica de cinco fatores: 1- a *inundação estudantil*, sobre o qual afirma que “[...] houve uma inexorável e quase incontável elevação da demanda de mais vagas nas escolas, de todas as modalidades e de todos os níveis, em todos os lugares, até nos mais modestos lugarejos” (Coombs, 1986, p. 232); 2. a *aguda escassez de recursos*, frente à chamada inundação estudantil, revelando a insuficiência de professores, de prédios, de equipamentos etc.; 3. *elevação de custos*, em que ressalta a “[...] tendência de aumento dos custos reais por estudante [...] e o fato de que o ensino continua sendo uma indústria dependente de um trabalho, ainda muito próximo do artesanato” (Coombs, 1986, p. 233); 4. *inadequação dos produtos*, que enfatiza o desajuste dos sistemas e a sua inadequação. Há, claramente, um discurso pretensioso e taxativo que apregoa a obsolescência da forma escolar, especialmente dos países denominados em desenvolvimento, sob a culpabilização dos sistemas educacionais frente ao “desemprego de diplomados”, cujas saídas dos sistemas de ensino “[...] são evidentemente desajustadas, em primeiro lugar, às necessidades em rápida mudança dos indivíduos numa sociedade em mudança [...]” (Coombs, 1986, p. 233); 5. a *inércia e ineficiência*, discurso ardiloso e categórico sobre “os velhos esquemas”, cuja solução proposta parece ser a assimilação e a incorporação das tecnologias.

Com isso, o mesmo autor pontua estratégias para o aperfeiçoamento de relações do sistema de ensino, seus níveis, entradas e saídas, mas, sobretudo, a estratégia da inovação, que “[...] deverá passar a ser o que nunca antes foi; precisa tornar-se uma maneira de ser da educação” (Coombs, 1986, p. 236). Tem-se, assim, a proposição de “[...] uma completa revisão da distinção entre escolarização ‘formal’ e ‘não formal’” (Coombs, 1986, p. 241), aliada a uma nova forma de gerir as entradas e saídas do sistema, vistos como produtos acabados e/ou inacabados ou mão de obra inadequada. Assim, para a criação desse “[...] sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida” (Coombs, 1986, p. 16), e para a saída da crise, recomenda-se a cooperação internacional.

Além disso, a crise mundial da educação é expressa como uma perigosa potencialidade e que a “[...] ameaça de que graves consequências políticas e sociais podem surgir, caso a demanda não for satisfeita” (Coombs, 1986, p. 45-47). Tem-se, nesse campo, o debate subjacente ao princípio da segurança coletiva já presente no discurso fundacional da Organização das Nações Unidas (ONU). Discurso este que, no entendimento de Azambuja (1995), inclui ordem, estabilidade e permanência. Essa relação entre a potencialidade perigosa da massa, seja na condição

de almejantes ao sistema educacional ou formada por desempregados, não é ignorada nos relatórios da Unesco nos anos subsequentes. Vemos em Delors (1998, p. 80) que:

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.

Outra linha de argumentação presente nos três documentos em análise é a adequação dos sistemas educacionais como uma saída econômica para a crise. No relatório de 1972, a preocupação com os orçamentos também é recorrente: “[...] a Educação tornou-se, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, o maior ramo de actividade do mundo, em termos de despesas globais. Em termos orçamentais, e no total das despesas públicas mundiais, vem em segundo lugar, imediatamente a seguir às despesas militares” (Faure, 1981, p. 54-55). Das conclusões apresentadas, há a recorrência ao argumento da “[...] aplicação inovadora dos recursos suplementares atribuídos à educação [...]” (Faure, 1981, p. 102), bem como a ideia disseminada de que as sociedades “[...] começam por rejeitar um grande número de produtos oferecidos pela educação institucionalizada” (Faure, 1981, p. 55-57).

Desse modo, vão se somando ao longo da obra, elaborada no período de um ano, fortes críticas aos sistemas educacionais/educativos existentes, simplificados como tradicionais, anacrônicos, defasados, sob uma estratégia discursiva em que os autores do relatório são portadores e arautos de inúmeros e vastos movimentos de contestação. Assim, sintetizam orientações e desejos, de sujeitos coletivos não identificados, de reformulação e modernização das estruturas e práticas pedagógicas e o estreitamento de laços entre a escola e o ambiente, “[...] onde cada indivíduo instruído tem o dever cívico de ensinar àqueles que não tiveram a sua sorte” (Faure, 1981, p. 65). Há, ainda, os “[...] partidários duma desinstitucionalização da educação e da desescolarização da sociedade” (Faure, 1981, p. 66) e, também, a contestação feita pelos utilizadores desses sistemas, assim trazidos genericamente.

Respondendo à pergunta “[...] os sistemas escolares serão capazes de satisfazer à procura mundial da educação?” (Faure, 1981, p. 69), tem-se a defesa de imaginação de outras formas de ação educativa que consubstanciarão a noção de educação ao longo da vida, posteriormente designadas em expressões temporais e espaciais, como *Lifelong Learning*, *Lifewide Education* e, mais recentemente, *Life-Deep-Learning*. Assim, o autor reitera que “[...] A ideia da educação global (pela escola e fora da escola) e da educação permanente (durante a juventude e ao longo de toda a existência) manifesta-se já poderosamente como uma aspiração consciente [...]” (Faure, 1981, p. 101).

Outra linha de argumentação é a ostensiva repetição do divórcio entre conteúdos e experiências escolares com as experiências de vida dos alunos. Nesse sentido, a ligação da educação à vida deveria ser estabelecida por meio de “[...] uma correlação estreita com a sociedade e a economia; inventar ou redescobrir uma educação em estreita simbiose com o ambiente – é com certeza neste sentido que devem procurar-se os remédios” (Faure, 1981, p. 130).

É urgente questionar sobre o entendimento de vida aí subjacente, quando o imperioso capital quer se apropriar e participar de todos os processos de internalização do sujeito e a noção de conhecimento é subsumida a esses ditames. Laval (2004) nos fornece importante reflexão a esse respeito quando afirma que a “[...] emancipação pelo conhecimento [...] passa como uma ideia obsoleta” e as escolas são analisadas sob o crivo das “[...] solicitações mercantis e de divertimentos

audiovisuais que aprisionam o desejo subjetivo na gaiola estreita do interesse privado e do consumo” (Laval, 2004).

Prevalece, nesse discurso descolado de um mundo estruturado economicamente desigual, que ganha força no relatório Delors (1998), a insistência de pertencimento de todos os países na aldeia global, além do relevo à aprendizagem, sobretudo por meio da autodidaxia, de diversos itinerários e um novo conceito que será posteriormente desenvolvido no âmbito da Unesco e na Comissão das Comunidades Europeias, a sociedade educativa, como elemento conformador para essa nova concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida.

Importante destacar que o relatório *Aprender a Ser* apresenta quatro postulados sobre os quais ele se assenta: existência de uma comunidade internacional, de interesses comuns, pertencimento e interdependência global, 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, 1981, p. 16). O segundo postulado – crença na democracia – entende a educação como chave do sucesso para a democracia. Já o terceiro e o quarto postulados são apresentados como mutuamente dependentes, sendo eles o desenvolvimento para a expansão integral do homem, subordinada à noção de educação permanente, e o caráter global e permanente da educação.

Além da perspectiva da diversidade presente no terceiro e no quarto postulados, outra linha argumentativa aproxima a concepção de educação ao longo da vida a uma perspectiva democratizante, apresentada como “[...] coextensiva ao mesmo tempo para a totalidade da comunidade e durante a vida do indivíduo” (Faure, 1981, p. 246).

Para isso, impõem-se novas visões ou tendências apresentadas no Documento, entre elas, a inversão do sistema em não sistema, perspectivas de diversificação e, também, de desformalização das estruturas existentes, numa proposta de horizontalização de todas as formas educativas, que podem compreender todas as vias “[...] formais e não formais – intra-institucionais ou extra-institucionais – poderiam em princípio reconhecer-se como igualmente válidas. É neste sentido que convém aceitar os termos ‘desformalização’ e ‘desinstitucionalização’” (Faure, 1981, p. 277).

Outro princípio apresentado é o papel educativo das empresas: “A noção de educação permanente, no verdadeiro sentido do termo, implica que as empresas estejam na posse de amplas funções educativas” (Faure, 1981, p. 293). A proposição defendida é que haja um partilhamento de responsabilidade da formação técnica entre escolas, empresas e a educação extraescolar.

O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1998) recoloca as pretensões universalistas da aldeia global e ratifica muitas das preocupações dos dois documentos anteriores, entre elas o fator demográfico, que é agora apresentado não mais em sua íntima relação com a crise mundial da educação, mas a uma crise social com riscos iminentes de rupturas, no mundo marcado pela interdependência planetária, por uma civilização cognitiva, por desequilíbrios entre países ricos e pobres e, com isso, a necessidade de edificação de um novo humanismo (Delors, 1998), amparado nos quatro pilares de aprendizagem.

Mais uma vez os sistemas educacionais são alvos de crítica e volta a ecoar a reiterada ideia de ampliação da concepção de espaços educativos, bem como o reconhecimento do valor formativo do trabalho e do mundo do trabalho, “[...] em particular quando inserido no sistema educativo” (Delors, 1998, p. 113).

Também não são novos os argumentos modernizantes e democratizantes que cercam o novo paradigma de educação para o século XXI. Contudo, a educação assume, nesse documento, um papel central para o desenvolvimento da pessoa e das comunidades, remetendo a perspectivas individualistas e atomizantes, cuja missão é “[...] 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).

Desse modo, a Comissão responsável reconhece que retoma e atualiza “[...] 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), pois compreende que tal conceito se impõe em razão de suas vantagens ligadas à flexibilidade, à diversidade e à acessibilidade no tempo e no espaço.

Desse constructo da política, de pretensões universalizantes e paradigmáticas, no Brasil, o conceito alcança o âmbito legislativo, deixando de ser slogan nas políticas educacionais para um princípio organizador das Diretrizes Educacionais no Brasil. A análise crítica a esses conceitos que têm forte apelo à inclusão, diversidade de tempos, de ritmos e de espaços escolares, não é simples, pois exige distanciamento e mediação teórica capaz de enxergá-los nas sutilezas e nos subterfúgios dos discursos.

Tais proposições se constituem elementos importantes no eixo central da “[...] reestruturação do Estado e a organização e a gestão do sistema educativo e da escola” (Krawczyk, 2002, p. 59). Os argumentos descentralizantes da educação situam-se no escopo daquilo que Krawczyk (2002) denomina de nova governabilidade da educação, ou seja, “[...] 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). Bem ao gosto da mercantilização da educação e de todos os momentos da vida dos sujeitos, a educação ao longo da vida encontra ressonância nos *deliverys systems*, conceito delineado nos documentos da Comissão das Comunidades europeias, mas também ao gosto da educação self-service já presente no relatório *Aprender a ser*.

Não está no horizonte desse paradigma nenhum projeto coletivo emancipador que conduza os sujeitos para além da realidade abissal que divide a humanidade. A concepção de conhecimento que o perpassa é tacaña e em nada vislumbra o “[...] seu potencial de emancipação humana, não como fator de concretização dos objetivos reificados do capital” (Mészáros, 2006, p. 266).

Essa perspectiva de política educacional atua nessa reificação, contribui para a naturalização e a internalização das crescentes e insaciáveis exigências do capital, no qual se opera uma separação fictícia entre trabalho e capital. Como nos alerta Sader (2005, p. 15-16), no capitalismo, “[...] 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 educação e a aprendizagem ao longo da vida exercem esse forte apelo ideológico. Nesse projeto não há espaço para a crítica, para o estranhamento da falta de acesso às condições e aos bens mais avançados produzidos pela humanidade, gerando, na contramão do discurso anunciado de igualdade de oportunidades, exatamente o seu oposto. Essa dessacralização da escola corrobora a denúncia feita por Laval (2004) sobre o processo de mutação da escola, pela via da sua desinstitucionalização (organização flexível) e da sua desvalorização e desintegração, reduzida ao seu valor econômico e orientada por sua capacidade de adaptabilidade e de empregabilidade.

IMPACTOS E REPERCUSSÕES

Ainda é cedo para uma análise histórica sobre os impactos dessas alterações nas políticas educacionais, mas algumas evidências estatísticas já provocam inquietação e corroboram as preocupações tão bem assinaladas por Saviani sobre as alterações no plano educacional oriundas

daquela conjuntura histórica marcada pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar, resultando em um abastardamento da educação (Saviani, 2016).

De acordo com os dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023), a educação de jovens e adultos (EJA) foi a mais impactada com cortes nos investimentos educacionais nos últimos anos. Em 2018, contava com R\$ 68 milhões, em 2021, recebeu apenas R\$ 7 milhões de reais. Em 2013, por exemplo, conforme a CNTE, os recursos da EJA eram de R\$ 1 bilhão de reais. Essa redução drástica no seu orçamento impactou diretamente no total de matrículas.

Nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (Brasil, 2023), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) contabilizou 2.774.428 matrículas na modalidade EJA em todo o Brasil, sendo 1.691.821 no ensino fundamental e 1.082.607 no ensino médio. Esses números são bastante inferiores ao ano de 2018, quando se somaram 3.545.988 matrículas, sendo 2.108.155 no ensino fundamental e 1.433.877 no ensino médio. Tem-se, portanto, que, em quatro anos, o total de matrículas diminuiu quase 22%.

A redução das matrículas no período de 2018 a 2022 foi mais representativa no ensino fundamental estadual, com diminuição de aproximadamente 43%. Essa porcentagem significou uma redução de mais de 300.000 matrículas. O ensino médio estadual também perdeu mais de 325.000 matrículas no período, gerando uma redução de 26% (Inep, 2019 a 2023). Entretanto, a redução das matrículas não ocorreu em todas as faixas etárias. Abaixo de 25 anos, tivemos redução de 40,3%, enquanto na faixa etária de 40 anos ou mais, houve aumento de 16% nas matrículas, somando 122.390 matrículas a mais do que em 2018 (Inep, 2019 a 2023).

Em relação ao número de docentes da EJA nesse período, observou-se 9,4% a menos. É uma redução aparentemente pequena, se considerada a diminuição de 22% no número de matrículas. Porém, trata-se de uma redução que incide principalmente nas vagas de docentes concursados nas redes estadual e municipal. Na rede estadual foram 25% a menos e na rede municipal 21%, totalizando 31.829 docentes efetivos que deixaram de ministrar aulas na modalidade. Por outro lado, o número de docentes com contratos temporários aumentou 13%, totalizando 12.711 (Inep, 2019 a 2023).

Analisando o total de turmas da modalidade EJA no período de 2018 a 2022, verificamos que a redução foi de 11,9%, passando de 137.144 turmas em 2018 para 120.833 turmas em 2022. A queda no número de turmas foi mais relevante na rede estadual, no ensino fundamental, com 36,1%, correspondendo a 10.234 turmas a menos. Tais números acendem alertas, não apenas na EJA.

Na modalidade EJA, em especial, os impactos e repercussões dessa perspectiva anunciada como horizonte educacional, que teve a sua entrada principal com a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte), realizada no Brasil em 2009, ainda carecem de um olhar apurado, de modo que não se assumam projetos educacionais contraditórios, que vão justamente na contramão dos princípios defendidos por grandes lutadores e lutadoras pelos direitos educacionais dos jovens e adultos neste país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de educação e aprendizagem ao longo da vida defendido pela Unesco ao longo dessas décadas, e tão bem recepcionado no Brasil, se ancora em uma resignificação da escola e da educação pública, que tem, no avesso do seu enfraquecimento, o fortalecimento de grandes conglomerados educacionais.

Esse modelo, tal como vem sendo embalado pelos organismos multilaterais, tem forte apelo conformador, de horizontalização dos espaços educativos e dos conhecimentos, cuja hierarquização, se dá, conforme nos alerta Moraes (2007, p. 8), “[...] por sua utilidade e identificado com o vocabulário da prática”. Cabe perguntarmos, então, pelo lugar que a educação assume nessa alardeada concepção. É direito social? É bem comum? É serviço? Quem sabe, fundamentalmente, um grande meio de resignação!

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.
- AZAMBUJA, Marcos Castrioto de. As Nações Unidas e o conceito de segurança coletiva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 139-147, 1995.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília: Inep, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 a 2022*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 1 abr. 2024.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996, Seção 1, n. 248, p. 27833. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1 abr. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1, 7 mar. p. 1, 2018a. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13632&ano=2018&ato=004gXR61UeZpWT59a>. Acesso em 10 out. 2023.
- CNTE. *Educação de Jovens e Adultos*. Sob Bolsonaro, EJA foi desvalorizada e teve perda de mais 500 mil alunos. Notícias, 2 janeiro 2023. Disponível em <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75627-sob-bolsonaro-eja-foi-desvalorizado-e-teve-perda-de-mais-500-mil-alunos>. Acesso em 10 out. 2023.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Um novo impulso à juventude europeia*. Livro Branco da Comissão Europeia, Bruxelas, 21.11.2001. (2001a). Disponível em <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A52001DC0681>. Acesso em 10 jul. 2005.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. *Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade*. Comunicação da Comissão, 21.11.2001. (2001b). Disponível em <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/474b8cd7-3a99-4dc2-b296-e8f2db48ae1b>. Acesso em 10 jul. 2005.
- COOMBS, Philipp H. *A crise mundial da educação*. Uma análise de sistemas. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2001.
- FAURE, Edgar *et al.* *Aprender a ser*. 3. ed. Portugal: Livraria Bertrand, 1981.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 1; ed. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LIMA FILHO, Domingos. *A desescolarização da escola*. Impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- KRAWCZYK, Nora R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; 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 neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Viçosa, Minas Gerais: Ed. Planta, 2004.
- MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no ensino de História: proposta de atividade. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 237-254, 2017.
- MÉSZÁROS, István. A ativação dos limites absolutos do capital. *In: MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020.
- MORAES, Maria Célia M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *In: 30ª Reunião Anual da Anped, 2007*. Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1 CD-Rom.
- OZGA, Jenny. *Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação*. Trad. Isabel M. Maia. Porto: Porto Ed., 2000.
- RIZO, Gabriela. *Aprender a ser, aprender a reinventar*. Caminhos da Unesco para a era global. O Relatório Delors, o planejamento estratégico situacional e o processo civilizador. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- RODRIGUES, Marilda Merênci. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- RODRIGUES, Marilda Merênci. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In: EVANGELISTA, Olinda (org.). O que revelam os slogans na política educacional*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-243.
- RODRIGUES, Marilda Merênci; CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 137-158, 2015.
- REALE, Miguel. *Filosofia do Direito*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.
- SADER, Emir. Prefácio. *In: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.
- SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. As 39 leis que a modificaram. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 379-392, 2016. DOI: [10.22420/rde.v10i19.717](https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717). Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em 1 abr. 2024.

SENADO FEDERAL. *Senado Notícias*. Sancionada lei que inclui conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida na LDB. Brasília, DF, 7 de março de 2018. Disponível em <https://encurtador.com.br/szLST>. Acesso em 20 abr. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

THOMPSON, Edward P. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria, ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura PREAL. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Havana: Unesco, 2002. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188974>. Acesso em 1 abr. 2024.

Submetido em março de 2024

Aprovado em março de 2024

Informações da/o autora/autor

Marilda Merênci Rodrigues

Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó – Santa Catarina

E-mail: marilda@uffs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6650-3864>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8548374261744616>

Jean Franco Mendes Calegari

Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó - Santa Catarina

E-mail: jeanfranco@uffs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3401-7698>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5460600044515299>