

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: A INSTITUIÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA DE SISTEMA EDUCACIONAL E A ETERNA OBSOLESCÊNCIA HUMANA

Marilda Merênci Rodrigues – PPGE/UFSC
Curso de Doutorado em Educação.
Área: Educação, História e Política
marilda@ced.ufsc.br

Introdução

Os estudos críticos sobre a reforma educacional realizada a partir dos anos de 1990 convergem, em sua maioria, quanto ao entendimento de que esta vem sendo pautada em recomendações de organismos internacionais, expressas em uma abundante produção de documentos, encontros e debates, de cunho oficial. Nessas recomendações, acentua-se a centralidade da educação e sua suposta capacidade de garantir a empregabilidade, a tolerância, a paz e amenizar a exclusão. Os espaços de formação passam a ser alvo de discussão, no interior de uma reformulação do Estado e da gestão escolar. Destaca-se, em tom prescritivo, uma nova perspectiva de educação a desenvolver-se no século XXI, a *educação ao longo da vida*.

É sobre essa perspectiva, já anunciada no final dos anos de 1960, que, ganha visibilidade na reforma educacional em curso, que nos deteremos, buscando aproximações¹ sobre o significado desse modelo de educação proposto, tendo como ponto de partida a hipótese de que a recorrência a essa perspectiva de educação ou estratégia, corresponde a uma redefinição e institucionalização de um novo paradigma de sistema educacional, que, confere ao ser humano, em última instância, uma eterna obsolescência.

Para efeitos do presente trabalho nos deteremos precisamente a dois documentos que consideramos bastante paradigmáticos, haja vista a quantidade de vezes em que são referidos por outros documentos. São eles: o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir (1996)*, resultado da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI instaurada pela Unesco em 1993, com o objetivo de identificar as tendências da educação nas próximas décadas e o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (2000)*, resultado da reunião do Conselho Europeu, em Lisboa, em

¹ As discussões aqui apresentadas ainda estão bastante incipientes, haja vista que esse tema tem uma série de desdobramentos, que se constituem no meu objeto de pesquisa de Doutorado.

março do mesmo ano, nesse encontro discutiu-se a direção da política e ação na União Européia na chamada era do conhecimento².

A configuração de um novo paradigma educacional

Compreendendo a partir de Fairclough (2001), que a análise do discurso deve considerar um quadro tridimensional, isto é, a relação entre texto, prática discursiva e prática social, torna-se crucial estabelecermos um diálogo entre esse conjunto de documentos, que se articulam entre si, e que vão engendrando práticas, definindo e construindo a necessidade de reformulação das políticas educacionais e, sobretudo, evidenciarmos as contradições entre o que é anunciado e o que é efetivado. No entendimento do autor, o discurso compreende “*o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais*” (Fairclough, 2001, p.89-91), compreensão que implica em alguns desdobramentos: primeiro, o fato de ser o discurso um modo de ação, uma forma mediante a qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação; segundo, esta compreensão requer uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Desse modo, o discurso é apreendido como modo de prática política e ideológica.

Para tal modo de análise, o autor recorre ao conceito de intertextualidade, que pode ser entendido como “*a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante*” (Fairclough, 2001, p.113-114). Isso se constitui em um critério metodológico interessante para a análise dos documentos, visto que “*os textos estabelecem posições para os sujeitos intérpretes que são ‘capazes’ de compreendê-los e ‘capazes’ de fazer as conexões e as inferências, de acordo com os princípios interpretativos relevantes, necessários para gerar leituras coerentes*” (Id., Ibid). Este critério torna-se fundamental para desvelar que “*as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’*” (Idem, p. 117).

² Para a compreensão dessa perspectiva de educação vimos estudando algumas publicações oficiais e oficiosas, tais como: os cinquenta Boletins do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (1982-1999); *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL, 1995); o Relatório Faure *Aprender a Ser* (1972); *A Crise Mundial da Educação- uma análise sistêmica* (1968); a edição especial da *Revista Européia - Formação Profissional - Por que Aprendizagem ao Longo da Vida* (CEDEFOP, 1996); *Um Modelo de Educação para o Século XXI* (CNE, 1999), que propõe à sociedade brasileira um novo modelo educativo, entre outros.

Mediante esse critério metodológico, pode-se depreender, de um modo geral, em todos os documentos anteriormente referidos, um misto da linguagem empresarial com a linguagem educacional, que se fundem e constituem um conjunto de discursos que vão norteando a perspectiva do que ensinar, como ensinar, onde aprender e para que; perpassado pela constatação da ineficiência da escola e dos saberes produzidos nela e por ela, e, vão justificando, em grande medida, a ênfase na necessidade da concertação de ações tanto da comunidade, quanto intergovernamentais. Enfatiza-se que a educação deverá ser “objeto de grandes consensos nacionais”, aliado à necessidade do fortalecimento da coesão social e do investimento prioritário na formação de recursos humanos (Boletim 24, 1991, p.44.) Para tanto, propõe-se que se criem mecanismos e estratégias de concertação entre os diferentes setores da administração pública, os organismos não governamentais, as empresas privadas, os meios de comunicação, as igrejas, as associações comunitárias e as famílias (Boletim 24, 1991, p.44).

Nesse processo de instituição de “verdades”, é possível constatar também a naturalização das idéias de que *o mundo está globalizado* e que estamos *vivendo na sociedade do conhecimento*. “Verdades” aliás, estabelecidas como princípios norteadores dos rumos das políticas educacionais e por conseguinte, engendradoras do novo paradigma educacional de uma educação ao longo da vida.

Partilhamos com Dale (2001) a constatação da existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, que pode ser compreendida como “*um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os estados nação enquadradas pela relação destes com a globalização*”. Quanto à natureza dessa globalização, é caracterizada como um “*conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores (...) sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionados entre si, econômicas, políticas e culturais*” (Dale, p. 136).

Para este autor, a forma e extensão dessa globalização, torna possível falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo, porém, a “*adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio*”. Tendo em vista que a globalização se traduz num fenômeno político-econômico, que conduz à criação de novas formas de governação supranacional, conclui o autor: não se trata do triunfo de uma nova nação hegemônica, mas do triunfo do sistema. Contudo, afirma em tom veemente, “*tem de ser dito que*

estas mudanças resultam da transformação das condições da procura do lucro, que permanece o motor de todo o sistema (Dale, p. 147- 148).

Conforme indica Antunes (2002) a respeito das novas formas de acumulação de capital, precisamente a partir dos anos de 1970, o capital deflagrou várias transformações no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível, do *downsizing*, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, especialmente o toyotismo. Compreende que essas transformações são respostas à crise estrutural do capital, na medida em que decorreram da própria concorrência intercapitalista, haja vista o acentuado momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas, e ainda, pela necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho (Antunes, p. 47).

Trata-se em tal entendimento, de uma reorganização das formas de dominação societal, a partir da qual procura-se gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade, inclusive da educação. Tem-se nesse projeto de recuperação da hegemonia, o que Antunes nomeia como “a falácia da qualidade total” sob a vigência da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, como condição para a reposição do processo de valorização do capital.

Esse projeto de recuperação da hegemonia do capital ou de sua solidificação, também pode ser visualizado no âmbito da educação. Sob o slogan “educação para todos”, que passa a ser a bandeira anunciadora de integração no sistema, articulado sob os auspícios de uma agenda globalmente estruturada para a educação, a perspectiva de educação ao longo da vida vai ganhando uma extensão mais definida, mediante a imperiosa redução do tempo útil também do conhecimento, do seu imperioso valor de troca, evidenciando com isso, ou construindo a partir disso, uma “eterna obsolescência humana”³, ao mesmo tempo que se acalma os ânimos, na medida em que é ofertada como um elemento de inclusão e se amplia consideravelmente esse “novo mercado”.

É portanto, em meio ao esgarçamento das relações sociais, ao aniquilamento do trabalho à noção de emprego, isto é, à negação de seu status ontológico; ao processo violento de degradação humana e do progressivo aviltamento à condição de supérfluo, que a educação vai ganhando centralidade no conjunto de formulações, em consonância com a perspectiva de recuperação e manutenção da hegemonia do capital.

³ Conf. Rodrigues, 2002.

O que nos apresenta o Relatório Educação um tesouro a descobrir?

A publicação da edição brasileira de tal Relatório é situada pela Unesco, como uma iniciativa relevante para o fortalecimento da política de educação para todos. De fato, o significado dessa afirmativa pode ser compreendido, quando identificamos a visível proposta de alargamento da concepção de educação e, por conseguinte, dos espaços educativos/formativos. Quer nos parecer, que a proposta de educação ao longo da vida passa a ser concebida como alternativa para o cumprimento da política de educação para todos e que passa necessariamente, por um processo de desescolarização e por uma “*pedagogização generalizada das relações sociais*”, por “*uma dilatação da relação pedagógica*”⁴.

Em tom prescritivo, o Relatório delineia um rol de responsabilidades à educação, dentre elas, a paz, a participação democrática, a tolerância, a luta contra as exclusões, a coesão social. Imbricada à esta última tarefa, a Comissão alerta para que a educação evite tornar-se um fator de exclusão social e, a via indicada para isso é o respeito à diversidade e à especificidade dos indivíduos, princípios, que deverão, segundo tal documento, levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado, enfatizando uma limitação dos sistemas educativos formais e salientando uma educação intercultural. (Delors, 1996, p. 54-55).

Para a implementação desse projeto de educação intercultural, tido como fator de coesão, paz e tolerância, frisa-se a necessidade das parcerias educativas, como a colaboração dos pais na definição do percurso escolar dos filhos e a ajuda às famílias mais pobres e com isso, a diversificação dos sistemas de ensino. Mas, destaca-se sobretudo, que “*é ao longo de toda a vida que a educação deve valorizar o pluralismo cultural, apresentando-o como uma fonte de riqueza humana: os preconceitos raciais, fatores de violência e de exclusão devem ser combatidos por uma informação mútua sobre a história e os valores das diferentes culturas*” (Delors, p. 59).

Importante destacar que muitos dos elementos constitutivos do Relatório Delors também norteiam o *Memorando sobre Educação ao Longo da Vida*, como a ênfase sobre a importância da coesão social mediante a crise das relações sociais, postas como sendo advindas da intolerância e desconsideração do pluralismo, ou seja, numa abordagem que confere à cultura o status de categoria explicativa dessa crise; outro elemento convergente é a crítica aos sistemas educativos formais, que se coaduna com a

⁴ Termos utilizados por Laval, 2004, p. XVIII.

ênfase na educação ao longo da vida como a possibilidade de realização do pluralismo cultural e à diversificação dos sistemas de ensino, proposta ainda apresentada de forma indefinida nos dois documentos.

Embora a educação permanente seja mencionada no Relatório Delors, em vários momentos, esclarece-se que a idéia de educação ao longo da vida não se restringe a essa noção, a qual define-se em relação a um período particular da vida. Deste modo, vai lentamente acrescentando alguns elementos para a compreensão do que seja a educação ao longo da vida. Para isso vai afirmando o papel das tecnologias da informação e da comunicação como um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente, isto é, trata-se do entendimento de que o desenvolvimento dessas tecnologias, implica num repensar do lugar e da função dos sistemas educativos, e por conseguinte, na perspectiva de uma educação prolongada pela vida afora (Delors, p. 66).

A Comissão compreende que é indispensável assinalar novos objetivos à educação, ampliando a sua concepção e, para dar respostas ao novo milênio e ao conjunto de “missões” (termo usado pelo documento), prescreve que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser (Delors, p. 96).

Ao apresentar esses pilares do conhecimento, mais uma vez a Comissão critica o ensino formal, alegando que este orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer e que, as duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras.

Defende que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deva ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Quanto ao segundo pilar da aprendizagem, o aprender a fazer, a comissão defende que ele está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional, na

qual o aluno põe em prática os seus conhecimentos. Porém há que se destacar, que a idéia que prevalece não é a da qualificação, mas a noção de competência.

A educação ao longo da vida aparece portanto, como a possibilidade para o indivíduo ir adquirindo as competências necessárias ao trabalho futuro, aprendendo a lidar com a incerteza do desemprego, e com a certeza da sua obsolescência. Trata-se, em última instância, de uma panacéia perante o desemprego estrutural, uma resposta ao processo de acumulação flexível, diante de uma multidão de trabalhadores informais.

O pilar denominado *aprender a viver juntos* é situado pela Comissão, como a aprendizagem que representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. Para tal, a educação deve utilizar duas vias complementares: num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro; num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes (Delors, p. 96- 97).

Quanto ao pilar, *aprender a ser*, a Comissão afirma aderir ao postulado do Relatório Aprender a Ser (1972), que exprimia, no preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica. Diante disso, compreende que o desenvolvimento tem por objeto “*a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos*” (Delors, p. 99).

Argumentos propostos no Relatório em defesa da Educação ao Longo da Vida

Para fortalecer a ampliação do conceito de educação defendido no referido relatório, a Comissão apresenta quatro argumentos em defesa da noção de educação ao longo da vida.

O primeiro defende que a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas à medida que aumenta o papel que desempenha na dinâmica das sociedades modernas, o que acontece por várias razões, dentre elas, a de que a divisão tradicional da existência em períodos distintos, o tempo da infância e da juventude consagrado à educação escolar, o tempo da atividade profissional adulta, o tempo da aposentadoria , já não corresponde às realidades da vida contemporânea e, ainda menos, às exigências do futuro (Delors, p. 103).

O segundo afirma que a própria educação está em plena mutação e que, as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é

substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de competência evolutiva e capacidade de adaptação (Id., p. 103).

O terceiro argumento, é o de que a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente precisa ser repensada. Aqui afirma-se que a educação permanente não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida – educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo – ou a uma finalidade demasiado circunscrita – a formação profissional, distinta da formação geral. Defende que temos de aprender ao longo de toda a vida, assim, uns saberes penetram e enriquecem os outros, num “*continuum educativo, coextensivo à vida*” (Delors, p. 104).

O quarto argumento defendido, é o de que a educação ao longo da vida é uma exigência democrática e que, para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, pelo contrário, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna. (Delors, p. 104). Ironicamente, esse argumento compreende a educação ao longo da vida como um princípio da igualdade de oportunidades, mas não seria como princípio de equidade?

Rawls (1993), no capítulo intitulado *justiça como equidade*, explica que dentro desta concepção de justiça como equidade, cada pessoa possui uma inviolabilidade fundada na justiça que nem mesmo o bem estar da sociedade como um todo pode ignorar. Nesse mesmo sentido, numa sociedade justa as liberdades da cidadania são igualmente consideradas invioláveis. No entanto, “*uma injustiça é tolerável somente quando é necessária para evitar uma injustiça ainda maior*”(Rawls, p.4).

Nessa compreensão, a sociedade é considerada um empreendimento cooperativo visando vantagens mútuas e as instituições mais importantes são a constituição política e os principais acordos econômicos e sociais. O autor exemplifica: proteção legal da liberdade de pensamento e de consciência, mercados competitivos, a propriedade particular no âmbito dos meios de produção e a família monogâmica (Rawls, p. 5-8). Para o autor, estas instituições definem os direitos e deveres dos homens e influenciam seus projetos de vida (o que podem vir a ser e o que podem almejar). Desse modo, “*homens nascidos em condições diferentes têm expectativas de vida diferentes, assim, as instituições da sociedade favorecem certos pontos de partida mais que outros. É a essas desigualdades, supostamente inevitáveis na estrutura básica de qualquer sociedade, que os princípios da justiça social devem ser aplicados em primeiro lugar* (Rawls, p. 10) [sem grifos no original].

Ao analisar o documento em questão e, por conseguinte, o projeto educacional nele prescrito, é possível vislumbrar a presença dessa concepção de justiça como equidade, principalmente uma das suas principais características, isto é, “*a de conceber as partes na situação inicial como racionais e mutuamente desinteressadas (pessoas que não têm interesse nos interesses das outras)*” (Rawls, p. 15).

A Comissão defende ainda, que o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente. Chama atenção para o fato de que esta formação dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade, e, por outro lado, fornece às pessoas, ocasião de atualizarem os seus conhecimentos e possibilidades de promoção (Delors, p. 104).

No entanto, a comissão ressalta que a educação ao longo de toda a vida, vai mais longe ainda: “*deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino (...) torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa*” (Delors, p. 105).

Propõe, nesse sentido, uma educação pluridimensional, no qual ocorra a junção do conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Esta é situada como uma “*experiência singular de cada pessoa*”, e a mais complexa das relações sociais, por se inscrever, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania.

Educação formal e não-formal

Um aspecto importante a ser considerado é que o *Relatório Delors* trata a educação não formal e informal indistintamente, ao contrário do Memorando *sobre Educação ao longo da vida*, que apresenta uma definição distinta para essas categorias de aprendizagem, o que veremos adiante.

Embora a Comissão do Relatório “*Educação um tesouro a descobrir*” não tenha reservado ao sistema formal um lugar tão privilegiado, nem palavras elogiosas, ela tenta acomodar a educação formal e não formal nessa perspectiva de educação ao longo da vida. Para tal, enfatiza que essa perspectiva não leva à negligência da educação formal, mas, que “*é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender*”. Desse modo, propõe que

ambas, educação formal e informal fecundem-se mutuamente, no sentido de que os sistemas educativos se adaptem às novas exigências: *“trata-se, antes de mais nada, de repensar e ligar entre si as diferentes seqüências educativas, de as ordenar de maneira diferente, de organizar as transições e de diversificar os percursos educativos”* (Delors, p. 121).

Nesse sentido, o Relatório afirma que a educação básica é um indispensável *“passaporte para a vida”*, no entanto, compreende que *“a educação básica para as crianças pode ser definida como uma educação inicial (formal ou não-formal) que vai, em princípio, desde cerca de três anos de idade até aos doze, ou menos um pouco”* (Delors, p. 125). Tal documento apresenta uma série de indefinições quanto aos modos de como deverá ocorrer a educação ao longo da vida, mas certamente dá bastante visibilidade ao seu tom norteador: *flexibilidade*.

Nesse sentido, em consonância com o previsto no Livro Branco (1996) da Comissão Européia (*Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*), em que se propõe a criação de *certificados pessoais de competências* para que os indivíduos possam *“ver reconhecidos os seus conhecimentos e aptidões à medida que os for adquirindo”*, a Comissão afirma que *“o desenvolvimento da educação ao longo de toda a vida, implica que se estudem novas formas de certificação que levem em conta o conjunto das competências adquiridas”* (Delors, p. 149-151).

Enfim, nesse projeto de *“sociedade educativa”*, de múltiplas oportunidades de aprendizagem além dos espaços formais, o documento propõe um reexame das modalidades de financiamento da educação, para o qual propõe-se *“conciliar princípio fundamental da igualdade de oportunidades com a necessária diversificação dos percursos individuais no final da escolaridade obrigatória financiada com fundos públicos. A alternância entre períodos dedicados à vida profissional e tempos de formação e de educação implica uma diversidade de financiamentos”* (Delors, p. 185). No que se refere a esse aspecto, além dos sistemas de empréstimos, a Comissão analisa, *“uma solução mais audaciosa”*, propondo *“pensar-se em atribuir a cada jovem, no momento em que começa a sua escolaridade, um crédito de tempo para a educação, correspondente a determinado número de anos de ensino”* (Delors, p. 185).

A partir desse momento, buscaremos explicitar a proposta apresentada no *Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida*.

O que nos apresenta o Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida?

Esse documento foi apresentado quatro anos após o Relatório Delors, talvez por essa razão já defina com mais precisão os componentes da chamada educação ao longo da vida. Note-se que no *Relatório Delors* esse paradigma de educação é adjetivado como *perspectiva, idéia, concepção ampliada de educação*. Já, no *Memorando*, é adjetivado de *estratégia*, o que é algo bastante significativo, visto que este documento é fruto da reunião do Conselho Europeu, situada como um momento decisivo na orientação das políticas e ações a adotar na União Européia.

Em tom de urgência, o referido *Memorando*, prescreve a “*chegada do momento de agir*” quanto à implementação da estratégia de educação ao longo da vida, cujo sucesso é aliado a algo também prescrito no *Relatório Delors*, isto é, à responsabilidade partilhada entre todos os intervenientes - Estados-Membros, instituições europeias, parceiros sociais e mundo empresarial, autoridades regionais e locais, profissionais da educação e da formação, organizações, associações e grupos da sociedade civil, e os cidadãos (*Memorando*, p. 2).

Tal *Memorando*, assinala que os modelos de aprendizagem vida e trabalho estão se modificando e a “*aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento*”. Nesse sentido, objetiva lançar um debate sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida aos níveis individual e institucional, em todas as esferas da vida pública e privada. (*Memorando*, p. 3).

Em 1997, no âmbito da Estratégia Européia de Emprego⁵, a Comissão e os Estados-Membros haviam definido a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua, visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências. Já, no presente *Memorando*, a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas um componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. De acordo com essa prescrição, a primeira década do século XXI deverá assistir à execução prática desta visão.

⁵ Lançada pelo Conselho Europeu do Luxemburgo em nov/1997, estabelece processos de acompanhamento e informação para todos os Estados-Membros, assentes em Orientações para o Emprego revistas anualmente. É assentada nos seguintes pilares: empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades.

Sobre a urgência do debate

O Memorando indica a urgência desse debate e apresenta algumas razões para isso, ancoradas em duas justificativas base: a primeira, refere-se à transição da Europa para uma sociedade e economia assentes no conhecimento, nesse caso, o acesso a informações e conhecimentos atualizados e a motivação e as competências na utilização desses recursos, passam a ser entendidos como a “*chave do reforço da competitividade da Europa e da melhoria da empregabilidade e da adaptabilidade da força de trabalho*”; o segundo argumento recai sobre a coesão social, pautado na defesa de que os “*européus vivem num mundo político e social complexo*” e o que se espera das pessoas é que “*aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e lingüística*” (Memorando, p. 5). Mais uma vez, a educação, em sentido lato, é clamada a responder à estes desafios.

Na verdade, estes dois argumentos afluem para os dois objetivos já assinalados como eixos fundantes da aprendizagem ao longo da vida, isto é, a promoção de uma cidadania ativa e o fomento à empregabilidade. É possível afirmar que as características centrais da estratégia de educação ao longo da vida, tal como propostas no *Relatório Delors*, se repetem em grande medida neste *Memorando*, nos referimos às três vias constitutivas dessa estratégia de educação, quais sejam, a **cidadania ativa**, **coesão social** e a **empregabilidade**.

Na esteira da promoção de uma cidadania ativa e o fomento da empregabilidade, o documento apresenta o argumento de que a dimensão das atuais mudanças econômicas e sociais na Europa exigem uma abordagem fundamentalmente nova da educação e da formação e que a aprendizagem ao longo da vida constitui o enquadramento comum no qual deverão ser reunidos todos os tipos de ensino e aprendizagem. Desse modo, sugere que uma estratégia global e coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa deva ter os seguintes objetivos: garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento; aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos; desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida; melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial

da aprendizagem não-formal e informal; assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida; e providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC (Memorando,p. 4).

Para o melhor entendimento desses objetivos, o documento distingue três categorias básicas de atividade de aprendizagem, são elas: a aprendizagem formal; a aprendizagem não formal; e a informal. A primeira é caracterizada como aquela que decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos; a segunda, a que decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. Pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos); pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames); a terceira aprendizagem, isto é, a informal, é definida como um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente às outras duas aprendizagens, ela não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

Essa diferenciação entre os tipos de aprendizagens é nitidamente posta em tal documento, com o objetivo de fortalecer a crítica feita à aprendizagem formal de que ela tem dominado o pensamento político, modelando as formas como são ministradas a educação e a formação e influenciando as percepções dos indivíduos do que é importante em termos de aprendizagem. Após essa constatação, tal Memorando defende que o contínuo de aprendizagem ao longo da vida atrai os tipos de aprendizagem não-formal e informal, alegando que a aprendizagem não formal não é habitualmente considerada como "verdadeira" aprendizagem, e que os seus resultados não têm muito valor de troca no mercado de trabalho, sendo subvalorizada (Memorando, p.9).

Então, a partir da constatação de que possivelmente a aprendizagem informal seja deixada de lado, o Memorando explica que a expressão aprendizagem "ao longo da vida" (*lifelong*) coloca a tônica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. E que a recém-cunhada expressão "*aprendizagem em todos os domínios da vida*" (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a

disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vida em qualquer fase das mesmas (Memorando, p. 10).

Considerações Finais

De acordo com o exposto, pode-se depreender que a perspectiva de educação ao longo da vida defendida nos dois documentos focalizados está fundada sobre três eixos: cidadania ativa, coesão social e a empregabilidade, que podem/devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível, caracterizada por Harvey (1993), como expressão de um *“confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”* (Harvey, p. 140).

Para Harvey (1993) essa reestruturação do capital envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas e envolve um movimento de compressão do “espaço-tempo” no mundo capitalista, ocasionando um estreitamento nos horizontes temporais da tomada de decisões, que exigem uma difusão imediata num espaço cada vez mais amplo e diversificado (Harvey, p. 140-141). Vivencia-se, portanto, uma radical reestruturação do mercado de trabalho, sobressaindo aí, a sua volatilidade, o aumento da competição e uma grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) e a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (Harvey p. 143).

Harvey considera que o acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve na luta competitiva; no entanto, menciona nesse contexto de acumulação flexível, uma renovação de interesse e de ênfase, já que, *“num mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva”*. Com isso, destaca o autor, que o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (Harvey, p.150-151).

Essa afirmativa nos permite refletir sobre dois elementos relacionados à estratégia de educação ao longo da vida: primeiro, quem produz os conhecimentos científicos e em que espaços são construídos tais conhecimentos? Segundo, nos instiga a reflexão sobre a proposta de flexibilização dos sistemas, dos financiamentos da

educação, na proposta de crédito de tempo para a educação, defendido no *Relatório Delors*. Nesse sentido, é preciso considerar a proposta de alargamento da educação, isto é, a estratégia de educação ao longo da vida também como resposta do capital; como uma “adequação” dos sistemas de ensino às necessidades do sistema. A educação ao longo da vida passa a ser uma idéia profícua para dar respostas a este novo trabalhador, que quer/precisa se sentir incluído nessa sociedade do conhecimento.

Essa perspectiva ou estratégia, passa a ser apresentada “como um remédio para todos os males”, inclusive para uma força de trabalho que o próprio capital tende a tornar supérflua. Assim, a referida proposta passa a ser prescrita como a solução para a crise das relações sociais; para a ineficiência da escola; para a empregabilidade; enfim, para a construção de todas as competências necessárias; para a construção da coesão social; para uma educação intercultural. E como tal, ganha o status de uma estratégia global de aprendizagem e, sob o argumento de igualdade de oportunidades, acaba por aprofundar substancialmente as desigualdades.

Ao justificar a educação ao longo da vida, desqualifica-se os saberes produzidos na escola e pela escola; clama-se pelo cidadão ativo, pelas responsabilidades partilhadas e a negação do ensino estandardizado. Contudo, pergunto-me se essa perspectiva alargada da educação não nega também radicalmente a pedagogia como *episteme* e a transforma em *ethos*?

Não obstante a defesa de que a acumulação flexível ainda é uma forma de capitalismo, e que por isso mesmo, algumas proposições básicas, já assinaladas por Marx se mantenham, Harvey destaca que a tensão que sempre existiu no capitalismo entre monopólio e competição, entre centralização e descentralização de poder econômico, está se manifestando de modos fundamentalmente novos. Mas, ao contrário da defesa feita por Offe (apud Harvey) e Lash e Urry (apud Harvey), de que o capitalismo está ficando mais “desorganizado”, Harvey compreende que o mais interessante nessa situação é a maneira como o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo.

Esse aspecto nos parece muito interessante, porque à medida que a idéia de educação ao longo da vida pode parecer também a dispersão do sistema educativo, ou um afrouxamento das rédeas de um sistema que trabalha em consonância com o sistema capitalista, pode representar ao contrário, a institucionalização da educação também informal; a institucionalização de um novo paradigma de sistema educacional.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 30/10/2000.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 16, 2001, 133-169.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ª Edição - São Paulo: Cortez, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social** . Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

RAWLS, John. Justiça como equidade. In: **Uma Teoria da Justiça**. Lisboa:Editorial Presença, 1993.