

# EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

**Moacir Gadotti**

*Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire  
Professor aposentando da Universidade de São Paulo*

*Pode-se continuar a aprender até o fim da vida sem,  
no entanto, jamais se educar (ARENDR, 1972:37).*

A primeira reação que tive ao ver, em meados de 2015, o súbito interesse pelo tema da “Educação ao longo da vida” foi, primeiro, de espanto, e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica. Desde a realização da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco, em 2009, a CONFINTEA VI, esse tema não aparecia na agenda do MEC de forma tão incisiva e pensava que o foco de nossas preocupações era a eliminação do analfabetismo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Afinal, a CONFINTEA é uma conferência de “Educação de Adultos” e não uma conferência de “Educação ao Longo da Vida”. Não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida. Se as duas expressões se identificarem não seria uma educação “ao longo da vida”, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ao “longo da vida”, menos a vida da criança e do adolescente. Será que a Unesco e o MEC desistiram da Educação de Adultos? O MEC estaria abandonando a discussão da Educação Popular interrompida em setembro de 2014 quando, depois de um longo processo de discussão, chegou-se a uma minuta de decreto sobre a “Política Nacional de Educação Popular”?

Começaram a chegar até mim consultas de pessoas ligas aos fóruns de EJA, de quadros ligados à educação de adultos que estão em secretarias de educação, e também de alguns colegas do MEC, da CNAEJA (Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos) sobre essa mudança. O que está acontecendo? Por que, agora, essa proposta de Educação ao Longo da Vida? É possível um diálogo entre Educação Popular e Educação ao Longo da Vida? O que tem a ver a Educação ao Longo da Vida com a nossa trajetória da Educação Popular e da EJA?

Além das perguntas que vieram de diversos cantos, outras duas razões me instigaram a escrever o texto que ora apresento para a discussão do tema: a minha própria inquietude diante do que tenho lido e escutado e o evento marcado para abril de 2016 sobre o tema, a CONFINTEA BRASIL + 6.

Não podemos deixar de levar a sério essa repentina mudança de direção pois terá consequências importantes para a educação brasileira. Precisei voltar a estudar o que havia trabalhado na minha tese de doutorado na Universidade de Genebra, defendida em 1977 (GADOTTI, 1979). Senti-me provocado a buscar entender melhor o alcance dessa proposta de uma “Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida” que me soava muito estranha. Será que um novo debate sobre a “Educação ao Longo da Vida” da Unesco vai avançar a discussão de uma Política Nacional de Educação Popular? Aproximar a Educação Popular da Educação ao Longo da Vida vai trazer benefícios para a Educação de Jovens e Adultos?

Essas são algumas das preocupações que direcionam minha reflexão neste texto.

1. A ideia de uma **aprendizagem ao longo da vida** é muito antiga. Seiscentos anos antes de Cristo, Lao-Tsé sustentava que “todo estudo é interminável” (LAO-TSEU, 1967: 84). Podemos encontrar esta ideia no mito de Prometeu e na república ideal de Platão. A educação, diz Platão, “é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade” (PLATON, 1970: 666). A Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado. Daí a enorme importância de tomarmos posição frente a esse tema.

Pode-se dizer que, deste Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas. Como diz Paulo Freire, “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2000: 40). Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência. Aprendemos ao longo de toda a vida. Somos seres inacabados, incompletos, inconclusos. Por isso, precisamos nos conhecer melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos

melhores, agir e refletir sobre o que fazemos. É assim que avançamos, coletivamente, construindo nossa própria humanidade. Assim passamos de uma consciência primeira, mágica, do mundo, para uma consciência refletida, científica, crítica, do mundo. Pela educação.

Todos e todas buscamos nos tornar melhores e mais felizes. Não podemos ser gente, tornarmo-nos melhores, sem educação, sem formação permanente. Aprendemos ao longo de toda a vida, não só na escola, conhecendo nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos, mas “em todos os cantos” (PADILHA, 2007). A educação procura superar o nosso inacabamento, a nossa incompletude.

Se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” é antiga, o mesmo não ocorre com a expressão “educação ao longo da vida”. No processo de pesquisa que fiz para meu doutorado, constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (*Lifelong Education, Education for Life*), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão *Lifelong Education* foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, *Aprender a ser*, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a **Educação Permanente**. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Na França, a noção de educação ao longo da vida não era novidade. A ideia de uma educação continuada, progressiva, “para todas as idades”, era a base do programa educativo da Revolução de 1789. Condorcet, em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa, dia 20 de Abril de 1792, observa que a “instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que saem da escola, deveria abranger todas as idades já que não há idade em que não seja útil e possível aprender” (Concordet. Apud TRICOT, 1973:88).

Em 1938, Gaston Bachelard, insistia na educação “contínua no decorrer da vida inteira”: “uma cultura bloqueada no tempo escolar”, afirmava ele, “é a negação da própria cultura científica. Sem escola permanente não existe ciência. É essa escola que a ciência deve fundar” (BACHELARD, 1970: 252). As reflexões de Bachelard não ficaram letra morta. Em 1955 a Liga Francesa de Ensino elaborou um projeto de reforma que emprega pela primeira vez, oficialmente, a expressão “Educação Permanente”, na mesma concepção do que no Reino Unido se chamada de “Lifelong Education”. Em 1960 Gaston Berger lança as bases de uma “filosofia de Educação Permanente” (BERGER, 1962) “educação ao longo da vida”, como “ideia mestra” e “fator integrador” de todas as políticas educativas.

Mas, nesse ínterim, vieram os acontecimentos de **Mai de 1968**, iniciados pelos estudantes de Paris, que se espalharam pelo mundo e acrescentaram um componente político novo à ideia de uma Educação ao Longo da Vida. As ruas preocuparam as autoridades internacionais responsáveis pelo “bom comportamento” da educação. “Estudem, mas não façam a guerra”, ironizava meu orientador de tese, Claude Pantillon, nos primeiros anos da década de 70. Não é por mero acaso que a Unesco, o Conselho da Europa e a OCDE (Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico), após 1968, apresentaram novos projetos para substituir o sistema “tradicional” (considerado obsoleto) de ensino, por um sistema de Educação Permanente. O princípio da educação ao longo da vida precisava ser “operacionalizado”. Acabou sendo “instrumentalizado”, transformado num “programa”. O que deve ser consumido, pensado, já fora decidido. Era preciso colocar a casa em ordem.

Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada. Depois passou por uma fase que poderíamos chamar de “utópica”, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo (FURTER, 1972). Finalmente, nas últimas décadas, nos países do Norte, os organismos internacionais conseguiram realizar o seu sonho de uma educação “para o desenvolvimento”, focando-se na “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’” (LIMA, 2010). Criticando essa ideologia da competitividade, Henri Hartung, afirma: “para satisfazer a sede de poder é necessário fazer mais e melhor que o vizinho, considerado tão logo como instrumento dócil ou como perigoso adversário” (HARTUNG, 1972: 1-2).

A ideia da Educação Permanente (Educação ao Longo da vida) impôs-se rapidamente. A França gastava um terço do seu orçamento da educação à educação para a formação profissional continuada, já em 1975. Ivan Illich e Etienne Verne (1975) denunciaram “a armadilha da escola por toda a vida” (“le piège de l'école à vie”), criticando o discurso e a prática da Educação Permanente (*Lifelong Education*) chamando-a de “educação interminável”, acusando-a de promover a ideologia da “escolarização” (redução de toda a educação à educação escolar). Para eles, a Educação Permanente promove a “infantilização da vida” e da educação, prolongando durante toda a vida uma visão da educação da infância.

A crítica de Ivan Illich foi bem fundo num encontro organizado (paradoxalmente) pelas instituições guardiãs desse pensamento, diante de um auditório eminentemente representativo do “sistema” (*Palácio*

das Nações Unidas, Genebra, 5 de setembro de 1974) e que tive o privilégio de assistir. Concepção perfeitamente “imperialista”, dizia Illich, “determinada pela vontade das sociedades ocidentais de conservar a cultura acorrentada, fazendo crer na democratização que não existe de fato”. Illich falava com paixão, como era do seu feitio: a escola é um “ópio do proletariado”, a Educação Permanente está “vendida ao sistema”, portanto é “perigosa e perversa”. O que aconteceu depois com a Educação Permanente deu razão a Illich.

2. A noção de “Educação ao longo da vida”, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a), com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário.

Essa visão instrumental do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) manteve-se na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V, 1997), apesar de seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo não se superou inteiramente a visão da “neutralidade” do conceito de “Educação Permanente” dos anos 70 do século passado. Paulo Freire, no prefácio a minha tese de doutorado, publicada em 1981, com o título *A educação contra a educação*, afirma que a Educação Permanente não surgiu “por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas” e que era preciso “resgatar o caráter permanente da educação como quefazer estritamente humano”. Ele tinha lido minha tese quando estava em Luanda (Angola) e se preocupava com a Educação Permanente pois poderia ser mais um discurso da “pedagogia do colonizador” e chamava a atenção para o “perigo da invasão cultural, o perigo da infiltração da ideologia veiculada através da chamada Educação Permanente” (FREIRE, 1981:15-19).

A preocupação de Paulo Freire se justificava. O conceito de **Educação/Aprendizagem ao longo da vida**, no mínimo, apresentava certas ambiguidades. Não poderia ser considerado um conceito “neutro”. Era preciso saber de que educação e de que aprendizagem ao longo da vida se tratava. A educação sempre foi entendida como um processo que se dá ao longo de toda a vida, como a aprendizagem, e não um processo que se reduz à população jovem. O que é novo hoje é que o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante.

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação.

A Educação ao longo da vida não pode ser confundida com a Educação de Adultos pois o próprio princípio “ao longo da vida” indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na idade adulta. Por outro lado, se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades. Por isso não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal.

Como afirma Rosa Maria Torres, autora do *Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe*, preparatório à CONFINTEA VI (2009), o conceito de aprendizagem ao longo da vida “permanece obscuro ao redor do mundo e tem sido entendido e utilizado das mais diversas maneiras. Ele surgiu no hemisfério norte, intimamente relacionado ao crescimento econômico e à competitividade e empregabilidade, uma estratégia para preparar os recursos necessários para a sociedade da informação e para a economia baseada no conhecimento” (TORRES, 2009:56).

O conceito de “*Lifelong learning*”, como vimos, surgiu na Europa logo depois da primeira Guerra Mundial. Ele atendia, de um lado, à necessidade de reeducar os adultos, cuja escola não havia sido capaz de educá-los para a paz e, de outro lado, à crescente expectativa de vida. Era preciso oferecer mais oportunidades de aprendizagem à população idosa cada vez mais numerosa. Na América Latina, o conceito teve pouca repercussão. Para Rosa Maria Torres (2009:57), “o fato é que a mudança de paradigma

proposta mundialmente – de educação para aprendizagem, de educação de adultos para aprendizagem de adultos – não foi internalizada na região, não só em relação à educação de jovens e adultos como em relação à educação em geral”. Por aqui aparece como um “conceito obscuro”, onde aprendizagem se confunde com educação, “um conceito distante, associado com o hemisfério Norte, faltando relevância e contextualização no hemisfério Sul” (*Idem*, p. 91).

Trata-se de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas que continua com a mesma ambiguidade da Educação Permanente. Nada de novo em relação a isso. Mas, predomina uma visão instrumental, voltada para a eficácia produtiva e à competitividade. O que é novo é que a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “princípio organizador e norteador” da educação para o século XXI, “operacionalizando” o conceito de Educação Permanente. Era a resposta que *Establishment* dava ao movimento mundial dos estudantes de 1968.

Para entender esse conceito precisamos historicizá-lo. Em 1968, a UNESCO publicou o documento *A crise mundial da educação*, uma análise sistêmica, no qual Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IIEP) da UNESCO, analisa os problemas da educação no mundo e faz algumas recomendações. A “crise mundial da educação” (COOMBS, 1968) é atribuída principalmente ao “desajuste” dos sistemas educativos face às novas exigências da economia capitalista globalizada. O mercado necessitava de trabalhadores formados como “sujeitos empreendedores”, visando à “conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando, no horizonte deste projeto educacional, um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo” (RODRIGUES, 2009: 15). A resposta à “crise mundial da educação” vem quatro anos depois, no Relatório Edgar Faure, que apresenta a Educação Permanente como um princípio “norteador” (sic, “orientar para o norte”) da educação do futuro.

3. Apesar da aparente continuidade entre os Relatório Edgar Faure (“Aprender a ser”) e o Relatório Jacques Delors (*Educação, um tesouro a descobrir*, em inglês, *Learning: the treasure within*), existe uma profunda diferença: o foco deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem. Rosanna Barros (2011), analisando essa passagem e essa evolução de conceitos, sustenta que a ênfase dada, inicialmente, pela Unesco e pelo Banco Mundial ao conceito de “Educação Permanente” passou a ser dada, depois, ao conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. O curioso é que o título do Relatório Delors em inglês é “Learning” (Aprendizagem) e no francês é “Éducation” (Educação). E mais: em nenhum momento neste relatório se fala de “Aprendizagem ao longo da vida”, mas, simplesmente, em “aprendizagem”.

Entretanto, não se tratava apenas de ênfase, passando de uma expressão para outra, mas de uma **mudança de paradigma** educacional. Houve um esvaziamento do conceito originário de Educação Permanente, como era entendido na França (BERGER, 1962; LENGAND, 1970), rompendo com sua visão de uma educação voltada para a participação e a cidadania democrática. Para Rosanna Barros, nas últimas duas CONFINTEAs da Unesco, houve uma progressiva valorização da Aprendizagem ao Longo da Vida em detrimento da Educação de Adultos, que passou a ser encarada como uma expressão da Educação ao longo da vida.

Apesar das possíveis críticas ao conceito de Educação Permanente, este conservava ainda uma visão humanista da educação, voltada para a construção de uma “sociedade democrática”, como se vê nas obras de Paul Lengrand (1970) e no próprio Relatório Edgar Faure (1972). Este não é o caso da Educação ao Longo da Vida, cuja referência é o mercado e não a cidadania. Deixa-se de pensar numa “sociedade democrática”, voltada para a justiça social, para se pensar numa “sociedade do conhecimento”, voltada para os interesses privados e para a competitividade do mercado.

O que é essa “sociedade do conhecimento”? Muniz Sodré responde a essa pergunta dizendo que não existe uma “sociedade do conhecimento”: “esta expressão – que às vezes se emprega como um refinamento de ‘sociedade da informação’ – tornou-se recorrente no discurso publicitário das grandes empresas de tecnologia da informação e da comunicação, porém se revela mais um *slogan* do que um conceito, na medida em que reduz a diversidade dos modos de conhecer ao modelo maquínico” (SODRÉ, 2012:31).

Embora a Educação ao Longo da Vida tenha sua matriz na Educação Permanente, há diferenças. Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas. O Estado neoliberal imprimiu um ethos mercantilista ao conceito de Educação ao Longo da Vida, reconceituando a Educação Permanente, e a Unesco não se posicionou claramente em favor de uma concepção de Educação ao Longo da Vida que defendesse outros princípios.

Quando eu estava escrevendo minha tese de doutorado, nos anos 70, não havia distinção entre “Educação Permanente”, “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao Longo da Vida”, que traduziam a expressão inglesa “*Lifelong Education*” e *Lifelong Learning*. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos. O que aconteceu nas décadas seguintes foi um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais. Conforme mostram os estudos de Licínio Lima (2007; 2010;

2012) e Rui Canário (2003), essa expressão foi se reconceituando ou desvirtuando, a partir do receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica. O princípio universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma “formação profissional ao longo da vida”. Na visão desses autores, o conceito nasceu no contexto do Estado-Providência e acabou sendo reconceituado pelo Estado-Neoliberal.

Licínio Lima (2010) critica os “discursos apologéticos” em torno da Educação/Aprendizagem ao longo da vida como se bastasse criar um novo conceito para mudar a ordem das coisas e como se a educação pudesse fazer tudo. Para ele, essa apologia da aprendizagem individual tende a individualização das relações de trabalho na empresa. Esses discursos apresentam a Educação/Aprendizagem ao longo da vida como uma panaceia, que “tudo pode”, uma solução milagrosa para a “crise mundial da educação”.

A educação é ensino e aprendizagem. Não há educação sem educador-educando. O conceito de “*Adult learning*” e “*Lifelong learning*” deslocou o tema da educação para um único polo: o da aprendizagem. Segundo Licínio Lima (2007, quarta capa) a “educação ao longo da vida” revela-se, no limite, como “um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas”. Ele vê “fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas”. Para ele, a expressão “*Lifelong learning*”, tal como é entendida pela Comunidade Europeia, opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular: “subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de “conscientização”, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos)” (LIMA, 2007:55-56). A aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sociocultural” e “socioambiental” (PADILHA, 2007).

Não há como não recordar, neste altura, da famosa tese defendida por Paulo Freire em seu livro mais conhecido, escrito em 1968, *Pedagogia do oprimido*: quando a educação não é transformadora, o sonho do oprimido é ser o opressor (FREIRE, 1970). Era a resposta que Paulo Freire dava à teoria do capital humano que se resumia em outra tese, diametralmente oposta: “estude muito, ao longo de toda a vida, arrume um bom emprego e fique rico”.

A questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora”, como sustenta Edmund O'Sullivan (2004), no conteúdo e na forma. Ao contrário dessa visão, a concepção da aprendizagem sustentada pelas políticas neoliberais centra-se na responsabilidade individual. A solidariedade é substituída pela meritocracia. Por isso, temos que concordar com Licínio Lima (2006:66): na pedagogia neoliberal “o indivíduo é aquele que, em primeiro lugar, é responsável pela sua própria aprendizagem e por, naquele momento, gerir seu processo de aprendizagem e encontrar estratégias mais interessantes para ele próprio, numa base individual, competitiva. Quer dizer que o cidadão dá lugar muito mais ao cliente e ao consumidor”. A educação é dever do Estado e a responsabilidade por ela não deve recair exclusivamente sobre o indivíduo.

Em 2015, o Instituto da Unesco para a Aprendizagem Longo da Vida, com sede em Hamburgo, na Alemanha, publicou, na edição de número 61 de sua *International Review of Education: Journal of Lifelong Learning*, um artigo de Kapil Dev Regmi (REGMI, 2015), da University of British Columbia (Canadá), que faz um balanço dos “modelos” teórico-práticos atuais de “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Baseado em extensa pesquisa, o autor chega a dois “modelos” fundamentais que chama de “modelo do capital humano” e de “modelo humanitário” que são verdadeiras concepções opostas de “aprendizagem ao longo da vida”.

Para o **modelo do capital humano**, a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma “estratégia” para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Para o **modelo humanitário**, a Aprendizagem ao Longo da Vida reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã.

O primeiro modelo é sustentado pela União Europeia, pela OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial de Comércio. Para o autor, a sociedade civil “abraçou” o modelo humanitário e aponta o ICAE (Associação internacional de Educação de Adultos) como defensor deste modelo, vinculando a Aprendizagem ao Longo da Vida à justiça econômica, equidade, respeito aos direitos humanos, reconhecimento da diversidade cultural.

O ICAE sempre defendeu o direito à Educação de Adultos como direito humano “ao longo da vida”. A Assembleia Mundial do ICAE, reunida em Montreal no dia 14 de junho de 2015, termina sua Declaração Final defendendo enfaticamente esse direito: “nós, no Conselho Internacional para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas, reafirmamos nossa determinação coletiva de atuar e garantir que o direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida, em todas as suas dimensões e profundidade, seja reconhecido publicamente e se converta numa ferramenta permanente para o empoderamento de todas as mulheres e de todos os homens do planeta”. Para o ICAE, a educação e a aprendizagem ao longo da vida não pode

limitar-se à formação profissional, mas deve incidir sobre a vida como um todo, “em todas as suas dimensões”.

A teoria do capital humano, que fundamenta o primeiro modelo, concebe a educação como um investimento, um “bem privado”, uma mercadoria, visando à competitividade entre indivíduos e nações, com estratégias como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a privatização da educação, incentivando que o setor privado invista na educação e faça a gestão não só da educação privada mas também da educação pública.

Este modelo, “colonizador”, segundo Kapil Dev Regmi, não oferece oportunidades iguais para todos, não emancipa e reforça a injustiça social e econômica. Esse modelo formaria os cidadãos para aceitarem “as estruturas políticas e econômicas existentes”, beneficiando as grandes corporações que buscam obter lucro com a educação. É um modelo que cria ainda maior distância entre os que tem acesso e os que não tem acesso à educação. O modelo humanitário se baseia na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e se opõe à concepção/realização “neoliberal” da educação promovida pelos organismos internacionais, propondo o desenvolvimento integral do ser humano. Este modelo defende a educação como um direito e não como um serviço a ser comprado pelos indivíduos que podem pagar por ele, tornando o indivíduo responsável pela sua própria educação; sustenta, ainda, que a educação é dever do estado e direito do cidadão e que deve promover a cooperação e a colaboração entre os cidadãos e não reforçar o individualismo.

4. Creio que a América Latina avançou mais do que os países hegemônicos na concepção emancipatória da educação, consolidada na nossa tradição da **Educação Popular** (GADOTTI & TORRES, 1994; TORRES, 2011) como educação para a justiça social. Não precisamos buscar os modelos dos países “do Norte”, com seus discursos hegemônicos e neocolonizadores. Por isso, é importante o Brasil discutir, o tema da Educação ao Longo da Vida a partir do referencial da Educação Popular. Como tem dito Arlindo Cavalcanti de Queiroz, coordenador da CONFINTEA BRASIL + 6, a Educação ao Longo da Vida pode se tornar a “porta de entrada” para discutir a Educação Popular. Precisamos acompanhar esse debate para colocar a Educação Popular na agenda mundial, via Unesco e via organizações da sociedade civil como o ICAE, o CEAAL (Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe) e a Internacional da Educação, enfrentando o pensamento hegemônico neoliberal do Banco Mundial e da OCDE. Mas, cuidado: isso nada tem a ver com adaptar as nossas prioridades e a nossa agenda aos ditames da agenda das organizações internacionais.

O Brasil, em seu *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)*, apontou a “Educação Popular de matriz freiriana” (BRASIL, 2009:92) como perspectiva da Educação ao Longo da Vida, abrindo espaço para reconceituá-la. Esse espírito não foi mantido no documento final da CONFINTEA VI. O *Marco de Ação de Belém* ignorou a visão da EJA na perspectiva da Educação Popular proposta no documento preparatório do Brasil; abandonou a expressão “Educação ao Longo da Vida” em favor da expressão “Aprendizagem ao Longo da Vida”, definindo-a como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo a abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. (UNESCO, 2010: 6). Reconhecemos que essa definição de Aprendizagem ao Longo da Vida é um avanço, certamente, uma contribuição da América Latina, mas, isso não vem se traduzindo na prática.

Vista sob a ótica da nossa grande referência que é a Educação Popular, a Aprendizagem ao Longo da Vida, deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. Deveria englobar o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. A Educação Popular leva em conta as diferentes expressões da vida humana, sejam elas artísticas ou culturais, sejam elas ligadas ao desenvolvimento local e à economia solidária, à sustentabilidade socioambiental, à afirmação das identidades dos diferentes sujeitos e de seus coletivos, à inclusão digital e o combate a qualquer tipo de preconceito.

O Brasil, ao indicar, no *Documento Nacional Preparatório à CONFINTEA VI*, a “Educação Popular de matriz freiriana” como sua referência de Educação de Jovens e Adultos, estava também indicando o seu entendimento da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida. Desde 2009, busca-se consolidar uma **Política Nacional de Educação Popular** capaz de garantir os princípios defendidos pelos coletivos de EJA nos diferentes fóruns e demais espaços de atuação. Essa política nada mais faz do que instituir o que já ocorre nas práticas da EJA no Brasil.

A questão é complexa: não é tão simples assim pensar a Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular como se isso fosse suficiente para mudar os rumos consolidados daquele conceito nas políticas públicas neoliberais. Como pode existir um vínculo entre a Educação Popular que tem suas origens nos movimentos sociais e a Educação ao Longo da Vida, fortemente marcada pelo ensino

formal, oficial, e associada aos sistemas de ensino?

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.

Está claro que a Educação ao Longo da Vida, mesmo estando vinculada ao sistema educacional, pode se referendar também na Educação Popular. Ela poderia beneficiar-se da enorme riqueza produzida por esse movimento durante décadas. Por isso, a pergunta persiste: como a Educação ao Longo da Vida pode ser uma educação contra-hegemônica como a Educação Popular, ficando no campo da educação oficial, formal? A correlação de forças está em franca desvantagem para a Educação Popular.

Diante de tudo isso, os educadores populares têm razões de sobra para se preocuparem: será que ao debatermos uma **Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida** não estamos abandonando a luta por uma Política Nacional de Educação Popular? Em que esse novo debate pode ajudar ou prejudicar a nossa causa? Não podemos agora arriar as nossas bandeiras da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos e nos aventurar a hastear a bandeira da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida ingenuamente. A “armadilha” apontada por Ivan Illich, há mais de quarenta anos, continua montada até hoje à espera de incautos.

A Educação Popular valoriza a diversidade e defende a cultura popular, o saber popular. Para que a Educação ao Longo da Vida seja assumida na perspectiva da Educação Popular será necessário que se quebre a hierarquia entre saberes tradicionais (quilombolas, indígenas etc) e o saber acadêmico, superando a visão neoliberal e colonizadora da educação. Só uma Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida entendida a partir da cidadania pode incorporar as teses da Educação Popular referentes aos princípios da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento local e da economia solidária.

Mas se isso acontecer, será ainda necessário falar de Educação ao Longo da Vida? Não seria melhor falar simplesmente de Educação Popular? Por que, então, falar de uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida se bastaria uma Política Nacional de Educação Popular?

5. A pergunta que podemos nos fazer agora que a agenda da Educação ao Longo da Vida foi assumida pelo MEC é a seguinte: vale a pena disputar uma concepção popular de Educação ao Longo da Vida? Já perdemos essa disputa em 2009 quando o Brasil indicou a Educação Popular como base de uma Educação ao Longo da Vida e a posição brasileira não foi levada em conta. Vamos tentar de novo? Vale a pena agora na CONFINTEA BRASIL + 6? A resposta é simples: não vamos saber se não tentarmos. Agora estamos em melhores condições do que em 2009 já que a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) tem aberto canais de diálogo com a Educação Popular.

A partir do lançamento do *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas* (BRASIL/SGPR, 2014), todo um debate vem ocorrendo em torno dos riscos e das possibilidades da Educação Popular como política pública (PONTUAL, 2011). Alguns são francamente contra “institucionalizar” a Educação Popular. Essa não era, porém, a visão de Paulo Freire que buscou instituir a Educação Popular como política pública em 1964, com o Programa Nacional de Alfabetização e, anos mais tarde, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo (1989-1991) defendendo a “Educação Pública Popular” e criando o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP), em parceria com os movimentos sociais e populares.

É sabido que ao instituir a Educação Popular como política pública pode tanto ocorrer um possível “desvirtuamento” quanto potencializar sua capacidade emancipatória. Podemos tanto olhar para os riscos como para as potencialidades. Ambos estão presentes. Ao inserir a Educação Popular nos espaços formais da educação podemos ampliar a possibilidade de formação de educadores populares, como aconteceu com a educação do campo, a educação em saúde, a educação indígena, a educação quilombola etc. Além da Educação Popular que se realiza em espaços informais com grupos populares, contrapondo-se ao projeto educacional dominante, é também importante ampliar a presença da Educação Popular nos espaços formais das políticas públicas: “isto é parte do projeto histórico de, um dia, toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como Educação Popular” (BRANDÃO, 2006: 54).

Os movimentos de Educação Popular não se recusaram a disputar sua concepção de educação no interior do estado e não estão agora se recusando a disputar sua concepção diante de uma possível Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Se ficassem de fora desse debate, certamente perderiam espaço e aliados importantes. Estar dentro desse debate pode ajudar a impulsionar a Política Nacional de Educação Popular e uma concepção de EJA na perspectiva da Educação Popular. É estratégico ocupar o espaço, brigar por ele, quando o Estado discute educação. Devemos levar para dentro do Estado a bandeira da Educação Popular.

Embora o pensamento da OCDE e do Banco Mundial seja hegemônico hoje nas políticas de Educação ao Longo da Vida, não significa que não haja espaço para a disputa de uma outra concepção da educação.

Devemos nos concentrar na retomada da Educação Popular como política pública, portanto, na construção de uma Política Nacional de Educação Popular com vistas a um futuro Plano Nacional de Educação Popular. Um grande passo foi dado com o *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas*. Precisamos ir além. Entretanto, para não entrar nesse debate de forma subordinada, precisamos defender a **Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular** e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania.

A Educação/Aprendizagem ao longo da vida vista pelo olhar dos princípios da Educação Popular adquire um significado bem diferente do que tem sido definido pelos documentos oficiais dos organismos internacionais. Ao apresentar uma visão de Educação ao Longo da Vida pela ótica da Educação Popular estamos disputando, legitimamente, um conceito de Educação do Longo da Vida, apostando numa educação transformadora, entendendo a educação como um processo de conscientização e de transformação social, num movimento permanente de superação da desumanização.

6. Parece que estamos diante de um grande desafio que se apresenta também como um grande dilema. Disputar uma concepção popular de Educação ao Longo da Vida não está isento de riscos. Onde se situa o problema? Na **inversão de prioridades**. Em vez de dar continuidade aos esforços e avançar na implementação das políticas públicas de Educação Popular estamos introduzindo outra pauta, pior ainda, estamos invertendo prioridades.

A partir de 2003 até setembro de 2014, caminhou-se na direção de políticas públicas com base na visão da Educação Popular. Chegou-se até à proposta, em 2014, de uma Política Nacional de Educação Popular, interrompida por uma disputada eleição presidencial. Acreditava-se que essa discussão pudesse ser retomada no início do segundo mandato de Dilma Rousseff, sob a égide da “Pátria Educadora”, mas não foi o que aconteceu. Em vez disso, depois da troca de vários Ministros da Educação, o que vimos foi a volta ao passado da Educação Permanente ou da Educação ao Longo da Vida. A pauta agora é a Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida. Depois de duas Conferências Nacionais de Educação, centradas na construção de um Sistema Nacional de Educação, é preciso dar prosseguimento ao esforço de consolidar um regime de colaboração entre os entes federados e monitorar as metas do Plano Nacional de Educação. Agora, a urgente prioridade em relação à Educação de Jovens e Adultos será substituída pela prioridade à Educação ao Longo da Vida?

Já estamos vendo como o tema da EJA vem sendo tratado pelas políticas de Educação ao Longo da Vida. A EJA já vem sendo subsumida pela Educação ao Longo da Vida. Argumenta-se que a EJA, no Brasil, seria ineficiente porque seria uma política “compensatória”, uma política desatualizada face aos compromissos assumidos pelo Brasil com a CONFITEA VI e face às exigências da “sociedade do conhecimento”. Então, seria preciso ressignificar o conceito de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da visão da Educação ao Longo da Vida. Até mesmo os Fóruns de EJA e os ENEJAS (Encontros Nacionais de EJA) foram seduzidos por essa proposta, mesmo sendo eles um espaço plural e contraditório (D’ÁVILA, 2012). Como observa Jaqueline Ventura (2013:35) “a associação, no Brasil, entre educação de jovens e adultos (EJA) e educação ao longo da vida tornou-se comum na última década... A atual ênfase na ‘educação continuada ao longo da vida’, que tem como pressuposto a ‘sociedade do conhecimento’, permeia tanto os documentos das agências internacionais, advindos principalmente das parcerias com a UNESCO, como aparece, de forma recorrente, na literatura especializada e em documentos governamentais”. Uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida já está em curso na EJA com a justificativa de que precisamos de um “novo paradigma”. A Educação Popular tem sido um paradigma orientador de muitas experiências de Educação de Jovens e Adultos. Estaríamos abandonando esse paradigma para que a EJA assumisse definitivamente o paradigma da Educação ao Longo da Vida?

Esse debate pode nos ajudar, como sustenta Paulo Gabriel Nacif, secretário da SECADI, a potencializar as ações da EJA e avançar na construção de uma nova política para essa modalidade de educação. Entretanto, uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida que orientasse a Educação de Jovens e Adultos na visão que os organismos internacionais estão imprimindo a essa política, estará na contramão dos movimentos de Educação Popular e de EJA. Nesse sentido, mais do que uma “porta de entrada” para a Educação Popular, essa política significaria uma “porta de saída” da Educação Popular da EJA, rompendo com uma tradição que tem mais de 50 anos de existência. Esperamos que, depois de Paulo Freire ser nomeado patrono da educação brasileira (2012), de comemorarmos 50 anos de Angicos (2013) e de celebrarmos os 50 anos do Programa Nacional de Alfabetização (2014), isso não aconteça.

Antes de mais nada, temos que dar conta dos nossos grandes **desafios da EJA**, fazer a nossa lição de casa. Inverter as prioridades só vai atrasar nossa agenda. Apesar de alguns avanços na institucionalidade da EJA, os resultados estão aquém do esperado. Já foi um grande equívoco criar esse

conceito de “idade certa” gerando preconceito contra os que não conseguiram se alfabetizar na chamada “idade certa”. Cria-se o mito de que existe uma idade certa para aprender.

Além disso, assistimos ao equívoco da reformatação do Programa Brasil Alfabetizado, em 2007, afastando a sociedade civil historicamente comprometida com a EJA (igrejas, MST, CUT, movimentos populares). A EJA, assim, foi retirada da agenda do movimento social e sindical. Não é por nada que, segundo dados do PNAD 2009, entre 2007 e 2008 houve um aumento do número absoluto de analfabetos no Brasil de mais de 250 mil, contrariando tendência histórica de redução do analfabetismo.

Sem dúvida, são numerosos os programas estaduais e municipais e alguns deles são muito bons (ALVES & GADOTTI, orgs, 2014), mas são ainda muito fragmentados e marcados pela descontinuidade. A situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de crescente abandono e precarização: entre 2007 e 2011, houve redução de quase 20 mil turmas de EJA (eram 166 mil e passaram a 147 mil) com perda de 1 milhão de matrículas (eram 4,97 milhões e tornaram-se 3,98 milhões). Só no Estado de São Paulo, a redução do número de matrículas, no mesmo período, foi superior a 45%, passando de 832 mil em 2007 para 511 mil em 2011. Os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado e porque a prioridade sempre foi as ditas modalidades “regulares”.

O **analfabetismo** continua fora da agenda política. Parece que cansamos de alfabetizar adultos. É a política da desistência. Não respeitando a biografia dos analfabetos adultos, tentamos “letrá-los” e não conseguimos. Então, coloca-se a culpa nos próprios analfabetos. Eles são inalfabetizáveis! Não podemos considerar os adultos e os idosos como seres inalfabetizáveis. Não acredito na política da inalfabetizabilidade. Por causa desta política, 13 milhões de brasileiros vão morrer sem nunca ter lido um livro. Mas não serão só eles a terem perdido a leitura dos livros. O Brasil perderá também 13 milhões de histórias que não encontraram papel, lápis e caneta para serem registradas. Isso empobrece um país. É a renúncia a um Brasil alfabetizado.

O Ministro da Educação Aluizio Mercadante tem dito que um dos principais desafios da educação brasileira é a Educação de Jovens e Adultos. Por isso, esperamos que a EJA seja uma de suas prioridades. E aqui surge mais uma pergunta: devemos, então, concentrar nossos esforços na Educação de Jovens e Adultos, buscando eliminar o analfabetismo, ou colocar nossas energias na criação de uma nova Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida? Essa é a pergunta que os educadores populares se fazem hoje. Se for para perder terreno já conquistado no campo da Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos, é preferível ignorar o debate da Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida.

Nosso grande desafio já foi apontado nos resultados do PNAD-2013: temos 13 milhões de brasileiros e brasileiras com mais de 15 anos “sem instrução” (analfabetos) e, com mais de 18 anos, temos 58 milhões que não completaram o ensino fundamental e 81 milhões que não completaram o ensino médio. Esse é o balanço a ser feito agora na CONFINTEA BRASIL + 6. E esse desafio não será enfrentado simplesmente por meio de uma adaptação da nossa política pública de EJA à ideologia da Educação ao Longo da Vida. Caminhamos muito na construção de uma Política Nacional de Educação Popular, para retroceder agora. O Brasil não pode perder a hegemonia do projeto educacional frente aos organismos internacionais. Frente a eles o Brasil deve posicionar-se criticamente e não de forma subordinada.

A concepção de Educação ao Longo da Vida do Banco Mundial e da União Europeia aponta para uma direção oposta a um munto justo e sustentável. A aposta desses organismos é a uniformização e não a conectividade na diferença, o individualismo e não a solidariedade. Por isso, essa visão da Educação ao Longo da Vida não pode ser considerada como um princípio da educação do futuro mas um princípio da educação do passado. Nesses termos, dificilmente podemos vislumbrar uma Educação/Aprendizagem ao longo da vida desde a perspectiva da Educação Popular. Nossa esperança, de todos os que estamos nos perguntando sobre “o que está acontecendo”, é que, juntos(as), movimentos de Educação Popular e da EJA, possamos contribuir para reverter essa tendência, inserindo-nos criticamente nesse debate, sustentando nossas propostas de uma educação emancipadora em benefício dos que mais necessitam dela e ainda a ela não tiveram acesso.

## Referências

- ALVES, Francisca Elenir e Moacir Gadotti, orgs, 2014. *TOPA, Todos Pela Alfabetização: Bahia 2007-2014*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- ARENDT, Hannah, 1972. *La crise de l'éducation: extrait de la crise de la culture*. Paris: Galimard.
- BACHELARD, Gaston, 1970. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- BARROS, Rosanna, 2011. *Da Educação Permanente à Aprendizagem ao longo da Vida. Genealogia dos conceitos em Educação de Adultos: um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- BERGER, Gaston, 1962. *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, 2006. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL, 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da*

- Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG.
- BRASIL/SGPR, 2014. *Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas*. Brasília, BRASIL/SGPR, 2014.
- CANÁRIO, Rui, 2003. “A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política”. In: CANÁRIO, Rui, org. *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, pp.189-207.
- COOMBS, Philip, 1968. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Perspectiva.
- D'ÁVILA, Gabriel Serena, 2012. *Do berço ao túmulo: a estratégia de Educação ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista*. Florianópolis: UFSC (Dissertação de Mestrado).
- FAURE, Edgar et al., 1972. *Apprendre à être*. Rapport de la Commission Internationale sur le développement de l'éducation. Paris: Unesco/Fayard.
- FREIRE, Paulo, 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo, 1981. “Ideologia e educação: reflexão sobre a não neutralidade da educação”. In: GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 15-19.
- FREIRE, Paulo, 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FURTER, Pierre, 1972. *Educação e vida: contribuição à definição da educação permanente*. Petrópolis: Vozes.
- GADOTTI, Moacir & Carlos Alberto Torres, 1994. *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez/Edusp.
- GADOTTI, Moacir, 1979. *L'éducation contre l'éducation: l'oubli de l'éducation au travers de l'éducation permanente*. Lausanne: L'Age d'Homme.
- GADOTTI, Moacir, 1981. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação através da educação permanente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HARTUNG, Henri, 1972. *Les enfants de la promesse*. Paris: Fayard.
- ILLICH, Ivan e Etienne VERNE, 1975. “Le piège de l'école à vie”. In: *Le Monde de l'Éducation*. Paris, Janeiro de 1975, pp. 11-14.
- ILLICH, Ivan, 1974. *Conferência sobre Educação Permanente*. Palácio das Nações. Genebra, 5 de Setembro de 1974.
- LAO-TSEU, 1967. *Tao tó king*. Paris: Gallimard.
- LENGRAND, Paul, 1970. *Introduction à l'éducation permanente*. Paris: Unesco.
- LIMA, Licínio, 2005. “Do aprender a ser à aquisição de competências para competir”. In: *Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo.
- LIMA, Licínio, 2006. “A Europa procura uma nova educação de nível superior”. In: LIMA, Licínio. *O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas*. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 63-77.
- LIMA, Licínio, 2007. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio, 2010. “A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na ‘sociedade da aprendizagem’”. In: *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, número 15.
- LIMA, Licínio, 2012. *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”*. São Paulo: Cortez.
- O'SULLIVAN, Edmund, 2004. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.
- PADILHA, Paulo Roberto, 2007. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação intertranscultural*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez.
- PLATON, 1970. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard.
- PONTUAL, Pedro, 2011. *Educação Popular como Política Pública*. Brasília: RECID.
- REGMI, Kapil, Dev, 2015. “Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques”. In: *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015, vol. 61, pp. 133-151.
- RODRIGUES, Marilda Merênci, 2009. “A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos”. In: *Cadernos ANPAE*, v. 8, pp. 1-18.
- SODRÉ, Muniz, 2012. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes.
- TORRES, Alfonso, 2011. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogota: El Buho.
- TORRES, Rosa Maria, 2009. “Relatório Síntese Regional da América Latina e Caribe da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: tendências, questões e desafios na educação de jovens e adultos na América Latina e no Caribe”. In: UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009. p. 37-109.
- TRICOT, Michel, 1973. *De l'instruction publique à l'éducation permanente*. Paris: Tema.
- UNESCO, 1996. *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2009. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: Unesco/Ministério da Educação, 2009.
- UNESCO, 2010. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: Unesco/MEC.
- UNESCO, 2010a. *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília, Unesco.
- VENTURA, Jaqueline, 2013. “Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos”. In: *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: UNEB, vol. 1. n. 1, pp. 29-44.