

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA AMÉRICA DO SUL¹

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Alheit & Dausien (2006) indicam, a partir de Field (2000), que quatro características de desenvolvimento atuaram de maneira decisiva para que o conceito de *Educação ao Longo da Vida* ganhasse força: (a) a transformação da significação do “trabalho”; (b) perturbações intervieram na função do “saber”; (c) a experiência de disfuncionalidades crescentes das instituições de formação; e (d) os desafios dirigidos aos atores sociais, indicados por termos como “individualização”, “modernização reflexiva” (p. 182).

Os autores arrolam uma série de debates e documentos que configuram o que denominam de “o consenso político global fechado no final do século XX em torno do conceito de educação ao longo da vida”:

“Os debates dos anos de 1970, particularmente o relatório da comissão da UNESCO dirigida pelo antigo primeiro ministro e ministro da educação Edgar Faure (1972), assim como uma série de publicações da Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE; CERl, 1973), provocaram modestas iniciativas em matéria de política de formação por parte dos governos nacionais (Gerlach, 2000); ao contrário, um documento dos anos de 1990 com o aval de Jacques Delors, o White Paper on Competitiveness and Economic Growth (Commission of the European Communities, 1994), e depois, de forma indubitável, o relatório de uma comissão de especialistas da UNESCO, igualmente sob a responsabilidade de Jacques Delors (1996), conduziram a uma multiplicação de iniciativas internacionais relacionadas com o tema da educação ao longo da vida.” (p. 181).

No tocante à América Latina, embora movimentos sociais e religiosos tenham sempre tido existência e atuação fundamental na educação comunitária, na educação de adultos e na educação para e no trabalho, atualmente, os Estados Nacionais passam a assumir, sob pressão dos organismos internacionais, a responsabilidade por políticas, programas e práticas de *Educação ao Longo da Vida* que antes não assumiam.

Tais políticas, embora estejam postas mundialmente, tomam contornos específicos ao se analisar as metas propostas pelos organismos internacionais aos países chamados “em desenvolvimento”, que se localizam em sentido sul do globo e que incluem os

¹ Palestra realizada durante a CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: DANDO FORMA AO FUTURO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, de 05 a 12 de setembro de 2007, no Centro de Convenções de Changwon (CECO), Cidade de Changwon, Coréia do Sul.

países da América Latina e, portanto, os da América do Sul, região a qual me dedico neste texto.

Rosa Maria Torres, educadora equatoriana, é bastante conhecida pelos latino-americanos como referência tanto sobre a produção acadêmica, como sobre práticas e políticas de Educação ao Longo da Vida para a região. Por isso, tomo aqui alguns dos documentos por ela produzidos a respeito do tema.

Torres (2006) destaca que não há nada de novo no conceito de Aprendizagem ao Longo da vida, já que “Todos aprendemos ao longo da vida, independente de quem somos, de onde vivemos e se vamos ou não à escola.” (p. 3). O que faz da Educação ao Longo da Vida um novo paradigma, segundo a autora, é o reconhecimento de que:

- “(...) o que importa é a aprendizagem (não a informação, a educação ou a capacitação em si);
- a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento que estão emergindo supõem fundamentalmente o desenvolvimento de sociedades de aprendizagem e comunidades de aprendizagem;
- a aprendizagem permanente é fundamental para a sobrevivência e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, bem como para o desenvolvimento humano, social e econômico de um país;
- existem muitos sistemas, lugares, meios, modalidades e estilos de aprendizagem;
- é necessário assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida.” (p. 3).

Assim definida a Educação ao Longo da Vida, vale destacar o que Torres (2001) constatava no início do presente século, em seus estudos sobre as práticas de ELV, ao comparar os países do norte e os países do sul do globo. Para cada hemisfério, afirma a autora, os organismos internacionais concretizaram o conceito em políticas distintas: para o norte, políticas em acordo com a definição e o reconhecimento anteriormente citados e, para o sul, a noção de investimento na educação escolar básica. Nas palavras da autora:

“No contexto de globalização e da emergente “sociedade do conhecimento”, a Aprendizagem ao Longo da Vida foi revitalizada e está sendo adotada no Norte como um princípio organizador da economia, da sociedade e da educação no século 21. Ao mesmo tempo, a Educação Básica - entendida de maneira estreita - vem sendo aplicada como princípio equivalente nos países do Sul. Isto responde à mentalidade convencional de déficit que os países do norte atribuem ao Sul. Tal mentalidade ignora a heterogeneidade e a natureza profundamente contraditória de nossos países nos quais podem coexistir altos níveis de analfabetismo e baixos índices de rendimento escolar junto a complexos e sofisticados sistemas de aprendizagem, pesquisa e produção intelectual, desenvolvimento científico e tecnológico.” (p. 1).

No ano de 2002, Torres se dedicou ao aprofundamento da idéia acima exposta, produzindo um longo relatório intitulado “*Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur*”. Nele, podemos encontrar tanto aprofundamento conceitual como revisão da produção sobre o tema e indicação de experiências focalizadas.

O primeiro capítulo do relatório dedica-se a conceituar o marco geral da discussão de educação ao longo da vida no hemisfério sul. Indica a coincidência do tema com o que intitula de “necessidades básicas de aprendizagem das pessoas adultas para o desenvolvimento comunitário e o desenvolvimento humano no Sul do globo”. Argumenta que há necessidade de se diferenciar, neste universo temático, dois conceitos que são frequentemente confundidos nas discussões no e sobre o Sul, já que Educação ao Longo da Vida geralmente remete, nesta região, à educação de pessoas jovens e adultas: a) a Educação de Adultos, que seria conceito amplo, que implica educação formal, não-formal e informal e, portanto, coincide com o conceito de Educação ao Longo da Vida, e b) a Educação Básica de Adultos, enquanto acesso à educação escolar como garantia de direito social aos grupos que foram e são historicamente explorados. Encerra o capítulo contrapondo o enfoque sistêmico, utilizado para o Sul, e o enfoque holístico, utilizado para o Norte, defendendo que o enfoque holístico deve ser também o eixo das políticas dos órgãos internacionais para financiamentos e avaliações dos países do Sul. A aprendizagem teria, assim, de ser tomada como categoria organizadora central de financiamentos, sistemas e práticas realizadas no hemisfério sul. Critica duramente as políticas de “escolarização rápida” impostas aos países do hemisfério sul pelo Banco Mundial. Resgata a idéia antiga de educação permanente como sinônimo de Educação ao Longo da Vida e destaca a contribuição de Paulo Freire para o conceito, principalmente ao entender a educação de pessoas adultas como processo amplo e conectado às experiências de vida e de trabalho das pessoas.

Sobre o segundo capítulo, destaco o que Torres (2002) indica ao fazer revisão de documentos e de pesquisas desenvolvidas no hemisfério sul. Para ela, é equivocado o entendimento, por parte de órgãos internacionais, de que haveria escassa produção sobre o tema nesta parte do globo. A autora argumenta que muitos resultados de pesquisa, artigos e relatórios são redigidos, nos diferentes países, em língua nacional e, ao se fazer as buscas priorizando-se o inglês, os órgãos internacionais desconsideram grande produção realizada no hemisfério sul.

Torres (ibid.) focaliza, no terceiro capítulo do relatório, a discussão a respeito da necessidade de revitalização da aprendizagem básica das pessoas adultas, no hemisfério sul. Defende a posição a partir da constatação de que os índices de analfabetismo e de baixa escolaridade no hemisfério sul ainda são bastante preocupantes e trazem impacto direto nas condições de vida e de trabalho das populações. Argumenta que a revitalização é necessária por que: a) os resultados frente à Educação para Todos e as reformas educativas na década de 1990 foram baixos e inadequados para a América Latina e a África, principalmente; b) houve pouca atenção à Educação Básica nos 1990s nestas regiões, c) são necessárias mais e

melhores sistemas de informação e de conhecimento em relação à Educação Básica de Adultos; d) o argumento centrado na relação custo-benefício precisa ser modificado; e) a presença e a pressão continuada da comunidade de educação de adultos têm sido constantes e fortes; f) é necessária a real ativação da aprendizagem ao longo de toda a vida, como educação permanente nestas regiões, e g) é preciso expandir o acesso e o uso das modernas tecnologias de informação e comunicação nessas regiões.

Enquanto atores internacionais em Educação Básica de Adultos, na perspectiva de Educação ao Longo da Vida, Torres (ibid.) indica, no capítulo quatro do relatório, uma lista interessante de órgãos e redes que têm apoiado, difundido e pressionado governos de países do hemisfério sul a tomarem posição e a proporem políticas.

No capítulo cinco, ao discutir a aprendizagem e a educação básica de adultos, aborda o contexto de globalização e a aprendizagem permanente num mundo altamente desigual; defende que há de se considerar as necessidades básicas de aprendizagem numa perspectiva de Desenvolvimento Comunitário e Desenvolvimento Humano; ressalta a vinculação fundamental entre a aprendizagem e a educação de crianças, jovens e adultos. Num contexto de profundas reformas econômicas e sociais, a educação no Sul deve ser vista e ser assumida enquanto uma dimensão global, com ênfase na aprendizagem como categoria organizativa chave, tomando a aprendizagem permanente como paradigma tanto para o Norte como para o Sul. A autora destaca, ainda, a necessidade de construção de Comunidades de Aprendizagem como espaços de aprendizagem coletiva, inter-geracional, comunitária e básica, não necessariamente centradas em escolas. Encerra o capítulo afirmando a necessidade de, na construção de políticas e práticas, respeitarem-se complexidades e heterogeneidades.

Encerrando o relatório, a autora apresenta o que intitula de “mosaico de experiências”. As experiências latino-americanas ressaltadas pela autora são: na Colômbia, o Centro de Informática Veredal (CIV); no Equador, a Campanha Nacional de Alfabetização “Monseñor Leonidas Proaño”, do Ministério de Educação e Cultura, e no Peru e na Bolívia, a experiência de bi-alfabetização, saúde reprodutiva e igualdade na América Latina - FNUAP e CEPAL.

Como se pode notar, Torres (2002) realizou uma análise crítica e profunda das disparidades e peculiaridades presentes na conceituação e nas práticas de educação ao longo da vida que vinham se aplicando distintamente nas regiões quando se tratava do hemisfério norte e do hemisfério sul. Passados cinco anos desde o diagnóstico realizado pela autora, propus-me a analisar avanços, permanências e retrocessos que podem ter ocorrido no período, na América do Sul.

A América do Sul é composta por Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Guiana Francesa, Guiana, Paraguai, Peru, Suriname, Uruguai e Venezuela. Acordos e diálogos para elaboração de políticas de fortalecimento para os diferentes países têm surgido entre todos ou alguns dos países, com destaque para o “Mercosul” e para “Cone Sul” (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai).

A educação tem ocupado lugar importante nas discussões. O Setor Educacional do Mercosul é exemplo. Gadotti (2007), em documento produzido em encontro entre países do Mercosul, lembra que a primeira programação desse setor foi criada no “Plan Trienal para la Educación en el Mercosur”. Destaca que o artigo 1º. do acordo,

assinado em 27 de novembro de 1992, na Reunião de Ministros de Educação dos países signatários do Tratado do Mercosul, indica: “papel estratégico desempenhado pela educação no processo de integração, para alcançar o desenvolvimento econômico, social, científico, tecnológico e cultural da região” e estabelece “os mecanismos necessários para viabilizar o sistema comum de reconhecimento e equivalência dos estudos primários e médios, cursados em qualquer dos quatro países”. (p. 11).

Gadotti (ibid.) continua: “O Plano Trienal busca ainda ‘incrementar o intercâmbio acadêmico- técnico-científico, em nível de ensino superior, possibilitando uma maior mobilidade de docentes, alunos, pesquisadores e técnicos’ ”. (p.11)

De acordo com Gadotti (ibid.):

“A cooperação inter-universitária já se dá, principalmente, por meio de acordos interinstitucionais, bilaterais ou multilaterais, e redes. Um exemplo de rede é a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), uma associação civil não-governamental que tem por finalidade impulsionar a integração acadêmica por meio da cooperação científica, tecnológica, educativa e cultural entre os seus membros. Na sua fundação, em 1991, já contava com 12 universidades. Outras redes importantes já atuam na região no campo educacional há mais tempo, como a Red Latinoamericana de Información y Documentación em Educación (Reduc), com sede em Santiago do Chile, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (Ceaal), com sede na Cidade do México, e o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (Clasco), com sede em Buenos Aires.” (p. 12).

Tomando aqui as sete áreas de prática priorizadas pelos organizadores do presente evento, vale fazer um breve exame do que vem ocorrendo na América do Sul, a partir dos sites de ministérios dos países que compõem a região. Deles, a Guiana Francesa e o Suriname não foram aqui abordados, a primeira por ser território francês e, portanto estar submetida a política do governo da França (não foram encontrados dados específicos sobre a região) e o Suriname por não ser encontrado o site do ministério da educação.

Quanto à *aprendizagem da leitura e da escrita e literacia*, os ministérios da educação dos diferentes países da América do Sul têm desenvolvido programas de alfabetização de pessoas jovens e adultas, já que os governos e elites da região têm dívida histórica com grande parte da população, que chegou à vida adulta sem domínio da leitura e da escrita. Tais programas, em alguns casos, se inserem no sistema público de ensino, sendo, portanto, financiados em caráter de mais longo prazo; em outros casos, são desenvolvidos em caráter especial ou paralelo aos sistemas educacionais, com curta duração, o que traz poucos resultados; num terceiro caso, os dois modelos anteriores se mesclam, como é o caso do Brasil que articula o programa “Brasil Alfabetizado”, que destina oito meses de alfabetização para jovens e adultos não alfabetizados, que depois devem ser encaminhados ao sistema de EJA, escolaridade básica regular,

porém com característica de apressamento de percurso (o que também tem gerado poucos resultados de efetiva formação).

Neste âmbito, os investimentos com resultados mais efetivos têm sido os de alfabetização bilíngüe, desenvolvida junto a grupos indígenas, a partir das práticas históricas que movimentos sociais e acadêmicos vieram desenvolvendo ao longo das últimas décadas e que agora são também assumidos pelos governos. Nesta perspectiva, destacam-se a Bolívia, o Peru, a Colômbia, o Equador, a Venezuela.

Há ainda várias práticas de literacia junto ao ensino básico regular para crianças e jovens, nos diferentes países.

No tocante à *aprendizagem no trabalho e para o trabalho*, ministérios da educação têm agido junto a ministérios do trabalho e ministérios da ciência e da tecnologia para promover tanto formação regular em nível técnico e nível superior, como capacitação para novas demandas do trabalho. Sindicatos têm também desempenhado importante papel nesta formação, bem como organismos não governamentais. Princípios e práticas de economia solidária vinculada à redistribuição de terras têm marcado a região (destaque para programas desenvolvidos no Brasil).

A *educação a distância* tem se concentrado em ações de alta formação escolar, como a universitária, MBA e doutorados a distância, bem como suporte para a prática de professores. Assim, serve para fortalecer a formação de quem já teve acesso anterior a alta formação presencial. Para as populações com baixa escolaridade, políticas de inclusão digital têm sido o foco: formar para autonomia no uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como instrumentos de acesso à informação. Programas de barateamento e de financiamento de computadores pessoais estão nesta perspectiva, bem como a informatização de escolas e a criação de centros públicos. Os sindicatos, no Brasil, bem como ONGs têm desempenhado papel fundamental neste sentido.

Os países da América do Sul têm procurado valorizar a *aprendizagem comunitária* em diferentes sentidos: incentivando encontros entre diferentes comunidades indígenas, negras, rurais, ciganas, etc., minorias que historicamente foram menosprezadas pelos governos. Além disso, o movimento de *idades educadoras* do Cone Sul tem tido importante papel na divulgação de inovações, de redes de conhecimento e de solidariedade entre os povos. A presença do Fórum Social Mundial na região é sempre momento de evidenciar as redes comunitárias de fortalecimento que se estão estabelecendo na região.

Quanto à *formação escolar de adultos (ensino médio e universitário)*, faz parte das metas indicadas pelos financiamentos realizados pelo FMI na região a ampliação significativa de acesso da população à escolaridade média e universitária. Os diferentes países têm feito ações e políticas nesta direção, tanto na ampliação da rede física de ensino médio e de faculdades e universidades, até o financiamento de bolsas em instituições privadas. Políticas de ação afirmativa têm sido desenvolvidas em diferentes países (exemplo pode ser visto no Brasil no sistema de quotas para indígenas e negros ingressarem nas universidades).

Políticas especiais vinculando escolaridade, *mulheres* e desenvolvimento são também encontradas nas políticas governamentais. Movimentos sociais têm tido papel mais efetivo neste sentido.

Por fim, movimentos que tomam a escola como lugar de encontro entre diferentes saberes e comunidades podem ser notados em vários lugares. São exemplos as escolas cooperadas desenvolvidas em diferentes países de língua espanhola, a Escola Cidadã no Brasil e *Comunidades de Aprendizagem* no Brasil (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa).

Pode-se afirmar que de 2000 para 2007 houve avanços significativos no estabelecimento de práticas de Educação ao Longo da Vida nos países da América do Sul. Porém, ainda se aplicam os alertas dados por Torres (2002) a respeito de hemisfério norte e hemisfério sul serem tratados de maneiras díspares pelos organismos internacionais.

O que se está produzindo de riqueza efetiva é a sistematização e a difusão das práticas comunitárias históricas de grupos que antes tinham pouca consideração social (indígenas, quilombolas, e outros grupos marginalizados). As novas tecnologias de informação e de comunicação têm auxiliado na difusão destas experiências (sites de grupos indígenas, camponeses, de mulheres, etc. são exemplos). Os avanços têm se dado em meio a disputas entre diferentes grupos e às resistências para preservação das culturas de base da região e para superação de desigualdades históricas, internas de cada país, e presentes nas relações entre norte e sul.

Referências

ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. *Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida*. In **Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1**, p. 177-197, jan./abr. 2006

FREIRE, Paulo. **À sombra dessa mangueira**. São Paulo, SP: Olho D' Água, 2001.

GADOTTI, Moacir. **O Mercosul Educacional e os desafios do século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. 46 p.

HABERMAS, Jürgen. **Identidades nacionales y postnacionales**. Madrid: Tecnos, 2002.

TORRES, Rosa Maria. *¿Aprendizaje a lo largo de toda la vida en el norte y educación básica en el sur? Resumen de la exposición en la Conferencia Internacional sobre Aprendizaje a lo largo de toda la vida “Perspectivas Globales en Educación”*. Pequim-China, 1-3 julio de 2001.

_____ **APRENDIZAJE A LO LARGO DE TODA LA VIDA: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur**. Instituto Fronesis. Quito-Buenos Aires. www.fronesis.org Buenos Aires, Septiembre de 2002.

_____ *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida.* **Revista Interamericana de Educación de Adultos, n° 1, 2006.**