

# Do supletivo à aprendizagem e educação de adultos em 40 anos

Timothy D. Ireland

83

---

## Resumo

A atual crise civilizatória tem suscitado uma série de acontecimentos – agendas, conferências, comissões, relatórios – que buscam saídas para a emergência em que a humanidade e o planeta se encontram. Todas as agendas apontam a educação, na perspectiva da aprendizagem e educação ao longo da vida, como uma peça fundamental para superar os desafios que a própria humanidade criou. Considerando o contexto internacional contemporâneo e os artigos publicados na revista *Em Aberto*, analisa-se como o conceito da educação de adultos vem evoluindo nos últimos 40 anos. A hipótese proposta é que, ao longo desse período, a educação de jovens e adultos tem sido tratada majoritariamente como escolarização tardia/ educação compensatória ou como um processo de formação/adaptação contínua de “recursos humanos” competentes para o mercado de trabalho. O enfrentamento da crise requer uma mudança de paradigma; conseqüentemente, a nova narrativa da educação de adultos deverá orientar-se por uma ecopedagogia que reestabeleça um equilíbrio entre seres humanos e natureza.

Palavras-chave: avaliação; educação de jovens e adultos; política da educação.

---

## **Abstract**

### **From adult education programs to adult learning and education in 40 years**

*The present civilization crisis has led to a series of events – agendas, conferences, commissions, reports – which seek answers to the emergencies being faced by humanity and the planet. All agendas point to education, in the perspective of lifelong learning and education, as fundamental to overcoming challenges posed by humanity itself. Within this contemporary international backdrop and based on the articles published in the journal *Em Aberto*, we outline how the concept of adult education has evolved over the last 40 years. Our argument is that, throughout this period, youth and adult education has been treated as compensatory education or as a process of continuous training/adaptation of competent “human resources” for the labour market, despite other influences gestated in the heart of civil society and oriented by a more critical and emancipatory understanding of the role of education in society. Facing the crisis demands a paradigm shift; consequently we understand that the new narrative of adult education will need to be guided by an ecopedagogy which reestablishes the equilibrium between human beings and nature.*

*Keywords: youth and adult education; educational policy; evaluation.*

---

## **Resumen**

### **Del supletivo al aprendizaje y la educación de adultos en 40 años**

*La actual crisis civilizatoria ha dado lugar a una serie de eventos –agendas, conferencias, comisiones, informes– que buscan salidas a la emergencia en la que se encuentra la humanidad y el planeta. Todas las agendas apuntan a la educación, desde la perspectiva del aprendizaje y educación a lo largo de toda la vida, como pieza fundamental para superar los desafíos que la propia humanidad ha creado. Considerando el contexto internacional contemporáneo y los artículos publicados en la revista *Em Aberto*, analizamos cómo ha evolucionado el concepto de educación de adultos, anteriormente conocido en Brasil como supletivo, en los últimos 40 años. La hipótesis propuesta es que, a lo largo de este período, la educación de personas jóvenes y adultas ha sido mayoritariamente tratada como una escolarización tardía/ educación compensatoria o como un proceso de formación/adaptación continua de “recursos humanos” competentes para el mercado de trabajo. Enfrentar la crisis requiere un cambio de paradigma; en consecuencia, la nueva narrativa de la educación de adultos debe estar guiada por una ecopedagogía que restablezca el equilibrio entre seres humanos y la naturaleza.*

*Palabras clave: evaluación; educación de personas jóvenes y adultas; política educativa.*

---

## Começando pelo final: iniciativas globais de enfrentamento à crise

Escrevo este ensaio em um momento de aguda crise climática, sanitária e civilizatória global. Essa crise tem suscitado uma série de acontecimentos – agendas, conferências, comissões, relatórios – que buscam saídas e soluções para a emergência em que a humanidade e o planeta se encontram. Todas as agendas apontam a educação, na perspectiva da aprendizagem e educação ao longo da vida, como peça fundamental para superar os desafios que a própria humanidade criou. Há o reconhecimento de que “mais do mesmo tipo de educação” somente agravará os nossos problemas (Arroyo, 2012), pois, em lugar de contribuir para enfrentar o modelo destrutivo e predador de desenvolvimento, em essência, a educação tornou-se parte do problema, e, agora, a proposta que se apresenta é recriá-la como parte da solução – educar para um mundo ecossustentável.

Antes de nos embrenharmos pelas complexidades do contexto global da educação e das múltiplas agendas aliadas, faz-se necessário tentar esclarecer os principais conceitos referidos neste texto, nos quais ainda são bastante presentes os tentáculos coloniais. Há dois conceitos: de um lado, o conceito tradicional da educação de adultos, cujas raízes são principalmente europeias. Aqui seria possível citar nomes como Nikolaj F. S. Grundtvig, na Dinamarca, Albert Mansbridge, na Inglaterra, e Moses Coady e Jimmy Tompkins, no Canadá, mas também Gandhi, na Índia, e Nyerere, na Tanzânia (Jarvis, 1991; Ireland, 2019). Talvez mais importante que os indivíduos são os movimentos em que essas figuras estavam inseridas e suas inspirações. Sem simplificar demais, identifico três movimentos que incentivaram a prática de educação de adultos: as igrejas e organizações de caráter humanitário, os movimentos de trabalhadores, principalmente de inspiração socialista e anarquista, e a extensão universitária.

A origem da educação ao longo da vida, o segundo conceito, possui raízes ainda mais antigas, porém,

[...] 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 *apud* Ireland 2019, p. 50).

Desde Platão, na Grécia, e Confúcio, na China, cerca de 500 a.C., há referências à importância de processos educacionais que permitem aos seres humanos realizar e praticar a sua própria natureza. As controvérsias entre “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” resultaram no conceito conciliador de *aprendizagem e educação ao longo da vida*. Ao finalmente adotar a Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos em 2015,<sup>1</sup> a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) formulou a seguinte definição:

<sup>1</sup> Originalmente intitulada “Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos”, foi adotada pela Conferência Geral da Unesco na sua 19ª sessão, em Nairóbi (Quênia), em novembro de 1976. Tanto a Declaração de Hamburgo, de 1997, quanto o Marco de Ação de Belém, de 2009, instaram a Unesco a atualizá-la e revisá-la.

A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam a assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades. (Unesco, 2017, p. 6).

Essa definição inclui um terceiro conceito – aprendizagem e educação de adultos (em inglês, *Adult Learning and Education – ALE*), – que se tornou foco central de uma campanha global promovida e coordenada pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos (Icae): “Somos ALE”. A iniciativa tinha por objetivo que as organizações da sociedade civil adotassem uma definição única e global de aprendizagem e educação de adultos, devido à dificuldade de se fazer advocacia em torno de uma prática que recebe nomes diversos.

Ao analisar a narrativa da evolução da educação de adultos no Brasil por meio dos artigos publicados na revista *Em Aberto* nos últimos 40 anos, acompanhamos a influência dessas mudanças sobre a maneira de conceituar a nossa prática, mas com um acréscimo importante. A despeito das influências europeias e norte-americanas, o conceito latino-americano de educação popular tem interagido com e nutrido aqueles mais exógenos, em vários casos produzindo conceitos híbridos, como educação popular de jovens e adultos ou educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. São conceitos que expressam a tensão sobre a possibilidade de desenvolver práticas inspiradas por educação popular em espaços mais formais e institucionais.

86

## O contexto das agendas globais

Como parte da estratégia global, iniciada com os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*, aprovados em 2000, a *Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030*, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, vem sendo executada com graus limitados de sucesso. A Meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que busca “assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade que promova oportunidades de aprendizagem para todos ao longo de suas vidas”, foca a questão da educação, mas, eloquentemente, deixou de fora qualquer menção ao papel da educação de adultos. Apesar disso, as evidências sugerem que a maioria dos outros objetivos, seja erradicação da pobreza (1), boa saúde e bem-estar (3), igualdade de gênero (5), consumo e produção responsáveis (12), combate às alterações climáticas (13) e paz, justiça e instituições fortes (16), não será atingida sem uma potente contribuição da educação.

Em 2021, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação publicou o seu relatório final, intitulado *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*, com o diagnóstico dos desafios enfrentados pela humanidade e pelo planeta Terra, apontando o papel que a educação terá que desempenhar em um novo contrato social:

[...] A pandemia tem servido apenas para comprovar a nossa fragilidade e a nossa interconectividade. [...]. Enfrentamos um duplo desafio de realizar a promessa até agora não cumprida de garantir o direito a educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos e de realizar plenamente o potencial transformador da educação como um caminho para os futuros coletivos sustentáveis. Para isso, precisamos de um novo contrato social para a educação que consiga reparar as injustiças enquanto transforma o futuro.

Esse novo contrato social deve ser fundamentado nos direitos humanos e baseado em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um quefazer público e um bem comum.<sup>2</sup> (Unesco, 2021b, p. 1 – tradução nossa).

O relatório continua afirmando que a educação sempre desempenhou um papel fundamental na transformação de sociedades humanas, definindo-a como a maneira pela qual “organizamos o ensinar e o aprender ao longo da vida”. Porém, alerta que a educação precisa se transformar, a fim de contribuir para a formação de futuros pacíficos, justos e sustentáveis. Esse mesmo raciocínio está presente em dois outros movimentos internacionais atuais que, ao questionarem em que sentido a realidade pandêmica e pós-pandêmica da Covid-19 mudou ou está mudando a nossa própria compreensão do que é educação, necessariamente questionam tanto a relação entre a oferta de educação em certas épocas etárias da vida e a maneira como se dá o acesso a essa educação quanto seus próprios conteúdos fundamentais.

Em 2021, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 73 anos de existência, um motivo para repensarmos o que significa o direito à educação no contexto em que nos encontramos. A Declaração destaca o acesso à escolarização básica e à instrução pública. Foi complementada em 1960 pela Convenção da Unesco relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de importância fundamental por ser ainda a única convenção internacional sobre o direito à educação.<sup>3</sup> Nesse normativo, a educação é concebida como “todos os tipos e níveis de educação e inclui o acesso à educação, o padrão e qualidade da educação e as condições sob as quais está implementada” (artigo 2), que já representa uma ampliação significativa sobre o conceito básico contido na mencionada Declaração. A Convenção de 1960 se caracteriza por ser o primeiro instrumento a definir as obrigações concretas exigidas para a realização desse direito, que foram reforçadas na Convenção Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966.

<sup>2</sup> “[...] *The pandemic has only served to prove our fragility and our interconnectedness. [...] We face a dual challenge of making good on the unfulfilled promise to ensure the right to quality education for every child, youth and adult and fully realizing the transformational potential of education as a route for sustainable collective futures. To do this, we need a new social contract for education that can repair injustices while transforming the future.*

*This new social contract must be grounded in human rights and based on principles of non-discrimination, social justice, respect for life, human dignity and cultural diversity. It must encompass an ethic of care, reciprocity, and solidarity. It must strengthen education as a public endeavour and a common good.”*

<sup>3</sup> A Convenção em termos normativos internacionais obriga os signatários a elaborarem relatórios periódicos sobre o direito à educação no seu território (artigo 7), podendo ser processados por não garantirem esse direito.

O repensar do direito à educação no cenário atual é essencial para poder entender melhor o que esse direito representa no contexto da Covid-19 e no processo pós-Covid, que já exigiu e continuará exigindo profundas mudanças na forma e nos conteúdos da educação. Esse período transitório obrigará os países a enfrentarem um debate sobre que tipo de educação será necessária para reverter as crises climáticas, sanitárias e civilizatórias. As evidências acumuladas nos últimos 30 anos reforçam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que potencialmente fortalece a aprendizagem e educação de adultos como parte integrante e crucial do conceito maior. Em outras palavras, teoricamente, a educação de jovens e adultos (EJA) deveria sair com maior força desse processo de reconstrução.

No campo específico da aprendizagem e educação de adultos, os preparativos estão em andamento para a próxima Conferência Internacional de Educação de Adultos (VII Confinteia), a ser realizada em Marrakesh, Marrocos, de 15 a 17 de junho de 2022. As Confinteas representam um esforço coletivo, a cada 12 anos, para fazer um balanço sobre o estado da EJA em âmbito global e para estabelecer uma agenda com recomendações para a década seguinte. A junção da 26ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP26)<sup>4</sup> com a VII Confinteia coloca o desafio de como a educação, e especialmente a EJA, pode contribuir para criar uma sociedade climaticamente consciente e mais justa. A Confinteia tomará como parâmetros para as suas reflexões tanto a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável quanto as conclusões e recomendações propostas pelo relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação e os dados acerca da situação da EJA globalmente, sistematizados no último *Relatório Global sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (Global Report on Adult Learning and Education – Grale V)*, a ser publicado durante a Conferência em Marrakesh. O primeiro Grale foi lançado durante a VI Confinteia em 2009, em Belém do Pará, e desde então são preparados a cada três anos. A partir do 4º Grale, o questionário elaborado para a coleta de dados pelos estados-membros da Unesco também foi utilizado para monitorar a implementação da Recomendação sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (Rale),<sup>5</sup> formalmente aprovada em 2015.

Com base nessa análise do contexto internacional, tecemos as seguintes conclusões iniciais:

- 1) O direito de todos à educação é ainda uma utopia que ganha novos contornos com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A discriminação na educação e na aprendizagem e educação de adultos continua presente e visível. A existência de uma educação compensatória de EJA, como é o caso do Brasil, é uma prova contundente da discriminação que resulta na exclusão.
- 2) As crises globais colocam em questão o tipo de educação em oferta que abrange, principalmente, a escolarização tardia e a formação para o

<sup>4</sup> Realizada de 30 de outubro a 12 de novembro de 2021 em Glasgow, Escócia.

<sup>5</sup> A *Recommendation on Adult Learning and Education*, conhecida pela sigla Rale em inglês, finalmente substituiu a primeira, conhecida como a Recomendação de Nairóbi, adotada em 1976.

trabalho. De acordo com Stanistreet (2021, p. 562), após décadas de “despolitização da educação e da sombria instrumentalização (*grim instrumentalization*) de concepções neoliberais da educação”, em que o foco não foi preparar pessoas para a vida, mas apenas para o trabalho, enfrentamos uma crise de pertinência dos conteúdos dos processos educativos.

- 3) A Comissão Internacional dos Futuros da Educação coloca a necessidade de “expandir a definição do direito a educação para abraçar a importância da conectividade e o acesso ao conhecimento e à informação” (Unesco, 2021a, p. 2-3) e o relatório da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) conclui que “a brecha digital, amplamente constatada, gera nas pessoas jovens e adultas uma dupla exclusão, pela falta de apoios e pelos obstáculos visíveis e não visíveis para acessar uma modalidade educativa *online*” (Hernández Flores; Letelier Gálvez; Mendonza Ortega, 2021, p. 91). Em outras palavras, para garantir o direito de todos à educação e ao conhecimento num mundo virtual, será necessário incluir o direito à conectividade e ao acesso.
- 4) O direito de todos e todas à educação na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida implica repensar a capacidade de a educação contribuir para sociedades mais democráticas e justas e menos desiguais e discriminatórias. Apesar de todas as desigualdades, é possível afirmar que o mundo conta com o maior número de pessoas “escolarizadas” da história, mas, ao mesmo tempo, nunca esteve tão próximo a um colapso ecológico. Por isso, em essência, a educação se tornou parte do problema e não da solução.

### **Evolução do conceito de EJA no Brasil a partir da revista *Em Aberto***

Ao longo dos últimos 40 anos, assistimos a um processo de “sombria instrumentalização”, que retirou da EJA o espírito crítico, criativo e transgressor, crescentemente substituído por uma escolarização quase sempre pautada pelo modelo do sistema regular de ensino de crianças e adolescentes. Os artigos com foco no tema publicados pela revista revelam que esse processo não é incontestado. Existe uma tensão permanente entre práticas, na sua maioria promovidas pela sociedade civil, inspiradas pelos princípios da educação popular, e práticas mais nitidamente escolares, de natureza compensatória, promovidas por instâncias governamentais.

Apesar de alguns momentos de maior lucidez, em que se procura criar programas e políticas que refletem melhor a diversidade dos sujeitos dos processos educativos, o que predomina é uma versão neoliberal e bancária da EJA, constituída por uma transmissão de conteúdos escolares com uma duvidosa pertinência social. Múltiplos motivos explicam a enorme dificuldade em atrair (matricular) e manter essas pessoas no sistema escolar, entre eles a irrelevância social de grande parte do

conteúdo para a vida do público potencial de EJA. Isso resulta na não procura ou no abandono.

Lançamos uma hipótese que se distancia um pouco das análises apresentadas nos artigos publicados na revista *Em Aberto* durante o período em estudo. Apesar de reconhecermos o conjunto de instrumentos legais e normativos nacionais aprovados a partir de 1988, após a promulgação da Constituição Federal, como conquistas importantes no rol dos direitos sociais, avaliamos que o enquadramento desse direito como uma modalidade do sistema de educação escolar regular público contribuiu para o seu engessamento institucional e curricular:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

90

Esses instrumentos legais e normativos nacionais estabelecem a educação como um direito de todos – crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos –, e como dever da família e do Estado, cuja finalidade é buscar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Embora o reconhecimento desse direito – obrigatório no caso de crianças e subjetivo no caso de adultos – represente um avanço civilizatório, ao conceber a EJA como modalidade de ensino regular, abre caminho na prática para a sua interpretação como uma modalidade menor e de natureza compensatória.

Historicamente, ao ganhar espaço e aceitabilidade, a educação de jovens e adultos, em boa parcela dos países, especialmente na Europa, fez parte dos processos não formais ou extraescolares de educação, assim garantindo um grau maior de independência e de flexibilidade. A conquista do direito subjetivo à educação escolar regular foi fundamental, mas o seu ordenamento terminou restringindo-a ao direito à escolaridade regular. As estatísticas sobre matrículas em EJA, desde 2004, são bastante eloquentes como uma expressão da insatisfação com essa forma de estruturar a oferta de EJA que contribuiu para a sua “sombria instrumentalização”.

No início da década de 1980, essa modalidade respondia pelo nome de ensino supletivo e, ainda hoje, muitas pessoas se referem à EJA como “supletivo”. Em seguida, começou-se a utilizar o conceito mais comum na Europa, de educação de adultos, antes de a realidade da presença dos jovens nessas salas de aula exigir uma expansão do conceito e este se tornar “educação de jovens e adultos”. A lei que dispõe sobre o Estatuto do Idoso abriu caminho para a EJA se reconfigurar como



*educação de jovens, adultos e idosos*, embora esse conceito ampliado não tenha sido ainda padronizado (Brasil. Lei nº 10.741, 2003). Para alguns, a própria Constituição Federal de 1988, ao garantir o direito de todos à educação, abrange adultos em qualquer idade, sem necessidade de especificá-la.

Esses conceitos dizem respeito às faixas etárias dos potenciais sujeitos da EJA. Outros conceitos que marcam presença nesse período – educação popular, educação não formal, educação extraescolar, educação permanente, educação ao longo da vida, desenvolvimento de comunidade – referem-se a outras dimensões da oferta da aprendizagem e educação além do público potencial – a sua relação com a estrutura do ensino regular, a sua temporalidade, a relação com o mundo do trabalho, a sua natureza política e transformadora e a sua territorialidade.

A seguir, sem a pretensão de apresentar resultados de um estudo bibliométrico sobre o tratamento qualitativo e quantitativo que a revista *Em Aberto* tem dado às políticas de EJA no Brasil, proponho ao leitor que acompanhem a evolução do próprio conceito da educação de jovens e adultos como prática e política pública que os artigos da revista retratam e analisam. Como se tornará mais evidente, as práticas tratam principalmente da escolarização tardia de jovens e adultos ofertada por instâncias formais – governo federal e governos subnacionais – com algumas referências a projetos e programas desenvolvidos por organizações da sociedade civil. A falta de mecanismos para gerar dados sobre atividades educativas desenvolvidas pela sociedade civil as condena a certa invisibilidade ou marginalidade no campo de EJA, com notáveis exceções, como as analisadas no número 90, de 2013 – *Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois*.

Partindo dos números mais específicos sobre educação de adultos e de outros textos incluídos em números relativos a temas mais abrangentes – *Educação e trabalho do jovem* (número 28), *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (número 38) e *O Fundeb em perspectiva* (número 93), entre outros –, buscamos acompanhar a evolução do conceito de EJA no período entre 1980 e 2021 no seu processo de “sombria instrumentalização”, na medida em que globalmente as políticas públicas são crescentemente orientadas pelo discurso do neoliberalismo (Springer, 2016). A esse processo, Lima (2020, p. 24-25) se refere como a “agenda de competências”, em que “o que mais caracteriza este discurso político-educativo é a sua natureza pós-educativa: a negação da educação como fenômeno histórico-cultural”. Paralelamente a esse movimento, procuramos identificar os momentos em que os conceitos de educação de jovens e adultos e educação popular se encontram, cruzam-se e interagem. Nesse percurso, procuramos identificar as influências dos conceitos produzidos no Ocidente e divulgados especialmente pelos organismos internacionais. Terminamos com um olhar sobre possíveis tendências e perspectivas para o campo da EJA, bem como sobre os principais desafios, já assinalados na introdução deste texto, para os quais a EJA deve se reorientar.

O primeiro número da revista a tratar especificamente da educação de adultos é o 16, de 1983, embora intitulado de *Ensino supletivo*, de acordo com a legislação da época (Brasil. Lei nº 5.692, 1971). Apesar de ter sido publicado ainda no período do Regime Militar, estabelece o diálogo entre a educação de adultos/ensino supletivo

e a educação popular. No artigo “Educação de adultos: idealismo e realidade”, Palmeron Mendes (1983, p. 1) explicita que:

Hoje a educação de adultos assume novas perspectivas. A consciência de que a educação, mais do que dever de Estado e um direito do cidadão, é função ligada aos interesses dos vários segmentos sociais leva à procura de caminhos para superar as contradições observadas no passado. O conceito de educação de adultos se expande e se assimila a outras ideias, tais como as de “educação permanente” e “educação popular”.

De uma forma mais detalhada, Mendes (1983, p. 7) explica essa diferença entre as duas linhas – o que chama de “oficial” e o que denomina “educação popular”. Na sua avaliação, a linha oficial se identifica “com os cursos supletivos, substitutos naturais dos antigos cursos de madureza, com o Mobral e com o sistema de educação profissionalizante representado pelo Sesi, Senac, Cenafor e congêneres”, enquanto a linha de educação popular é vista como “alternativa destinada a conscientizar as classes menos favorecidas de seus interesses e possibilidades, preparando-as para uma possível libertação (Freire, 1980; Brandão, 1980)”, nascida nos Movimentos de Educação de Base e das Comunidades Eclesiais de Base.

Ao perguntar retoricamente o que se deve entender por educação de adultos, Mendes (1983, p. 9) responde:

Este termo tem sido aplicado indistintamente a programas com atividades, objetivos e bases ideológicas muito diversas e até opostas. Noções diferentes como a de educação permanente, educação profissionalizante, alfabetização e, mais recente, a ideia de educação popular têm sido consideradas e englobadas como educação de adultos, embora impliquem conotações diversas. Assim, tanto as atividades do Mobral, como o preparo profissional promovido pelo Sesi, Senac e Cenafor e as atividades de grupos ligados à educação popular têm sido consideradas educação de adultos.

Nos seus termos, a educação de adultos ultrapassa em muito a noção da escolarização compensatória para já introduzir o conceito da educação permanente predominante na Europa naquela época. O artigo é também notável por estabelecer comparações com a educação de adultos em países latino-americanos, como Peru e Nicarágua, e africanos, como Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Como o autor observa, em todos esses países, “ao se tratar de metodologia de ensino, sempre se encontram marcas dos trabalhos de Paulo Freire, cuja experiência tem sido olímpicamente desdenhada pelas autoridades brasileiras. Será que as ideias não poderiam ser anistiadas, juntamente com seu autor?” Quase 40 anos depois, essa observação soa bastante contemporânea.

No mesmo número, Costa e Ireland (1983, p. 13) acrescentam uma perspectiva fundamental da educação de adultos no Brasil, que a diferencia dos modelos europeus:

[...] a educação de adultos não visa tão somente a atingir os adultos em sua totalidade, mas busca alcançar aqueles segmentos que, por razões históricas e múltiplas, ficaram marginalizados dos benefícios sociais e econômicos e da participação política em seu sentido mais específico.

A educação de adultos, que começou na Inglaterra, por exemplo, como uma prática fortemente identificada com a classe trabalhadora, com organizações como a Workers' Educational Association (WEA – Associação Educacional dos Trabalhadores), foi sendo expropriada pela classe média. No artigo "A universidade e o ensino supletivo", Osmar Fávero (1983, p. 18) aponta outra perspectiva que o distingue da atual ao ser concebido como um (sub)sistema integrado independente do ensino regular, mas com ele intimamente relacionado, e acrescenta que, mesmo sendo independente, a concepção de ensino supletivo "não só está referida à escola, como é profundamente escolarizante".

Com a promulgação da nova Constituição Federal, o número 38 é dedicado à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, mas o foco é evidentemente o que Mendes (1983, p. 7) chamou de linha oficial, a educação de adultos promovida pelo sistema público de ensino:

[...] formalizada através dos seus órgãos de serviços educacionais ou aqueles conveniados com o sistema privado, que oferecem ensino escolar básico, identificado como aquele que é reconhecido como parte constitutiva da formação e realização pessoal e social de qualquer pessoa, membro da comunidade nacional.

Vista da perspectiva escolar, e com base nos dados do Censo de 1980, Sérgio Haddad (1988, p. 40), no artigo sobre "Educação de adultos: um início de conversa sobre a Nova Lei de Educação", identifica uma demanda potencial para a educação de adultos de aproximadamente 60 milhões e contrasta essa demanda potencial com as verbas destinadas ao seu atendimento:

As despesas realizadas evidenciam o incrível descaso a que o ensino de adultos tem sido relegado, tanto em nível federal, quanto em nível estadual, considerando o fato de que menos de 0,5% das despesas com educação em nível federal e menos de 1% em nível estadual destina-se à educação de adultos (parcela que representa mais de 50% da população brasileira).

Desses dados, ele tira a conclusão óbvia de que a educação de adultos não constitui prioridade política, mesmo na Nova República. Garantir o direito à educação pouco adianta sem garantir os incentivos e as condições de estudo para concretizar essa promessa. Apesar de avanços em anos posteriores com a garantia de recursos financeiros por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a conjugação da enorme demanda potencial, que exige mais que a abertura de matrículas, com o viés escolarizante e a falta de vontade política são os principais *leitmotifs* da história contemporânea da educação de adultos no Brasil.

Quatro anos mais tarde, em 1992, o número 56 é dedicado às *Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores*, já marcando a passagem da educação de adultos para a educação de jovens e adultos. Mais uma vez, Haddad (1992, p. 3) destaca a natureza classista da EDA (Educação de Jovens e Adultos), afirmando que:

[...] no caso brasileiro, se constituiu muito mais como produto da miséria social do que do desenvolvimento. É consequência dos males do sistema público

regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada.

É este marco condicionante – a miséria social – que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a EDA. *É uma educação para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares*, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. [Grifo nosso].

A educação de jovens e adultos se caracteriza por ser uma educação marginal para os marginalizados.

No mesmo número, Maria Clara Di Pierro (1992, p. 22) coloca em termos ainda mais fortes o contexto de “genocídio educacional de 17,5 milhões de analfabetos”, pois,

Nada menos que 22,9 milhões de jovens e adultos analfabetos ou com menos de quatro anos de estudos têm entre 15 e 29 anos, encontram-se em plena idade produtiva e constituem parcela significativa dos trabalhadores que deverão enfrentar o desafio das novas tecnologias.

Apesar de, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos ter adquirido um estatuto próprio de modo legal, com a Lei nº 5.692/1971, o ensino supletivo foi demovido três vezes em termos do organograma do Ministério da Educação (MEC).<sup>6</sup> Cada um desses degraus representava “não só a perda de técnicos e prestígio, mas principalmente a redução da autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações das redes estaduais e municipais de ensino” (Di Pierro, 1992, p. 24). Em outras palavras, nem o reconhecimento em lei é suficiente para assegurar o direito à educação dessa população e, muito menos, o direito a uma educação de qualidade e relevância social.

Ao se referir ao público potencial da educação de adultos, dois outros autores de artigos no número 56 resgatam, mais uma vez, as práticas de educação com sujeitos das camadas populares que se dão fora do sistema formal de ensino. João Francisco de Souza (1992, p. 33) frisa a necessidade de

- a) aprofundar, desenvolver e consolidar uma pedagogia democrática que sirva de base teórica à educação popular podendo assim potencializar a dimensão educativa das práticas sociais e da escolarização popular;
- b) [...]
- c) ampliar a capacidade de intervenção da educação popular na escola pública através de propostas de políticas educacionais para os governos nacionais, estaduais e municipais que garantam a escolarização gratuita, universal e de qualidade a todos os segmentos das camadas da classe trabalhadora.

Nilton Bueno Fischer (1992, p. 70), no artigo “Uma política de educação pública popular de jovens e adultos”, retoma os conceitos inicialmente utilizados por Mendes (1983) – educação oficial e educação popular – para classificar as distintas abordagens no campo da educação de adultos, que ele denomina de um “caminho instituinte” e de um “caminho instituído”, caracterizando-se o primeiro por ser

<sup>6</sup> O Departamento de Ensino Supletivo (Desu) foi extinto em 1979.

[...] uma concepção onde o processo educativo é visto como emancipador, na medida em que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia, engajado num projeto de transformação social.

Em contraste, o caminho instituído se refere ao

[...] processo educativo [que] visa a suprir a não escolarização na idade considerada própria e suprimir a pecha nacional da suposta marginalização cultural da população que, em grande parte, seria responsável pelo atraso econômico do País. (Fischer, 1992, p. 70).

Em essência, são duas maneiras de se entender a relação entre educação e vida. Na primeira, reconhece-se a inerente natureza política da educação e a sua função de promover a conscientização política e incentivar a organização e a autonomia das classes populares. Na segunda, compreende-se a educação mais em termos da transmissão de conhecimentos padronizados e escolarizados necessários para a preparação dos elementos populares como atores no mercado de trabalho. Nesse sentido, há uma despolitização da função da educação e uma tendência crescentemente forte de a educação de adultos contribuir para a “sombria instrumentalização” dos processos educativos.

Há um intervalo de 17 anos entre o número 56 e o 82, que aborda o tema da *Educação de jovens e adultos*. Em dezembro de 2009, o governo brasileiro hospedou a sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte VI), em Belém do Pará, a primeira vez em que foi realizada no hemisfério sul. A mobilização no Brasil, um trabalho conjunto da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) com os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, foi intensa, com eventos estaduais, regionais e nacional, concluindo com a ratificação do *Documento Nacional Preparatório à Confinte VI* (Brasil. MEC, Secad, 2009).<sup>7</sup>

Na apresentação do número 82, Maria Margarida Machado (2009, p. 12) explica que “[...], esta edição de 2009 espera oportunizar a percepção do movimento histórico de constituição da EJA como modalidade de ensino, com suas contradições, rupturas e permanências, próprias da dinâmica histórica da realidade educacional”. No artigo “A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública”, Machado (2009) analisa as ações do governo federal no período de 1996, ano em que a LDB foi finalmente aprovada, a 2009, marcado pela realização da VI Confinte, evidenciando as principais ações induzidas pelos governos voltadas para o acesso da população jovem e adulta ao sistema escolar.

Com isso, não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. (Machado, 2009, p. 18).

<sup>7</sup> Documento revisado por ocasião do Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confinte no Brasil, realizado em Brasília, em 2016.

Dois marcos políticos são ressaltados. De um lado, o movimento social dos Fóruns Estaduais de EJA se tornou uma presença crescente a partir da fundação do primeiro fórum no Rio de Janeiro, no bojo dos preparativos para a V Confinteia em 1996/7. De outro, o campo da EJA foi profundamente marcado a partir de 2004 pela criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no MEC, com um departamento dedicado à implementação de políticas para jovens e adultos. Apesar do destaque dado às principais ações para a escolarização, seja pelo Programa Brasil Alfabetizado, seja pela oferta do ensino fundamental ou médio, na modalidade EJA, o que marca profundamente esse período é o reconhecimento e a incorporação da diversidade por parte da educação como expressão da imensa riqueza da humanidade. Em geral, com a sua obsessão em padronizar e homogeneizar as necessidades de aprendizagem dos sujeitos de práticas educativas, a educação tenta escamotear essa diversidade. Esse reconhecimento por parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja) ganha materialidade em iniciativas como:

- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja);
- Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem);
- Literatura para Todos;
- Educando para a Liberdade;
- Pescando Letras.

96

Ao mesmo tempo, como Machado (2009) observa, houve um esforço para aproximar as modalidades EJA e educação profissional que foi perdendo fôlego ao longo dos anos posteriores e contribuiu para a “sombria instrumentalização” da EJA.

Esse mesmo período de 2004-2009, que se estendeu até aproximadamente 2016, também foi marcado por uma intensa interação com os organismos internacionais, especialmente a Unesco, a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a União Europeia (Ireland, 2009), e com os principais conceitos desenvolvidos por eles. Houve, sem dúvida, uma aposta – talvez ingênua – de que, por meio da realização da Confinteia na América Latina, seria possível “infiltrar” os conceitos, mas despolitizados, de aprendizagem e educação ao longo da vida com o espírito crítico e criativo da educação popular no sentido expresso por Mendes (1983) e Fischer (1992). Nessa direção, parece que o tímido otimismo tecido por Ireland (2009, p. 55), no seu artigo “Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional”, tenha sido frustrado:

Talvez o que se espera da Confinteia de Belém seja um novo processo de síntese em que resgatemos o sentido integrador da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e a sua capacidade de ir além do instrumental e do remedial, recuperando a sua vocação para facilitar transformações.

## Os futuros da educação de jovens e adultos

Ao longo dos últimos 40 anos, a educação de jovens e adultos, nas suas diversas roupagens, tem sido tratada como escolarização tardia/educação compensatória ou como um processo de formação/adaptação contínua de “recursos humanos” competentes para o mercado de trabalho, apesar de outras influências gestadas no seio da sociedade civil orientadas por uma compreensão do papel mais crítico e emancipatório da educação. Nos termos em que Harari (2016) utiliza o conceito, constitui uma narrativa desgastada, desatualizada e ineficiente para enfrentar os atuais desafios da humanidade.

A recuperação do espírito crítico, criativo e transgressor da EJA se torna fundamental para contribuir com o fortalecimento dos valores democráticos e da democracia. Para tanto, a retomada da discussão sobre o que constitui o direito à educação é absolutamente necessária para garantir o direito de todos a uma educação cuja função não é a de servir como um processo de adaptação e de instrumentalização, mas de preparo para uma vida “convivencial”, utilizando o conceito de Illich (*apud* Lima, 2020, p. 47).

Ao entender que a aprendizagem constitui uma necessidade humana básica que não pode ser reduzida a procedimentos formais de escolarização, e, por, necessariamente, acompanhar a vida toda, concluímos que esse novo direito à educação terá que partir do princípio da aprendizagem e educação ao longo da vida sem, porém, ser desidratado por objetivos de ordem econômico-instrumental. Conforme mencionado, essa expansão do direito à educação também terá que incluir o direito de todos à conectividade e o acesso a conhecimentos. Acima de tudo, o que deve orientar a elaboração da nova narrativa da EJA são os principais desafios que a humanidade enfrenta.

De acordo com Chomsky (2022), o desafio mais crítico que os humanos já enfrentaram é “a destruição ambiental” e, segundo sua análise, durante a presidência de Donald John Trump nos Estados Unidos, “o reconhecimento republicano da mudança climática como um ‘problema sério’, já chocantemente baixo, caiu 20%, mesmo com a natureza emitindo avisos dramáticos, em alto e bom som, de que estamos correndo para o desastre”. A pandemia causada pelo vírus Sars-cov-2 é o produto da relação perversa do ser humano com esse meio ambiente. Os cientistas avisam que tanto há probabilidade de outras pandemias quanto de desastres maiores, se não mudarmos a relação com a natureza de onde surgiu o vírus em primeiro lugar. De acordo com matéria da Deutsche Welle: “O impacto humano em habitats naturais, a perda de biodiversidade e a degradação de ecossistemas estão tornando eventos de propagação do vírus muito mais prováveis [...]” (Shield, 2020). Mudar a nossa relação com a natureza significa uma mudança de paradigma de desenvolvimento.

Qualquer busca para o novo, necessariamente, referencia-se pelo velho que procura ultrapassar. Assim, uma nova narrativa de EJA, pós-Covid, pode continuar tendo uma articulação forte com as demandas da economia, porém, com uma

economia cujas orientações incluem a necessidade de assumir uma atitude de sustentabilidade voltada para a compreensão da fragilidade do ecossistema amplamente evidenciada pelas mudanças climáticas.

Um dos documentos encomendados pela Comissão da Unesco sobre os Futuros da Educação apresenta sete declarações visionárias para a educação em 2050, assentadas em três premissas básicas:

- 1ª) a sustentabilidade humana e a sustentabilidade planetária são a mesma coisa [...];
- 2ª) quaisquer tentativas para alcançar futuros sustentáveis, que continuem a separar os humanos do resto do mundo, são delirantes e fúteis [...]; e
- 3ª) a educação deve desempenhar um papel central na forma radical como reconfiguramos o nosso lugar e a nossa ação neste mundo interdependente [...].

Isso requer uma mudança completa de paradigma: do aprender sobre o mundo a fim de agir sobre ele, para o aprender sobre o mundo a fim de nos integrarmos com ele. Nossa sobrevivência futura depende da nossa capacidade de fazer essa mudança. (Unesco, 2020 – tradução nossa).<sup>8</sup>

E, nesse sentido, entendemos que a nova narrativa da educação de adultos terá que tomar como orientação central uma ecopedagogia que estabeleça um novo equilíbrio entre os seres humanos e o planeta Terra.

## Referências bibliográficas

---

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo viver. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRANDÃO, C. R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos do Cedes*, São Paulo, 1 (1): 5-33, 1980.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2003. Seção 1, p. 1.

---

<sup>8</sup> “First, that human and planetary sustainability are one and the same thing. We are an inseparable part of the ecosystems we have perilously destabilized and which now threaten life on Earth as we have known it. Second, that any attempts to achieve sustainable futures by continuing to separate humans off from the rest of the world are delusional and futile, even if the intentions are well meaning. And third, that education must play a pivotal role in radically reconfiguring the ways we think about our place and agency within this interdependent world, and therefore the ways we act. This requires a complete paradigm shift, from learning about the world in order to act upon it, to learning to become with the world around us. Our future survival depends on our capacity to make.”



BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia)*. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

CHOMSKY, N. Um ano após ataque ao Capitólio, o golpe continua em curso. [Entrevista concedida a] C. J. Polychroniou. *Carta Maior*, São Paulo, 6 jan. 2022. Tradução de César Locatelli. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Noam-Chomsky-um-ano-apos-ataque-ao-Capitolio-o-golpe-continua-em-curso/4/52427>. Acesso em: 18 mar. 2022.

COMMON WORLDS RESEARCH COLLECTIVE. *Learning to become with the world: education for future survival – background paper for the futures of education initiative: 2020*. Paris: Unesco, 2020. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>. Access in: 18 Mar. 2022.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (VI Confinteia) ver BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secad, 2009.

COSTA, V. E. J.; IRELAND, T. D. Educação supletiva e educação popular: expressões de práticas em educação de adultos. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 16, p. 13-16, jun. 1983. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3698/3435>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 1992. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2168>. Acesso em: 18 mar. 2022.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2524>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FÁVERO, O. A universidade e o ensino supletivo. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 16, p. 17-23, jun. 1983. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3699>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FISCHER, N. B. Uma política de educação pública popular de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 68-73, out./dez. 1992. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2172>. Acesso em: 18 mar. 2022.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HADDAD, S. Educação de adultos: um início de conversa sobre a nova lei da educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 7, n. 38, p. 39-43, abr./jun. 1988. Seção Pontos

de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2024>. Acesso em: 18 mar. 2022.

HADDAD, S. Tendências atuais na educação de jovens e adultos. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 3-12, out./dez. 1992. Seção Enfoque. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2166>. Acesso em: 18 mar. 2022.

HARARI, Y. N. *Homo Deus: a brief history of tomorrow*. London: Vintage, 2016.

HERNÁNDEZ FLORES, G.; LETELIER GÁLVEZ, M. E.; MENDONZA ORTEGA, S. E. *La situación de la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en contexto de pandemia: panorama descriptivo analítico*. São Paulo: Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación, 2021. 120 p. Disponible en: [https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117\\_epja\\_completo\\_5.pdf](https://redclade.org/wp-content/uploads/20211117_epja_completo_5.pdf). Acesso em: 18 mar. 2022.

IRELAND, T. D. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. *Sisyphus: Journal of Education*, Lisboa, v. 7, issue 2, p. 48-64, jun. 2019. Available in: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/17604>. Access in: 18 Mar. 2022.

IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2447/2185>. Acesso em: 18 mar. 2022.

JARVIS, P. (Ed.). *Twentieth century thinkers in adult education*. London: Routledge, 1991.

LIMA, L. C. *Educação permanente e de jovens e adultos: crise e transformação*. São Paulo: Intermeios, 2020.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Seção Enfoque. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2446/2184>. Acesso em: 18 mar. 2022.

MENDES, P. Educação de adultos: idealismo e realidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 2, n. 16, p. 1-11, jun. 1983. Seção Enfoque. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3697/3433>. Acesso em: 18 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração do Milênio*. Nova Iorque: ONU, 2000. Aprovada na Cimeira do Milênio, realizada de 6 a 8 de setembro de 2000. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Mil%C3%A9nio.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília, DF: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59-71, nov. 2009. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SHIELD, C. Pandemia revela destruição da vida selvagem e ecossistemas. *D.W.: made for minds*, [online], 14 abr. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/pandemia-revela-destruição-da-vida-selvagem-e-ecossistemas/a-53122429>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOUZA, J. F. Perspectivas da educação popular na década de 90. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 31-42, out./dez. 1992. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2169/1908>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SPRINGER, S. *The discourse of neoliberalism: an anatomy of a powerful idea*. London: Littlefield International, 2016.

STANISTREET, P. Reasons to be hopeful: learning and becoming in a time of crisis. *International Review of Education*, [online], v. 67, p. 427-433, 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). Recommendation against discrimination in education. In: GENERAL CONFERENCE, 11., 1960. Paris. *Records: resolutions*. Paris: Unesco, 1961. p. 123-124. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114583>. Access in: 19 mar. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Unesco, 2017. Available in: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por). Access in: 18 mar. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Education in a post-COVID world: nine ideas for public action*. International Commission on the Futures of Education. Paris: Unesco, 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Learning to become with the world: Education for future survival*. Paris: Unesco, 2020. Common Worlds Research Collective. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374923>; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>. Access in: 18 mar. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *On-line International Seminar on the Evolving Right to Education: 7 e 8 de dezembro de 2021*. Paris: Unesco, 2021a. Concept note. Available in: <https://en.unesco.org/sites/default/files/evolving-right-to-education-seminar-cn-en.pdf>. Access in: 18 mar. 2022.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Reimagining our Futures together: a new social contract for education*. Paris: Unesco, 2021b. Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>. Access in: 19 mar. 2022.

WARDE, M. J. As políticas das organizações internacionais para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 56, p. 13-21, out./dez. 1992. Seção Pontos de Vista. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2167/1906>. Acesso em: 18 mar. 2022.

---

Timothy D. Ireland, doutor em Educação pela Universidade de Manchester, Inglaterra, em 1988, é professor titular dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente, coordena a Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos.

[ireland.timothy@gmail.com](mailto:ireland.timothy@gmail.com)

Recebido em 12 de janeiro de 2022

Aprovado em 25 de fevereiro de 2022