

Educação de adultos: de onde viemos e para onde vamos?

Adult learning: where did we come from and where are we going?

La educación de adultos: ¿de dónde venimos y hacia dónde vamos ?

Carine Schenekenberg Guedes*

Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação de Brasília (IFB-DF)

Armando de Paulo Ferreira Loureiro**

Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Pt.

RESUMO

Este artigo tem como escopo apresentar uma abordagem histórica da educação dando destaque às iniciativas da UNESCO diante da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, as CONFINTEAS. Partindo do princípio de que para entendermos a história da educação de adultos faz-se necessário refletir sobre o conceito que lhe é atribuído, o texto que ora apresentamos está organizado da seguinte forma: de início procuramos refletir sobre o conceito de educação de adultos e as dimensões que esse abarca. Na sequência abordamos a história da educação de adultos desde a antiguidade até o período que antecede a Segunda Guerra Mundial. Em seguida, abordamos os diferentes contornos que a educação de adultos assume dentro dos documentos resultantes as CONFINTEAS. Encerramos não com uma conclusão, mas com algumas indagações no sentido de provocar reflexões sobre as perspectivas da educação de adultos neste início do século XXI.

Palavras-chave: Educação de adultos. Educação permanente. Aprendizagem ao longo da vida.

ABSTRACT

This article has the objective to present a historical approach to prominence with education initiatives of UNESCO about the realization of the International Conferences on Adult Education, the CONFINTEAS. Assuming that to understand the history of adult education it is necessary to reflect on the concept assigned to it, the text we now present is organized as follows: initially we seek to reflect on the concept of adult education and dimensions that spans. Following we approach the history of adult education from ancient times to the period preceding World War II. Then we discuss the different contours that adult education assumes within the documents resulting from the CONFINTEAS. We ended not with a conclusion but with some questions designed to elicit reflections from the perspectives of adult education at the beginning of the XXI century.

Keywords: Adult Education. Continuing education. Lifelong learning.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un abordaje histórico de la educación, destacando las iniciativas de la UNESCO ante la realización de las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos, los CONFINTEA. Partiendo del principio que para entender la historia de la educación de adultos, se hace necesario reflexionar sobre el concepto que le es atribuido, el texto que ahora presentamos se organiza de la siguiente manera: inicialmente, tratando de reflexionar sobre el concepto de educación de adultos y dimensiones que abarca. Tras acercarse a la historia de la educación de adultos desde la antigüedad hasta el período anterior a la Segunda Guerra Mundial. A continuación, se discuten los diferentes contornos que la educación de adultos asume dentro de los documentos resultantes de las CONFINTEA. No terminamos con una conclusión, pero con algunas preguntas diseñadas para provocar reflexiones sobre la perspectiva de la educación de adultos a principios de del siglo XXI.

Palabras-clave: Educación para adultos. Educación continua. Vida de aprendizaje permanente.

Introdução

Se tomarmos como princípio para nossas reflexões a educação como um processo abrangente que coincide com o ciclo de vida de cada indivíduo podemos afirmar que sempre existiu educação de adultos. Contudo, o sentido atribuído na atualidade a esse tipo de educação nasceu de um conjunto de circunstâncias definidas por um determinado período histórico, em especial no início de século XX, com contornos de natureza política, econômica e social, que contribuíram para a sua valorização (Quintas, 2008). Isso posto passamos a ter, uma educação de adultos caracterizada pela sua complexidade, pela diversidade de práticas (CANÁRIO, 1999), e até de finalidades que nos fazem refletir: afinal o que é educação de adultos? Enquanto instrumento de promoção social a quem se destina a educação de adultos? Quais são as dimensões que envolvem a educação de adultos na atualidade? Quais são as perspectivas da educação de adultos para o século XXI?

No sentido de tentar responder às questões acima, nas linhas que seguem abordamos a evolução da educação de adultos dentro do cenário educacional, neste artigo apresentaremos uma revisão histórica da educação de adultos e a sua ascendência diante das transformações sociológicas decorrentes do processo de globalização, principalmente a partir da realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, as CONFINTEAS. Deste modo, este artigo está organizado da seguinte forma: para melhor contextualizar a temática abordada e por percebemos como Fernández (1995) que o termo educação de adultos é polissêmico, inicialmente, procuramos refletir sobre o conceito de educação adultos presente na literatura.

Em seguida, tomando como reflexão inicial as considerações de Canário (1999, p. 11) o qual compreende a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, e que, portanto, compreende-se que sempre existiu educação de adultos”, procuramos identificar na história da educação como essa educação de adultos acontecia na antiguidade. Na última parte, abordamos a evolução da educação de adultos, diante das questões sociopolíticas e econômicas que emergiam paralelamente à realização das CONFINTEAS.

O conceito de educação de adultos

Segundo Melo (1981), a educação de adultos há muito encontra-se registrada na história das sociedades na medida em que sempre existiram projetos coletivos de reforma social, baseados em atividades de natureza social, cultural e educativa, entretanto, a iniciativa de se formular um conceito de educação de adultos é algo recente, e está associado, em termos históricos, à criação e desenvolvimento dos modernos sistemas de educação escolar no ocidente.

Nessa linha de cronologia histórica Barros (2011) entende que o conceito formal de educação de adultos aparece pela primeira vez após a Segunda Guerra Mundial com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas diversas agências especializadas, quando a educação de adultos passou a constituir-se como um campo mais específico da ação educativa. Sobre esse aspecto Loureiro (2006) nos relata que o primeiro conceito atribuído à educação de adultos e que tem tido maior aceitação, a nível internacional, é o conceito elaborado pela UNESCO na Conferência de Nairóbi, em 1976, no qual a UNESCO definiu a educação de adultos como:

A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socio-econômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 1976 p.4).

Segundo Carvalho (2007) trata-se de um conceito muito amplo pois, contempla contextos e objetivos diferentes, como os programas de alfabetização, de formação profissional, de educação permanente e educação popular. No mesmo sentido vão as reflexões de Loureiro (2008) que nos fala da educação compensatória de adultos, da formação profissional, da educação cultural de adultos e da educação social de adultos como tipos puros que atravessam este campo e nos refere ainda a existência de tipos de educação de adultos mistos ou híbridos, ou seja, práticas educativas que misturam mais que um tipo puro de educação de adultos. Trata-se, pois, de um campo de investigação que, contemplando e interligando várias dimensões, visa o desenvolvimento integrado do indivíduo na sociedade em permanente mutação.

Mas para alguns estudiosos dentre eles destacamos Flecha (1991), esse primeiro conceito não é o mais adequado uma vez que não contempla a educação informal a qual não pode ser desconsiderada quando se fala em educação de adultos. Um novo conceito apresentado na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada 1997 procura corrigir esse lapso ao apresentar uma nova redação para o tema como podemos observar a seguir:

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática (UNESCO, 1998, p.16).

Este novo conceito é o mais amplo de todos na medida em que engloba todos os tipos de estruturas formais, não formais e informais e ao mesmo tempo, remete para múltiplas e diferentes experiências de aprendizagem que se integram nos cenários da vida quotidiana (DOMINGUEZ, 2000). Para além desta segunda definição formal, a Conferência de Hamburgo inscreve na agenda para o futuro, dentre outras recomendações, que “a cooperação e a solidariedade internacionais devem reforçar um novo conceito da educação de adultos, que seja, simultaneamente, holístico para abarcar todos os aspectos da vida e transetorial para incluir todas as áreas de atividade cultural, social e econômica” (UNESCO, 1998, p. 37)

Percebemos a partir destas duas primeiras definições que o termo educação de adultos envolve a totalidade de projetos organizados de educação, independentemente do conteúdo, método e nível,

sejam formais ou não formais com o propósito de prolongar, compensar ou reiniciar a educação correspondente ao sistema educacional ordinário, desde que se estabeleçam formas de aprendizagem específicas de caráter profissional ou ocupacional, nas quais as pessoas consideradas adultas alcançam a dupla perspectiva de um enriquecimento integral e uma participação no desenvolvimento equilibrado e independente (GALVÁN, 2004).

A história da educação de adultos

Se tomarmos como partida as considerações de Canário (1999, p. 11) o qual compreende a educação como “[...] um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos”, percebemos que a aprendizagem em idade adulta não se constitui uma realidade recente. Podemos inferir que, no percurso da história da educação, os adultos sempre aprenderam, independentemente, do contexto em que estivessem inseridos. O que se constitui relativamente recente é a preocupação com a educação formal desses indivíduos adultos.

Ao revisarmos o percurso da educação na história, podemos observar que a educação de adultos é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana, apesar de ter há pouco se tornado objeto de pesquisa científica, pois, segundo Fernandez (2006) embora a instituição escolar tenha tomado para si a responsabilidade do ensino de crianças, adolescentes e jovens, não significa que a aprendizagem tenha se reduzido às idades iniciais do indivíduo, uma vez que ainda na antiguidade filósofos como Platão, Aristóteles e Quintiliano difundiam seus ensinamentos também às pessoas adultas. De acordo com o autor em tempos remotos na sociedade medieval era possível identificar registro de aprendizagem direcionado a pessoas adultas, pois, “[...] dos três grandes modelos de ensino que funcionavam na Idade Média, durante anos por canais incomunicados (gremial, o cavaleiresco e clerical) pelo menos dois abrangiam as pessoas de idades avançadas” (FERNANDEZ, 2006, p.8).

Uma característica do ensino da escrita e da leitura nesta época é que esse ensino acontecia de forma a atender crianças e adultos dentro de um mesmo local. No entanto, somente entre os séculos XVII e século XVIII foram criados espaços de aprendizagem específicos para crianças e para adultos. Neste momento o ensino infantil passava a ter sua própria identidade e apareceram as escolas de massa para crianças estabelecendo-se, então, a aprendizagem na infância e se fortalecendo a figura do estudante associada à etapa inicial da vida. Diante do caráter excludente da escolarização apresentada desta forma, vozes críticas surgiram no intuito de reivindicar a aprendizagem ao longo de toda a vida. Neste sentido, o educador Comenius (1592-1670)¹ defendia a necessidade de se estabelecer diferentes modelos de escola que atendessem desde o berço até a morte.

Um século depois de Comenius, Condorcet, um dos grandes ideólogos e inspiradores dos modelos de sistemas nacionais de educação, no relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, reivindicou que a participação de pessoas adultas neste sistema de educação deveria se estender com equidade e não só para compensar as oportunidades de aprender perdidas durante a idade infantil (FERNANDEZ, 2006).

¹ Jean Amos Komenský, nome original de Comenius (1592 – 1670) foi um dos maiores educadores do século XVII, o criador da Didática Moderna e publicou em 1632 sua obra prima, a *Didactica Magna* (COELHO, 2012).

Observamos que já nesta época a ideia de que a educação é considerada como um processo que não deveria se limitar à infância, mas que deveria se prolongar ao longo da vida, pois já era uma ideia referida em 1833 livro intitulado “As ideias de Platão sobre Educação” do autor Alexandre Rap (PROENÇA, 2011). Outro fato marcante na história da educação de adultos se deu no início do século XIX com as ideias do clérigo, escritor, historiador, político e pedagogo Grundtvig (1783-1872) que o levaram a ser conhecido como o pai da educação de adultos no Ocidente, pois, o estudioso acreditava na necessidade de se promover uma educação de adultos baseada em princípios de liberdade e flexibilidade, na qual os jovens e adultos, fundamentalmente, por meio do ensino oral, viessem a conhecer a história de seu país e preparar-se para participar da vida social (FERNANDEZ, 2006).

Nesta mesma época, a Europa vivia um momento marcado por mudanças sociais decorrentes da industrialização e urbanização que acabaram por gerar nos poderes públicos a necessidade de criarem meios de instrução que viessem a promover a capacitação para o trabalho que levasse ao desenvolvimento econômico e deste modo possibilitasse o progresso e avanço social da população. Segundo Manacorda (2002, p. 270):

A partir da revolução industrial, a educação transita da conotação política para a conotação social, visto que aquele processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais.

Diante da rápida evolução tecnológica ocorrida no campo da produção fabril, impõe-se a necessidade de instrução das massas operárias e, por força da realidade, criam-se, então, as escolas científicas, técnicas e profissionais voltadas a atender a mão de obra adulta. Em 1889, identificamos dois eventos realizados que tratavam especificamente do tema educação de adultos: o Congresso Nacional de Santiago do Chile e o Congresso Pedagógico de Paris os quais procuravam discutir sobre formas de promover a inclusão de adultos na educação. Em 1909, outro congresso, sediado em Santiago de Compostela, apontou que a educação de adultos devia ser assumida como uma necessidade urgente de caráter sócio-educativo (VALLE, 2000). Importante destacar que já havia o entendimento entre as autoridades em educação de que, diante das rápidas transformações mundiais, a educação de adultos, em todas as suas formas, era mais do que necessária para alavancar o desenvolvimento tanto individual como coletivo, para fazer frente às demandas dos setores industrial, social e organizacional da sociedade (FRISTCH, 1971).

Vemos então a educação de adultos relacionada ao desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e ao desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais (SILVA, 1990). Os sistemas escolares passam a constituir um dos principais instrumentos de consolidação do Estado-Nação, que toma a seu cargo a instrução pública e cívica bem como a alfabetização dos iletrados, pois, de acordo com Silva (1990, p.11):

Com o primeiro movimento operário aumenta a visibilidade social do problema de acesso à instrução segundo os grupos sociais, e também, embora com menor significado público, segundo as classes de idade. (...). Por outro lado, os movimentos oitocentistas, de matriz liberal ou socialista, defrontam-se com a questão política da universalização do ensino e com a do alargamento social, na direcção, sobretudo da

pequena burguesia e do operariado urbanos, da educação, entendida principalmente como instrução elementar e formação cívica e doutrinária.

A partir de 1920 a educação de adultos concretiza-se como campo teórico de estudo e investigação com as ideias do educador norte-americano Eduard Lindmann (1885 – 1953), que em sua teoria reforçava a necessidade de valorizar o adulto enquanto indivíduo portador de uma experiência de vida e de conhecimentos sobre o mundo. Apesar de essas ideias apresentarem elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensiva sobre a aprendizagem de adultos esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica.

Mas já na década de 50 a educação de adultos ganha um novo sentido e designação com as ideias do educador americano Malcolm Knowles (1885 – 1953), o qual propõe um modelo andragógico de educação concebendo-o por oposição ao modelo pedagógico e separando-o definitivamente da pedagogia. Em contraposição à Pedagogia (do grego paidós, criança), que se refere à educação de crianças, a Andragogia (andros=adulto e gogos=educar) é a arte de ensinar adultos, sendo um modelo de educação que busca compreender o adulto dentro da escola, rompendo com aqueles padrões apresentados pela Pedagogia (KNOWLES, 1973).

No período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos era assumida em grande parte por iniciativas originadas de associações, centros comunitários, igrejas, sindicatos entre tantas outras instituições de cunho social. Entretanto, depois deste trágico evento histórico, em um contexto de reconstrução europeia e de rápido desenvolvimento técnico e científico, segundo Fernandez (2006), nesta época, podemos falar em uma reorganização da educação de adultos como uma estratégia de desenvolvimento e de regulação social, extensível a todos e, não apenas, a determinadas categorias sócio-profissionais ou sócio-culturais.

A necessidade de reconstrução do espaço físico e social dos países envolvidos na guerra, conjuntamente com a necessidade de capacitar indivíduos que soubessem utilizar as novas descobertas científicas e tecnológicas, leva vários governos europeus a tomarem iniciativas que promovam a formação do cidadão em idade madura que se encontravam excluídos do ambiente escolar que de forma resumida foi descrita por Canário (2013, p.557) como:

[...] campo de práticas foi impulsionado a nível internacional, de forma decisiva pela UNESCO e concretizado no âmbito de cada estado nacional, de acordo com as suas especificidades históricas, sociais e culturais. Se num primeiro momento o centro de interesse da educação de adultos se focalizou na Europa devastada pela guerra, ele viria a deslocar-se para os países do Terceiro Mundo, cuja pobreza contrastava, de forma chocante, com o rápido crescimento econômico dos países industrializados do Norte.

Percebemos então que o fim da Segunda Guerra Mundial é considerado o momento de maior impulso para o desenvolvimento da educação de pessoas adultas (LOUREIRO, 2006; OSÓRIO, 2004). Foi nos anos posteriores que as sucessivas conferências mundiais, impulsionadas pela UNESCO, destacaram aspectos e funções diferentes para a educação de pessoas adultas e o período que corresponde a 1949 e 1985 é considerado por estudiosos (CANÁRIO, 2013; OSÓRIO, 2004; BHOLA,1989) como o mais importante para a história recente da educação de adultos. É sobre esse percurso da educação de adultos, a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), que passaremos

a tratar de forma mais detalhada a seguir no sentido de observarmos os reflexos sociológicos ocorrido dentro desta área da educação, ao mesmo tempo em que procuramos identificar os momentos em que a formação do educador de adultos é abordada dentro destes eventos considerando as suas contribuições (ou não) para a formação deste educador.

As conferências internacionais de educação de adultos

Após a Segunda Guerra Mundial há por parte dos governos um intenso esforço no sentido de reestruturar e modernizar uma Europa fragilizada. A educação começa a ser objeto de preocupação por parte de alguns países que, a esse propósito, desenvolvem iniciativas no intuito de elevar as taxas de alfabetizados e outras iniciativas dinamizadoras na área da educação de adultos (CANÁRIO, 2013). A educação de adultos passa a ser registrada no cenário internacional com a realização das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), mais especificamente, a partir de 1949, quando, em Elsinore, na Dinamarca, acontece o primeiro evento sob a responsabilidade da UNESCO, contribuindo, explicitamente, para a visibilidade internacional da educação de adultos com uma vertente da cooperação internacional.

A CONFINTEA I, realizada em 1949, na Dinamarca, contou com a presença de 21 delegados de organizações internacionais e 25 representantes de países. O Brasil não teve sua participação registrada nesta primeira conferência. Os pontos de discussão mais importantes nesta primeira edição foram: as especificidades da educação de adultos; estratégias para proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vida reais da população e o comprometimento do desenvolvimento de uma educação de adultos baseada em muita tolerância (GOMES, 2012). Nessa primeira conferência, a educação de adultos foi interpretada como uma espécie de educação moral que deveria contribuir para o respeito aos direitos humanos e ser paralela à educação escolar, pois, devido ao fato de ter sido realizada em um período pós-guerra, havia uma preocupação fazer uma educação que contribuísse tanto para o respeito aos direitos conquistados pelos sujeitos como para a construção de uma paz necessária (GADOTTI, (2009).

No ano de 1960, a CONFINTEA II foi realizada em Montreal, Canadá, sob a perspectiva de um mundo em mudança, com acelerado crescimento econômico e com discussões sobre o papel dos Estados frente à educação de adultos. Nessa CONFINTEA reuniram-se quarenta e sete Estados Membros da UNESCO, dois Estados como observadores, dois Estados associados e quarenta e seis ONGs. Gomes (2012) considera que participação das organizações civis foi um ganho para a educação de adultos, pois contribuiu para que muitas recomendações referendadas se aproximassem das lutas dos movimentos sociais. Nessa Conferência propõe-se uma educação baseada no “humanismo integral”, orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades e a paz entre os vários povos. Nesta conferência é veiculada uma concepção abrangente da educação de adultos, onde são valorizadas quer as ações de caráter formal e institucional quer outras manifestações mais difusas associadas à cultura e ao lazer.

De resumo, estas duas Conferências fazem entender a educação de adultos como um elemento fundamental de um projeto social no sentido de transformar a sociedade por meio do desenvolvimento cultural e da emancipação cidadã. É importante registrar que apesar da menção à dimensão profissional, os documentos enfatizam a importância de uma educação integral, orientada para as várias dimensões da vida. A componente cultural surge, neste contexto, como um domínio essencial da cidadania e imprescindível para assegurar a promoção social que se objetivava atingir diante das novas

transformações no mundo do trabalho e nas inovações tecnológicas (ALVES *et al.*, 2014). Dando sequência a esses eventos, a CONFINTEA III foi realizada em Tóquio (Japão), em 1972, e seu objetivo foi reintroduzir os jovens e os adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação.

Participaram 82 países e 37 organizações intergovernamentais e não governamentais e as temáticas abordadas foram: Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura. As questões relativas ao analfabetismo são consideradas fundamentais, definindo-se a sua erradicação como um fator condicionante para o desenvolvimento (GADOTTI, 2009). Importante nessa Conferência, segundo Alves *et al.* (2014), foi o relatório que resultou na introdução do conceito de Educação Permanente entendida como “[...] o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972, p.44).

Com o movimento da Educação Permanente, a UNESCO difundiu um discurso de “humanização do desenvolvimento” (FINGER e ASÚN, 2003), ao defender que a principal finalidade da educação de adultos é “[...] despertar no adulto a consciência crítica do mundo histórico e cultural em que vive, de modo a que possa transformar esse mundo através da sua acção criadora” (UNESCO, 1972, p.41). A descrição apresentada até o momento nos leva a concordar com Carvalho (2009) ao afirmar que essas três conferências fizeram emergir questões importantes que influenciam diretamente concretização dos objetivos da educação de adultos, como por exemplo: a preocupação com o papel das universidades no sentido de promover a formação dos educadores da educação de adultos; a necessidade de se proceder à investigação neste domínio educativo no sentido de desenvolver a educação de adultos como disciplina universitária; a profissionalização de educadores de adultos.

Em 1985, foi realizada a CONFINTEA IV, na cidade de Paris (França), segundo Gomes (2012), reuniram-se nesta edição 841 participantes de 122 Estados-membros, agências das Nações Unidas e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Esta CONFINTEA foi marcada por acontecer em um contexto político no qual as ideias neoliberais eram realidade em muitos países ao redor do mundo e que procuravam promover mudanças em áreas estratégicas que motivassem o desenvolvimento econômico. Sua realização foi caracterizada pela pluralidade de conceitos apresentados devido aos muitos temas de debate, entre eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional e educação técnica (GADOTTI, 2009).

Como resultado final da CONFINTEA IV todos signatários assumiram o compromisso de não medir esforços para promover o desenvolvimento das atividades direcionadas à educação de adultos, possibilitando a homens e mulheres, individual e coletivamente, os recursos educacionais, culturais, científicos e tecnológicos, necessários para o desenvolvimento social, cultural e econômico no sentido de propiciar uma identidade cidadã por meio do aumento do status social que esse tipo de educação poderia promover (IRELAND, 2013). Consideramos relevante registrar que, no intervalo entre a IV e a V CONFINTEA, em março de 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, cujo objetivo era, não só assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso de ensino de qualidade, mas, principalmente, reduzir pela metade os índices de analfabetismo de modo a proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem.

Esse evento internacional foi relevante para o cenário da educação de adultos no Brasil, pois, trouxe à tona a avaliação de resultados nas aprendizagens, contribuindo com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Sinalizou ainda a importância do tratamento de questões curriculares na educação de adultos, pois esta passou a ser vista como uma educação diferenciada, com suas especificidades e sem o estigma de não alcançar resultados semelhantes aos de outras modalidades educativas (SOARES, 2006).

Em julho de 1997, em Hamburgo, Alemanha, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação para Todos, a CONFINTEA V, sob o tema *Educação de Adultos como a chave para o século XXI*. Nessa Conferência seus participantes declararam o entendimento de que a aprendizagem e a formação de adultos são a chave para o século XXI e para a nova sociedade da informação, e, portanto, um processo que deve acompanhar a vida toda. Reafirmaram, por meio da assinatura da Declaração de Hamburgo, o potencial da aprendizagem e formação de adultos para fomentar o desenvolvimento ecologicamente sustentável, para promover a democracia, a justiça, a igualdade entre mulheres e homens e o desenvolvimento científico, social e econômico, bem como para construir um mundo em que os conflitos violentos sejam substituídos pelo diálogo e por uma cultura de paz baseada na justiça.

Alves *et al.* (2014) destacam que de importante nesta conferência surgiu a ruptura com o discurso anterior e com a concepção de Educação Permanente. Nesta Conferência invocava-se as grandes transformações políticas, econômicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a pertinência e a necessidade de se pensar a formação das pessoas em geral e dos adultos em particular. A ideia chave que orientava o discurso era a ideia da necessidade de se adotar uma nova visão da educação de adultos, numa perspectiva mais ajustada as sociedades modernas. Da CONFINTEA V dois documentos foram publicados e ganharam notoriedade no campo de educação de adultos: a *Declaração de Hamburgo* e a *Agenda para o Futuro*. O primeiro documento destaca os direitos à educação e o direito de aprender ao longo da vida, assim expressos:

O reconhecimento do “Direito a Educação” e o “Direito a Aprender por Toda a Vida” é mais que nunca uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (UNESCO, 1997, p. 93).

Segundo, Ireland (2013, p.17) esta Conferência em particular foi extremamente significativa pois:

[...] representou uma mudança na sequência de conferências. Ela foi marcada tanto por uma forte presença de representantes da sociedade civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados. O que ela não estabeleceu, no entanto, foram os mecanismos para o monitoramento dos diversos objetivos estabelecidos na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos.

A CONFINTEA V foi marcada pelo empenho e solidariedade, no entanto, os desafios de problematizar a globalização, a democratização do desenvolvimento e socialização da humanidade para a vida em conjunto no novo século permaneceram e foi diante desse contexto que ocorreu a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) da UNESCO, realizada em Belém, de 01 a 04 de dezembro de 2009 (GOMES, 2012).

Sobre os precedentes para a realização dessa edição da conferência, Haddad (2009) nos diz que o Brasil ofereceu à UNESCO sua candidatura para realização do evento. Além da candidatura brasileira havia manifestado interesse a África do Sul, mas por fim acabou se retirando da seleção. Ainda segundo esse autor, a definição por parte da UNESCO tardou em ser tomada. Foi preciso ampla mobilização de várias entidades da sociedade civil mundial, apoiadas pelo Conselho Internacional de Educação de Pessoas Adultas (ICAE), que articularam cartas de vários continentes pedindo que o encontro fosse realizado no Brasil. Essas cartas foram encaminhadas ao então secretário da SECAD, à época, Ricardo Henriques, que as entregou pessoalmente ao diretor-geral da UNESCO, que, por fim, decidiu em favor do Brasil.

Para Haddad (2009), a UNESCO temia por realizar uma reunião como esta na América Latina, com governos majoritariamente progressistas, e particularmente no Brasil, com forte tradição em educação popular e forte presença da sociedade civil. Mas, ao final, com o apoio dessa mesma sociedade civil e diante da falta de alternativas, a UNESCO anunciou a VI CONFINTEA no Brasil, designando o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (IUL) como a instância responsável pela organização do evento que acabou se destacando não pelo evento em si, mas, principalmente, pelos encontros que o precederam os quais contaram com uma participação expressiva da sociedade civil. Sobre os encontros, Haddad (2009) descreve que previamente à realização deste evento, mais especificamente entre 28 e 30 de novembro de 2009, em Belém do Pará, foram realizados vários fóruns regionais, separados por continente e deste modo constituiu-se como o momento mais alto da preparação para a CONFINTEA VI a realização do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC).

Participaram deste fórum as principais organizações internacionais de educação de adultos, entre as quais o Conselho Internacional de Educação de Adultos, a Associação Europeia de Educação de Adultos, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina, a Plataforma Africana e o Gabinete de Educação de Adultos da Ásia e do Pacífico Sul, a par de um elevado número de outras associações, e também de ativistas, educadores, acadêmicos e, ainda, algumas autoridades governamentais e da UNESCO. Deste modo as contribuições que antecederam a realização podem ser consideradas muito positivas, pois, segundo Lima (2007, p.1) o FISC:

[...] revelou-se um dos encontros internacionais de educação de adultos mais estimulantes de que tenho memória nos últimos anos. Desde logo porque se abordou, realmente, a educação de adultos no mundo, hoje, em toda a sua pluralidade e diversidade. Em segundo lugar porque se debateu seriamente, fora dos constrangimentos diplomáticos, das agendas dominantes, das prioridades políticas estreitamente estabelecidas pelos governos e por outras agências transnacionais. Em terceiro lugar porque, em termos de organização, de ambiente, de metodologias e processos de trabalho, a cultura internacional da educação de adultos esteve bem presente, uma coisa hoje rara, que tanta falta faz em termos de formação aos próprios educadores de adultos, especialmente aos mais jovens. Enfim, um encontro de educadores de adultos, que sabem do que falam quando falam de educação de adultos e ao longo da vida e cujas propostas para o campo são representadas, pelas autoridades, como avançadas, assertivas, reivindicativas e, agora, com uma força renovada, dado o seu carácter global.

Terminados os encontros dos fóruns teve início então evento principal com a participação dos Estados-Membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado. O objetivo do encontro

foi fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. O documento final aprovado, *Marco de Ação de Belém*, reitera o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos; apoia a definição de educação de adultos como todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou redirecionam-nas, para atender as suas necessidades e as de sua sociedade; reconhecem a importância da alfabetização e, por isso, a necessidade de garantir que os seus objetivos sejam concretizados; reconhecem as conquistas e avanços desde a Confinteia V, mas o desafio ainda é alfabetização, por isso a alfabetização de adultos deve ser a prioridade dos governos.

A CONFINTEA VI teve como tema: “*Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos*”, contou com a participação de 1500 pessoas, 155 Estados-membros da UNESCO, delegações e organizações da sociedade civil. Para Gadotti (2009) esta Conferência foi um marco na história das conferências, pois pela primeira vez foi realizado em um país do hemisfério sul reafirmando a importância da diversidade como um conceito central para a garantia do direito à educação de adultos não apenas para repensar os eixos e referências geopolíticas da demanda por educação, mas também porque traz para a própria concepção de educação o imperioso reconhecimento e a urgente valorização das diferenças.

Consideramos relevante ter sido realizada no Brasil, pois, é um país com um alto índice de pessoas jovens e adultas ainda não alfabetizadas ou analfabetas funcionais que é produzido e reproduzido pelas desigualdades socioeconômicas, exclusão social, desrespeito cultural. O documento final da CONFINTEA VI, *Marco de Ação de Belém*, estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento.

De acordo com Ireland (2013), o saldo positivo da CONFINTEA VI, na América Latina, foi ser vista por muitos como uma oportunidade tanto para recuperar e incorporar o espírito transformador da educação popular, nas atividades governamentais, na área de educação de adultos cada vez mais formais e orientadas para a escola, quanto para elevar a prioridade atribuída à educação de adultos na agenda política. Lima (2007), entretanto, não compartilha de tais considerações pois para o autor, nessa Conferência avançou-se pouco e timidamente, com falta de compromissos assumidos com clareza para os anos que viriam a seguir.

Sobre a CONFINTEA VI, vamos para além das considerações de Ireland (2013) e Lima (2007), e nos juntamos a Gomes (2012) corroborando que a realização de um evento desta envergadura no Sul do planeta faz emergir os fundamentos da *Epistemologias do Sul*² proposta por Santos (2010). Trata-se de uma forma de pensamento que, através de linhas imaginárias, divide o mundo e o polariza (Norte e Sul). O mundo divide-se então entre os que estão “do lado de cá da linha”, e aqueles que estão “do lado de lá da linha”. Para Santos (1995, p. 32) “[...] a divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente”. É uma concepção de Sul que se

²Epistemologias do Sul, termo atribuído pelo catedrático português Boaventura de Sousa Santos (2010), e que busca ser alternativa ao paradigma epistemológico da ciência moderna que, pelo menos há duas décadas, dá mostras de que esteja em crise. As Epistemologias do Sul são uma proposta que denuncia a lógica que sustentou a soberania epistêmica da ciência moderna, uma lógica que se desenvolveu com a exclusão e o silenciamento de povos e culturas que, ao longo da História, foram dominados pelo capitalismo e colonialismo (GOMES, 2012).

sobrepõe em parte com o Sul geográfico, compreendendo o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (SANTOS; MENESES, 2010).

Na relação Norte-Sul, Freire (2001b, p.50), o Norte, enquanto centro de poder, se acostumou a perfilar o Sul, ou seja, o Norte norteia e a saída nessa relação é o Sul se impor assumindo a tarefa de, superando sua dependência, “[...] começar a sulear, deixando assim de ser sempre nordeado. ” Neste sentido, concordamos com Gomes (2012) que a realização da CONFINTEA VI no hemisfério Sul além trazer à tona o debate sobre a Epistemologia do Sul, reacendeu a discussão em torno das possibilidades de se viabilizar uma política pública que coloque a educação de adultos como prioridade, principalmente, por meio da realização de seminários, de encontros e de outros eventos internacionais, patrocinados e assumidos por instituições diversas e localidades diversas ao redor do mundo.

Independente de questões conceituais, geográficas ou contextos históricos percebemos que não podemos negar que as iniciativas da UNESCO conduzem a educação de adultos na tentativa de orientar uma organização social na qual a educação, como já descrita várias vezes nesta seção, constitui-se uma ferramenta importante que compõe a engrenagem da sociedade globalizada. Para auxiliar a compreensão da trajetória histórica da educação sob a perspectiva das CONFINTEAS, apresentamos no Quadro 1, de forma sintética, a reconstituição desses eventos considerando as informações sobre as temáticas principais neles desenvolvidas.

Quadro 1 - Resumo das temáticas e países organizadores das CONFINTEAS

CONFINTEAS	ANO	LOCAL	TEMAS
I	1949	Dinamarca (Helsinor)	Educação de pessoas adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de cultura de paz. Incentivo às campanhas de alfabetização nos países considerados “atrasados”.
II	1960	Canadá (Montreal)	Papel do Estado na promoção da EJA. Educação de adultos como parte do sistema educacional, com função remedial.
III	1972	Japão (Tokyo)	Alfabetização. Educação permanente (Relatório Faure: Aprender a ser).
IV	1985	França (Paris)	Educação permanente. Declaração sobre o direito a aprender. Papel do Estado e das ONGs.
V	1997	Alemanha (Hamburgo)	Aprendizagem ao Longo da Vida como instrumento de fomento à participação dos cidadãos na promoção do desenvolvimento sustentável com equidade.
VI	2009	Brasil (Belém)	Chamada à responsabilidade dos países em implementar a agenda de Hamburgo. Alargamento do conceito de alfabetização.

Fonte: Ireland, T.D. (2013). Revisitando a CONFINTEA: Sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), pp.14-28.

Considerações finais

Diante do quadro acima apresentado é possível perceber que a realização das CONFINTEAS passou a legitimar a educação de adultos no cenário histórico mundial e, a partir da primeira metade do século passado, constituem-se a principal ferramenta da UNESCO para a defesa e promoção desta área da educação.

Segundo Ireland (2013, p.16) “essas conferências representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos, e que em grande parte, seguiram um padrão semelhante”. Isso incluiu um processo preparatório envolvendo a elaboração de relatórios nacionais sobre a situação da educação de adultos em cada país membro, a consolidação desses relatórios nacionais em um documento sobre a situação mundial, a preparação de outros documentos de apoio, a organização de reuniões preparatórias e seminários em diferentes níveis geopolíticos (nacional e regional) e instancias organizacionais (governo e sociedade civil) que visam mobilizar e dar maior visibilidade ao campo da educação de adultos.

Dentro deste contexto, entendemos como Barbosa (2004, p.15) que, numa perspectiva de integração e progresso individual quer a nível profissional, quer a nível pessoal e social, a educação de adultos passa a ser “entendida como um projecto global de desenvolvimento, com consequências práticas a nível individual e social” no qual não podemos deixar de reconhecer as contribuições da UNESCO, especialmente, no monitoramento de definição de políticas, na mobilização de recursos e na difusão de conhecimento a nível mundial.

Por outro lado, ao analisarmos os contextos histórico-sociais e políticos, sob os quais a educação de adultos se desenvolveu a partir das contribuições da UNESCO, colocamo-nos junto a Canário (2013) ao considerar que a história da educação de adultos, em seus resultados, sofreu a confluência de políticas definidas “de cima” com políticas e práticas construídas a partir de iniciativas sociais emergentes “de baixo”. Acabou por materializar-se como um campo em que se combinam e fecundam uma dimensão de decisão política, uma dimensão de “*expertise*” técnica e uma dimensão de militância. Nas reflexões de Canário (2013, p. 557):

Se o período dos “Trinta anos gloriosos” (1945-1975) corresponde à fase de afirmação do campo, e à sua idade de ouro, o último quartel do século XX é já marcado por uma progressiva erosão dos ideais da educação permanente em nome de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) que enfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade económica dominante.

A partir da descrição histórica da educação de adultos, principalmente com os efeitos da realização das CONFINTEAS e considerando as últimas conclusões apresentadas (CANÁRIO, 2013; BARBOSA, 2004) é perceptível que houve dentro do percurso de desenvolvimento da educação de adultos uma mudança de paradigma, da Educação Permanente para Aprendizagem ao Longo da Vida, cujos resultados influenciaram o seu direcionamento.

Referências

ALVES, N.; CANÁRIO, R., MELO; A DE., FRAGOSO; A., CAVACO, C.; GUIMARÃES, P. *Aprender sempre. Educação da população adulta para a cidadania participativa e responsável. Pensar em Portugal* – 2015, Lisboa: Grupo Economia & Sociedade, 2014.

- BARBOSA, F. *A educação de adultos. Uma visão crítica*. Porto: Estratégias Criativas, 2004.
- BARROS, R. *Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BHOLA, H. S. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: UNESCO, 1989.
- CANÁRIO, R. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA, 1999.
- CANÁRIO, R. Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *Perspectiva*, 31 (2) p. 555-570, 2013
- CARVALHO, M. *Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Tese de doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela, 2007.
- DOMINGUEZ, P. Sociología de la educación permanente y continua. In P. Estébanez & J. Vidal (Eds.). *Sociología de la educación*. Valencia: Nau Llibres, p. 273-290, 2000.
- FERNANDEZ, S. (Coord.). *La Formación en educación de personas adultas*. Madrid: UNED-MEC, 1995.
- FRITSCH, P. *L'Éducation des adultes*. École Pratique des Hautes Études: Mouton Library. Paris, 1971.
- GALVÁN, C. La educación de jóvenes y adultos. Disponível em: <www.fundamento.antropologico.htm>. Acesso em: 4 março de 2015.
- GADOTTI, M. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GOMES, I. *Movimento pela educação de jovens e adultos nas Confindeas e seus desafios para a política educacional*, Tese de doutorado - Universidade Federal de Belém do Pará, Pará, 2012.
- IRELAND, T. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v1, n 1, p. 11-34, 2013.
- KNOWLES, M. *The adult learner: A Neglected Species*. American Society for Training and Development. Madison, 1973.
- LIMA, L. *Educação ao longo da vida, entre a mão direita e esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- LOUREIRO, A. *O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da sociologia da educação*, Tese de doutorado - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Portugal, 2006.
- LOUREIRO, A. As organizações não governamentais de desenvolvimento local e sua prática educativa de adultos: uma análise no norte de Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 38, pp. 221-238, 2008.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 10a ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, A. Educação de Adultos: Conceitos e Práticas. In Maria Silva (coord.) *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

OSÓRIO, A. R. Animação sociocultural e educação de adultos. In: Trilla, Jaume (Coord.). *Animação sociocultural*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 235, 2004.

PROENÇA, M. Educação de Adultos: uma introdução ao conceito e às práticas. In: Projecto "Centro social renascer-Assistência técnica à inserção da mulher e da criança de rua afectada pelo fenómeno da prostituição no Lobito". Equipa de formadores do curso de educares sociais realizado no âmbito do presente projecto. Educação social: âmbitos e práticas. Instituto Português de apoio ao desenvolvimento. P. 25-34, 2011.

QUINTAS, H. *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: ANQ, 2008.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. S. *Educação de adultos*. Educação para o desenvolvimento. Porto: Edições ASA., 2003.

SILVA, A. S. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Editora Autores Associados., 1990.

SOARES, L. J.G. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, /SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

UNESCO. Recommendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session. Nairobi, 26 Nov. 1976. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

VALLE, A. del. La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad. Revista Educación – PUC del Perú, v. 9, n. 18, 2000. Disponível em: <www.pucp.edu.pe/publicaciones/rev-aca/educacion>. Acesso em: 4 mar. 2015.

* Doutora em Ciência da Educação pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal). Professora do Instituto Federal de Ciência Tecnologia e Educação de Brasília (IFB-DF). E-mail: carine.guedes@ifb.edu.br

**Doutor em Educação. Professor Auxiliar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e Investigador no Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento da UTAD.. E-Mail: aloureiro@utad.pt

Recebido em 30/12/2015

Aprovado em 30/01/2016