

# **EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: APRENDENDO A VIVER MELHOR**

TIMOTHY DENIS IRELAND

ireland.timothy@gmail.com | Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil

## **RESUMO**

Neste texto, pretendo explorar o que constitui uma educação ao longo da vida (ELV) numa perspectiva latino americana: quais as suas origens, quando e porquê surgiu o conceito contemporâneo, e como seria uma prática orientada pelos princípios da educação ao longo da vida nesse continente. Parto de duas premissas centrais. Primeiro, que a ELV é um conceito profundamente democrático e participativo, porque implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos em qualquer momento da vida, possuindo implicações políticas fortes com a mudança. Fortalece a noção do direito à educação e educação como direito. E, segundo, exploro o conceito de educação ao longo da vida na sua relação com o conceito da educação popular. Concluo que mesmo que educamos crianças ou adultos, ao situar essa educação na perspectiva da educação ao longo da vida, a sua configuração muda.

## **PALAVRAS-CHAVE**

educação ao longo da vida; participação; democracia; aprendizagem; educação popular.



**SISYPHUS**

**JOURNAL OF EDUCATION**

**VOLUME 7, ISSUE 02,**

**2019, PP.48-64**

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17604>

# LIFELONG EDUCATION: LEARNING TO LIVE BETTER

TIMOTHY DENIS IRELAND

ireland.timothy@gmail.com | Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brazil

## ABSTRACT

In this paper, I intend to explore what constitutes lifelong education from a Latin American perspective: what are its origins, when and why did the contemporary concept arise and what would a practice oriented by the principles of lifelong education look like. I take two central premises as my starting point. First, that lifelong education is a profoundly democratic and participatory concept since it implies the access of all people to educational processes in whatever moment of their life, and possesses strong political implications with change. As a concept, it strengthens the notion of the right to education and education as a right. Second, I explore the concept of lifelong education in its relation with the concept of popular education. I conclude that whether educating children or adults, when this education is situated in the perspective of lifelong education, its configuration changes.

## KEY WORDS

lifelong education; participation; democracy; learning; popular education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 02,

2019, PP.48-64

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17604>

# Educação ao Longo da Vida: Aprendendo a Viver Melhor

*Timothy Denis Ireland*

## INTRODUÇÃO

Ao se falar sobre a educação no Brasil e na América Latina há uma tendência de reduzir o conceito de educação à escolarização e, conseqüentemente, ao formular políticas de educação considerar que essa tarefa cabe única e somente aos departamentos, secretarias e ministérios de educação. Há uma tendência também de considerar que é possível isolar e enclausurar a educação em instituições que concretizam o divórcio entre educação e vida. A Educação se torna uma ação que acontece essencialmente no espaço institucional.

Essa estreiteza da nossa compreensão da educação vem sendo profundamente questionada pela centralidade e pelo poder que o conhecimento vem ganhando no mundo inteiro, não como um fenômeno restrito ao processo escolar ou a instituições educacionais, mas como um fenômeno presente em todas as áreas de nossa vida – econômica, social e cultural. Esse conhecimento é produzido e divulgado em diversos espaços: o que se convencionou chamar de educação formal, educação não formal e educação informal. A importância do conhecimento vem questionando cada vez mais os espaços em que esse processo de educação se realiza. Educação, no sentido amplo, inclui não somente as atividades escolares, mas também a formação e aprendizagem. É uma concepção que extrapola em muito a estrutura educacional e se expressa em todas as políticas públicas.

Em termos da evolução histórica do conceito, é importante notar que as primeiras elaborações sobre educação ao longo da vida, na década de 1960, foram formuladas em resposta à insatisfação expressa com os sistemas existentes de educação, tanto na América do Norte e na Europa, quanto nos países recém saídos da dominação colonial. Os sistemas formais de educação foram vistos como caros, inflexíveis, reprodutivistas de relações sociais existentes, incapazes de confrontar a questão da desigualdade e de alcançar o princípio de educação como direito humano, entre outros fatores (Ireland, 1979). Entre as alternativas propostas apontamos o “deschooling” (desescolarização) cujos proponentes foram Ivan Illich (1976), Everett Reimer (1975), Paul Goodman (1975) e, de uma forma menos enfática, Paulo Freire; a educação não-formal apoiado pelo Conselho Internacional para o Desenvolvimento Educacional (ICED), sob a direção de Philip Coombs; a educação recorrente proposta pela OCDE (CERI, 1973); e a educação ao longo da vida associada, desde o início, à UNESCO.

Nessa acepção, educação é um processo que nos acompanha ao longo e ao largo de toda a vida: em todas as idades e em todas as fases e funções da vida. A vida é um processo de aprendizagem que embasa todas as nossas ações e decisões e proporciona o alicerce de como nos relacionamos. Essa educação democrática e cidadã, entendida como direito humano fundamental – talvez o mais fundamental no sentido de

ser a porta de entrada para outros direitos – contribui para e faz parte da dignidade humana que pertence a todas as pessoas: educação para todos ao longo da vida. É nesse sentido que defendo que a educação vista como educação, formação e aprendizagem é uma atividade que acontece em todas as esferas da nossa vida humana e, conseqüentemente, enquanto política ou estratégia, não pode ser reduzida ao sistema de educação formal, mas deve fundamentar as ações que visam o desenvolvimento da nação e de seus cidadãos.

Para não criar a impressão de uma proposta consensual e uníssona, faz-se necessário notar que, desde as primeiras discussões, a possível dualidade do conceito se tornou aparente. Frente a uma certa euforia conceitual inicial, Furter alertou para o potencial do conceito liberar ou escravizar ainda mais, sobre os benefícios e perigos (Furter, 1977, p. 49). Na atualidade, essa dualidade se expressa por meio de uma perspectiva mais instrumentalista em que a função da educação ao longo da vida seria de integrar, adaptar e conformar, fortemente associada à perspectiva neoliberal, e uma visão mais humanista que entende a educação ao longo da vida como estratégia capaz de contribuir para uma transformação das atuais estruturas injustas.

Neste texto pretendo explorar o que constitui uma educação ao longo da vida (ELV) na perspectiva latino americana: quais as suas origens, quando e porquê surgiu o conceito contemporâneo, e como seria uma prática orientada pelos princípios da educação ao longo da vida. Partimos de duas premissas centrais. Primeiro, que a ELV é um conceito profundamente democrático e participativo porque implica o acesso de todas as pessoas a processos educativos ao longo da vida/em qualquer momento da vida possuindo implicações políticas fortes com a mudança. Fortalece a noção do direito à educação e educação como direito. E, segundo, não há como discutir a educação ao longo da vida sem também relacioná-la com os conceitos da aprendizagem ao longo da vida e da educação popular. Nesse sentido, não me sinto na obrigação de fazer uma revisão crítica da literatura essencialmente eurocêntrica sobre os dois conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida. Em termos conceituais, há importantes paralelos entre as práticas de educação popular desenvolvidas em Portugal, após a Revolução dos Cravos, em abril de 1974, e as experiências latino americanas (Melo, 1980, 2012).

Embora os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida tenham raízes largamente ocidentais, julgamos que na América Latina, ao conjugar as suas perspectivas pedagógicas com a perspectiva mais abertamente política da educação popular cria-se a possibilidade de produzir novos arranjos e perspectivas teórico metodológicas que sejam potencialmente importantes para reorientar e repensar as nossas práticas educativas. A educação é um processo que visa aprender a viver. A vida é o currículo e, conseqüentemente, não há como separar a educação da vida e a vida da educação.

## EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: AS ORIGENS

Insistir que a educação é um processo que acompanha a vida toda não é novidade. Desde Platão na Grécia e Confúcio na China, cerca de 500ac, há referências à importância da educação e aprendizagem ao longo da vida como processos que permitem aos seres humanos realizar e praticar a sua própria natureza. Confúcio retrata a vida como um



processo constante de busca e crescimento individual e desenvolvimento ao longo da vida em que ensinar e aprender estão totalmente integrados. Frisa a importância de querer aprender de todas as pessoas e sobre todas as coisas que valem a pena aprender (Ye Lan, 2011, pp. 55-56). Mais tarde Grundtvig na Dinamarca (no século XIX), Mahatma Gandhi e Rabindranath Tagore na Índia, Julius Nyerere na Tanzânia e Freire no Brasil, no século XX, voltaram a enfatizar essa relação íntima entre vida, educação e aprendizagem – a capacidade da vida ensinar e a capacidade de aprender da vida para transformar a vida. Existe desde o início, com Platão e Confúcio, uma forte influência humanista que continua até hoje. O foco do processo é o ser humano e o seu potencial e não valores como poder e enriquecimento material.

O conceito de educação ao longo da vida (ELV) volta a aparecer no discurso internacional com mais ênfase e consistência, a partir da década de 1960. No seu discurso no final da II Conferência Internacional de Educação de Adultos (II CONFINTEA), realizada em Montreal, Canadá, em 1960, o presidente da Conferência Roby Kidd “frisou a necessidade de reconhecer a educação como um processo que continua ao longo da vida, que é, ao mesmo tempo, o direito de todos e de responsabilidade da humanidade” (Ireland, 2013, pp. 36-37). Doze anos mais tarde o Relatório Faure, *Aprender a Ser*, reconheceu que a educação não era mais o privilégio de uma elite ou uma questão relativa apenas a uma faixa etária. A finalidade da educação era de permitir que o ser humano fosse e se tornasse ele mesmo (Faure et al., 1972, p. xxxi), o que significou a adoção de uma visão humanista, holística e com base em direitos da educação (Ouane, 2011). Em 1996, a UNESCO publicou o Relatório Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, que reconheceu que

O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com frequência: o da sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. (Delors et al., 2001, p. 117)

O Relatório Delors também insistiu que a educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se uma dimensão da própria vida (Delors et al., 2001, p. 117).

Assim, embora o conceito contemporâneo da educação ao longo da vida tenha surgido principalmente na Europa, as suas raízes foram nutridas em diversos espaços históricos, geográficos e culturais. Outros descritores têm sido cunhados para expressar o mesmo fenômeno com pequenas nuances: educação recorrente, educação básica, educação continuada, educação não formal e educação permanente. Contudo, da mesma forma que insistimos que educação não pode ser reduzida a escolarização nem que o direito à educação possa ser compreendido como o direito de acesso ao sistema escolar, também argumentamos que o direito à educação implica essencialmente o direito a aprender e de aprender ao longo da vida. Assim, a educação ao longo da vida somente é possível e desejável se reconhecemos a necessidade da aprendizagem ao longo da vida (Torres, 2011, p. 45).

Resumindo, sugiro que possamos entender educação ao longo da vida como uma afirmação filosófica com intencionalidade política enquanto a aprendizagem ao longo da



vida se caracteriza como uma afirmação cognitiva, entendendo a cognição como parte inerente da condição humana. Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida constitui o argumento básico para a educação ao longo da vida. Constitui a possibilidade concreta de poder desenvolver a educação ao longo da vida. Pessoas aprendem ao longo da vida. 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. Como Torres (2011, p. 45) afirma, a crença que aprendizagem acontece e pode acontecer em qualquer idade, não é um ato de fé, mas se fundamenta nos achados recentes na pesquisa das neurociências. Conseqüentemente, a idade escolar não deveria ser confundida com a idade de aprendizagem.

## O QUE JUSTIFICA ESSA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA?

Durante muitos anos a educação era (e ainda é na maioria das sociedades) concebida e organizada como uma fase preparatória para a vida, o que se designava em inglês *'front-end model'* – em que a escola toma a frente como espaço formal das primeiras aprendizagens. Ao concluir o ensino básico, para a maioria, e a educação universitária, para os mais privilegiados, os sujeitos estavam devidamente instrumentalizadas para enfrentar a vida. Vários fatores vêm desfazendo a lógica desse modelo.

Em termos gerais a crescente complexidade da vida mudou radicalmente essa maneira de se pensar a educação. Essa complexidade pode ser atribuída a uma série de fatores. Em primeiro lugar o crescimento exponencial do volume de conhecimento e a conseqüente obsolescência do mesmo conhecimento desqualifica um sistema que se baseia em um período limitado dedicado à aquisição de conhecimento. A título de exemplo, citamos o caso da fotografia, que foi inventada em 1720, mas cuja aplicação comercial somente aconteceu 112 anos mais tarde. O telefone foi inventado em 1810 e aplicado comercialmente 56 anos depois. No caso do radar, inventado em 1920 foi aplicado somente 12 anos mais tarde. A distância entre invenção e aplicação no caso da bomba atômica foi de 6 anos e da bateria solar, apenas três anos. As mudanças na ciência e tecnologia acontecem com cada vez mais velocidade exigindo por parte do trabalhador novas aprendizagens.

Intimamente ligado a esse fator são as mudanças na estrutura do mercado de trabalho, conseqüências dos avanços científicos e tecnológicos que exigem que o trabalhador se requalifique e se atualize constantemente ao longo da sua vida profissional. Esse movimento é exacerbado também pelo intenso processo de globalização com que convivemos e a interconectividade que faz parte desse processo. A dinâmica do mercado de trabalho não é mais nacional, mas verdadeiramente global gerando profundas desigualdades entre países e dentro do mesmo país. Predomina o que Zigmunt Bauman chama de modernidade líquida na medida em que nada é sólido ou conserva a forma por muito tempo. Tudo em mudança, vive-se inconstância, o que provoca insegurança e medo (Bauman, 2012).



A globalização e interconectividade têm provocado uma intensa mobilidade social e geográfica. Esse movimento tem sido fortalecido recentemente pelo fluxo de migrantes econômicos e refugiados políticos procurando escapar de conflitos internos e de situações de extrema pobreza no norte da África e no Oriente Médio. Esses processos migratórios exigem novas aprendizagens por parte dos migrantes – culturais, linguísticas, profissionais – e por parte das populações que recebem os novos influxos. Uma cultura de paz e de convivência intercultural exige como alicerce um processo de educação que busca atender a essas necessidades específicas de aprendizagem.

Um elemento chave para justificar a perspectiva da educação ao longo da vida se relaciona com a nossa capacidade neuronal de continuar assimilando novas informações e habilidades ao longo da vida. Como tenho argumentado, a educação não se resume aos anos escolares, mas desempenha um papel ao longo da vida e auxilia as pessoas a lidar com adversidade. Concordamos com Frith (2013) que afirma que a flexibilidade adquirida pela aprendizagem capacita pessoas de qualquer idade de se adaptarem aos desafios de transtornos econômicos, doença e envelhecimento. De acordo com a mesma autora,

O cérebro está constantemente mudando e tudo que fazemos muda o nosso cérebro. Isso se deve ao processo pelo qual as conexões entre neurônios são fortalecidas quando são ativadas simultaneamente. Esse efeito é conhecido como plasticidade experiência-dependente e está presente ao longo da vida (Lovden, Backman, Lindenberger, Schaefer, & Schmiedek, 2010). A neuroplasticidade permite que o cérebro leve em conta continuamente o meio ambiente. (Frith, 2013, p. 6)

A pesquisa nas neurociências comprova que essas mudanças dinâmicas no cérebro continuam na idade avançada e que a plasticidade experiência-dependente permanece evidente ao longo da vida.

Um fenômeno praticamente universal é o aumento da expectativa de vida – vivemos mais e melhor. Na medida em que a população cresce, a proporção de pessoas idosas também aumenta. No caso do Brasil, uma ‘janela’ demográfica criada pela atual estrutura populacional resulta numa população economicamente ativa (PEA) que é maior que a soma dos segmentos infante-juvenil e idoso. No entanto, a população brasileira acima de 60 anos crescerá entre 2020 e 2050 numa média de doze milhões a cada dez anos, atingindo, nessa última década, um total de 66.457.570 brasileiros (cerca de 30% da população). De um lado, a evidência da pesquisa nas neurociências citada acima significa que essa população continuará sendo capaz de aprender enquanto a complexidade do contexto em que vive exige que continue esse processo até para entender o próprio processo de envelhecimento e como lidar com isso da melhor forma possível.

Embora o alicerce do argumento desenvolvido pela UNESCO para justificar a proposta da educação ao longo da vida tenha centrado força na dimensão humanista, voltada para questões de qualidade de vida e o desenvolvimento do potencial criativo e cultural do ser humano, é sem dúvida o imperativo econômico que tem se imposto como principal motivação das propostas de organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia e o Banco Mundial. A sua lógica é que as empresas precisam garantir as competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. Consequentemente, o foco

da ELV visa a formação vocacional voltada para o mercado de trabalho, frisando a responsabilidade do indivíduo para com a sua aprendizagem, e desonerando o Estado da sua responsabilidade para a oferta da educação. De acordo com Vargas (2018, p. 16), “a interpretação do passo da educação ao longo da vida à aprendizagem ao longo da vida é um sintoma da erosão do estado de bem-estar e o auge do neoliberalismo”. Colocado de outra forma, “aprender para ganhar é o nome do jogo da aprendizagem ao longo da vida no século XXI” (Barry Hake, citado em Lima, 2012, p. 41).

Por fim, nos últimos 25 anos as principais agências internacionais têm defendido o conceito de educação para todos como grande diretriz global. Dessa forma, pelo menos em teoria, a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos de todas as idades que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Para isso, o acesso cada vez mais democrático à internet tem contribuído, bem como o crescimento da educação a distância e de outras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

## EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A PROCURA DA SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Na década de 1970, o movimento dos “de-schoolers” (sociedade sem escolas, desescolarização), liderado por Ivan Illich, não somente criticou a escola como instituição de aprendizagem como também denunciou a proposta de educação permanente como “uma garantia de nossa inadequação permanente” e uma forma de “convencer as pessoas da sua permanente incompetência”. As críticas de Illich foram reforçadas por outros educadores progressistas que consideraram que educação ao longo da vida podia resultar no fortalecimento da ordem estabelecida e manutenção do *status quo* em lugar do seu questionamento. Podia significar mais educação sem ser acompanhada por um maior grau de democracia e participação<sup>1</sup>.

Para Illich, a crise da escola é sintomática de uma crise mais profunda da sociedade industrial moderna. Para ele, a escola enquanto instituição foi desenhada para reproduzir a ordem estabelecida. A escola “vende” uma comodidade, moderada pelos profissionais da educação, que é o conhecimento e o conhecimento representa poder. Assim, a escola é a grande reguladora do acesso social ao conhecimento na sociedade moderna. Em contraposição, Illich afirma que

(...) somente participação verdadeira constitui aprendizagem socialmente valiosa, a participação do aprendente em cada etapa do processo de aprendizagem, incluindo não somente a livre escolha do que é para ser aprendido e como é para ser aprendido, mas também a livre determinação pelo aprendente da sua própria razão de viver e aprender – a parte que seu conhecimento desempenhará na sua vida. (Illich, 1976, p. 44)

---

1 Embora haja uma literatura mais recente crítica do conceito da ELV, o passar dos anos não invalida a crítica formulada por Illich, Freire e outros e sua pertinência para a educação na América Latina.





Constitui uma posição pedagógica muito parecida com aquela que fundamenta a perspectiva da Educação Popular.

Uma segunda crítica lançada contra a educação ao longo da vida enquanto estratégia era que terminaria reforçando o dualismo do sistema atual de educação. A educação de massa no nível inicial e continuada seria de uma qualidade inferior, cabendo à elite uma educação permanente de boa qualidade.

Os defensores da prática da educação ao longo da vida admitem que a ELV é um conceito potencialmente ambíguo e frisam a necessidade da sua operacionalização para dissipar essa ambiguidade. Gelpi afirma que

A falta de precisão do conceito de ELV desaparece quando é traduzido em experiência e prática. Educação para todos e em qualquer idade; no entanto com quais objetivos e com quais recursos? 'Educação ao longo da vida' podia resultar no fortalecimento da ordem estabelecida, no aumento da produtividade e em maior subordinação; mas uma opção diferente podia nos tornar cada vez mais comprometidos com a luta contra quem oprime os seres humanos no trabalho e no lazer, na vida social e na vida emocional. (Gelpi, 1979, p. 1)

Como Freire sustenta ao longo da sua obra, a educação nunca é neutra. É sempre a favor e contra alguém: a educação chamada de 'bancária' procura converter as pessoas em dominadas e oprimidas enquanto a educação libertadora procura torná-las mais conscientes e mais humanas (Freire, 1996, p. 64). Gadotti (2016) também frisa "certas ambiguidades" que o conceito apresenta levando em consideração as suas duas principais interpretações: a instrumental, vinculada a políticas neoliberais e a formação para o mercado de trabalho e a emancipatória ancorada numa visão humanista dos objetivos da educação, do desenvolvimento humano e da centralidade da cidadania. Gadotti comenta que "não poderia ser considerado um conceito 'neutro'. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava" (2016, p. 54).

Para entender melhor as principais diferenças e potencialidades comparadas com uma visão mais tradicional da educação, talvez ajude a apontar algumas características específicas. A mais óbvia é a questão da duração. Uma educação ao longo da vida quebra uma visão estanque da educação – educação restrita a certas idades e fases da vida e a certas modalidades, ciclos, níveis etc. de um sistema educacional. Ela articula a educação como um todo e se confunde com a própria vida ultrapassando os espaços formais de aprendizagem e dificultando o seu controle pelo sistema formal de ensino.

Segundo, o foco da ELV é a inclusão e o aluno. Consequentemente, todas as pessoas independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, classe social, em especial aquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Em terceiro lugar, a ELV reconhece o valor e não discrimina os resultados de todas as modalidades de educação seja formal, não formal ou informal. As aprendizagens são igualmente válidas independentemente de como foram alcançadas. Como essa classificação da educação em formal, não formal e informal, originalmente cunhada por Coombs e Ahmed em 1968 (1974), não é sempre bem explicitada. Aproveito a menção para esclarecê-la. Educação formal é normalmente aquela oferecida por



instituições escolares com caráter estruturado (objetivos didáticos, duração ou suporte) que termina com uma certificação. É intencional a partir da perspectiva do aluno. Por outro lado, educação não formal pode ou não ser ofertada por um centro de educação ou formação e normalmente não conduz a uma certificação. Contudo, possui caráter estruturado (objetivos didáticos, duração ou suporte) e é intencional a partir da perspectiva do aluno. Por último, educação informal se refere à aprendizagem que se obtém nas atividades da vida cotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em objetivos didáticos, duração, nem em suporte) e normalmente não conduz a uma certificação. A educação informal pode ser intencional, mas na maioria dos casos é fortuita ou aleatória (OEI/UNESCO, 2014, pp. 47-48).

Uma quarta característica da ELV diz respeito à sua relação com os níveis de educação. Enquanto a educação tradicional tende a compartimentalizar e fragmentar a educação dificultando a articulação entre um nível e o seguinte, a ELV procura englobar todos os níveis incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, o ensino superior, a formação técnica e profissional e a educação de jovens e adultos. Inclusive, vale a pena esclarecer mais um mal-entendido que frequentemente aparece sobre a relação entre ELV e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como já pode ser reconhecido, a ELV e EJA não são sinônimos. A ELV inclui e abraça a EJA, contudo abrange diversos outros níveis e modalidades.

Ao reconhecer que as aprendizagens são fruto da interação de pessoas em todas as fases e idades da vida, a ELV claramente expressa a integração da aprendizagem com a vida. A aprendizagem pode nos assistir a viver melhor participando conscientemente da sociedade e da vida em sociedade. Essa integração da aprendizagem com a vida também se expressa por meio da participação do Estado e da sociedade civil constituída por diferentes setores e parcerias efetivas desenvolvidas ao nível local, regional, nacional e internacional. Ao falar de abordagens políticas e estratégias intersetoriais referimo-nos à relação entre a aprendizagem como base da educação ao longo da vida e todos os setores da sociedade que devem contribuir para atender e satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os cidadãos: educação, ciência e tecnologia, família, emprego, desenvolvimento econômico e industrial, bem estar social, cultura e artes, esportes, etc. Na realidade, a educação no sentido empregado aqui é da responsabilidade do Estado mas também dos movimentos e organizações sociais e populares que compõem a sociedade civil.

A integração de espaços formais e não formais de aprendizagem, bem como as diversas abordagens intersetoriais exigem a utilização de diversos espaços físicos para as atividades educacionais. Essas incluirão escolas e outras instituições educacionais formais (colégios, institutos, universidades, etc.), mas também outros espaços menos formais ou institucionais como locais de trabalho, bibliotecas e museus, parques, centros comunitários, sindicatos, clubes recreativos, igrejas, etc. Necessariamente também extrapolará os espaços físicos para ocupar os espaços virtuais. As chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – especialmente a internet e as redes sociais – abriram novas possibilidades para a aprendizagem e a educação que teoricamente são bastante flexíveis e democráticas permitindo acesso à aprendizagem em qualquer lugar e em qualquer horário.

Assim, o conceito de ELV que se concretiza é de uma proposta filosófica e estratégica para a educação de uma sociedade que ao assumir uma visão emancipatória precisa se aproximar da perspectiva da Educação Popular e da Participação Social para concretizar



seus objetivos. Dessa forma, a perspectiva da educação popular acrescenta a dimensão política que lhe faltava. Ao mesmo tempo, na visão de Pontual:

Afirmar a ELV na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas. (Pontual, 2016, p. 70)

## A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Como então construir uma educação voltada para a emancipação humana que abraça práticas educativas das mais diversas, desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil, incluindo os sistemas formais de educação, mas que entende o educando de qualquer idade como sujeito do conhecimento e toma a sua prática concreta, o seu cotidiano, como a base para a construção do saber? Como redimensionar e reorientar as nossas concepções e práticas de formação, avaliação, currículo, gestão, metodologias de ensino-aprendizagem nessa perspectiva democrática e participativa que busca uma prática educativa integradora e não fragmentadora? Para o/a educador/a implica uma mudança de atitude em que sobressaem os valores da solidariedade, da autonomia, do respeito à diversidade e à diferença, da humildade, da tolerância, da amorosidade, da perseverança e “(...) de saber conviver criativamente com as incertezas, do gosto pela alegria e pela vida, de identificação com a esperança e recusa aos fatalismos” (Pontual, 2016, p. 72).

Sem pretender ser exaustivo, aponto alguns parâmetros que julgo fundamentais para um projeto político pedagógico de educação ao longo da vida. A dimensão da democracia e participação necessariamente permeia todos eixos de uma educação como prática de liberdade. Um elemento fundamental para essa prática é a capacidade para o diálogo e de escuta. A vida democrática pressupõe reciprocidade e igualdade de condições. Isso presume que a educação não é apenas um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social. Para citar o Relatório Delors (Delors et al., 2001), a educação inclui o aprender a conhecer, o aprender a fazer, mas também o aprender a conviver e a ser. Envolve todas as dimensões da nossa vida e todas as fases da vida.

Uma das críticas mais frequentes da educação atual é que fragmenta e dificulta a nossa compreensão da realidade. Assim, de um lado, se considera essencial que a ELV ofereça uma visão holística da realidade e que inclua uma perspectiva inter-geracional,



que valorize a experiência cotidiana e que coloque o bem viver das pessoas como objetivo da educação. O bem viver, o bem estar e a felicidade coletiva das pessoas são indicadores mais precisos do impacto do processo de aprendizagem sobre a qualidade de vida das pessoas do que qualquer dos indicadores convencionais. Inclusive, o conceito indígena de 'bem viver' (Gudynas, 2011) vem exercendo uma influência crescente sobre o desenvolvimento recente do conceito de Educação Popular. Alcançar uma visão holística, porém, somente será possível ao investir na interdisciplinaridade e na intersetorialidade. Segundo Thiesen, a interdisciplinaridade

busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. [Exige] o desmantelamento das fronteiras artificiais do conhecimento. Um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (Thiesen, 2008, pp. 550-551)

A questão da intersetorialidade nos remete para a nossa compreensão da Educação de Jovens e Adultos. A EJA não se preocupa somente com a aprendizagem escolar de pessoas jovens e adultas, mas também com a sua aprendizagem de diversos conteúdos em múltiplas dimensões da vida: cultura, saúde, trabalho, lazer, artes, meio ambiente, democracia, etc. Para poder fazer sentido do mundo complexo em que vivemos, as pessoas precisam articular e integrar conhecimentos, informações e dados aprendidos em diversos espaços. Evidentemente a educação se reveste de grande importância por facilitar o acesso a informações em outras áreas. Assim, uma mãe em processo de alfabetização pode ganhar acesso a valiosas informações sobre saúde e alimentação que são de fundamental importância para a vida das suas crianças. Igualmente, um trabalhador da construção civil que participa de um programa de EJA pode aprender conhecimentos que tanto lhe ajudam a acompanhar a vida escolar dos seus filhos quanto lhe permitem acesso a informações sobre o uso de equipamentos de proteção individual que terminam salvaguardando a sua vida.

Ao afirmar que a aprendizagem não se limita a instituições escolares mas acontece em diversos espaços sejam eles considerados formais, não formais ou informais a educação ao longo da vida enfrenta uma série de desafios. De um lado a crescente complexidade do mundo e a velocidade de mudanças exigem que as pessoas adquiram e adaptem seus conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de diversas formas de aprendizagem. De outro, na maioria dos países, são as instituições educativas que respondem pelo reconhecimento dos saberes adquiridos. Conseqüentemente o fato de uma parte significativa da aprendizagem das pessoas não ser reconhecida resulta no não aproveitamento de talento e de recursos humanos e na desmotivação para prosseguir com práticas educativas. A crítica de Illich de quase 50 anos atrás permanece válida.

Por esse motivo o reconhecimento, validação e acreditação (RVA) ou reconhecimento de saberes, entendido como "prática que torna visível e valoriza toda a ampla gama de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que as pessoas obtiveram em diversos contextos, mediante diferentes meios e em diferentes etapas de



sua vida” (OEI/UII, 2014, p. 50), é julgado como peça fundamental para implementar uma estratégia de educação ao longo da vida na perspectiva da educação popular e estabelecer um mecanismo capaz de promover diálogo entre o chamado saber popular produzido principalmente nos espaços informais e não formais de aprendizagem e o conhecimento científico ou erudito, resultado geralmente de processos formais e institucionais de aprendizagem. Constitui um mecanismo fundamental para o aprofundamento da democracia e da participação.

Onde existem espaços físicos sejam eles escolares ou não formais, faz-se necessário buscar meios para integrá-los fisicamente nas suas respectivas comunidades ou territórios geográficos. Ao mesmo tempo, essa mesma integração implica práticas de cogestão, de participação democrática na resolução de problemas e de corresponsabilidade para a gestão das atividades cotidianas e de planejamento. São formas de empoderar as comunidades locais no sentido de dividir o poder decisório e de fortalecer as práticas deliberativas, ou seja, a possibilidade efetiva do exercício de decidir sobre os assuntos públicos. As mesmas práticas também reforçam a autonomia e autoestima individual e coletiva, criando motivações para ações coletivas. Dessa forma as pessoas vão assumindo responsabilidade na sua própria aprendizagem como elemento constituinte da própria vida.

## EDUCANDO PARA TODA A VIDA

A minha intenção ao longo das últimas páginas não tem sido de oferecer respostas ou receitas, mas de tentar provocar questionamentos e reflexões sobre como esses conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida e educação popular mudam a nossa forma de pensar a educação. Vargas (2018) afirma que

(...) em América Latina existem cimentos importantes – como a educação popular – para sustentar uma olhada mais ampla e integral da ALV que a que oferece o modelo de capital humano. Esta olhada deriva dos valores sociais e culturais imbuídos nas sociedades latino-americanas em as que se valoriza a aprendizagem coletiva mais que a individual, e as dimensões comunitária e espiritual, mais do que as lógicas utilitaristas da educação. (Vargas, 2018, pp. 16-17)

Mesmo que continuemos educando crianças ou adultos, ao situar essa educação na perspectiva da educação ao longo da vida, a sua configuração muda. Cabe a cada um de nós iniciar essa reflexão junto a nossa comunidade de aprendizagem.

Para encerrar sem concluir, resumo seis pontos que podem servir como pontos de partida para nortear as reflexões individuais e coletivas.

1. Entendemos a educação como um processo sujeito à agência humana, cujo objetivo fundamental é de humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas e felizes. Nesse sentido, a educação não se limita a



- transmitir, mas, sobretudo, pretende produzir conhecimentos como elementos constituintes da prática da liberdade (Freire, 1967, 1975).
2. Tomando por base a nossa incompletude como seres humanos, a educação e aprendizagem são entendidas como processos que acompanham toda a vida (Freire, 1996).
  3. Compreendemos a ELV no sentido amplo, abrangendo o que se tem convencionalizado como educação formal, não formal e informal, em que a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento (Freire, 1993 e, conseqüentemente, se caracteriza como um processo que envolve tanto lógica e intelecto, quanto afeto e sociabilidade.
  4. A ELV na perspectiva da educação popular é uma educação que valoriza a experiência cotidiana e coloca qualidade de vida/ bem estar/ e felicidade coletiva dos sujeitos como meta da educação: a vida como o currículo (Ibáñez, 2011a, 2011b, 2011c; Torres, 2011).
  5. Compreendemos essa educação como um ato político intencional que busca a emancipação e pressupõe um projeto de Sociedade – uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a participação política (Carrillo, 2013).
  6. A educação concebida dessa forma valoriza e procura aprofundar a democracia, posicionando a ética como referencial central da busca pela sua radicalização (Gadotti, 2013).

Com esse resumo, retomo os questionamentos no início desse texto. Ao opinar que “A falta de precisão do conceito de ELV desaparece quando é traduzido em experiência e prática”, Gelpi (1979, p. 1) apontou parte da ambigüidade do conceito da ELV. A ELV precisava se tornar práxis. Quarenta anos mais tarde, talvez seja possível complementar a análise de Gelpi e afirmar que o conceito de educação ao longo da vida, somente ganhará precisão e adesão quando conseguir se conectar com uma tradição já existente nas raízes e narrativas culturais e epistemológicas de um país ou região. No caso da América Latina, a práxis da educação popular constitui uma abordagem nascida no continente cujas práticas recentes mais influentes, remetem ao final da década de 1950 e início da década de 1960. Nos últimos anos, a própria práxis de educação popular vem sendo fortemente influenciada pelo conceito indígena de ‘bem viver’, a busca de um processo de desenvolvimento que contempla o direito à vida da natureza e o direito a uma vida saudável da humanidade presente e futura. Ao identificar-se com a educação popular na América Latina, a ELV perderá uma parte da sua ambigüidade e ao optar lutar “contra quem oprime os seres humanos no trabalho e no lazer, na vida social e na vida emocional” (Gelpi, 1979, p. 1), a ELV se colocará no lado de quem acredita no poder da educação a contribuir para um processo de desenvolvimento sustentável para todas as formas de vida – humana e natural.



## REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. (2012, janeiro). Sociedade do consumo e do crédito não funciona mais. Entrevista concedida pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman ao jornalista Sílio Boccanera. *Programa Milênio, da Globo News*.
- CARRILLO, A. T. (2013). *La educación popular – Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho.
- CERI – Centre for Educational Research and Innovation. (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OCDE.
- COOMBS, P. H., & AHMED, M. (1974[1968]). *Attacking Rural Poverty: How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- DELORS, J., MUFTI, I. A., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F.; GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M. P., SAVANÉ, M.-A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. S., & NANZHAO, Z. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: UNESCO.
- FAURE, E. (Dir.), HERRERA, F., KADDOURA, A.-R., LOPES, H., PETROVSKI, A. V.; RAHNEMA, M., & WARD, F. C. (1972). *Aprender a ser*. Paris, França: UNESCO.
- FREIRE, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio do Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessárias à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRITH, U. (2013). Neuroscience: implications for education and lifelong learning. *Integrating Science and Practice*, 3(1), 7-10. Retirado de: [www.ordrepsy.qc.ca/scienceandpractice](http://www.ordrepsy.qc.ca/scienceandpractice)
- FURTER, P. (1977). *The Planner and Lifelong Education*. UNESCO: IIEP.
- GADOTTI, M. (2013). *Estado e Educação Popular: Desafios de uma Política Nacional*. Retirado de: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4336>
- GADOTTI, M. (2016). Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In P. G. S NACIF, L. M. GOMES & R. G. ROCHA (Orgs.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 50-69). Brasília: MEC - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- GELPI, E. (1979). *A Future for Lifelong Education*. (Vol. 1). Manchester Monographs 13. Manchester: University of Manchester.
- GOODMAN, P. (1975). *Compulsory Miseducation*. London: Penguin Education.
- GUDYNAS, E. (2011, fevereiro). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, pp. 461-481.



- IBÁÑEZ, A. (2011a). Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte I. In *La Carta CEAAL*, 400, 11/01/2011.
- IBÁÑEZ, A. (2011b). Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte II. In *La Carta CEAAL*, 401, 18/01/2011.
- IBÁÑEZ, A. (2011c). Un acercamiento al “Buen Vivir” – Parte III. In *La Carta CEAAL*, 402, 25/01/2011.
- ILLICH, I. (1976). *After Deschooling, What?* London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- IRELAND, T. D. (1979). *Gelpi's view of lifelong education*. Manchester Monographs, 14. Manchester: University of Manchester.
- IRELAND, T. D. (2013). 60 anos de CONFINTEA: uma análise retrospectiva. In T. D. IRELAND & C. H. SPEZIA (Orgs.), *Educação de Adultos em Retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA* (pp. 31-56). Brasília: UNESCO.
- LAN, Y. (2011). Revisiting the classics: the teaching/learning relationship in modern China. In J. YANG & R. V. COTERA (Eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 51-58). Hamburgo: UIL.
- LIMA, L. C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo: Cortez Editora.
- MELO, A. (1980). A Educação Popular numa Estratégia de Educação Permanente. In *Cadernos do CEDES, no. 1 – Concepções e experiências de educação popular* (pp. 41-60). São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados/CEDES.
- MELO, A. (2012). *Passagens Revoltas – 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação in Loco.
- OEI/UIL. (2014). *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultas: rumo à construção de sentidos comuns na diversidade*. Goiânia: UFG.
- OUANE, A. (2011). Evolution of and perspectives on lifelong learning. In J. YANG & R. V. COTERA (Eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 24-39). Hamburgo: UIL.
- PONTUAL, P. (2016). Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social. In P. G. S. NACIF, L. M. GOMES & R.G. ROCHA (Orgs.), *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas* (pp. 70-75). Brasília: MEC - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- REIMER, E. (1975). *School is Dead*. London: Penguin Education.
- ROMÃO, J. E. (2015). Educación. In D. R. STRECK, E. REDIN & J. J. ZITKOSKI (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (pp. 168-170). Lima: CEAAL.





- THIESEN, J. da S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, 13(39), 545-554.
- TORRES, R. M. (2011). Lifelong learning: moving beyond Education for All (EFA). J. YANG & R. V. COTERA (Eds.), *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (pp. 40-50). Hamburgo: UIL.
- UNESCO/UIL. (2016). *Breve nota sobre a aprendizagem ao longo da vida no século XXI*. Hamburgo: UIL.
- VARGAS, C. T. (2018). El aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo preparado para Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, "*Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS 4 – Agenda E2030*". Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia, 25-26 de julio de 2018.

\*

**Received:** April 5, 2019

**Revised version:** June 22, 2019

**Accepted:** June 24, 2019

**Published online:** June 29, 2019

