



APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA CONDIÇÃO FUNDAMENTAL PARA A CARREIRA

Conrado Schlochauer ¹
Maria Isabel da Silva Leme ²

Resumo

O objetivo desse trabalho é discutir a construção de um novo paradigma para a Educação de Adultos por meio da apresentação teórica dos conceitos relacionados à Aprendizagem ao Longo da Vida (lifelong learning).

Trata-se de um anseio da sociedade organizada há quarenta anos, que surgiu como resposta à necessidade de adaptação do aprendiz adulto às mudanças que vem ocorrendo em ritmo crescente. Foi realizada ampla revisão nos documentos emitidos pelo órgão patrocinadores deste conceito - OCDE, UNESCO - relacionando-os com pesquisadores na área de Educação de Adultos que abordaram o tema como relevante para compreensão do novo paradigma para essa área. Como resultado, constatamos que a Aprendizagem ao Longo da Vida, embora represente um conceito de importância fundamental para os desafios de desenvolvimento profissional enfrentados por adultos no século XXI, ainda não foi implementado de maneira efetiva, além de destacar a importância do aporte conceitual da Psicologia nas pesquisas relacionadas à Educação de Adultos.

Palavras chave: Aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem de adultos; andragogia; sociedade do conhecimento.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the construction of a new paradigm for Adult Education by presenting the historical and theoretical construction of the concepts related to Lifelong Learning. This matter has been a desire of organized society for forty years, that emerged as a response to the adaptation need of the adult learner in the face of changes that has been occurring at an increasing rate. For such, we conducted a comprehensive review of the documents released by the national sponsors of this concept - OECD, UNESCO - relating them to researchers in the field of Adult Education that addressed the issue as relevant to understand the new paradigm for that area. As a result, we find that Lifelong Learning, although it represents a concept of fundamental importance to the development challenges faced by professional adults in the 21th century, it has not been implemented effectively, in addition to highlighting the importance of the contribution of conceptual research in Psychology related to Adult Education. **Keywords:** lifelong learning, adult learning, andragogy; knowledge society.

Artigo recebido em 06/06/2012

Aprovado em 07/08/2012

¹ Doutor em Psicologia Escolar e de Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.
Endereço eletrônico: conrado@labssj.com.br

² Docente do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
Endereço eletrônico: belleme@usp.br

Nos últimos 40 anos, a sociedade, representada por educadores, estudantes, empresas e políticos, tem demandado uma reflexão sobre a prática do processo da aprendizagem. O modelo tradicional - no sentido de escolas, grades curriculares fixas e períodos de aprendizagem formal limitados à infância e adolescência – tem sido questionado em relação à sua eficiência e à sua finalidade (UNESCO, 2010).

As muitas alterações econômicas, sociais, políticas e culturais que aconteceram na sociedade impactaram a forma como jovens e adultos se adequam à instabilidade e ao fim de um ciclo de vida estruturado, linear e previsível (Silva, 2007). Nesse contexto, também o modelo clássico de aquisição/reprodução do conhecimento deixou de ser estável em razão de um ambiente econômico menos industrializado, que requer novas competências.

No ambiente escolar, os jovens sentem falta de tradições e modelos que auxiliaram a criação de referências e a estabilidade na interpretação do mundo, os quais deixaram de existir. Com isso, segundo Daniel (2002), os estudantes deverão estar “equipados para abordar o mundo pós-moderno e atuar dentro dele como indivíduos autônomos”. Com a sua experiência como Subdiretor-Geral de Educação da UNESCO, o pesquisador propõe uma abordagem que inclui ceticismo sistemático, questionamentos e instrumentos para encontrar e avaliar respostas.

Nesse cenário, a importância de criar uma nova cultura da aprendizagem, mais adequada às demandas e às características da sociedade contemporânea, é sugerida por Pozo (2005), para quem a cultura tradicional da aprendizagem, que valoriza a apropriação e a reprodução do conhecimento e de hábitos culturais, está sendo substituída pela construção individual e coletiva do conhecimento:

A nova cultura da aprendizagem, própria das modernas sociedades industriais (...), se define por uma educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação e por um conhecimento descentralizado e diversificado. (Pozo, 2005: 30)

Trata-se de um contexto em que as pressões e demandas vão continuar existindo, uma vez que a velocidade de mudanças na sociedade nos últimos 20 anos sofre crescimento constante, notadamente em razão das inovações tecnológicas (Levy, 2010). Assim, o adulto escolarizado passou a necessitar constantemente de outros conhecimentos, além de escrita e leitura, tais como, por exemplo, as habilidades de solução de problemas em ambientes tecnológicos e a convivência com diversas culturas. Fica-se, desse modo, com a impressão relativa de que aprendemos cada vez menos, porque o meio atual exige que aprendamos mais coisas e mais complexas.

A educação, segundo Delors (1999), enfrenta uma série de tensões em decorrência das mudanças na sociedade, como a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre o longo e o curto prazos. Um dos destaques que dá o pesquisador da UNESCO ao tema é, exatamente, em relação à tensão entre “o extraordinário desenvolvimento de conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem” (Delors, 1999: 9).

Nessa mesma direção, Merriam, Cafarella e Baumgartem (2007) destacam o fato de a natureza da sociedade atualmente enfatizar uma necessidade maior de educação de adultos. De acordo com elas, o fato fica claro se compararmos a necessidade de aprendizado nos primeiros anos da industrialização da economia ocidental com o que o adulto precisa e quer aprender na atual sociedade do conhecimento, como explicamos adiante na seção sobre aprendizagem ao longo da vida neste capítulo.

São de três tipos as mudanças que influenciaram, na primeira década deste século, e continuam influenciando o aprendizado adulto, de acordo com as pesquisadoras: as mudanças demográficas, as decorrentes da globalização e as advindas da tecnologia.

O impacto da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem também é enfatizado por



Pozo (2002:26), que afirma: “a tecnologia mandou para o desvão das lembranças muitos hábitos e rotinas que faziam parte da paisagem cultural de nossos antepassados ou, inclusive, de um passado muito recente”. O desafio passa a ser tornar a imaginação humana mais veloz do que os avanços tecnológicos, concorda Delors (1999).

A UNESCO, no relatório preparado para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, considerou a necessidade da ampliação do escopo do papel da educação. Se o modelo clássico (rígido) educacional pode ser considerado criador de uma estrutura mental que tem dificuldade de encontrar soluções no ambiente atual, a UNESCO sugeriu um novo: a aprendizagem ao longo da vida e conclamou globalmente sua implementação imediata por considerá-lo “uma das chaves de acesso ao século XXI” (Delors, 1999:12).

Esse modelo traria vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço, por permitir que cada indivíduo utilize outros ambientes, além dos formais, para aprender e aperfeiçoar-se. Mas a escola não teria sua importância diminuída; ao contrário, passaria a ter novos papéis, como incrementar o gosto e o prazer de aprender, além de transmitir ao estudante tudo o que a humanidade já sabe sobre si mesma e sobre a natureza, incentivando a visão crítica, a curiosidade e o questionamento constante.

Nesse documento da UNESCO, sugere-se que as políticas públicas de educação de adultos sejam estruturadas de maneira contínua. O início dar-se-ia no processo de alfabetização e passaria por formações vocacionais e desenvolvimento profissional. E, além disso, deveria ser desenvolvida a competência de aprender a aprender, a fim de oferecer ao adulto a capacidade de se desenvolver e também em ambientes informais e de maneira independente.

Ocorre, porém, que o foco global para a educação de adultos ainda está direcionado à formação básica e à alfabetização de jovens e adultos, ainda que a demanda pelo aprendizado permanente em adultos seja claramente crescente.

O Global Report on Adult Learning and Education (UNESCO, 2009), apresentado na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, discute a importância de inserir a questão da educação de adultos em um ambiente de Aprendizagem ao Longo da Vida, seja para a transformação do indivíduo ou de comunidades, seja para o crescimento econômico das nações.

A análise de dados de 154 países não mostra práticas nessa direção, segundo o Relatório. O foco principal de investimento de recursos governamentais permanece sendo os programas básicos de alfabetização de adultos: 82% dos países presentes na pesquisa declararam ser esse o principal objetivo de seus programas. Pouco ou nenhuma atenção tem sido oferecida à construção de um modelo alternativo e complementar de educação ou incentivo à aprendizagem de adultos, uma ação fundamental, a nosso ver, para que não haja mais exclusão social causada pela falta de conhecimento.

Acreditamos que a sociedade não terá capacidade, apenas por meio da educação formal, de educar os adultos no tempo e no prazo necessários para que não surja uma nova classe de iletrados carentes de conhecimentos e competências básicos para a continuidade do próprio processo de aprendizagem.

Pozo (2005) opõe-se ao termo sociedade do conhecimento, considerando que muitas pessoas vivem na sociedade da informação, pois quem não tem acesso às diversas formas culturais de representações simbólicas (numérica, artísticas, científicas, gráficas etc) “está social, econômica e culturalmente empobrecido, além de viver confundido, oprimido, desconcertado diante de uma avalanche de informação que não se pode traduzir em conhecimento” (Pozo, 2005:11)

Pesquisas longitudinais realizadas por estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento, utilizando o paradigma da teoria do lifespan, como o Berlin Aging Study (BASE) de 1999 e o Seattle Longitudinal Study de 1993, demonstraram que adultos e idosos desenvolvem mecanismos compensatórios para os desafios intelectuais impostos pelo amadurecimento biológico.

As abordagens relacionadas ao pensamento pós-formal, como são as de Riegel (1976) e de Sinnott (2009), rejeitam o estágio operatório formal como a última etapa do desenvolvimento cognitivo.

Quando um grupo de pesquisadores e cientistas da OCDE (2007: 215) publicou o estudo *Understanding the brain: the rise of a new learning science*, resultado de cinco anos de estudos de uma equipe multidisciplinar, chegou à conclusão semelhante: “No specific age has a monopoly on human development and learning is continual and cumulative. At the same time, surprising and discontinual learning processes can occur throughout life.”

A sociedade, de forma organizada e coerente, também reagiu propondo novos olhares, práticas e paradigmas para o aprendizado e para o desenvolvimento de adultos. De um lado, as instituições formais de ensino e incentivo ao ensino são demandadas a repensar os seus papéis; por outro, o indivíduo é convidado a participar de forma mais ativa no seu processo de educação e aprendizagem. Nesse contexto, a autodireção no aprendizado surge como um fenômeno de importância crescente.

Assim, a discussão sobre aprendizagem ao longo da vida catalisou países e pesquisadores de diversos domínios do conhecimento para o repensar do processo educacional como um todo, convidando novos atores para o estudo do aprendizado de adultos.

Aprendizagem ao Longo da Vida, um novo paradigma

Pode-se dizer que o conceito de aprendizagem ao longo da vida foi incubado nos ideais democráticos e libertários das revoluções estudantis de 1968. A partir desse período, três organismos internacionais - Conselho da Europa, UNESCO e OCDE lançaram as bases para a construção de uma visão que se transformaria em um novo paradigma na educação mundial (Kallen, 1996; Siteo, 2006; Preece, 2011).

O interesse por um tipo mais abrangente de educação e aprendizagem trazia motivos sociais e econômicos. Por um lado, pesquisas questionavam a efetividade do sistema de educação tradicional, que não promoveria igualdade de oportunidades, melhoria de desempenho futuro ou mesmo conhecimento sobre práticas para o aprendizado contínuo, como demonstraram Jenks (1972) e Husén (1974), citados em Kellen (1996).

Iniciava-se, por outro lado, um debate sobre a presença e o papel do Estado como provedor monopolista da educação, uma vez que a escola passava a ser vista por muitos como instrumento de dominação com o objetivo de ensinar respeito às leis, disciplina e virtude de “bons cidadãos” e, assim, formar mão de obra dócil, de fácil controle.

Nesse sentido, os países membros de organismos multinacionais demandavam novas ideias e visões para organizar e implementar um processo estruturado de Educação de Adultos. O Conselho da Europa propôs, nos anos 60, o conceito de Educação Permanente. De acordo com o livro de mesmo nome lançado à época (Conselho da Europa, 1970), tratava-se de um conceito fundamentalmente novo e abrangente que criaria um novo padrão educacional capaz de auxiliar as necessidades diversas e específicas de jovens e adultos rumo à construção de uma nova sociedade europeia.

Os princípios da Educação Permanente são: i) igualização de oportunidades; ii) participação de alunos, permitindo união de teoria e prática, conhecimento e competência, aprendizado e ação; e iii) globalização de conhecimento e relacionamento.

No início dos anos 70, a UNESCO lançou dois textos também considerados marcos: *An introduction to lifelong learning* (Legrand, 1970) e *Learning to be* (Faure, 1972), os quais abordam o assunto tanto do ponto de vista da educação libertadora e democrática, inspirada nas ideias de Paulo Freire (1970), quanto do ponto de vista econômico e vocacional. Um dos desafios que a entidade assumia era a disparidade de seus membros, divididos entre países de-



envolvidos (com situação econômica, social e educacional estável) e países subdesenvolvidos (com uma grande massa de adultos analfabetos que dificultava a retomada de crescimento e a reestruturação da sociedade).

O modelo educacional proposto trazia o desejo (e o objetivo institucional) da busca pela paz, na medida em que havia o intuito de criar, por meio da formação de adultos-cidadãos, um ambiente de compreensão global que impedisse a volta do nacionalismo dividindo as nações. Faure (1972) apresentou a Educação ao Longo da Vida como o caminho a ser seguido nas políticas educacionais, tanto em países desenvolvidos como em países subdesenvolvidos.

A OCDE, por sua vez, lançou o manifesto *Recurrent Education: a strategy of lifelong learning* (OCDE, 1973), cujo principal intento era promover continuidade a um ciclo escolar finito com a Educação Recorrente. Destacando a importância da promoção do aprendizado em ambientes formais e informais, o organismo propunha uma sociedade com oportunidades educativas ao longo de toda a vida na forma e no tempo que fossem necessários. O texto criticava a escola rica em informação e pobre em ação.

Embora o documento tenha sido considerado portador de uma visão com viés demasiadamente econômico da educação, a OCDE propunha, de fato, um conceito inédito: a alternância de educação e trabalho ao longo da vida. O objetivo seria unir necessidades e desejos individuais com as do mercado de trabalho.

Como se pode verificar na Tabela 1.1, as abordagens propostas pelos três organismos possuíam muitas características em comum, em especial o desejo de que o processo de ensino-aprendizagem não se interrompesse após a conclusão do que atualmente equivaleria ao ensino médio, tecnológico ou superior. Além disso, as abordagens propõem um modelo de educação que atue de maneira a atender os anseios dos indivíduos (permitindo seu crescimento pessoal, emancipação e aumento da sensação de pertencimento a uma comunidade) e da sociedade (com destaque ao incremento da capacidade produtiva dos adultos e da visão pacífica do futuro).

Organismo	Publicação	Ano	Conceito
Conselho da Europa	<i>Permanent Education</i>	1970	Educação Permanente
UNESCO	<i>An introduction do lifelonfglearning</i>	1970	Educação ao Longo da Vida
	<i>Learning to be</i>	1972	
OCDE	<i>Recurrent Education</i>	1973	Educação (ou ensino) recorrente

Tabela 1.1 - Organismos e publicações que contribuíram para a construção do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida nos anos 70.

Educação Permanente, Educação para Todos e Educação Recorrente são conceitos que conviveram com Educação ao Longo da Vida por diversos anos, sem uma distinção clara entre eles, mas enfatizando todos eles, do ponto de vista prático, as seguintes características:

- necessidade de pensar a educação e o aprendizado para além da infância e da adolescência;
- experiência de aprendizagem, contendo dois objetivos complementares: um vocacional (no sentido de aumentar a qualificação técnica) e outro social (no sentido de buscar o desenvolvimento da cidadania e da emancipação de cada um);
- existência e necessidade de pensar a educação fora da escola, tanto em ambientes for-

mais como em ambientes informais.

Durante quase 25 anos, o conceito da aprendizagem ao longo da vida foi discutido e reconhecido por políticos e acadêmicos que continuaram o processo de questionamento da escola tradicional. Contudo, pode-se dizer que não houve sua aplicação, de modo realmente consistente e abrangente, ainda que permanecesse sendo considerada uma solução ideal e completa para as demandas educacionais.

Mais tarde, quando o conceito passou a ser aplicado, Kallen (1996) analisou o desenvolvimento das políticas de Educação ao Longo da Vida e notou uma desvinculação dos conceitos originais propostos: não só os intuítos emancipatórios foram substituídos por objetivos vocacionais mais alinhados a necessidades financeiras de países e indivíduos, como também apenas um conceito simplificado de Formação ao Longo da Vida (e não Aprendizagem) foi empurrado para as áreas de treinamento das empresas.

Kallen (1996: 22) conclui, praticamente 30 anos após as discussões iniciais sobre o tema, que “o conceito generoso e global de Educação ao Longo da Vida, conforme foi concebido inicialmente, já não se enquadrava aos princípios de eficácia e de rigor das economias de mercado (...)”.

A Comunidade Europeia também entendia que o conceito proposto ainda não tinha se concretizado. O Parlamento Europeu estabeleceu que 1996 seria o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, que teria como missão cumprir os objetivos propostos para a educação e “sensibilizar os europeus para os choques fundamentais suscitados pela sociedade da informação, a mundialização, os progressos da civilização científica e técnica e a resposta que a educação e a formação podem dar para responder a esse desafio”. [grifo nosso] (Cresson, 1996: 9). Se o intuito era o de sensibilizar, fica claro que as ideias propostas nos anos 70 ainda estavam longe de se materializarem em políticas e iniciativas educacionais amplas.

Na virada do século, para Field (2006: 48), houve uma “explosão silenciosa”: a aceitação de que vivíamos em uma Sociedade de Aprendizagem. As evidências estariam apresentadas nos seguintes fatos: i) cada vez mais alunos participavam de iniciativas estruturadas de aprendizagem ao longo da vida; ii) as pós-graduações estavam repletas de adultos em diversas fases de suas vidas e iii) o aprendizado não formal permeava a vida adulta e tinha seu valor reconhecido.

Avalia o autor que essa explosão promoveu a continuidade da busca pela Aprendizagem ao Longo da Vida, o que teria ocorrido por alguns motivos. Do ponto de vista político, a abordagem proposta parecia capaz de auxiliar a lidar com as incertezas que a Sociedade do Conhecimento trazia, com novas economias surgindo e desaparecendo em meses. A sociedade havia criado um ambiente com o qual ela própria tinha dificuldade de lidar e que demandava, portanto, mudança e aprendizado.

O cidadão, por sua vez, experimentava a necessidade de mudanças em relação ao seu comportamento para adaptar-se ao novo ambiente e, dessa forma, o aprender para adaptar-se passou a ocorrer de maneira tão regular quanto involuntária. Para a população média, estava cada vez mais claro que, aos 22 anos (no final do processo de educação formal para a maior parte das pessoas), já não se tinha aprendido tudo o que era possível na vida. Todos se tornaram *permanently learning subjects* e a capacidade de se educar passou a estar diretamente vinculada a oportunidades e riscos ao longo da vida.

Analisando as características da mudança do paradigma de formação e educação de adultos nas sociedades pós-industriais ocidentais, no final do século XX, m e Dausien (2006) destaca, em primeiro lugar, a transformação da significação do trabalho. Hall (1994, apud Field, 2006) considera que a sociedade moderna vem reduzindo de maneira consistente o tempo no trabalho: o funcionário médio trabalhava cerca de 2.900 horas em 1906, 2.440 horas em 1946 e 1.800 em 1988.



Deve-se incluir, no ganho de tempo do trabalhador moderno, o fato de que a longevidade média da população aumentou mais do que a idade prevista para a aposentadoria. Um dos impactos principais desse ganho do tempo é que não existe mais a “vida para o trabalho”, mas sim o trabalho como um dos elementos de uma vida saudável. Além disso, o surgimento de novos ofícios faz com que haja mais alternância - de funções, empresas e competências - ao longo da vida. Nesse sentido, a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma forma mais adequada para acompanhar a regulamentação e a flexibilização do mercado.

Em segundo lugar, o saber adquire um novo formato, dando ênfase ao capital mental criativo e não mais ao conhecimento enciclopédico estático. Para Alheit e Dausien (2006), atualmente saber significa ser capaz de produzir conhecimento. Nesse ambiente, o papel da formação se altera e deixa de ser necessária qualquer entidade que atue como transmissora de saberes, valores e competências preestabelecidas. O papel do educador passa a ser o de um gestor do saber coletivo, incentivando a troca e a construção conjunta.

A disfuncionalidade das instituições de formação é o terceiro aspecto destacado pelo autor. O tempo de escolarização foi, por muito tempo, o principal indicador de sucesso dos órgãos responsáveis pela educação mundial: postulava-se que quanto maior o tempo de estudo de um sujeito, maior seria a capacidade de aprender. Mas as pesquisas realizadas demonstraram o contrário: sem transformação profunda das condições e da qualidade do processo de aprendizagem, as instituições geram perda da motivação e não responsabilizam as pessoas nas fases de vida subsequentes.

Didática e conteúdo curricular deixam de ser os pontos fundamentais para a melhoria do ensino, trocando de lugar com ambientes de aprendizagem e métodos que incentivem e ensinem o aprender a aprender. Do ponto de vista do conteúdo, as competências básicas - leitura, escrita, cálculo e utilização de tecnologia - devem ser acrescidas de habilidades cognitivas relacionadas a competências sociais e afetivas.

Finalmente, Alheit e Dausien (2006) destacam o processo de individualização que o cidadão vive, com novas exigências e modelos de conduta construídos por meio de novas referências. Nesse contexto, cabe aos indivíduos, e não aos grupos sociais ou ao Estado, a tarefa de relacionar e coordenar suas ações para aquilo que pretendem na vida. Assim, ou os indivíduos criam as condições e comportamentos capazes de promover interação e sociabilidade ou estarão ameaçados de afastamento e isolamento social. Mais uma vez, a Aprendizagem ao Longo da Vida aparece como alternativa significativamente adequada, em razão de seus pressupostos.

A Comissão das Comunidades Europeias (2000) elaborou o Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida com a intenção de alinhar os conceitos discutidos até o momento. Ao mesmo tempo, conclamou seus Estados-membros a liderarem o debate e a implementação da visão proposta. Na introdução, o documento reconhece, de maneira “indiscutível”, a entrada na “Era do Conhecimento” e revela que, portanto, a Aprendizagem ao Longo da Vida deveria deixar de ser um componente da educação e da formação para tornar-se um princípio orientador que deveria ter sua execução prática implementada ao longo da década.

Os principais objetivos da política divulgada no documento eram os seguintes (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 4):

- garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vistas à aquisição e renovação das competências necessárias para a participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos;
- desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;

- melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal;
- assegurar o acesso facilitado de todas as informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC [grifos no original].

Embora o documento seja considerado uma referência na definição do constructo, a abrangência dos objetivos declarados explicitam as dificuldades de definição. No próprio texto, é feito o reconhecimento de que o conceito “é ainda objeto de diversas definições consoantes aos diferentes contextos nacionais e para variados fins. As análises políticas mais recentes nesses domínios sugerem que as definições continuam a ser, em larga medida, informais e pragmáticas, associadas mais estreitamente à ação do que à clareza conceitual ou a normas jurídicas (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 10).

Apesar disso, a Comissão apresenta, ainda, uma nova expressão, a aprendizagem em todos os domínios da vida, que destaca a aprendizagem em quaisquer fases e dimensões das vidas e que enfatiza a complementaridade das abordagens formal, não formal e informal. Efetivamente, tratava-se de uma proposta de teoria para ação em estado embrionário, como demonstra o próprio título da segunda seção do documento: Aprendizagem ao Longo da Vida - chegou o momento de agir (Comissão das Comunidades Europeias, 2000: 5).

A discussão continuou ao longo dos últimos 10 anos. A UNESCO, por exemplo, ancorou suas quatro principais conferências internacionais, ocorridas desde 2008, no conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Mas os resultados práticos ainda não ocorreram.

O documento final da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em dezembro de 2009, denominado Marco de Belém (UNESCO, 2010), é extremamente crítico às iniciativas da própria entidade realizadora, a UNESCO. Declara que os currículos de crianças, jovens e adultos carecem de relevância social, que o número e a qualidade dos educadores não são adequados e que há pouca pesquisa em inovação de materiais didáticos.

O modo de pensar educação no mundo, de acordo com os participantes da citada conferência, não é capaz de proporcionar o desenvolvimento real de indivíduos autoconfiantes e autônomos, que estejam preparados para enfrentar um ciclo de vida repleto de mudanças em relação a empregos e trabalhos e a contextos culturais e tecnológicos, os quais requerem aprendizagem contínua, do início ao final da vida.

Do ponto de vista de políticas públicas, as queixas são direcionadas à ausência do tema nas discussões nacionais e internacionais; à desvinculação e a conseqüente inexistência de certificação do aprendizado informal e não formal; ao foco exagerado em capacitação profissional e vocacional e ao número reduzido de oportunidades de formação de educadores alinhados às propostas da entidade.

Um outro relatório - *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning* (Yang e Valdés-Cotera, 2011) – também da UNESCO demonstra um grau crítico ainda maior. Na introdução, os organizadores consideram que a economia global do capital, a prosperidade e a segurança, assim como a paz, a harmonia e o respeito ao ambiente dependerão do acesso e da capacidade das pessoas de fazer escolhas e de se adaptar a um ambiente de mudanças rápidas a fim de obter soluções sustentáveis para desafios insistentes.

No mesmo relatório, Carnero (2011), após questionar se o conceito não seria simplesmente uma plástica das teorias de Educação de Adultos já tão pesquisadas, propõe que se trata tanto de uma forma de organizar a educação como uma filosofia de educação. Para o autor, a



Aprendizagem ao Longo da Vida pode oferecer:

- diversos itinerários no tempo, no conteúdo e nos estilos de aprendizagem;
- oportunidades de aprendizado contínuo;
- mais participação da comunidade;
- antídotos aos processos do un-learning e de-schooling presentes em diversos segmentos da sociedade;
- nova dimensão social à produção de conhecimento e à aquisição de competências;
- remédios e ação para prevenir e remediar a distribuição desigual do conhecimento.

Ouane (2011), diretor de Aprendizagem ao Longo da Vida, da UNESCO, no momento da publicação do relatório *Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning*, afirmou que a principal missão da entidade é transformar a visão em realidade. O pesquisador acredita que a Aprendizagem ao Longo da Vida deva atuar como facilitadora de inclusão social e de desenvolvimento sustentável e destaca a importância do reconhecimento da aprendizagem informal e não formal.

Após relatar experiências bem-sucedidas em alguns países da Europa e da Ásia, ele afirmou que, na América Latina e no Caribe, não houve mudança de paradigma. E mais do que isso, em alguns casos, o conceito é considerado exógeno. No caso do Brasil, acreditamos que é essa a realidade também, conforme é demonstrado no capítulo 2 deste trabalho, em que fica claro que o direcionamento das nossas políticas públicas de educação é quase exclusivamente para projetos de alfabetização.

Conclusão

Nas ponderações e exposições realizadas até aqui, é possível constatar que, embora a solução aceita por todos seja a aprendizagem ao longo da vida, o discurso de sua aplicação e efetivação está expresso de maneira ainda muito parcial e inconsistente nas políticas. O que dizer, então, acerca de sua prática?

Se, em termos globais, o conceito considerado mais adequado para o ambiente atual está sendo discutido há 40 anos, e revelando sucesso mais conceitual do que prático, o Brasil sequer iniciou o processo de pesquisa e de discussão sobre Aprendizagem ao Longo da Vida.

Aqui, o meio universitário ainda não considera a área de Educação ou Aprendizagem de Adultos como um domínio independente. Apresentamos, neste trabalho, que as pesquisas com Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um escopo direcionado principalmente a programas de alfabetização, com o objetivo de inclusão social. O jovem ou adulto aí considerado é o “migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar”, como descrito por Oliveira (2009: 59).

Em outros países do mundo, universidades, pesquisadores e instituições estudam o fenômeno do aprendizado adulto a partir de óticas mais amplas, partindo das necessidades e oportunidades relacionadas à aprendizagem ao longo da vida. Como exemplo dessa abrangência, podemos mencionar instituições de pesquisa como a American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), nos Estados Unidos; a britânica National Institute of Adult Continuing Education (NIACE); a Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE) ou a Consortium of European Research and Development Institutes for Adult Education (ERDI).

A inclusão da Psicologia de maneira estruturada nesse campo de estudo é um fato recente. Os acadêmicos da área de Educação e Ciências Sociais foram responsáveis pelo estabeleci-

mento da área, pela criação das teorias vigentes e são os autores da maioria das pesquisas e artigos publicados ao longo do século passado. Nos últimos 20 anos, contudo, esses pesquisadores perceberam a pertinência e a necessidade de acrescentar, ao conhecimento já existente, conceitos científicos desenvolvidos pela Psicologia, relacionados à aprendizagem, à solução de problemas, ao desenvolvimento cognitivo e à autorregulação. A aproximação ainda está no início, mas tem apresentado bons resultados.

As iniciativas relacionadas à aprendizagem ao longo da vida apresentam caminhos relacionados a práticas educacionais formais que devem incentivar e instrumentalizar jovens para a busca contínua de conhecimento e competência. Ao mesmo tempo, a autonomia do aprendiz adulto é apontada como uma alternativa para as demandas da sociedade do conhecimento.

Por fim, as pesquisas da Psicologia vinculadas à teoria do lifespan demonstram que a capacidade de continuar aprendendo existe ao longo de toda a vida, mas é o conhecimento tácito, e não o formal, que tem mais relevância para o cotidiano do adulto.

Dessa forma, o que pretendemos ter demonstrado nesse artigo é que as mudanças da sociedade requerem novas formas de aprender, “de adquirir esse conhecimento, que são diferentes, quando não contrárias, aos dispositivos de aprendizagem que todos nós temos, como consequência da evolução, como parte de nosso processo cognitivo” (Pozo, 2005:12).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter and DAUSIEN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Educ. Pesqui. [online]. 2006, vol.32, n.1, pp. 177-197. ISSN 1517-9702.

CARNEIRO, R. (2011). **Discovering the treasure of learning**. In: YANG, J.; VALDÉS-COTERA, R. **Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning**. Hamburg/Germany, UNESCO - Institute for Lifelong Learning.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2000). **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas. Disponível em <<http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf>. Data de acesso: 30/10/2010

CONSELHO DA EUROPA (1970). **Permanent Education**. Estrasburgo: EU

DANIEL, J. **A educação em um mundo pós-moderno**. Brasília: Unesco, 2003.

DELORS, J. (1999). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, UNESCO/MEC/Cortez.

FAURE, E. (1972). **Learning to be**. Paris, UNESCO.

FIELD, J. (2006) **Lifelong Learning and the New Educational Order**. Oakhill, EUA. Trentham Books.

FREIRE, P. (1970) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

KALLEN, D. (1996). **Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva**. Revista Européia de Formação Profissional, 8/9: 16-22.

LEGRAND, P. (1970). **An introduction to lifelong learning**. Paris, UNESCO.



LÉVY, P.; (1999) **Cibercultura**, São Paulo: Editora 34.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R.; BAUMGARTNER, L. (2007). **Learning in adulthood - a comprehensive guide**. 3rd ed. San Francisco, Jossey-Bass.

OCDE (1973). **Recurrent education: a strategy of lifelong learning**. Paris, OCDE.

OCDE (2007). **Understanding the brain: the birth of a learning science**. Paris, OCDE.

OLIVEIRA M; (1999). **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, 59-73. set/out/nov/dez.

OUANE, A. (2011). **Evolution of and perspectives on lifelong learning**. In: YANG, J.; VAL DÉS-COTERA, R. **Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning**.

Hamburg (Germany), UNESCO Institute for Lifelong Learning.

POZO, J. (2002). **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed.

POZO, J. (2005). **Aquisição de Conhecimento**. Porto Alegre, Artmed.

PREECE, J. (2011). **Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI**. International Journal of Lifelong Education, 30 (1): 99-117. Disponível em <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/02601370.2011.538180&magic=crossref%7c%7cd404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>. Data de acesso: 06.01.2011.

RIEGEL, K. (1976). The dialectics of human development. American Psychologist, 31, 689-700

SILVA, A. (2007). Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. Educ. rev., no. 29: 15-28.

SINNOTT, J.D. (2009). **Cognitive Development as the Dance of Adaptive Transformation: Neo-Piagetian Perspectives on Adult Cognitive Development**. In Handbook of research on adult learning and development, Nova Iorque: Routledge.

SITOE, R. M. (2006). **Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico?** Comport. Organ. Gest., vol.12 (2): 283-290. ISSN 0872-9662.

UNESCO (2009). **Global Report on Adult Learning and Education**. Hamburg (Germany), UNESCO.

UNESCO (2010). **Marco de ação de Belém**.

YANG, J.; VALDÉS-COTERA, R. (2011). Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg (Germany), UNESCO - Institute for Lifelong Learning.