

# EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM RETROSPECTIVA

60 anos de CONFINTEA

**BRASIL**

2009

⋮

**ALEMANHA**

1997

⋮

**FRANÇA**

1985

⋮

**JAPÃO**

1972

⋮

**CANADÁ**

1963

⋮

**DINAMARCA**

1949

Timothy Denis Ireland  
Carlos Humberto Spezia  
(Orgs.)



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

**Representação  
no Brasil**

**Ministério da  
Educação**

# **Educação de adultos em retrospectiva**

60 anos de CONFINTEA

Timothy Denis Ireland  
Carlos Humberto Spezia  
(Orgs.)

Brasília, 2014

*Esclarecimento:* a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

# Educação de adultos em retrospectiva

60 anos de CONFINTEA

Timothy Denis Ireland  
Carlos Humberto Spezia  
(Orgs.)



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

**Representação  
no Brasil**

**Ministério da  
Educação**

Publicado em 2014 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França e a Representação da UNESCO no Brasil.

Título original: Adult education in retrospective: sixty years of CONFITEA. Brasília: UNESCO, 2014.

© UNESCO 2014



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

*Coordenação e revisão técnica:* Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil

*Tradução:* Patrícia Osório de Almeida

*Revisão editorial, diagramação e projeto gráfico:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFITEA / organizado por Timothy Denis Ireland e Carlos Humberto Spezia. – Brasília: UNESCO, MEC, 2012.  
276 p.

Título original: Adult education in retrospective: sixty years of CONFITEA  
ISBN: 978-85-7652-138-9

1. Educação de Adultos 2. Educação Permanente 4. Conferências 5. História da Educação  
6. Cooperação Internacional I. Ireland, Timothy Denis II. Spezia, Carlos Humberto  
III. CONFITEA IV. UNESCO



**Representação  
no Brasil**

### **UNESCO – Representação no Brasil**

SAUS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar

70070-912 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Site: [www.unesco.org/brasilia](http://www.unesco.org/brasilia)

E-mail: [grupoeditorial@unesco.org.br](mailto:grupoeditorial@unesco.org.br)

[Facebook.com/unesconarede](https://www.facebook.com/unesconarede)

*Twitter:* @unesco brasil

## **Sumário**

1. Introdução: Do norte ao sul: na trajetória da CONFINTEA.....	9
2. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas.....	13
3. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva – Timothy D. Ireland .....	31
4. A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento – Timothy D. Ireland .....	57

### ANEXOS

1. Declaração Universal dos Direitos Humanos .....	78
2. 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949) .....	85
3. 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1960) .....	119
4. 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972) .....	149
5. Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos: adotada pela Conferência Geral em sua décima nona sessão.....	166
6. 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1985) .....	185
7. 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) .....	210
8. Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA: O novo Mundo da Educação de Adultos .....	241
9. 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (2009) .....	256

# 1. Introdução

## Do norte ao sul: na trajetória da CONFINTEA

Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes*). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima – e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países.

A VI CONFINTEA foi a primeira realizada no Hemisfério Sul e em um país emergente. Ao escolher o Brasil e a cidade de Belém, a UNESCO reconheceu não somente os investimentos feitos pelo país no campo da EJA nos últimos anos como também os grandes desafios enfrentados por países como o Brasil: a promoção do desenvolvimento humano a partir de paradigmas de sustentabilidade. Assim, destaca-se o valor simbólico da cidade de Belém, na fronteira da Amazônia com toda a sua diversidade cultural, linguística, étnica e ecológica. A realização da Conferência na América Latina em 2009 também completou um círculo sexagenário iniciado quando a primeira conferência foi realizada sob a regência do único latino-americano até hoje a dirigir a UNESCO, o mexicano Torres Bodet, em 1949. Para completar a lógica latina, a Cidade de México sediou o Encontro Regional da América Latina e do Caribe preparatório para a CONFINTEA VI em 2008.

Ao longo do ciclo desde Elsinore em 1949, a crescente importância das Conferências pode ser em parte medida pelo número de delegados e pelo número de Estados-membros da UNESCO que participam. Na primeira conferência, 106 delegados se reuniram representando 27 países. Na sexta, participaram 1.125 delegados de 144 países. Porém, é somente a partir de Hamburgo, em 1997, que a CONFINTEA tem um impacto mais visível sobre o movimento social da EJA. No que concerne ao Brasil, foi durante a mobilização para Hamburgo que se criou o primeiro Fórum Estadual de Educação de Jovens no Rio de Janeiro, que depois se propagaram por todos os Estados brasileiros nos anos seguintes, formando um movimento de sustentação para a EJA num período em que as políticas governamentais não lhe davam a devida prioridade.

A crescente dimensão das CONFINTEAS foi acompanhada por um processo cada vez mais sofisticado na preparação e mobilização das conferências e no necessário seguimento dos compromissos e metas estabelecidas pelos delegados nos anos que procederam a esse evento. Dessa forma, as CONFINTEAS se tornaram um processo, um ciclo, cujo momento político mais simbólico é o evento, a Conferência.

A VI CONFINTEA não se diferenciou das outras nesse sentido. Os preparativos mais imediatos começaram em 2007 e incluíram cinco encontros regionais, a elaboração de relatórios nacionais e regionais, um relatório global (o *Global Report on Adult Learning and Education* – GRALE), processos nacionais e regionais de mobilização promovidos por governos e sociedade civil. Foi promovida pela UNESCO, que delegou ao Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida em Hamburgo, como centro especializado em aprendizagem e educação de adultos, a responsabilidade maior pela organização do evento, com o apoio do escritório da UNESCO em Brasília (UBO). A Conferência também contou com o suporte financeiro e logístico do Governo brasileiro, representado pelo Ministério da Educação e do Governo de Estado do Pará, representado pela Secretaria Estadual de Educação.

É nesse contexto que se idealizou o livro aqui apresentado sobre os 60 anos de CONFINTEA. Partimos da necessidade de resgatar essa longa e rica história de um movimento mundial que já atravessa seis décadas, utilizando os registros e documentos oficiais produzidos pelas conferências, em particular os Relatórios Sintéticos (*Final Reports*) elaborados pela UNESCO. O resgate se tornou igualmente importante como uma forma de entabular uma leitura histórica do desenvolvimento do próprio conceito da educação de adultos mundialmente, do período pós-guerra, perpassando o período da descolonização e da guerra fria e o ataque às torres gêmeas em Nova Iorque. Nas palavras de Knoll: “[...] demonstra as mudanças de percepção da educação de pessoas adultas, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual a educação de pessoas adultas é vista tanto como parte do *continuum* da educação, como uma entidade em si mesma”.

Somando-se aos documentos das CONFINTEAs, decidimos agregar outros documentos que possuem um vínculo fundamental com as Conferências e o que elas representam em termos da luta pelo direito à educação, no espírito da educação para todos e na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida.

Assim, o livro se estrutura da seguinte forma: abre com dois artigos que analisam o processo histórico das CONFINTEAs. O primeiro, do professor Joachim Knoll, “A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a educação de pessoas adultas – De Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): A política internacional de educação de pessoas adultas, por meio das pessoas e dos programas” foi elaborado como parte do processo de preparação para a VI CONFINTEA iniciado pelo Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE). A análise do professor Knoll, que participou como delegado em várias conferências, cobre as primeiras cinco conferências. O segundo artigo, “Sessenta anos de CONFINTEA: uma retrospectiva”, do professor Timothy Ireland, escrito após a Conferência



de Belém, aborda todas as seis conferências. Ambos frisam a importância das conferências pela capacidade potencial de prover, mundialmente, visibilidade à pauta política da EJA e a necessidade de entendê-las no contexto histórico em que se realizam. Todas são fortemente marcadas pelo contexto histórico.

Abrimos a sequência de documentos com a Declaração Universal de Direitos Humanos, a carta de princípios fundamentais da Organização das Nações Unidas que estabelece o direito de todos à educação independentemente de outras variáveis como idade, religião, classe social, cor, etnia etc. O princípio do direito à educação se tornou pedra fundamental da UNESCO na forma do programa Educação para Todos, lançado em Jomtien em 1990.

Em seguida, utilizamos versões editadas dos relatórios finais para reconstruir o processo das Conferências dando destaque para as sínteses das discussões sobre as principais questões em debate em cada Conferência, com algumas informações básicas sobre a logística, os antecedentes e a organização do trabalho da Conferência. Optamos por sempre usar os textos originais, embora de forma editada. Antes de Hamburgo, em 1997, somente a 2ª (Montreal) e 4ª (Tóquio) Conferências produziram Declarações Finais – de forma sucinta – que se encontram no corpo do texto dos relatórios finais. Nas últimas duas Conferências de Hamburgo e Belém, os documentos finais – a Declaração de Hamburgo e o Marco de Ação de Belém – ganham em importância e autonomia e são publicadas e disseminadas separadamente dos relatórios.

Entre os documentos da 3ª e 4ª Conferências se optou por incluir a Recomendação da UNESCO sobre Educação de Adultos, aprovada na 19ª sessão da Conferência Geral em Nairóbi, 26 de novembro de 1976, por ser uma das recomendações (nº 7) aprovadas durante a 3ª Conferência. A Recomendação de Nairóbi, como ficou conhecida, se tornou uma referência central para a organização da IV CONFINTEA e permanece em vigor até hoje. O Marco de Ação de Belém insta a UNESCO, como a Declaração de Hamburgo anteriormente, a “revisar e atualizar, até 2012” essa Recomendação.

Os resumos das 4ª e 5ª Conferências seguem o mesmo formato das primeiras três. Na Conferência de Paris, a declaração da Conferência O Direito de Aprender ganha maior visibilidade e densidade. A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro sintetizam as recomendações e proposições da V CONFINTEA.

Seguindo o modelo das outras grandes conferências sociais da ONU na década de 1990, entre a 5ª e a 6ª Conferências, a UNESCO convocou um Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA em Bangkok, em 2003, visando “comprovar os objetivos cumpridos e as dificuldades encontradas durante os últimos seis anos na execução do programa da CONFINTEA V”. Incluímos o relatório síntese do encontro junto com a “Chamada à ação e à responsabilização” (Declaração de Bangkok, 2003) que sintetizou as recomendações do encontro.

Concluimos o livro com uma versão editada do relatório síntese da VI CONFINTEA e o Marco de Ação de Belém com o seu Anexo, a Declaração de Evidência. A segunda apresenta elementos fundamentais para compreender a passagem de Hamburgo para

Belém, destacando os problemas e desafios educacionais globais, os avanços na aprendizagem e educação de adultos desde a 5ª Conferência, e os desafios enfrentados no campo da EJA: “Fundamentalmente, a expectativa de que reconstruíamos e reforçaríamos a aprendizagem e educação de adultos na esteira da CONFINTEA V não se concretizou”.

Esperamos que o livro possa permitir a vários leitores lusófonos o acesso a documentos que até então não estavam disponíveis em língua portuguesa e, também, contribuir para um entendimento da função das CONFINTEAs como movimento internacional composto de eventos e processos, ao mesmo tempo em que incentive uma reflexão e avaliação do formato à luz das tecnologias de comunicação e informação existentes. A primeira Conferência foi realizada na era pré-televisão e a última em tempos de internet e redes internacionais de comunicação. Os documentos também nos permitem e incentivam a aprofundar as discussões em torno do próprio conceito da educação de jovens e adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Apesar dos avanços nos últimos sessenta anos, os registros evidenciam o quão longe estamos de garantir o princípio do direito à educação básica para todos os jovens e adultos do mundo e mais distante ainda do ideal da possibilidade de aprendizagem ao longo da vida. Porém, sem as CONFINTEAs, provavelmente não estaríamos onde estamos hoje.

## 2. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas

*Joachim H. Knoll*

### Resumo

Este trabalho começa com a fundação da UNESCO e a crença fundamental de que o déficit humanitário, social e político em certas sociedades pode ser corrigido por meio da educação. A história das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos (Elsinore, Montreal, Tóquio, Paris e Hamburgo, 1949-1997) demonstra as mudanças de percepção da educação de adultos, desde a alfabetização à aprendizagem ao longo de toda a vida, na qual a educação de adultos é vista tanto como parte do *continuum* da educação, como uma entidade em si mesma. Com o transcurso do tempo, a postura dos participantes (governos, ONG e especialistas) também mudou. Como o autor foi membro da delegação alemã em várias dessas conferências, sente-se qualificado para analisar as atas, bem como para descrever a atmosfera.

### Características gerais das Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos<sup>1</sup>

As Conferências Internacionais da UNESCO de Educação de Adultos – Elsinore em 1949, Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997 – foram, de muitas formas, uma vitrine profissional para a educação de adultos, cuja intenção foi a de serem vistas como sinais de saltos para adiante. Quando foi assinada a constituição da UNESCO no dia 16 de novembro de 1945, em que se estabelecia sua organização, requereu-se (no artigo 1, parágrafo 2) que se “dará novo e vigoroso impulso à educação popular e à difusão da cultura” (HÜFNER; REUTHER, 1996, p. 14); mas disso não é possível deduzir que a UNESCO no seu início tenha prestado particular atenção à educação de adultos. A educação de adultos foi vista (o que tem sido típico nas intenções da UNESCO) como uma forma de fechar as brechas humanitárias, políticas e sociais, seja ao centrar-se na alfabetização e na educação básica como resposta a crises sociais e econômicas em países em desenvolvimento, seja identificando a educação de adultos com a alfabetização, nos anos 1980.

---

<sup>1</sup> Não são poucos os informes internos da UNESCO sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (ver esp. Hüfner e Reuther [1996]). A quantidade aumenta a cada conferência, atingindo um máximo com a Conferência de Hamburgo de 1997. No entanto, não há suficientes visões gerais que identifiquem temas comuns (ver Knoll [1996, p. 56 e 115], que contém uma bibliografia; para um pequeno resumo ver Schemman [2007, p. 208]; e em um contexto diferente, ver Reuter [1993]).

Considero importante dizer que as Conferências Internacionais da UNESCO diferem da primeira conferência internacional da Associação Mundial para a Educação de Adultos, organizada por Albert Mansbridge, em Cambridge, em 1929,<sup>2</sup> considerada precursora. Não há nelas, antes de tudo, a preocupação pela educação de adultos como matéria acadêmica e não se busca cobrir todo o campo da sua educação. Estão concentradas em crises que podem ser mitigadas com uma educação de adultos prática e aplicada. Hutchins resumiu esse objetivo numa simples declaração “[...] Devemos obter alguns esclarecimentos sobre se nossa civilização há de sobreviver” (HUTCHINS, 1947 apud HELY, 1962, p. 15).<sup>3</sup>

Até certo ponto, a UNESCO era ainda uma criança do período posterior à Primeira Guerra Mundial, que foi influenciada pelos conceitos de irmandade universal, tolerância, ajuda para os necessitados, busca da paz e humanidade comum em um só mundo. Os conflitos perturbavam constantemente essa suposta harmonia: a rivalidade entre Oriente e Ocidente, o conflito Norte-Sul, as novas imagens mundiais da sociedade da aprendizagem e da informação e as manifestações individuais da cultura de massas e do declive cultural. Atualmente, a UNESCO adota, sem dúvida, uma visão mais sutil: o exemplo mais recente disso talvez seja a “Convenção sobre a proteção da diversidade de conteúdos culturais e expressões artísticas” (Paris, outubro de 2005)<sup>4</sup>, que vê a diversidade mais como um enriquecimento do que como a busca de alguma vaga harmonia rumo à equiparação.

A primeira Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Elsinore, adotou simplesmente o nome de Educação de Adultos; em Montreal, o título foi A Educação de Adultos em um Mundo Mutável, o que sugeria que essa segunda conferência pretendia explorar em termos práticos o que era visto como crises que podiam ser resolvidas mediante a educação (de adultos).

Mais ou menos ao mesmo tempo, o Comitê Educativo Alemão publicou um informe sobre a situação e o papel da educação de adultos alemães (COMITÊ ALEMÃO DE EDUCAÇÃO, 1966), seguindo assim um caminho similar. Tomou como ponto de partida o diagnóstico em moda naquele momento, que seguia a tradição do pessimismo cultural e das preocupações com a propagação da cultura de massas (J. Burckhardt; Ortega & Gasset; G. LeBon; W. H. Auden; O. Spengler, e seus precursores Lasaulx & Vollgraff; Arnold Gehlen)<sup>5</sup>. Considerava que o papel da educação de adultos era garantir a preservação das tradições culturais e atuar como mediadora no tratamento do novo mundo dos meios de comunicação e de seu próprio campo profissional. No entanto, a Conferência Internacional da UNESCO de Elsinore já contrastou decisivamente com a educação britânica e estadunidense de adultos, com sua abundante experiência e, sobretudo, por estar mais próxima da prática real.

---

<sup>2</sup> A reclamação da Associação Mundial de Educação de Adultos para representar um depósito de superfícies tradicionais repetidamente na Primeira Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos em Elsinore. Para uma breve história, ver Knoll (1996, p. 22).

<sup>3</sup> Hutchins, do mesmo modo que Cyril Houle, é um dos educadores de adultos da Universidade de Chicago que formularam o conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida; antes de Edgar Faure, porém, não são considerados na Alemanha. Para uma breve menção de Hutchins, ver Jarvis (1990, p. 159).

<sup>4</sup> Ver Cultural Diversity – Europe’s Wealth (2007).

<sup>5</sup> Ver Stern (2005).

Conseqüentemente, já se pode ver que as Conferências Internacionais da UNESCO foram se desenvolvendo refletindo, em geral, o espírito e as circunstâncias da época, fornecendo ao mesmo tempo um repositório de visões utópicas e práticas de como se deveria e como se poderia arrumar o mundo.

É evidente que os conhecimentos especializados devem vir de pessoas independentes, e as Conferências Internacionais da UNESCO, portanto, nunca puderam dispensar assessores de universidades ou de ONG.

Entretanto, frequentemente se esquece (essa é a segunda observação) que as Conferências Internacionais são, em primeiro lugar e notadamente, conferências dos governos dos Estados-membros e que a política educativa nacional pretende alimentar a política educativa internacional e vice-versa. Na Conferência Internacional da UNESCO realizada em Paris em 1985, embora a redação da constituição da UNESCO continuasse sendo a mesma, na prática, o *status* das ONG mudou, passando de assessoras e observadoras a sócias ativas na gestão da conferência. Além disso, a quantidade de ONG e sua influência na política educativa nacional variam conforme o país e, assim, é difícil apegar-se ao princípio de “um país, um voto”.

As mudanças que temos visto desde então podem ser reduzidas à seguinte fórmula: crescimento no âmbito das agências, diminuição do compromisso estatal. Assim, deveria ser feita uma clara distinção na prática e no direito internacional entre a etapa de planejamento, quando se espera que as ONG e os assessores independentes contribuam com seus aportes especializados, as recomendações políticas e as convenções formais. Caso haja uma mudança nessa divisão de papéis, a política educativa nacional deveria cumprir com as recomendações da conferência, que seriam vistas como vinculantes. Atualmente, os governos nacionais estão eximidos, em grande parte, de realizar esses compromissos.

Se analisarmos as conferências da UNESCO realizadas desde então, cujos resultados ainda não foram descritos, não fica nenhuma dúvida de que seu impacto internacional tem variado consideravelmente: Houve altos e baixos, e a periodicidade das Conferências Internacionais não tem coincidido com os momentos sociais, políticos e econômicos decisivos. Não obstante, não tem sentido buscar um tema determinante a qualquer preço se ele não se ajustar ao momento.

A Conferência da UNESCO de Hamburgo de 1997, por exemplo, tratou de um amplo leque de temas da atualidade que, de qualquer maneira, não estão esgotados e que será preciso continuar analisando. Em termos de impacto internacional, os pontos altos foram, sem dúvida, Tóquio, em 1972, com suas subsequentes “Recomendações sobre o desenvolvimento da educação de adultos” (UNESCO, 1976), uma espécie de Carta Magna da educação internacional de adultos, e Hamburgo, em 1997, com sua agenda para o futuro, “preocupações comuns que se apresentam à humanidade no limiar do século XXI” (UNESCO, 1997)<sup>6</sup>. A Conferência de Paris, de 1985, provavelmente pode reclamar o menor

---

<sup>6</sup> Não estamos esquecendo as reservas da capacidade da educação de adultos de influir em eventos propostos, por exemplo, por Wolf (2002).

impacto,<sup>7</sup> embora tenha representado um considerável ganho interno para os países industrializados (extensão de programação de alfabetização para os países industrializados e regulamentação de horas de educação e de trabalho, inclusive licença para estudar).

## **As Conferências Internacionais da UNESCO em detalhes**

### **1. A primeira Conferência Internacional da UNESCO em Elsinore**

A primeira Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos, realizada no International People's College de Elsinore, de 19 a 25 de junho de 1949, enfrentou muitas dificuldades, o que explica por que a primeira reunião é vista hoje de uma forma negativa, com certa percepção retrospectiva.

- Por exemplo, apresentou-se a queixa de que a educação de adultos ainda não era aceita, de forma geral, como uma entidade separada no contexto educativo nacional; que sua importância para mitigar ou reduzir os problemas contemporâneos não havia ficado explícita; e que a educação de adultos ainda era definida, em grande medida, de acordo com a noção anglo-americana de educação utilitária.
- Foi feita referência às primeiras reuniões internacionais de educadores de adultos na Conferência de Cambridge, em 1929, e ao trabalho realizado pelas Seções da Associação Mundial de Educação de Adultos (por exemplo, na Conferência de Oberhof, em 1928), mas não houve evidência real de que isso tenha ocorrido.

Em todos os comentários contemporâneos e posteriores, a queixa fundamental, forte e claramente exposta, foi a de que a Conferência Internacional “continuava sendo em essência uma Conferência Regional da Europa Ocidental sobre Educação de Adultos”. Isso está demonstrado estatisticamente no seguinte comentário de A. S. M. Hely:

Dos 79 delegados e observadores que ali se reuniram, 54 vinham de 14 países europeus e 14 da América do Norte. Onze delegados representavam o resto do mundo. O Egito, com apenas um delegado, era o único país do continente africano representado. Havia apenas um delegado de toda a América Latina. Três delegados, um da China, um do Paquistão e um da Tailândia, representavam a Ásia. Não havia nenhum representante dos países do Leste europeu ou das Repúblicas da URSS (HELY, 1962, p. 12).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Além do assunto dos temas abordados, os Estados Unidos, o maior contribuinte da Organização, tinha abandonado a UNESCO devido à disputa sobre a Ordem Mundial da Informação e da Comunicação e só esteve representado em Paris por um grupo de observadores sem direito à voz.

<sup>8</sup> Hely trabalhou na educação de adultos universitários, primeiro na Nova Zelândia e depois na Austrália, e contribuiu com um grande aporte à cooperação internacional na educação de adultos em países de língua inglesa. Sua descrição da Primeira Conferência Internacional é atualmente, junto com a de Kidd (1974) que se concentra nos temas discutidos, o único informe confiável sobre esse evento. Ver também UNESCO (1949).

De forma similar, os nomes dos que foram convidados e realmente participaram da Conferência não refletiam adequadamente a dimensão internacional da educação de adultos naquele momento. A lista de delegados alemães inclui nomes que hoje já foram totalmente esquecidos, e o único nome que demonstra algum vínculo com a tradição do século XX é o de Heiner Lotze, que aparece como um “observador”, enquanto Hermann (George) Wedell e Alonzo Grace figuram em um lugar equivocado da lista.

No entanto, essas reservas, algumas das quais são puramente formais, não têm tanto peso no contexto do conteúdo das discussões na Conferência e no impacto na reputação internacional da educação de adultos. Inclusive, Hely revisa essas críticas e declara explicitamente: “A Conferência de Elsinore marcou, indubitavelmente, um grande passo na cooperação e na consulta internacionais no campo especial da Educação de Adultos [...]” (HELY, 1962, p. 12). O título completo da conferência, Educação de Adultos, sugere em si mesmo que o objetivo era chegar a uma descrição e a uma análise crítica do campo em sua totalidade. Dada a posição marginal da educação de adultos dentro da política educativa na maioria dos países europeus, com exceção do Reino Unido e da Escandinávia, essa não era uma meta acanhada. Alguns dos delegados e observadores já haviam ajudado a melhorar o apreço pelo valor da educação de adultos em seus próprios países (por exemplo, Hutchinson e Raybould, no Reino Unido).

Pretendeu-se agrupar as discussões em torno das características da educação de adultos:

- Objetivos
- Conteúdo
- Instituições e problemas de organização
- Métodos e técnicas
- Colaboração internacional no campo da educação de adultos (UNESCO, 1949, p. 7-27).

Essa lista foi ajustada às comissões que logo se estabeleceram: a primeira, sob o título Conteúdo da Educação de Adultos, também cobria noções como Educação ao Longo de Toda a Vida (desde *educação permanente* até *educação continuada*), que então era vista como fora do estabelecido. Em geral, é fácil concordar com Roby Kidd em relação ao fato de que os debates da Conferência produziram “reflexão e introspecção” especializada e instrutiva, e uma expectativa positiva de que os meios de educação de adultos podiam ser utilizados para responder a preocupações sociais futuras. Não há dúvida de que isso esteve alinhado com o pressuposto generalizado que ainda era aceito nos países industrializados: de que o problema principal para planejar a vida individual e social no futuro seria, além da educação política, a questão sobre o que fazer com o aumento do tempo livre. E que a educação cívica estaria em condições de oferecer atividades “intencionadas” às pessoas.

Essa orientação aplicada da educação de adultos, sua suposta capacidade para realizar um aporte crucial para bloquear as brechas social e política, percorre a recente história da educação de adultos na UNESCO. Isso ficou evidente, por exemplo, no título da primeira Conferência do Instituto da UNESCO para a Educação, que foi criado em Hamburgo, em

1952, depois de Elsinore. Essa Conferência teve um título programático similar: A Educação de Adultos como um Meio para Desenvolver e Fortalecer a Responsabilidade Social e Política (UIE, 2002, p. 22).

## **2. A segunda Conferência Internacional da UNESCO em Montreal**

Passaram-se quase onze anos antes da realização da segunda Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos, na Universidade McGill, em Montreal, de 22 de agosto a 2 de setembro de 1960. Nela ocorreu a eleição do presidente, Roby Kidd (1915-1982), fato significativo por si mesmo<sup>9</sup>. Esse subversivo e extraordinariamente culto cidadão do mundo, que havia participado das conferências de Pugwash e pertencia ao que se poderia descrever como a Liga de Campeões Educativos,<sup>10</sup> ergueu-se a favor de uma educação de adultos que via como inovadora, factível e educativamente responsável. Nunca aceitou a falta de participação governamental na educação de adultos, que era tradicional na Europa, nem abandonou sua independência acadêmica de pensamento. Conseguiu atrair aliados e colegas especialmente dotados do ponto de vista acadêmico para a iniciativa da UNESCO. Por isso, a Segunda Conferência Internacional pode ser vista como a vanguarda internacional da educação de adultos na década de 1970.

Sua preocupação não era apenas com os conhecimentos acadêmicos, mas também com os conhecimentos profissionais práticos. A lista de nomes da Conferência parece um guia de educadores especializados. Mirava muito alto? Talvez, porque o contraste com a primeira Conferência foi enorme. As críticas negativas que encontramos na primeira documentação não poderiam se manter. A Segunda Conferência Internacional diferiu da primeira quanto à sua cobertura geográfica, às pessoas que participaram (entre os delegados alemães estavam H. Becker, H. Dolff e H. Landahl), à previsão, à estrita organização e às conferências de apoio nos níveis regional e nacional. O futuro parecia mais promissor para a educação de adultos, e houve inclusive um aumento da aceitação no que se refere à política educativa governamental, o que se viu claramente nas estatísticas.

Hely oferece o seguinte resumo da cobertura geográfica mais ampla: “[...] dos 51 países representados na Conferência de Montreal, oito eram africanos, dez asiáticos e oito latino-americanos. Havia delegados da URSS e da Tchecoslováquia, Romênia e Hungria. De um total de 112, apenas 33 delegados, observadores e assessores provinham da Europa Ocidental” (HELY, 1962, p. 13). Ele descreve o aumento da importância dada à educação de adultos nestes termos: “O aumento da quantidade de países representados, de 25 em 1949 a 51 em 1960, é em parte uma medida do nível de reconhecimento que estava ganhando a importância da educação de adultos entre os governos nacionais” (HELY, 1962, p. 13).

---

<sup>9</sup> Ver Jarvis (1990, p. 189).

<sup>10</sup> Até o momento, Pugwash organizou em torno de 300 conferências e simpósios “em busca de soluções cooperativas para problemas globais”; o Manifesto de Russel-Einstein e a antecipada Declaração de Hiroshima passaram a ser particularmente bem conhecidas. Antes da Conferência Internacional de Montreal, foi realizada uma Conferência de Pugwash sobre educação permanente, da qual Kidd participou como “intelectual influente”. As origens Pugwash estão disponíveis em: <[www.pugwash.org](http://www.pugwash.org)>.



A impressão do apoio governamental fica reforçada com a demanda feita pela delegação dos Estados Unidos de que a quantidade de ONG que atuavam como observadoras deveria ser limitada; que sob nenhuma circunstância deveria ser-lhes permitido o direito a voto, e que, no futuro, deveria ser dada uma atenção especial à natureza governamental dessas conferências internacionais. O informe da Conferência diz o seguinte: "O delegado dos Estados Unidos da América sustentou que, embora fosse conveniente que as discussões se beneficiassem com os pontos de vista dessas organizações, os votos deveriam expressar apenas opiniões dos governos" (UNESCO, 1963, p. 8). Não obstante, a lista de participantes revela que um enfoque tão rígido não foi favorecido pela maioria.

Hely também comenta as repercussões sobre o alto nível das pessoas que participaram da conferência:

Este é um amplo reconhecimento do aporte realizado tanto na teoria como na prática por pessoas de diversos países, como: André Basdevant, Jean Dumazédier, A. Léger ou André Terris na França, G.H.L. Schouten na Holanda; Hellmut Becker e H. Dolff, na Alemanha; Josef Barbag na Polônia; Joseph Vinarek na Tchecoslováquia; A.M. Ivanova e V.D. Voskresensky na URSS; Felix Adam na Venezuela (HELY, 1962, p. 58).

Nem todas as pessoas nomeadas acima assistiram à conferência, mas haviam colocado sua obra publicada à disposição em todo o mundo.

A Segunda Conferência Internacional também escolheu um nome de acordo com o espírito da época: A Educação de Adultos em um Mundo Mutável. Há que se reconhecer que isso também tinha sido abordado pela primeira conferência. A Declaração de Montreal, redigida por Frank Jessup, chefe de Estudos de Extramuros da Universidade de Oxford, como documento de debate e informação básica, começou "com uma frase crua sobre a sobrevivência", como expressou duramente Roby Kidd (1974, p. 26). Apesar disso, a Declaração de Montreal expôs em seguida a gama de oportunidades e caminhos pelos quais a educação de adultos poderia esperar, de forma realista, para adequar-se a indivíduos e a sociedades com mais confiança em si mesmos e entusiasmo do que havia sido possível em Elsinore: "Cremos que a educação de adultos adquiriu tanta importância para a sobrevivência e a felicidade humana que é necessária uma nova atitude com respeito a ela".

Em Montreal foram focalizados temas que pensamos ainda serem atuais:

- A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos
- A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional
- A desunião moral no mundo
- A deseuropeização do mundo
- A obsolescência da guerra

Não obstante, os temas dos grupos de trabalho continuaram sendo relativamente estáticos, revisando terreno antigo, e as resoluções que encerraram a Conferência foram muito amplas, expressando desejos que ainda não se cumpriram.

Os próprios organizadores da Conferência se queixaram da desbordante avalanche de resoluções e de sua retórica. Seus títulos foram tão sistemáticos que cada um deles parecia ser indispensável se o sistema inteiro não estivesse sendo questionado. Esses títulos eram:

- A educação de adultos e a paz mundial
- Papel e conteúdo da educação de adultos
- Formas e métodos da educação de adultos (incluindo recomendações sobre a relação da educação de adultos com cinema, rádio e televisão)
- Estrutura e organização da educação de adultos (por exemplo, a educação de adultos “como parte integrante de cada sistema educativo”)
- Responsabilidade dos governos na educação de adultos (UNESCO, 1963, p. 27)

Seu enorme impacto não pode ser aqui analisado detalhadamente, mas deveria ser acrescentado que a Segunda Conferência Internacional já olhava para a terceira, e que começou a pensar em termos de uma revisão comparativa da forma da “educação de adultos em todo o mundo”.

### **3. Terceira Conferência Internacional da UNESCO de Educação de Adultos em Tóquio**

A Terceira Conferência Internacional, que aconteceu em Tóquio de 25 de julho a 7 de agosto de 1972, foi diferente das anteriores em diversos aspectos (UNESCO, 1972d). Por um lado, foi de natureza mais formal: os procedimentos eleitorais e de tomada de decisões e o papel governamental da conferência foram observados mais estritamente. Compareceram menos ONG que na de Montreal (UNESCO, 1973), os organismos setoriais de educação de adultos tiveram *status* de observadores e, por isso, não puderam apresentar argumentos que afetassem as decisões. Os vínculos pessoais com Montreal, ou mesmo com Elsinore, poderiam ser descritos como mínimos, uma vez que o terreno estava sob o controle de uma nova geração. O marco externo dava a impressão de ser quantitativamente impressionante e qualitativamente orientado para o resultado. Estavam representados 83 países, principalmente pelos ministros correspondentes ou por funcionários ministeriais superiores, complementados por “professores de renomadas universidades” (KIDD, 1974, p. 26) e alguns representantes selecionados especialmente de 59 organizações de educação de adultos que, se esperava, fizessem uma mediação entre a prática e a busca acadêmica (integravam a delegação alemã H. Hahn, H. Hamm-Brücher, R. Wilke, A. Vulpius, H. Dolff, W. Mertineit e H. Meisel).

O tema escolhido para a Conferência foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida”, analisado de forma mais completa em um documento

de informação geral (UNESCO, 1972a, 1972c<sup>11</sup>) que utilizava terminologia atualizada e despertava interesse sobre o programa Rumo a uma Sociedade Educativa. Seguindo John Novrup e Roby Kidd, a Conferência em Tóquio foi presidida por Toru Hagiwara, que ocupou uma posição de destaque no serviço diplomático do seu país. A atmosfera de Tóquio, sem dúvida alterada, induziu Roby Kidd a fazer duas observações que mais tarde levaram a uma nova discussão em Paris sobre o futuro das Conferências Internacionais: “[...] desde 1960, a UNESCO havia passado a ser muito mais uma organização de governos e muito menos o campo de eruditos individuais ou da sociedade acadêmica”. “À Conferência faltou um pouco da eletricidade, do entusiasmo, dos medos e dos triunfos de Montreal. Foi muito mais profissional e se baseou em regras e procedimentos estabelecidos” (KIDD, 1974, p. 26).

Um documento de trabalho escrito para a Conferência e que teve uma grande influência no conteúdo final foi o de John Lowe, diretor do Departamento de Extramuros em Edimburgo, que mais tarde trabalhou na Diretoria da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O documento foi baseado nos informes por país realizados pelas comissões nacionais da UNESCO e Estados-membros, e apareceu com o lacônico título de “Enquete internacional retrospectiva sobre a educação de adultos, Montreal 1960 a Tóquio 1972” (UNESCO, 1972b).<sup>12</sup> Influuiu profundamente não só na estrutura da conferência, como, conseqüentemente, deu nascimento a um forte e provocador debate sobre os métodos de comparação na educação de adultos.

A descrição recorria ao chamado “enfoque global” de Bereday e estava baseada no trabalho autorizado de pesquisa que havia sido realizado em educação comparada. Levou a que a educação comparada de adultos se convertesse em um campo de estudo separado, que, desde então, rastreou suas origens até os “Exeter papers” e a Conferência de Nordborg de 1971. Ainda, em alguns outros documentos de Kidd & Verner (ver KNOLL, 1973; VERNER, 1975, 1996). John Lowe combinou os informes de países escritos de forma isolada, em uma descrição fenomenológica, com a afirmação de que a educação de adultos podia ser vista como uma série de fatores condicionais não restringidos por fronteiras nacionais. O enfoque global e os informes de países já desapareceram há muito tempo do discurso acadêmico e foram substituídos pelo enfoque do problema da comparação internacional e intranacional (ISCAW, 2006).<sup>13</sup> No entanto, com base na descrição de John Lowe, a Conferência pôde centrar-se em formas-chave comuns nas quais se manifesta a educação de adultos, mesmo quando lançada alguma dúvida sobre a comparabilidade de pontos individuais devido a diferenças nos planos estatísticos. As manifestações de educação de adultos consideradas foram:

---

<sup>11</sup> Esse informe estatístico deriva provavelmente de uma sugestão feita pela Conferência Internacional de Educação Universitária de Adultos (ICUAE).

<sup>12</sup> Ver também uma versão comentada em alemão (KNOLL, 1974) e uma versão posterior ampliada que utilizou dados melhorados (LOWE, 1975).

<sup>13</sup> A Conferência que motivou essa útil publicação foi organizada por J. Reischmann.

- Conceitos mutáveis
- Legislação
- Financiamento
- Pessoal (incluída a profissionalização)
- Instituições
- Métodos e técnicas
- Pesquisa em EA
- Cooperação internacional

Essa maneira de proceder permitiu que se abordasse o tema anunciado da conferência ao mesmo tempo em que se aproximava do pressuposto otimista de que a imagem de uma estratégia futura para a educação de adultos poderia ser construída nessa descrição.

A Conferência terminou com um projeto de declaração sobre a situação e o futuro da educação de adultos. Uma versão revisada foi adotada pouco depois pela Conferência Geral da UNESCO com o título de “Recomendações sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (UNESCO, 1976). Em minha opinião, esse documento é de enorme valor, não só porque captou o estado das circunstâncias institucionais, metodológicas e específicas da educação de adultos naquele momento em cada país, mas também por dizer muito sobre a educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida, a educação de adultos como educação básica (e como Educação para Todos – EPT), o desenvolvimento e a convergência da educação de adultos e da educação permanente e o conceito de unidade na diversidade. A Conferência Internacional da UNESCO marcou com êxito um ponto alto na discussão da política educativa da educação de adultos com uma perspectiva mundial; este nível de discussão quase não voltou a ser alcançado desde então.

No entanto, Tóquio se estabeleceu lentamente como um ponto de referência em fóruns de discussão nacionais, e não se pensou em estratégias de acompanhamento até a quarta Conferência Internacional da UNESCO em Paris, em 1985. Foi recusada uma proposta de Paul Bertelsen, ex-diretor do Departamento de Educação de Adultos da UNESCO, de permitir uma discussão de atualização das “Recomendações” na Conferência de Hamburgo em 1997. Se tivéssemos de falar em termos de pontos altos e baixos na história das Conferências Internacionais, então Tóquio receberia sem dúvida um ponto altíssimo. Em troca, a seguinte Conferência, em Paris, receberia um ponto baixo.

#### **4. Quarta Conferência Internacional da UNESCO em Paris**

A Quarta Conferência Internacional da UNESCO, realizada em Paris de 19 a 29 de março de 1985, aconteceu sob condições desfavoráveis para a expansão intelectual e estratégica da educação de adultos que havia sido alcançada anteriormente em Tóquio. Embora se soubesse, ou pelos menos se esperasse, que Paris em 1985 não tivesse o mesmo impacto que teve Tóquio em 1972, é extraordinário que a expansão quantitativa da

responsabilidade governamental pela educação de adultos e a atenção que lhe foi dada tenham continuado a crescer com clareza. A quantidade de participantes foi mais do que o dobro, se comparada a Tóquio, passando de 364 a 841. Participaram 122 Estados-membros e a quantidade de ONG credenciadas chegou a 59.

A delegação alemã estava integrada da seguinte forma: devido à natureza descentralizada da responsabilidade pela educação, foi encabeçada pelo Governo Federal (pelo secretário de Estado P.H. Piazzolo) e pelo representante da Conferência Permanente de Ministros de Educação (ministro Schwier), que se revezaram para presidir; os Ministérios Estaduais e o Federal de Educação tiveram um total de sete representantes; três pessoas formaram o grupo de especialistas (incluídos W. Mertineit e J.H. Knoll) que constituiu a Comissão Nacional da UNESCO; e quatro representantes de ONG (KNOLL, 1984; UNESCO, 1985c).

O tema da Conferência Internacional, "O Desenvolvimento da EA: Aspectos e tendências", estava claramente relacionado com a Conferência anterior e com as recomendações que haviam sido adotadas. O título é muito geral e aberto à interpretação, mas um exame mais detalhado do documento principal de informação básica (UNESCO, 1985d) revela uma quantidade de diferenças que refletem mudanças de percepção sobre a forma de funcionamento da educação de adultos e o espírito econômico da época.

A Conferência foi presidida pelo ministro de Educação do Zimbábue, Dr. D. B. Mutumbuka, reconhecendo-se, desse modo, a influência em constante crescimento dos países em desenvolvimento. A distância percorrida desde o início da história das Conferências Internacionais torna-se evidente justamente nesses detalhes.

Em princípio, a Declaração da Conferência reforça ainda mais a impressão de que se continuaria esperando que a educação de adultos desempenhasse um papel mais importante na vida cultural e social, enfatizando uma vez mais o que se poderia chamar de sua função benéfica e educativa. Mas é possível perceber uma série de mudanças nas características e nas questões propostas. Em primeiro lugar, deu-se mais valor à função de conservação e manutenção da paz por meio da educação e, em segundo lugar, foi destacado o aspecto econômico e de empregabilidade do papel da educação de adultos. Com relação a isso, dever-se-ia chamar a atenção sobre os "Princípios da educação permanente" publicados no mesmo ano pelo Ministério Federal Alemão de Educação e Pesquisa, que já fala do "mercado educativo permanente" e da negociabilidade de programas pertinentes.

Também foram discutidas as mudanças na percepção da educação de adultos, e a "enquete" de John Lowe foi consagrada como uma tarefa permanente dos Estados-membros (UNESCO, 1985a). Hermann Müller-Solger, membro da delegação alemã, assim descreve suas impressões inicialmente positivas:

Nos diversos documentos, a questão adquiriu [...] uma quantidade de novas ênfases. Se o papel econômico, social e cultural é visto como a tarefa central da educação permanente, pode se observar que contrariamente ao que

sucedeu em Tóquio, onde se deu particular importância ao papel cultural da educação de adultos, a ênfase se encontra agora no papel econômico e, até certo ponto, social da educação de adultos (MÜLLER-SOLGER, 1984, p. 3).

Elege uma série de questões específicas, por exemplo:

- a) o papel da educação de adultos em relação ao desenvolvimento tecnológico;
- b) a necessidade de mais esforços de alfabetização, não apenas nos países em desenvolvimento, mas também em países industrializados (este aspecto outorga particular importância à Conferência de Paris do ponto de vista dos países industrializados);
- c) integração e reintegração, e autorização para sair do trabalho por motivos de educação permanente (para isso, remeteu-se uma resolução por iniciativa da delegação alemã).

Não obstante esse informe, que foi aprovado pelos membros da delegação alemã, é de se notar a pobreza da conferência. Nele se incluía, e aqui eu estaria de acordo, o *pathos* retórico que se encontra em documentos e discursos: a falta de eficiência atribuível principalmente à grande quantidade de participantes e à insistência em falar longamente; os mal dissimulados desacordos políticos (por exemplo, entre os representantes de Israel e dos Estados Árabes); a discussão em curso sobre a reforma da UNESCO e as estratégias para esquivar várias questões enganosas e o desenvolvimento de novas regras para as Conferências Internacionais análogas às de outras organizações internacionais e supranacionais, como aumentar a quantidade e a extensão das conferências regionais, utilizar um sistema de comitê de redação e limitar a quantidade de resoluções, que devem ter uma possibilidade real de ser implementadas.

É certo que essa Conferência já antecipava a próxima, particularmente ao enfatizar o *reconhecimento do direito a aprender – um dos melhores aportes que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje em dia*. Entretanto, a Conferência de 1985 tampouco escapou da retórica ritualista e não teve o espírito e o realismo necessários para criar metas específicas.

Em resumo, não seria exagerado dizer que a Conferência de Paris não foi bem planejada ou estrategicamente exitosa na história das Conferências Internacionais da UNESCO, cabendo uma considerável responsabilidade ao diretor-geral da UNESCO, M'Bow.

## **5. A quinta Conferência Internacional da UNESCO em Hamburgo**

Como variam as impressões! Enquanto Paris foi ritualista e confusa, Hamburgo (de 14 a 18 de julho de 1997) foi excessivamente visionária e clara. O marco, em si mesmo, foi impressionante e aumentou enormemente a consciência da UNESCO na Cidade Livre e Hanseática, embora a presença do Instituto da UNESCO para a Educação tenha sido um exemplo de educação internacional de adultos durante muitos anos.

Quanto a cifras, a quantidade de participantes superou os 1.500, e como muitas pessoas de Hamburgo e seus arredores se interessaram pela conferência, mesmo não sendo delegados, o número real de assistentes pode ter sido ainda maior. Em um número especial do “Informe do ICAE” sobre a CONFINTEA V, menciona-se a cifra de 1.411 participantes, incluídos “428 representantes de ONG”. A partir dessas duas cifras, o informe conclui:

A participação de ONG também fez com que a CONFINTEA V fosse única entre outras Conferências da ONU e da UNESCO [...] ONG e governos participam da mesma conferência, pela primeira vez na história das reuniões auspiciadas pela ONU e pela UNESCO (ICAE, 1997).

Essa declaração está baseada na falsa suposição de que as Conferências Internacionais estão desenhadas como encontros especializados que reúnem agências governamentais e entidades da sociedade civil envolvidas com educação de adultos, superando a natureza primária de conferências dos governos dos Estados-membros da UNESCO. Dito isso, a originalidade e a espiritualidade da Conferência surgiram como resultado da participação ativa de ONG nas conferências preparatórias e na própria Conferência Internacional.

A quinta Conferência Internacional terminou com dois documentos: a “Declaração de Hamburgo” e a “Agenda para o Futuro” (UNESCO, 1997). Sem dúvida, não há que temer qualquer comparação com suas precursoras em nível intelectual ou aplicação prática, em particular quando se levam em conta os materiais informativos que contêm uma verdadeira análise do contexto atual. Um dos aspectos externos, essencialmente o aporte do Instituto da UNESCO de Hamburgo e de seu diretor comprometido emocional e intelectualmente, Paul Bélanger, foi a agenda, muito carregada, da conferência. Nela se alternaram sessões plenárias, de natureza geralmente demonstrativa, com grupos de trabalho intensivo, cujo resultado revelou, pela primeira vez, o estado atual da educação continuada e da educação de adultos às portas do século XXI.

A presença de destacadas figuras públicas deu um peso adicional ao evento: o Presidente da Alemanha, Roman Herzog, o diretor-geral da UNESCO, F. Mayor, o ex-secretário-geral da ONU, Boutros Boutros-Ghali, e a presidente do Parlamento Federal Alemão, R. Süßmuth, que foi designada para presidir a conferência.

Não é necessariamente uma crítica negativa o fato de que o evento pode ser resumido, para a mídia, em uma quantidade de palavras de ordem. O apelo para que se estabeleça um período de tempo a ser dedicado à educação de adultos em toda parte e por todos, “Uma hora por dia – uma semana por ano”, seria fácil de ser aplicado aos sistemas educativos nacionais. Estava ao alcance, sua aplicação era publicidade efetiva e mostrava clareza de pensamento sobre a educação.

A Conferência demonstrou suas credenciais acadêmicas no prenúncio para a educação continuada e a educação de adultos no século XXI e para a sua aplicabilidade prática nos

projetos de modelos, esquemas e desenvolvimento de educação de adultos traçados em diversas regiões do mundo. Isso possibilitou uma grande riqueza e diversidade de perspectivas, como se pode ver particularmente no arranjo dos temas que estruturaram o evento e a agenda:

- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI.
- Melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem de adultos.
- Assegurar o direito universal à alfabetização e à educação básica.
- Aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e empoderamento das mulheres.
- Aprendizagem de adultos e o instável mundo do trabalho.
- Aprendizagem de adultos em relação com o meio ambiente, a saúde e a população.
- Aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias da informação.
- Aprendizagem de adultos para todos: os direitos e as aspirações de diferentes grupos.
- O aspecto econômico da aprendizagem de adultos.
- Aumentar a solidariedade e a cooperação internacional.

A crítica interna que já se ouvia ao final da Conferência (KNOLL, 1997, p. 147) estava relacionada à composição e ao tamanho das delegações, particularmente a alemã, e também ao fato de não se levar em conta as conferências regionais da UNESCO e de setores voluntários, em função da rigidez do programa da Conferência e de se ignorarem as técnicas de aprendizagem de adultos. Em outras palavras, a própria condução da Conferência não refletiu a metodologia. Podem ter ocorrido outras críticas, como à abundância de declarações formais e ao estilo retórico dos discursos, mas deve ser destacado que tanto Tóquio como Hamburgo tiveram um grande impacto, embora de forma diferente, no momento da mudança. A CONFINTEA V levou a educação de adultos para o século XXI e proporcionou ideias para se transitar o caminho que resta, as quais seguramente não serão seguidas imediatamente. Também houve uma importante cota de discussão que fez com que avançasse o pensamento acadêmico, embora sem necessariamente inspirar a ação governamental.

### **Observações finais**

Já há algum tempo decidiu-se que deveria haver outra Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos, mas não tem sido fácil encontrar um tema que una todos os possíveis participantes. O mundo não pode se dividir por excesso de retórica, e a “Agenda para o Futuro” de 1997 contém uma vasta lista de temas que tenta refletir o estado e as perspectivas da educação de adultos em todas as partes do mundo. Dado que, como se diz, o exame das medidas de acompanhamento realizado pelos especialistas nos Estados-membros da UNESCO não demonstrou ser particularmente impressionante. Existe



ainda uma montanha de atividades tradicionais sem conclusão desde Hamburgo e que necessitam “ser ordenadas”. Em todos os eventos se apelará para a prudência e a cautela na escolha das palavras e dos temas.<sup>14</sup>

De nossa resenha histórica das Conferências Internacionais também se infere claramente que uma grande quantidade de temas tem uma importância contínua. Mesmo não querendo ajustar essa história à camisa de força da continuidade (as pessoas envolvidas e os momentos nos quais agiram são muitos diversos para isso). Existe, entretanto, uma série de temas recorrentes que aparecem em todas as conferências, algumas vezes com mais força, outras mais debilmente, às vezes de maneira inovadora, em outras, tradicional. Esse arsenal de temas poderia ser visto assim:

- Alfabetização universal;
- promoção da paz e cooperação internacional;
- aceitação dos valores democráticos fundamentais;
- expansão das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etários;
- igualdade de direitos entre os gêneros;
- demanda pelo desenvolvimento sustentável<sup>15</sup>.

Em repetidas oportunidades, temos insistido no fato evidente de que as mudanças importantes não se produzem em intervalos regulares de dez anos para que coincidam com as conferências. Tampouco deveríamos nos envergonhar de tornar a estudar a “Agenda” para dar prioridade a certos temas.

Também se deveria prestar atenção a uma quantidade de reservas sobre a forma das conferências. A participação e a importância de ONG nas conferências regionais da UNESCO e a atenção dada ao conhecimento de especialistas necessitam ser definidas mais claramente; a quantidade de resoluções a serem enviadas por escrito precisaria ser estritamente limitada de antemão. Da mesma forma, deveriam ser dispostos procedimentos para as decisões de planejamento da conferência, e não ser permitido aos representantes dos governos dos Estados-membros evadirem sua responsabilidade política, o que inclui assegurar que as resoluções acertadas sejam realmente implementadas.<sup>16</sup>

Joachim H. Knoll, dr. phil., dr. phil. h. c. é professor emérito de educação (educação de adultos e educação extraescolar de jovens) na Universidade Ruhr Bochum. Interesses principais: educação internacional e comparada de adultos; instituições, legislação e educação política de adultos; proteção da imprensa de juventude, novas tecnologias educativas e de lazer. Correio eletrônico: joko.knoll@t-online.de.

---

<sup>14</sup> Para um dos poucos tratamentos sérios de “Hamburgo”, ver Schröder-Naef (2005).

<sup>15</sup> De um aviso prévio da UIL para a CONFINTEA VI.

<sup>16</sup> Não é possível enumerar aqui a grande quantidade de material preparatório para a Conferência Internacional. Informam sobre o rápido planejamento de conferências regionais (em dezembro de 2008, na Hungria, para a região europeia) e as propostas de trabalho a serem realizadas na ainda não intitulada Conferência Internacional de 2009 no Brasil. Além dos documentos disponíveis no site do UIL, ver também UIL (2007).

## Referências bibliográficas

COMITÊ ALEMÃO DE EDUCAÇÃO. *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953-1965, Gesamtausgabe*. Stuttgart: Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Klett, 1966.

CULTURAL DIVERSITY – EUROPE'S WEALTH. *Bringing the UNESCO Convention to Life*. Disponível em: <www.UNESCO.org> e <www.UNESCO.de>.

HELY, A. S. *New trends in adult education, from Elsinor to Montreal*. Paris: UNESCO, 1962.

HÜFNER, K.; REUTHER, W. (Eds.). *UNESCO-Handbuch*. 2.ed. Bonn: Luchterhand, 2005.

HUTCHINS, R.M. *The education we need*. Chicago: University Press, 1947.

ICAE. *ICAE report, special report, Julio*. Ensaio de Eva Kupidura, 1997. Manuscrito não publicado.

UIE. *Towards an open learning world, 50 years of the UNESCO Institute for Education*. Hamburg: UNESCO-UIE, 2002.

UIL. *Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI). Tentative Road Map, Overview between the 34<sup>th</sup> General Conference and the 35<sup>th</sup> Session (As of 21. Nov. 2007)*: Working document. Hamburg: UNESCO-UIL, 2007.

ISCAW. Trabalhos apresentados. In: CONFERÊNCIA DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COMPARADA DE PESSOAS ADULTAS, 4. Bamberg, set. 2006. *Anais...* Bamberg: ISCAW, 2006.

JARVIS, P. (Ed.). *An international dictionary of adult and continuing education*. London: Routledge, 1990.

KIDD, A. R. *Tale of three cities, Elsinor-Montreal-Tokyo, the influence of three UNESCO world conferences upon the development of adult education*. Siracusa: Universidad de Siracusa Publicaciones en Educación Permanente, 1974.

KNOLL, J. H. Zwei Methodenkonferenzen. In: KNOLL, J. H. (Ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1973*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1973.

KNOLL, J. H. *Internationale Erwachsenenbildung im Überblick*. Düsseldorf: Böhlau, 1974.

KNOLL, J. H. (Ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, v. 12/13, 1984/85*. Cologne: Böhlau, 1984.

KNOLL, J. H. *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996.

KNOLL, J. H. One hour a day – one week a year. In: KNOLL, J. H. (Ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, v. 25*. Cologne: Böhlau, 1997.

LOWE, J. *The education of adults: a world perspective*. Paris: UNESCO, 1975.

MÜLLER-SOLGER, H. 4. Weltkonferenz über Erwachsenenbildung der UNESCO. In: KNOLL, J. H. *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, v. 12/13, 1984/85*. Cologne: Böhlau, 1984.

REUTER, L. R. UNESCO und Weiterbildung. In: REUTER, L. R. *Grundlagen der Weiterbildung, Praxishilfen*. Colección Looseleaf. Neuwied: Luchterhand, 1993.

- SCHEMMANN, M. *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2007.
- SCHRÄDER-NAEF, R. *Bericht der Schweizerischen UNESCO-Kommission*. Berna: Comisión Suiza da UNESCO, 2005.
- STERN, F. *Kulturpessimismus als politische Gefahr*. Stuttgart: DVA, 2005.
- UNESCO. *Summary report of the international conference on adult education, Elsinor Denmark*. Paris: UNESCO, 1949.
- UNESCO. *Report of the Second World conference on Adult Education*. Paris: UNESCO, 1963. (Estudios y documentos educativos, ED.62.XII.46.A).
- UNESCO. *Adult education in the context of lifelong education*. Paris: UNESCO, 1972a.
- UNESCO. *Retrospective international survey on adult education, Montreal 1960 to Tokyo 1972: working document*. Paris: UNESCO, 1972b.
- UNESCO. *The development of international statistics on adult education*. Working Document, CN/01737/27. Paris: UNESCO, 1972c.
- UNESCO. *UNESCO Third World Conference*. Paris: UNESCO, 1972d.
- UNESCO. *UNESCO-Konferenzbericht 1, 3: Weltkonferenz über Erwachsenenbildung Tokio 1972*. Munich: UNESCO Druck, 1973.
- UNESCO. *Recommendations on the development of adult education, Nairobi 1975*. Paris: UNESCO, 1976.
- UNESCO. *Adult education since the Third Conference on Adult Education, Tokio 1972: respuestas sinópticas a la Encuesta realizada por la UNESCO entre Comisiones Nacionales con vistas a reunir información sobre el Desarrollo de la Educación de Personas Adultas; documento de trabajo*. Paris: UNESCO, 1985a.
- UNESCO. *Documento de trabajo*. Paris: UNESCO, 1985b.
- UNESCO. *Final report*. Paris: UNESCO, 1985c.
- UNESCO. *The development of adult education: documento de trabajo*. Paris: UNESCO, 1985d.
- UNESCO. *Adult Education: The Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO-UIL, 1997. Disponível em: <[www.unesco.org/confintea](http://www.unesco.org/confintea)>.
- VERNER, C. Fundamental concepts in adult education. In: Knoll, J. H. (Ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 1975*. Düsseldorf: Bertelsmann, 1975.
- WOLF, A. *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books, 2002.

### 3. Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva

*Timothy D. Ireland*

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO terminou em Belém do Pará, com a aprovação do Marco de Ação de Belém. Da mesma forma que a Declaração de Hamburgo de 1997 e outros documentos anteriores, o Marco frisou a urgência de elaborar indicadores capazes de monitorar as recomendações aprovadas pela Conferência.

O “Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos” (GRALE), também afirma que

Sucessivas CONFINTEAs têm reiterado a contribuição de dados e pesquisa para ajudar refinar políticas, monitorar resultados e melhorar programas. Durante a preparação desse primeiro GRALE, ficou claro que quase 50 anos depois dos primeiros alertas sobre a necessidade de melhorar informação e pesquisa, lacunas na base de conhecimento sobre educação de adultos ainda persistem.<sup>17</sup>

Um ano antes, o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos de 2008, intitulado “Educação para todos em 2015: Alcançaremos a meta?”, concluiu em relação à meta 3 da EPT<sup>18</sup> que há três níveis de dificuldade para monitorar os avanços: i) a ausência de uma meta quantitativa que deveria ser atingida; ii) a falta de compreensão comum de que atividades de aprendizagem devem ser incluídas e iii) a escassez de indicadores internacionais que possibilitam mensurar até que ponto as necessidades de jovens e adultos aprendentes estão sendo atendidas.<sup>19</sup>

Nesse estudo retrospectivo sobre os sessenta anos das CONFINTEAs, pretendo apresentar uma análise ainda preliminar das seis Conferências Internacionais abordando três dimensões fundamentais desses encontros: i) o processo preparatório planejado para cada conferência; ii) os conceitos que emergem de cada enclave; e iii) os mecanismos propostos por cada edição para, de um lado, monitorar as suas próprias recomendações e, de outro, corrigir o que o GRALE chama de “lacunas na base de conhecimento sobre educação de adultos”. Espero demonstrar que as três dimensões estão necessariamente interligadas: os processos e mecanismos utilizados para constituir a base de dados e informações que fundamentarão os debates e discussões durante a conferência

<sup>17</sup> UIL. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO-UIL, 2009. p. 122.

<sup>18</sup> A meta 3 estabelece: “Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida”.

<sup>19</sup> UNESCO. *Relatório de Monitoramento de EPT Brasil 2008*. Brasília: UNESCO, 2008. p. 15.

apresentam fragilidades que dificultam uma melhor definição do campo conceitual da EJA, ao tempo em que a crescente amplitude conceitual complica a tarefa de estabelecer um conjunto básico de indicadores e outros mecanismos que permitiriam acompanhar as recomendações e estratégias propostas pelos delegados presentes. A estrutura-padrão que se tem estabelecido no contexto específico de cada conferência é constituída por uma revisão de *tendências* no campo da EJA, uma deliberação sobre as funções da educação de adultos e, por último, a proposição de novas estratégias.

Além de buscar entender melhor esse processo sexagenário, que teve o seu início com a primeira Conferência Internacional em 1949, pretendo questionar/analisar até que ponto a CONFINTEA VI pode ser vista como um ponto de inflexão nesse processo, abrindo um caminho para a busca de um formato mais *científico* e mais contemporâneo, ou se a CONFINTEA VI representa o esgotamento de um processo histórico que exige um novo tratamento no futuro. Volto a frisar o caráter preliminar do estudo e de suas hipóteses. O estudo toma por base os relatórios finais de cada uma das seis conferências, além de outros documentos preparatórios e posteriores às Conferências. Visa a provocar reflexões e debates sobre a aprendizagem e educação de adultos e a centralidade para o avanço desse campo de uma preocupação urgente com a coleta de dados e informações confiáveis e comparáveis.

### **A primeira conferência mundial de 1929**

Embora as atenções históricas tenham focado nas conferências internacionais promovidas desde 1949 pela UNESCO, faz-se necessário registrar como outros autores lembram (KNOLL, 2009 e outros) que a primeira conferência mundial foi realizada vinte anos antes de Elsinore, em 1929, em Cambridge (Inglaterra), sob os auspícios da Associação Mundial de Educação de Adultos, fundada por Albert Mansbridge dez anos antes (1918). Mansbridge também criou a Associação Educacional de Trabalhadores (WEA na sigla em inglês) que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da educação de adultos na Grã Bretanha e alhures depois da Primeira Guerra Mundial. Em preparação para a Conferência, a Associação Mundial publicou o primeiro Anuário Internacional sobre Educação de Adultos, um volume de 476 páginas com artigos escritos por autores de 26 países. Participaram da conferência, que durou uma semana, representantes de 33 governos (mais do que estiveram presentes na Dinamarca) além de mais de 300 interessados.

### **Elsinore: a primeira conferência internacional da UNESCO (1949)**

Medel-Añonuevo (2007) afirma que, antes do GRALE, produzido em 2009, “Não existia nenhuma análise compreensiva da aprendizagem e educação de adultos, por vários motivos, entre os quais a dificuldade de coletar a informação dada a natureza diversificada e dispersa do próprio campo”. Porém, é importante lembrar que todas as cinco

conferências anteriores se propuseram a fazer algum tipo de levantamento mundial da educação de adultos como componente do processo preparatório para os encontros.

Mesmo em Elsinore, em 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial, existia uma preocupação com a necessidade de coletar e organizar informações sobre a educação de adultos. A primeira conferência, com o título espartano de Educação de Adultos, foi precedida por um encontro de consulta reunindo, em Paris, um pequeno número de expertos internacionais, em novembro de 1948.<sup>20</sup> Esse grupo<sup>21</sup> recomendou que dois conjuntos de documentos fossem preparados para a conferência: documentos de trabalho a serem produzidos pelo Secretariado da UNESCO e relatórios elaborados pelos delegados nacionais. Com relação a esses últimos, também recomendou que devessem incluir: uma visão geral da educação de adultos no respectivo país e os programas, métodos e realizações mais característicos. O mesmo grupo consultivo estabeleceu a agenda e metodologia de trabalho da conferência destacando o seu objetivo central como o de “alcançar um entendimento internacional por meio da educação de adultos”. Após a devastação e horror da guerra, a educação de adultos foi vista como meio para consolidar a paz e estabelecer uma nova harmonia entre as nações e uma base para alargar o entendimento entre os povos até recentemente em guerra. O relatório final da Conferência prometeu duas publicações: primeiro, um levantamento (“útil embora não completo”) das tendências atuais em EJA e um Diretório Internacional baseado em um questionário enviado aos Estados-membros da organização.

O relatório da I CONFINTEA informa que a conferência foi realizada no Colégio Internacional do Povo, em Elsinore (Dinamarca), de 19 a 25 de junho e reuniu 106 delegados representando 27 países, dos quais 19 eram Estados-membros da UNESCO e 21 organizações internacionais. De uma perspectiva latino-americana, é interessante recordar que o diretor-geral da Organização era Torres Bodet, do México, o único latino-americano a dirigir a UNESCO.

Quanto à questão conceitual, a agenda da conferência já excluía dois temas hoje em dia considerados fundamentais para o campo da EJA: alfabetização e educação profissional. De acordo com o relatório, devido à abrangência e às questões especializadas que a alfabetização levanta, a UNESCO “prefere tratá-la como parte do campo da educação fundamental, estreitamente relacionada com, porém, distinguível da educação de adultos” (UNESCO, 1949, p. 7). Igualmente, ensino escolar tradicional e treinamento formal em habilidades técnicas também foram omitidos das discussões. De acordo com Serge Wagner (UNESCO, 1997, p. 17), os motivos maiores pela exclusão foram, primeiro, que o departamento de educação de adultos da UNESCO não cobria alfabetização e educação básica, e, segundo, que a definição britânica dominante na época excluía alfabetização e educação técnica e profissional. Nas suas discussões plenárias, os delegados

---

<sup>20</sup> UNESCO, 1949.

<sup>21</sup> O grupo foi composto de representantes de Grã Bretanha (E.M. Hutchinson), dos EUA (Charles Hogan), da Dinamarca (Jens Rosenkjaer), da França (J. Dumazedier), da Checoslováquia (Antonin Prochazha), presidido por Cheng Chi Pao. Um experto da Colômbia, representando a América Latina, foi convidado, mas não pode participar.

decidiram não elaborar uma definição. Apesar dessas ausências que hoje seriam inconcebíveis, as discussões apontaram a diversidade e multiplicidade de experiências e, reconhecendo a impossibilidade de chegar a um denominador comum, no seu lugar, os delegados optaram por estabelecer uma declaração de princípio – que a educação de adultos tem a tarefa de satisfazer as necessidades culturais e aspirações dos adultos em toda a sua abrangência e diversidade (UNESCO, 1949, p. 7).

Nas suas recomendações, a Conferência afirma que “Se o movimento da educação de adultos é de desempenhar o seu papel na busca do entendimento internacional, a UNESCO deve garantir o reconhecimento mais amplo do papel que as organizações voluntárias podem desempenhar” (UNESCO, 1949, p. 33). Em Elsinore, aparentemente não havia as tensões que acompanharam as CONFINTEAs subsequentes entre governo e sociedade civil. O reconhecimento do papel das organizações da sociedade civil sublinha, de um lado, a importância dessa contribuição para o desenvolvimento do campo e, de outro, as dificuldades que a participação desse setor traz para a coleta de dados e informações mais precisas sobre a educação de adultos. Em termos práticos, para dar seguimento às recomendações da Conferência, os delegados propuseram o estabelecimento de um Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos (EDA) que teria a função de assessorar a divisão de EDA da UNESCO também na execução das recomendações dessa conferência. O comitê seria composto de representantes das principais agências engajadas na educação de adultos com o “devido reconhecimento das organizações voluntárias onde essas existam” (UNESCO, 1949, p. 33). A composição também levaria em conta a distribuição geográfica e os diversos estágios de desenvolvimento da EDA.

De acordo com Hely “A Conferência de Elsinore marcou sem dúvida um avanço grande na cooperação e consulta internacionais no campo específico da educação de adultos [...]” (HELY, 1962, p. 12). O próprio título da conferência, Educação de Adultos, sugere que o objetivo era de se chegar a uma descrição e análise crítica do campo amplo. A preocupação com a cooperação e o intercâmbio internacionais se expressou na criação do Centro Regional de Educação Fundamental para América Latina (CREFAL), em Pátzcuaro, México, uma iniciativa da UNESCO e do Governo do México<sup>22</sup>, inaugurado em maio de 1951, e do Instituto da UNESCO para a Educação (UIE), inaugurado em junho de 1951 em Hamburgo.<sup>23</sup>

O Comitê Consultivo, sugerido pela primeira conferência, se tornou um mecanismo comum a quase todas as conferências subsequentes. Nesse caso, os membros foram pessoas de destaque no campo da EDA convidados pelo diretor-geral após consultar alguns Estados-membros e algumas ONG internacionais. O relatório final de Montreal informa que a participação do comitê variou ao longo dos anos com um núcleo de expertos das organizações principais engajadas na EDA especialmente junto a trabalhadores. Na sua reunião em 1957, o comitê propôs a convocação de uma nova

---

<sup>22</sup> O diretor-geral da UNESCO, Jaime Torres Bodet, incentivou a criação do CREFAL como parte de uma estratégia de criar centros parecidos em outros países em desenvolvimento.

<sup>23</sup> UNESCO. *Reference points*. Paris: UNESCO, 1997. p. 20.

conferência internacional sobre educação de adultos, justificando a sua decisão pelas grandes mudanças sociais e econômicas acontecendo no mundo inteiro e pelo aumento expressivo do número de Estados-membros da Organização. A proposta foi formalmente adotada na décima sessão da Conferência Geral da UNESCO realizada em novembro/dezembro de 1958.

Convocado novamente em maio de 1959 para planejar a nova conferência, o Comitê Consultivo propôs como tema principal “Educação de adultos num mundo em mudança” e sugeriu que as discussões fossem organizadas em torno dos seguintes temas: o papel e conteúdo da EDA em ambientes diversos; métodos e técnicas em educação; e a estrutura e organização da EDA. Além disso, foram quatro mecanismos recomendados em preparação para o encontro:

1. Ao enviar os convites no início de 1960, o Secretariado da UNESCO sugeriu que Estados-membros, Comissões Nacionais e ONG desenvolvessem “um trabalho preliminar”, encaminhando para o Secretariado documentos sobre a EDA;
2. Os Estados e as organizações foram incumbidos com a tarefa de empreender

uma avaliação ponderada e deliberada das suas ações no campo amplo da EDA, das diversas formas através das quais a educação se expressa, as fontes de apoio, financeiramente como institucionalmente, e do papel conferido a ela relacionada à mudança econômica e social (UNESCO, 1960, p. 32).

Entre os 24 quesitos listados, havia itens voltados para os objetivos principais dos programas de EDA, sobre educação profissional, o papel das bibliotecas e museus na EDA, a contribuição das universidades, as fontes de recursos, o impacto da mídia, migração e urbanização, a participação da mulher, a formação para a EDA e sua profissionalização, a elaboração de materiais didáticos, a coordenação de programas e atividades em nível nacional e local e os espaços físicos utilizados na EDA.<sup>24</sup> Considerando o número de países e organizações convidadas, o Secretariado solicitou um esforço sobre-humano de resumir esse relato em 2.000 palavras.

3. Um documento preparatório intitulado “Educação de adultos num mundo em mudança” foi preparado e distribuído pelo Secretariado.
4. Com base nos 35 relatórios recebidos dos Estados-membros e 17 das ONG internacionais, o secretariado preparou um documento traçando as principais tendências mundiais de EDA.

De acordo com o relatório final, esses mecanismos foram reforçados pela elaboração de outros documentos de trabalho e pelos resultados de um número significativo de seminários regionais. Para completar o processo preparatório, o Sr. Arnold Hely, diretor de

---

<sup>24</sup> Anexo I no Relatório Final da CONFITEA II.



Educação de Adultos na Universidade de Adelaide, na Austrália, preparou uma revisão das tendências na EDA entre Elsinore e Montreal.

Assim, fica evidente a preocupação em coletar informações e dados sobre os programas e atividades de EDA de uma forma mais ordenada e detalhada, possibilitando uma base mais segura para a definição de estratégias futuras. Porém, não há registro de nenhuma tentativa de monitorar sistematicamente o impacto da conferência de Elsinore sobre o desenvolvimento da EDA em âmbito global, além de afirmações sobre o crescimento de possibilidades e atividades de intercâmbio e cooperação.

### **Montreal: a segunda conferência internacional da UNESCO (1960)**

Realizada num período de múltiplas e complexas mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo ocidental, a II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos cresceu significativamente em comparação com Elsinore. Participaram representantes de 47 Estados-membros (as regras estabeleceram um máximo de 2 delegados por país), de 2 membros associados, de 46 ONG e de 2 de países não membros da UNESCO, além de 3 organizações do sistema da ONU e de 2 de outras organizações intergovernamentais. Realizada na Universidade de McGill em Montreal, Canadá, a conferência testou a resistência dos participantes, começando em 22 de agosto e terminado no dia 31.

Nas discussões voltadas para uma melhor delimitação do campo, há várias questões que chamam a atenção pela sua atualidade ainda nos dias de hoje. A conferência critica a separação entre educação técnica e vocacional e o que chama de educação geral, frisando que a falsa separação contribui para esterilidade social. Também critica processos de alfabetização que não façam parte de programas mais amplos de educação geral. Discute a relação entre educação de jovens e educação de adultos, afirmando que não se deve estabelecer nenhuma fronteira imutável entre as duas, pois fazem parte de um contínuo. Enfatiza também a necessidade de dar uma atenção especial para a educação das mulheres e frisa a importância crucial do processo de aprendizagem para garantir a nossa sobrevivência coletiva. Alerta contra a tendência de estabelecer um divisor de discurso – considerado mais característico do período atual (IRELAND, 2009; MEDEL-AÑONUEVO, 2009) – em que a EDA para os países em desenvolvimento se refere à alfabetização e a EDA nos países industrializados à educação técnica e vocacional.

Não há dúvida de que o conceito de EDA é significativamente mais amplo do que o de Elsinore. Abrange alfabetização e educação técnica, mas inclui também processos de escolarização para adultos que não tiveram acesso à educação continuada (o que o relatório chama de “educação suplementar”) para todos fazendo uso de métodos considerados tradicionais e as novas oportunidades abertas pelos meios de comunicação. A Conferência recomendou que a EDA fosse considerada como parte integral e orgânica de cada sistema nacional de educação e, conseqüentemente, recebesse a atenção e os recursos devidos. No seu discurso final, o presidente da Conferência, Roby Kidd, frisou a necessidade de reconhecer a educação como um

processo que continua ao longo da vida, que é, ao mesmo tempo, o direito de todos e de responsabilidade da humanidade.

Como em Elsinore, os delegados apontam alguns mecanismos como formas de avançar e acompanhar as recomendações acordadas na Conferência. Primeiro, propõem que a UNESCO realize seminários regionais na América Latina, Ásia e África na busca de soluções práticas para problemas comuns. Em segundo lugar, recomenda que a UNESCO, considerando a significância crescente da EDA, dedique uma parte maior do seu orçamento para poder propiciar recursos financeiros e humanos capazes de atender a nova demanda. Também volta a insistir sobre a necessidade de continuar e ampliar o trabalho do comitê consultivo estabelecendo um comitê permanente sobre EDA dentro da estrutura da Organização cujos membros deveriam representar governos, agências principais, ONG, e organizações nacionais e regionais criadas para incentivar a coordenação de esforços entre diferentes agências. Existe ainda uma preocupação maior com a comunicação e o intercâmbio de experiências do que com a tarefa de estabelecer alguns indicadores básicos que permitam monitorar e acompanhar as recomendações aprovadas.

A UNESCO estabeleceu um comitê consultivo internacional para educação extraescolar, o *International Advisory Committee for Out-of-school Education*, presidido pelo professor Roby Kidd. Foi esse Comitê que preparou o caminho para a III Conferência Internacional realizada em Tóquio, Japão, em 1972. De acordo com o Relatório Final da CONFINTEA III, esse Comitê se reuniu duas vezes, em dezembro de 1970 e fevereiro de 1972, embora a capa do Documento preliminar de Referência da III CONFINTEA produzido pelo grupo se refira à sua terceira sessão. De qualquer forma, foram dez anos entre a conclusão de Montreal e a primeira reunião do Comitê Consultivo. A decisão de realizar a CONFINTEA III foi tomada durante a 16ª sessão da Conferência Geral em 1970.

### **Tóquio: a terceira conferência internacional da UNESCO (1972)**

De acordo com Roby Kidd, “À Conferência faltou um pouco da eletricidade, da emoção, dos temores e triunfos de Montreal. Foi muito mais profissional e baseada em regras e procedimentos” (KIDD, 1974, p. 26). Não podemos esquecer que Kidd foi um dos arquitetos responsáveis pela Conferência de Montreal. Essa possível correlação entre o perfil do principal organizador de cada CONFINTEA e as características do encontro levanta uma hipótese que seria interessante explorar. É importante também lembrar que a conferência de Tóquio foi realizada no bojo da publicação do famoso Relatório Faure, “Aprender a ser”, que impactou de forma duradoura as discussões em torno da educação ao longo da vida. Apesar das regras e procedimentos, Tóquio foi avaliada como uma conferência bastante produtiva que ajudou avançar nas discussões sobre educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida e sobre a centralidade da aprendizagem para esse processo.

Os preparativos para a Conferência foram cumpridos de forma bastante disciplinada. Em primeiro lugar, os Estados-membros foram incentivados a nomear grupos de trabalho

ou a iniciar levantamentos nacionais para coletar informações básicas sobre o status e abrangência da EDA. Trinta e oito Estados-membros formaram grupos, dos quais 28 submeteram relatórios detalhados ao Secretariado. Em segundo lugar, em julho de 1971, o Secretariado da UNESCO enviou um questionário para todos os Estados-membros e membros associados solicitando informações sobre aspectos-chave da oferta e prática de EDA. Vale recordar a recomendação de Montreal sobre a inserção da educação de adultos no sistema nacional de educação para reduzir o alto risco de sua marginalização.

Ao referir-se ao questionário, o Relatório Final esclareceu:

Este questionário não está dirigido a uma única autoridade no país [p.ex. o Ministério da Educação] nem somente a órgãos governamentais, mas deveria ser respondido no mesmo espírito em que foi concebido: como um questionário interdisciplinar endereçado a diversas autoridades públicas (central e local) preocupadas com planejamento, educação, indústria, emprego, agricultura, desenvolvimento rural, bem-estar etc.; a associações não governamentais [trabalhadores, jovens, organizações de mulheres, clubes, associações recreativas etc.]; a municípios, empresas, cooperativas etc.; e especialmente à poderosa mídia que desempenham um papel crescente no processo de educação e treinamento de adultos ao longo da vida (UNESCO, 1972).

A dificuldade dos vários setores envolvidos no campo amplo da EDA de coordenar e articular as suas atividades é uma constante nos desafios até hoje. Apesar de ser bem intencionado, o objetivo do questionário soa bastante utópico. Buscava informações sobre cinco temas: a relação da EDA com objetivos econômicos, sociais e políticos e com o sistema educacional, recursos financeiros, aspectos metodológicos e pessoal para a EDA.

Foram recebidas respostas de 88 Estados-membros e um membro associado. Com base nas duas fontes acima (relatórios dos Grupos de Trabalhos nacionais e respostas ao questionário), junto com informações fornecidas pelo Comitê Consultivo e outras fontes secundárias, foram preparados dois principais documentos para a conferência: “Um levantamento internacional retrospectivo de educação de adultos: Montreal 1960 a Tóquio 1972” e um “Documento de referência”.

O primeiro desses dois documentos, que pode ser visto como o precursor do GRALE (2009), foi elaborado pelo Professor John Lowe, Chefe do Departamento de Estudos Educacionais e Diretor de Estudos Extramuras na Universidade de Edimburgo (Escócia). De acordo com Knoll, os relatórios nacionais elaborados de forma isolada foram reunidos numa “descrição fenomenológica com a afirmação que a educação de adultos podia ser vista em termos de um conjunto de fatores condicionais sem serem limitados por fronteiras nacionais” (KNOLL, 2009, p. 30). A validade das comparações sobre questões específicas foi questionada com base nas metodologias diversas de coleta de dados.

Reuniões e seminários organizados pelas comissões nacionais da UNESCO, por ONG internacionais e associações nacionais também produziram um número relevante de estudos e relatórios sobre distintos aspectos da educação de adultos.

Participaram da Conferência de Tóquio, que mais uma vez desafiou a resistência dos participantes começando no dia 25 de julho e terminando no dia 7 de agosto, 300 delegados representando 82 Estados-membros e 3 representando os estados não membros, junto com representantes de quatro organizações da ONU e observadores de uma organização intergovernamental e 37 ONG internacionais. Os objetivos estabelecidos para a Conferência foram bastante parecidos com os das primeiras duas edições da Conferência: examinar as tendências na EDA durante a última década, considerar as funções da EDA no contexto da educação ao longo da vida e revisar as estratégias de desenvolvimento educacional com respeito à EDA.

O conceito de educação ao longo da vida no contexto das CONFINTEAs foi destacado pela primeira vez por Roby Kidd em Montreal. Embora elementos de um conceito amplo de educação ao longo da vida (inicialmente traduzido como *educação permanente* no Brasil) podem ser encontrados em escritos sobre o pensamento e a prática de educação na Grécia antiga, na China e na Índia, o Relatório do Ministério de Reconstrução, Comitê de Educação de Adultos, da Grã Bretanha, publicado de 1919, é frequentemente citado como reintroduzindo o conceito numa roupagem mais moderna que o jornal "The Times", na edição de 15 de novembro de 1919, resumiu com o título "Educação ao longo da vida" (IRELAND, 1979, p. 16).<sup>25</sup> Apesar desses antecedentes, é nas discussões em Tóquio que a educação ao longo da vida chega à maioria e ganha visibilidade internacional. Além de frisar que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, também se frisa que nem a escola nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza. A aprendizagem e o adulto como aprendente ganham cada vez mais espaço nas discussões. O Relatório Final frisa que: "os adultos querem aprender coisas específicas em estágios diferentes das suas vidas [...]. Assim o principal objetivo da educação está se tornando o de ajudar as pessoas aprenderem sozinhas" [sic]. O Relatório deixa claro que o significado de "ao longo da vida" não é que as pessoas devem participar de aprendizagem organizada do útero ao túmulo, mas na idade de dois ou três anos até o final da vida, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem. Continua, afirmando que a palavra chave é *aprendizagem*, que se distingue claramente da palavra *educação* na sua acepção tradicional. Destaca o fato de que os educadores não devem se preocupar com a transmissão de informação de um educador a um educando senão com as necessidades dos aprendentes que monitoram as suas próprias respostas e sabem como utilizar as ferramentas mais recentes da aprendizagem.

---

<sup>25</sup> Entre as muitas conclusões pertinentes do relatório, destacamos a 5ª: que a conclusão necessária é que a educação de adultos não deve ser considerada como um luxo, para umas poucas pessoas excepcionais, nem como uma coisa que ocupa somente um período curto no início da idade adulta, mas que a educação de adultos é uma permanente necessidade nacional, um aspecto inseparável da cidadania, e, por isso, deveria ser tanto universal quanto ao longo da vida (IRELAND, 1979, p. 16).

Para um campo sem tradição em avaliar as suas atividades e sem instrumentos e indicadores para a coleta de informações, a ampliação do próprio conceito coloca imensos desafios para os responsáveis pela elaboração e implementação de práticas de educação de adultos na perspectiva da educação ao longo da vida. A própria Retrospectiva preparada por Lowe se refere a essas fraquezas fundamentais no seu capítulo VIII sobre métodos e técnicas, afirmando que, para muitos Estados-membros, avaliar significa pouco mais de que estimar quantas pessoas foram alfabetizadas (UNESCO, 1972, p. 117). Constatou que, além da utilidade prática como meio para mensurar o valor de um programa, procedimentos de avaliação obrigam gestores e organizadores a definir os seus objetivos com precisão. O relatório afirma que a questão de estatísticas era especialmente complicada com respeito à metodologia, terminologia e sistema de classificação empregados e sugere que, na ausência de um sistema internacional classificatório da educação informal de adultos, a UNESCO deveria desenvolver estudos nesse campo. Um documento de trabalho, preparado especificamente pelo *UNESCO Institute for Statistics* (UIS) para a Conferência, constatou que, apesar do progresso alcançado na última década na compilação de estatística para educação escolar e universitária, “pouca ou nenhuma informação desse tipo está disponível para a educação de adultos, e sequer existe um marco classificatório para acomodá-la” (UNESCO, 1972, p.1).

A CONFINTEA III concluiu com um conjunto de 33 recomendações, muitas das quais ainda, 40 anos depois, permanecem bastante atuais. As recomendações 16 e 24 destacam a necessidade de dedicar mais recursos para promover livros e outros materiais de leitura elaborados para todos os níveis e categorias de EDA, fortalecendo a produção local. As universidades (28) estão convocadas a desempenhar um papel mais efetivo e presente na formação inicial e continuada de educadores, na pesquisa e no intercâmbio de informações. Na Recomendação 14 sobre “A coleta e processamento de dados”, consta um convite aos Estados-membros para “Considerar a possibilidade de um projeto inicial para a coleta de dados com vistas ao estabelecimento, após as análises, avaliações e ajustes necessários serem cumpridos, de um sistema permanente para a coleta e processamento de dados estatísticos sobre educação de adultos, que é essencial nos estágios de avaliação e planejamento”. Um convite que poucos Estados-membros colocaram em prática. Uma das recomendações que foi devidamente atendida pela UNESCO foi a de número 7, que convida a UNESCO a explorar a possibilidade de preparar uma recomendação<sup>26</sup> aos Estados-membros relativa ao desenvolvimento da educação de adultos com respeito à libertação total do ser humano. Em 1976, a Conferência Geral da UNESCO aprovou a Recomendação de Nairóbi sobre Educação de Adultos. Por último, a Recomendação 33 solicita que a UNESCO “explore a possibilidade de convocar as conferências internacionais de educação de adultos com mais frequência e de organizar a próxima num país em desenvolvimento”. A UNESCO relutou quase 40 anos em atender esse pedido.

---

<sup>26</sup> Na terminologia da ONU, há dois tipos de *obrigação* – legal e moral – para os Estados-membros, a convenção que tem como base um tratado internacional que obriga os signatários a cumprir e a recomendação que não implica em obrigatoriedade legal, mas possui uma força moral.

Não há dúvida de que o documento que mais marcou os treze anos entre a III e IV CONFINTEAs foi o intitulado “Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos”, aprovado e adotado na 19ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada em Nairóbi (Quênia) em 1976. Constituiu a primeira ação normativa nesse campo amplo e complexo. Uma versão preliminar da Recomendação foi elaborada e submetida a um Comitê de Expertos Governamentais, numa reunião em Paris entre 2 e 12 de junho de 1976, em que participaram representantes de 63 Estados-membros, além de observadores de outras organizações e ONG. De acordo com o diretor-geral assistente John Forbes, a Recomendação tinha três objetivos fundamentais: “tornar evidente as características específicas da educação de adultos [...] na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida”, “mobilizar apoio político” para o seu desenvolvimento, e terceiro, “pavimentar o caminho para ação em nível nacional” (UNESCO, 1976, Annex 2, p. 1).

### **Paris: a quarta conferência internacional da UNESCO (1985)**

Ao iniciar os preparativos para a IV Conferência Internacional em 1982, a Recomendação se tornou uma referência central. Na avaliação de Knoll, a IV Conferência não foi especialmente bem planejada nem estrategicamente bem sucedida (KNOLL, 2009, p. 37). Porém, comparada com as três edições anteriores, os preparativos tanto em termos documentais como em termos de reuniões foram aparentemente muito mais extensos e detalhados. Recursos para os preparativos da IV Conferência foram incluídos no programa e orçamento aprovados para 1981-83. Entre as ações, foi feito um convite aos Estados-membros para fornecer informações sobre o desenvolvimento da educação de adultos à luz da Recomendação de Nairóbi como base para um relatório sinótico. O Secretariado enviou uma carta em 29/03/1982 para todas as Comissões Nacionais acompanhada por um guia cujo objetivo era de estimular reflexão sobre as recentes tendências na EDA, e mais especificamente nos cinco anos desde 1976, antes de apresentar dados e comentários. O guia e as perguntas que continha seguiram a mesma estrutura que a própria Recomendação. 76 respostas foram recebidas representando, de uma forma equilibrada, a distribuição geográfica dos países. Esses relatórios formaram a base para o documento preparado pelo Secretariado com o título – pouco sinótico: “Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972) Round-up of Replies to the Survey carried out by UNESCO among National Commissions with a view to Gathering Information on the Development of Adult Education”.

Os dados e informações coletados e apresentados no relatório sinótico também serviram para a elaboração do principal documento de trabalho da Conferência, “O Desenvolvimento da Educação de Adultos: Aspectos e tendências” (UNESCO, 1985). Porém, esses dados constituíram somente um dos insumos para a elaboração do documento. Esses últimos incluíram uma série de consultas organizadas em várias regiões com vistas à preparação da Conferência. Na África, uma reunião técnica sub-regional foi realizada em Lome (Togo), em julho de 1981, seguido por uma segunda

em Lusaka (Zâmbia), em setembro de 1982. Uma reunião consultiva foi realizada para os Estados Árabes em Amã (Jordânia) também em setembro de 1982, além de seminários e oficinas. Em maio de 1983, o Escritório Regional da UNESCO para a Ásia e o Pacífico organizou uma reunião consultiva. No mesmo mês, houve uma consulta para a América Latina e o Caribe em Havana (Cuba). Na Europa, o então *UNESCO Institute for Education* (UIE), junto com a Comissão Nacional Alemã, organizou uma Conferência Europeia sobre Motivação para Educação de Adultos, em março de 1983. O ICAE, fundado por Roby Kidd em 1976 depois da III Conferência, também realizou uma Conferência junto à *Peuple et Culture*, em 1982, com o título Para um Desenvolvimento Verdadeiro: o Papel da Educação de Adultos. Por último, a própria UNESCO organizou uma reunião de especialistas em abril de 1983 para discutir meios para levar em conta os interesses dos trabalhadores quanto à formulação e implementação das políticas de EDA. Também contribuíram para a elaboração do documento de trabalho os relatórios preparados pelos Estados-membros por motivo da 39ª sessão da Conferência Internacional de Educação (ICE).

Nesse sentido, o formato elaborado para preparar a Conferência, com reuniões consultivas nas várias regiões, envolvendo governos e organizações da sociedade civil e as formas de consulta escrita aos Estados-membros, é o precursor das conferências subsequentes. Representa também um esforço para melhorar a coleta de dados e as informações, mesmo reconhecendo, como o próprio documento de trabalho constata, que

o presente estado de estatística disponível nacional e internacionalmente, dificulta avaliar o desenvolvimento quantitativo da Educação de Adultos no mundo. Onde as estatísticas existem são frequentemente incompletas e se referem a situações distintas em países diferentes (UNESCO, 1985, p. 9).

O número de participantes da IV Conferência mais do que dobrou o público de Tóquio. Além de 112 Estados-membros, houve representantes da Santa Sé e dos Movimentos Africanos para a Liberação Nacional, o Congresso Africano Nacional da África do Sul (ANC) e a *South West Africa's People Organization* (SWAPO)<sup>27</sup>, e da *Palestine Liberation Organization* (PLO). Completaram os 841 participantes, 12 representantes de organizações intergovernamentais, 59 representantes de ONG internacionais e dois de outras instituições e fundações. Havia 40 ministros ou pessoas de status ministerial entre os participantes, o que é sempre um termômetro político do evento.

Knoll relata que a Conferência sofreu tensões internas e políticas. De um lado, havia o reflexo do conflito entre Israel e os Estados Árabes e, de outro, as tensões da própria Organização geradas pela reforma da UNESCO e o desenvolvimento de novas regras para as conferências internacionais. O tema principal da conferência "O desenvolvimento da educação de adultos: aspectos e tendências", embora bastante geral, foi ancorado num

---

<sup>27</sup> O diretor-geral da UNESCO nesse período foi o africano Amadou-Mahtar M'Bow.

certo consenso sobre o conceito amplo da educação estabelecido na Recomendação de Nairóbi. Conquanto com alguns desdobramentos, é o mesmo conceito que tem fundamentado as discussões em Hamburgo e Belém, apesar da observação feita em Hamburgo, repetida em Belém, de que o documento, por mais atual que fosse, já tem mais de 30 anos e precisa de revisões. Pela sua importância, consideramos pertinente reproduzir o conceito aqui:

- a expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente;
- a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente;
- a expressão “educação permanente” designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;
- num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão;
- a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade;
- os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo (UNESCO, 1976, Annex 1, p. 3).

Os documentos apontam tendências comuns no campo da EDA globalmente. A EDA é vista como um meio para alcançar a justiça social e a igualdade educacional. Ao mesmo tempo, a sua contribuição para o desenvolvimento econômico e social é considerada fundamental. Além dessas funções, na maioria dos países industrializados, a EDA possui um vínculo forte com o emprego e uma capacidade de ajudar as pessoas a lidar com mudanças tecnológicas, econômicas e sociais. Nos países menos desenvolvidos, o foco da EDA é ainda o de oferecer educação para quem não teve a oportunidade de acesso à escola. Nos dois contextos, os desafios são parecidos. A EDA precisa interagir com a mudança tecnológica, procurar formas para superar o analfabetismo e, concomitantemente, contribuir para resolver os problemas principais “de nossos tempos”. Na questão do analfabetismo, sempre associado com países menos desenvolvidos e pobres,



o Relatório da Comissão II constou que representantes de países industrializados se referiram à redescoberta do analfabetismo nas suas sociedades. Conhecido como “alfabetismo residual”, “analfabetismo funcional”, “recaída ao analfabetismo” ou simplesmente o “novo analfabetismo”, era quantitativa e qualitativamente diferente do analfabetismo de massa nos países em desenvolvimento, mas configurava um desafio para quem achava que o analfabetismo era coisa do passado.

No Relatório Final, faz-se menção novamente que, apesar dos avanços da Recomendação de Nairóbi, uma das tarefas mais urgentes era a de desenvolver um marco conceitual para padronizar as estatísticas da EDA e ferramentas adequadas para a coleta de dados. Na seção sobre “Pesquisa, planejamento e avaliação” contida nas Recomendações finais, encontra-se uma chamada sobre a necessidade de “prestar atenção especial para ‘a’ [grifo original] necessidade de uma coleta sistemática de estatística e de continuar oferecendo assistências aos Estados-membros nessa área” (UNESCO, 1985, p. 43). As Recomendações pecam por ser excessivamente extensas – são 23 páginas em total de sugestões – e por serem tão abrangentes, perdem a sua força e possibilidade de impacto. A Declaração da Conferência, cuja palavra-chave é “aprendizagem”, tem o mérito de ser curta, mas sem estabelecer metas concretas a serem alcançadas na próxima década. Reconhece que o direito a aprender constitui mais do que nunca o maior desafio para a humanidade. Frisa que “O ato de aprender, jazendo no centro de toda atividade educacional, transforma seres humanos de objetos a mercê de eventos em sujeitos que criam a sua própria história” (UNESCO, 1985, p. 67). Dessa forma, antecipa a retórica inspiradora de Hamburgo e justifica a chamada de Belém, da urgência de passar da retórica para a ação.

### **Hamburgo: a quinta conferência internacional da UNESCO (1997)**

As últimas duas CONFINTEAS – V e VI – seguem um formato organizativo e mobilizador bastante parecido. Ambas são precedidas por amplos processos de mobilização e documentação que objetivam estabelecer tendências e desafios globais. Os Estados-membros são convidados a preparar e validar os seus relatórios nacionais sobre o estado da arte da EJA no seu respectivo país da forma mais participativa e coletiva possível. As duas conferências são precedidas por cinco conferências regionais e cada uma das quais produz o seu relatório regional de síntese tomando como insumo principal os relatórios nacionais. Cada conferência termina com um documento divulgado e debatido antes e durante o encontro e aprovado por unanimidade no final: a Declaração de Hamburgo em 1997 e o Marco de Ação de Belém em 2009. Porém, o contexto e clima em que cada Conferência foi realizada foram bastante distintos, o que se refletiu no tom das declarações finais e no espírito formalístico de cada evento.

Hamburgo nasceu no final de um longo ciclo de conferências que a comunidade internacional promoveu durante a década de 1990, começando com a Cúpula Mundial para a Infância (Nova York, 1990) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien,

1990). Nas doze conferências do ciclo<sup>28</sup>, os governos que participaram se comprometeram a tratar com urgência de alguns dos problemas mais prementes que o mundo enfrentava como parte de uma nova agenda para o desenvolvimento mundial. Tais problemas se referiam ao bem estar de crianças, à proteção do meio ambiente, aos direitos humanos, ao empoderamento de mulheres, ao emprego produtivo, à saúde reprodutiva e ao desenvolvimento urbano, todos ligados aos temas de paz, desenvolvimento e segurança humana. Cada conferência chegou a acordos sobre questões específicas num novo espírito de cooperação e propósito globais. Ao mesmo tempo, cada conferência buscou articular seus temas e planos de ação às das outras conferências de forma deliberada, fortalecendo o entendimento comum do processo de desenvolvimento que frisava o papel da democracia, o respeito para todos os direitos humanos e liberdades fundamentais incluindo o direito ao desenvolvimento. Se o direito ao desenvolvimento era o eixo comum dessas conferências, o eixo inaugurado em Jomtien era claramente o direito à educação – educação para todos. São dois eixos que percorrem a década. No primeiro caso, em Hamburgo e em termos da educação de adultos, se buscava expressar a centralidade do homem para o processo de desenvolvimento e a essência da aprendizagem para o seu desenvolvimento. No segundo caso, embora em Hamburgo se tenha buscado resgatar o verdadeiro significado de educação para todos no sentido amplo e dentro da perspectiva do conceito da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), durante a década de 1990, o direito de todos à educação lançado em Jomtien terminou sendo reduzido ao direito de todas as crianças à educação (IRELAND, 2009, p. 1-2).

Seguindo o padrão de todas as CONFINTEAs, o diretor-geral aprovou o desenvolvimento de um processo de consulta aos Estados-membros para avaliar as atividades de EDA desde a Conferência anterior. Para esse fim, o Secretariado encaminhou para todos os Estados-membros um questionário

elaborado para obter informações sobre eventos significativos junto com uma reflexão sobre as mudanças recentes e as perspectivas para o desenvolvimento da EDA e a sua contribuição para resolver as principais questões em pauta no século vinte e um (UNESCO, 1997, p. 1).

---

<sup>28</sup> 1990 – Cúpula Mundial para a Infância (Nova York)  
1992 – Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro)  
1993 – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena)  
1994 – Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo)  
1994 – Conferência Global da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável de Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento (Bridgetown, Barbados)  
1994 – Conferência Internacional sobre a Redução de Desastres Naturais  
1995 – Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social (Copenhague)  
1995 – 4ª Conferência Mundial de Mulheres (Beijing)  
1995 – 9º Congresso da ONU sobre a Prevenção de Crime e o Tratamento de Infratores  
1996 – 2ª Conferência da ONU sobre Assentamentos Humanos (Habitat II) (Istambul, Turquia)  
1996 – Cúpula Mundial de Alimentos (Roma, Itália)  
1996 – 9ª Conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento (IX UNCTAD)

O questionário buscava informações sobre educação de adultos no sentido mais amplo e as Comissões Nacionais da UNESCO foram solicitadas a envolver “todos os atores preocupados com a EDA (associações, empregadores, sindicatos, mídia, ONG) e, onde for necessário, estabelecer grupos de trabalho com esse objetivo”. Até 31/10/1996, 68 respostas foram enviadas. O número de respostas recebidas dos países da Ásia e da África foi considerado insuficiente. Somente nove ONG responderam ao questionário. Mais uma vez, a qualidade das informações variava muito de país para país, e o fato de menos de 50% dos Estados-membros responderem ao questionário impõe limitações à representatividade dos dados. Com base nessas informações, o Secretariado preparou o documento “Educação de adultos desde a quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Paris, 1985)” que buscava estabelecer as principais tendências mundiais na EDA.

Além do processo já tradicional de consulta aos Estados-membros com as fragilidades também apontadas nos anteriores, o anexo II do relatório sinótico traz um levantamento das atividades da UNESCO no campo da educação e da EDA entre 1985 e 1995 que fazem parte da missão da Organização sem ser parte de um processo direcionado de mobilização para a Conferência. Depois da Conferência de Tóquio, talvez seja a Conferência de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) o evento mais marcante, inclusive por ter estabelecido metas concretas para a educação escolar de crianças e de jovens e adultos. Jomtien adotou o conceito de *educação básica* que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa – criança, jovem ou adulto –, propondo uma visão ampliada, que não seria restrita à educação escolar nem à infância. Hamburgo aprofundou e ampliou o conceito de educação para todos os jovens e adultos ao longo da vida.

Com base nas 68 respostas recebidas ao questionário dos Estados-membros e nas nove das ONG, o Secretariado identificou uma série de tendências no desenvolvimento da EDA ao longo dos 12 anos que separou a V da IV CONFINTEA. Em primeiro lugar, aponta as profundas diferenças entre EDA no norte e no sul. “O que separa esses dois grupos de países é a interpretação dada ao conceito de educação de adultos que se refere a circunstâncias diferentes [...]” (UNESCO, 1997, p. 2). Uma segunda tendência apontada é um crescimento nas políticas que tomam como referencial a educação ao longo da vida que resultam em programas que abrangem educação geral e a aquisição de habilidades. A terceira tendência apresenta dois eixos: para os países em desenvolvimento e para os países industrializados. Nos primeiros, há duas prioridades básicas: uma voltada para o processo de *pós-alfabetização* e a necessidade de diversificar esse processo e a segunda, ligada com a questão da diversificação, constituída pela necessidade de desenvolver a educação para o trabalho. No caso dos países industrializados, houve uma tendência para as questões de desemprego e reestruturação do mercado de trabalho dominarem as preocupações no campo da EDA, expressas em cursos de treinamento vocacional de curto prazo para integrar, requalificar ou retreinar a força de trabalho para o mercado. A quarta tendência evidenciada foi o consenso entre os Estados-membros e as ONG sobre o princípio da participação, articulado com o princípio da motivação. Existe um reconhecimento crescente de que o adulto é o agente da sua própria educação e que cabe à sua comunidade local a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento.

Essa preocupação em conferir aos beneficiários a responsabilidade pela ação educacional e a necessidade de adotá-la ao contexto e necessidades locais tem acelerado o processo de descentralização das estruturas e da gestão da educação de adultos [...] (UNESCO, 1997, p. 2).

Infelizmente, como o relatório consta, em certos casos, especialmente em países menos desenvolvidos, a descentralização dos processos de decisão não tem sido acompanhada pela necessária descentralização de recursos. Embora, em termos formais, a grande maioria dos Estados-membros tenha incluído a educação de adultos como parte integrada do sistema educacional e reconhecida a sua complementaridade com a educação formal, na realidade existem poucas pontes entre os níveis formal e não formal e nenhum equilíbrio na distribuição de recursos orçamentários entre os dois.

O documento anota ainda a crescente participação de ONG e associações em geral na oferta da educação aliada a uma retirada gradual do Estado do financiamento e gestão da educação e, em especial, da educação de adultos, que permanece como o primo pobre do sistema educacional na maioria dos países em desenvolvimento. Frisa que os beneficiários prioritários são (e continuarão sendo) as mulheres e os jovens – uma preocupação comum entre os países industrializados e em desenvolvimento. Identifica uma tendência para a alfabetização ser entendida de uma forma mais ampla como uma etapa do processo de aprendizagem e reconhece o potencial das novas tecnologias de informação e comunicação para estratégias de aprendizagem, mas reconhece também o acesso desigual a essas tecnologias devido ao custo. Por último, aponta um crescimento da cooperação bilateral e do que chama de cooperação horizontal entre países com preocupações semelhantes.

A V CONFINTEA foi realizada de 14 a 18 de julho de 1997, no *Congress Centrum* (Centro de Convenções), em Hamburgo. Participaram 1507 pessoas incluindo 41 ministros, 15 vice-ministros e 3 subministros; 729 representantes de 130 Estados-membros, 2 membros associados, 2 estados não membros, 1 representante da Palestina, 14 representantes do Sistema ONU e 21 representantes de organizações internacionais, 478 representantes de ONG e 237 de fundações. Merecem destaque dois dados: o número de representantes da sociedade civil e o número de parceiros que participaram da organização da Conferência: FAO, OIT, UNAIDS, UNICEF, PNUD, UNFPA, UNHCR, UNIDO, Banco Mundial, OMS, Conselho de Europa, União Europeia e OCED.

A Conferência foi organizada em torno de quatro atividades principais: 1) discussões plenárias; 2) a adoção da “Declaração de Hamburgo” e da “Agenda para o Futuro”; 3) uma troca de experiências sobre o presente e futuro de aprendizagem de adultos no mundo, por meio de 33 sessões paralelas e 4) uma série de mesas redondas e painéis públicos. Duas comissões discutiram a Declaração e a Agenda. A proposta do Secretariado da Conferência de que todos os participantes tivessem direito à voz foi aceita, reservando o direito ao voto aos representantes dos Estados-membros. Assim, a V CONFINTEA contou com o maior público, incluindo uma diversa e numerosa representação da sociedade civil, realizada num clima participativo e democrático.

No seu discurso de encerramento, o diretor-geral da UNESCO Federico Mayor (presente na abertura e no encerramento da Conferência), descreveu a conferência como um momento decisivo: “Constitui um momento decisivo porque pela primeira vez no discurso sobre a educação de adultos, produtividade e democracia são vistas como exigências simultâneas para o desenvolvimento humano”. E mais,

Esta conferência conseguiu, por meio de um novo tipo de diálogo entre representantes de governo e da sociedade civil, articular a educação de adultos com o desenvolvimento humano sustentável e equitativo, com a geração de emprego e renda, e as metas principais do desenvolvimento social (UIL, s.d, p. 2-3).

A Declaração de Hamburgo, partindo do conceito estabelecido na Recomendação de Nairóbi e do entendimento da educação como uma intervenção social destinada a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos de Jomtien, define a educação de adultos como

[...] o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 89).

Essa ampla definição de aprendizagem de adultos teve o seu desdobramento na “Agenda para o Futuro”, organizada em dez temas, cada tema apresentado de forma descritiva seguido por um elenco de compromissos. Em geral, a Agenda evita estabelecer metas concretas. Somente em dois casos<sup>29</sup>, a Agenda sugere que as taxas de analfabetismo feminino sejam reduzidas à metade até o ano 2000 e reforça a proposição da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI de que ao menos 6% do PNB dos Estados-membros sejam investidos em educação “destinando uma parte equitativa do orçamento da educação à educação dos adultos” (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 123). Por outro lado, a Agenda compromete-se a lançar a Década Africana Paulo Freire de Alfabetização para Todos<sup>30</sup> e a atualizar a “Recomendação sobre

---

<sup>29</sup> Tema 3, item 25-b: “Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica”; e Tema 9, item 49- b: “Os aspectos econômicos da educação de adultos”.

<sup>30</sup> Item 25-f. Note-se que a tradução oficial da CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA de 1998 omite os sub-itens e e f.

o Desenvolvimento da Educação de Adultos” de 1976. Como parte da Estratégia de Seguimento, a Agenda também afirma que “Deve ser estabelecido um fórum e um mecanismo de consulta para assegurar a execução das recomendações e conclusões da presente Conferência” (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 128) e que “A UNESCO deverá estudar a possibilidade de um exame interagência desta Agenda ocorrer no meio do decênio que separa a atual da próxima conferência internacional sobre a educação de adultos” (CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, 1998, p. 128). Somente o último compromisso foi cumprido, ao realizar em Bangkok, seis anos mais tarde, o Balanço Intermediário da V CONFINTEA que sentenciou que

[...] chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário [...] tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante neste campo (UNESCO, 2004, p. 205).

O Balanço Intermediário de Bangkok registra o declínio no financiamento público para a aprendizagem e educação de adultos (UNESCO, 2004, p. 205) e seu alarme relacionado à mudança de perspectiva – do otimismo de Hamburgo para um clima de medo e insegurança em 2003. Enfatiza a urgência de monitorar as metas e recomendações aprovadas na V CONFINTEA, e, na ausência de instrumentos próprios, sugere que essas recomendações devem ser articuladas com o Plano Internacional de Ação da Década de Alfabetização da ONU e o Marco de Ação de Dacar, utilizando o mecanismo do Relatório de Monitoramento Global da EPT para acompanhar o progresso com respeito especialmente à alfabetização (UNESCO, 2004, p. 209). Não é de surpreender que o lema escolhido quase como palavra de ordem para o processo da VI CONFINTEA foi “Da retórica para a ação”.

### **Belém: a sexta conferência internacional da UNESCO (2009)**

Os preparativos para a VI CONFINTEA foram iniciados após a 33 C/Resolução 5 e 175 EX/Decision 9, que formalmente convidou o Diretor-Geral para tomar as providências necessárias para organizar a Conferência, adotadas pela 33ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO. Em seguida o diretor-geral anunciou ter aceito a oferta do Governo do Brasil para sediar a Conferência. O processo preparatório foi estruturado com base em três componentes fundamentais: relatórios nacionais e regionais, Conferências Regionais e o Relatório Global junto com um Marco de Ação a serem apresentados e aprovados na Conferência.

Como no processo preparatório para Hamburgo, o UIL enviou em 2007 um roteiro/questionário para orientar a elaboração dos relatórios nacionais, recomendando que sejam elaborado de forma participativa e, quando possível, validados em um encontro nacional. Dos 193 Estados-membros da UNESCO, 154 produziram relatórios. Os relatórios nacionais constituíram insumos essenciais para a elaboração dos relatórios regionais. Esses documentos foram apresentados e formalmente validados nas cinco Conferências Regionais preparatórias.

A estrutura e os objetivos das Conferências Regionais Preparatórias foram bastante similares: discutir e validar o relatório regional ao tempo em que buscaram identificar as questões-chave relacionadas com a aprendizagem e educação de adultos na sua região e formularam as recomendações e estratégias a serem submetidas à Conferência Global. A primeira conferência a ser realizada foi a da América Latina e o Caribe na Cidade do México (em setembro de 2008), seguida por Ásia e o Pacífico em Seul, Coreia do Sul, (em outubro de 2008), África em Nairóbi, Quênia (novembro de 2008), Europa, América do Norte e Israel em Budapeste, Hungria (dezembro de 2008) e, por último, os Estados Árabes em Tunis, Tunísia (janeiro de 2009) (UNESCO, 2009).

O terceiro componente do processo preparatório é constituído pelo GRALE. Elemento tradicional da preparação de todas as Conferências Internacionais anteriores pelo qual se tentava chegar a um estado da arte mundial em educação de adultos, o GRALE foi anunciado como o primeiro de uma série regular de relatórios com a missão de monitorar os compromissos de Belém e também de incentivar uma coleta de estatística e informação mais detalhada e precisa sobre a educação de adultos mundialmente, nos moldes do Relatório de Monitoramento Global (*Global Monitoring Report – GMR*). O primeiro GRALE utiliza as informações e análises dos cinco relatórios regionais em conjunto com estatística comparativa e dados de pesquisa.

O relatório evidencia a conhecida e histórica diversidade do campo da EDA que abrange programas de alfabetização, educação compensatória ou equivalência, cursos dedicados à formação vocacional e técnica, programas voltados para o desenvolvimento de habilidades para a vida e acesso às novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), entre outros. Afirma os baixos índices de participação e o acesso desigual às oportunidades de aprendizagem. O relatório reconhece que a aprendizagem ao longo da vida permanece mais como visão do que realidade embora possua uma influência mais tangível nas políticas de EDA nos países industrializados, onde também penetra outras áreas de política pública com interface com a educação de adultos. Em geral, a evidência mostra que inexistem fontes de financiamento estáveis que se refletem na remuneração dos educadores e no seu *status* social. Existe também uma polarização entre uma visão mais instrumental da EDA nos países industrializados, onde a ênfase está na formação de mão de obra para garantir a competitividade das economias, enquanto que no sul ainda existe uma visão mais escolar e compensatória da maioria dos programas de EDA, em que predominam programas dedicados à alfabetização no seu sentido mais fundamental.

Contudo, o próprio relatório reconhece o desafio constituído pela abrangência do campo – na maioria dos relatórios nacionais os dados coletados regularmente cobrem unicamente o setor de educação – e as limitações da própria informação apresentada: “Devido principalmente à falta de coleta regular e sistemática de dados em áreas comuns, a maior parte da informação dos Relatórios Nacionais não é comparável” (UNESCO, 2009). Porém, o GRALE sinaliza avanços significativos na oferta de EDA nos 12 anos desde Hamburgo e representa um trabalho de relatoria passível de aprofundamento e aperfeiçoamento no futuro.

Um elemento adicional criado pelo UIL para servir como caixa de ressonância foi o grupo consultivo. Composto por representantes de governos, da UNESCO e outras agências internacionais e multilaterais, e de organizações da sociedade civil, como a Associação para o Desenvolvimento da Educação na África (ADEA) e o ICAE, o grupo se reuniu pela primeira vez em Elsinore, Dinamarca, em março de 2007<sup>31</sup> e mais três vezes ao longo do processo. As agências internacionais e multilaterais tiveram uma participação tímida com algumas notáveis exceções – FAO e a Comissão Europeia – que sublinhou as dificuldades de articulação enfrentadas por um campo de ação de caráter multissetorial.

Diferentemente da V CONFINTEA, em 2009, após longas discussões com a sociedade civil organizada, foi decidido manter o espírito estritamente intergovernamental da Conferência de acordo com o regulamento da própria organização<sup>32</sup>. Assim, embora a sociedade civil tivesse os seus representantes nas delegações nacionais e os seus representantes diretos no caso de organizações formalmente convidadas pela UNESCO<sup>33</sup>, não havia uma participação avulsa como em Hamburgo. Com o espírito de aprofundar as temáticas propostas pela CONFINTEA e preparar os representantes da sociedade civil para uma participação mais informada e eficaz, o ICAE organizou um seminário *online* para discutir quatro questões específicas – alfabetização para todos, educação e migração, educação de pessoas adultas no mundo de trabalho e redução de pobreza – e posteriormente, o Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC), antecedendo a CONFINTEA em Belém em dezembro de 2009<sup>34</sup>.

Outro segmento que se mobilizou para a Conferência foi o dos aprendentes, os sujeitos do processo de aprendizagem e educação de adultos. Embora os educandos viessem se organizando desde a década de 90, processo esse que o lançamento em 2000 do movimento internacional dos Festivais de Aprendizagem (*Adult Learners' Week*) ajudou a consolidar, foi em 2009 durante a Conferência Internacional na Escócia (de 31/03 a 04/04/2009) que os aprendentes resolveram estabelecer uma rede global de

---

<sup>31</sup> A primeira reunião do Grupo Consultivo foi sediada pela Comissão Nacional da UNESCO Dinamarquesa e realizada nos dias 1 a 2 de março de 2007, em Elsinore, no mesmo lugar da primeira Conferência em 1949.

<sup>32</sup> O Regulamento para a classificação geral das várias categorias de encontros convocados pela UNESCO define a CONFINTEA como um encontro intergovernamental categoria II (UNESCO, 179 EX/45).

<sup>33</sup> Veja a decisão 179 EX/45, de 07/03/2007, que contém as listas dos vários tipos de entidades com direito a serem convidadas para a Conferência.

<sup>34</sup> Para maiores informações sobre o FISC, ver (ECCHER, 2010; HADDAD, 2010).



aprendentes adultos e produzir uma Carta Internacional dos Aprendentes Adultos. O painel dos aprendentes e a apresentação dessa Carta, que destacou o direito de todos os educandos adultos de participar no desenvolvimento de políticas para sistemas de aprendizagem ao longo da vida (Artigo 1º), tiveram ampla ressonância na Conferência em Belém.

A CONFINTEA VI foi originalmente planejada para o período de 19 a 22 de maio, mas, após o alastramento da pandemia da gripe H1N1, o governo brasileiro decidiu, como medida cautelar, adiar a conferência para dezembro. Assim, a Conferência foi realizada no Centro de Convenções Hangar, em Belém do Pará, no período de 1 a 4 de dezembro. Reuniu 1.125 participantes de 144 países, incluindo 55 ministros e vice-ministro e 16 embaixadores e delegados permanentes junto à UNESCO.

Sob o lema oficial “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável”, a Conferência e o Marco de Ação de Belém tiveram dois focos principais: a articulação da “educação” e da “aprendizagem” e a ênfase na questão da implementação de políticas públicas. De um lado, a CONFINTEA VI reforça o conceito da educação de adultos que se originou na Recomendação de Nairóbi em 1976 e que a CONFINTEA V aprofundou. O Marco de Ação de Belém frisa a amplitude do conceito de aprendizagem e educação de adultos como “componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal” e “imperativos para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 7). Como Lima comenta, o destaque para políticas e práticas de aprendizagem e educação ao longo da vida tem

a vantagem de retornar aos conceitos de educação e de formação de adultos, conceitos esses francamente desvalorizados ao longo da última década no âmbito de discursos e de orientações políticas nacionais e transnacionais, a favor das qualificações, competências e habilidades economicamente valorizáveis (LIMA, 2010, p. 33).

A programação formal da Conferência foi organizada em torno de quatro conferências, cinco mesas redondas, sessões plenárias e uma comissão para receber e debater as emendas encaminhadas ao Marco de Ação complementada por 32 oficinas paralelas. Das mesas redondas, quatro<sup>35</sup> se voltavam para questões de implementação – políticas e governança para educação de adultos, financiamento da educação de adultos, alfabetização como competência chave para aprendizagem ao longo da vida e garantindo a qualidade da EDA e avaliando resultados de aprendizagem – refletia a estrutura e o tom

---

<sup>35</sup> Somente a 5ª e última mesa redonda teve um título e função um pouco mais especulativa e prospectiva – o caminho para frente (*The way forward*).

de pragmatismo do Marco de Ação de Belém e o objetivo declarado de avançar da retórica para a ação. Os sete eixos do documento versam sobre alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; e qualidade, terminando com recomendações para o Monitoramento da Implementação do Marco de Ação de Belém. Essas incluem o compromisso de desenvolver um conjunto de indicadores comparáveis, de estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para avaliar os compromissos assumidos e de elaborar um relatório trienal a ser submetido à UNESCO. Implícita nisso, está a busca de melhorar a qualidade das fontes e das formas de coleta de dados e informações.

Há pouco mais de um ano da CONFINTEA VI, é precipitado avaliar a implementação do Marco de Ação de Belém, mas é possível pelo menos apontar alguns sinais positivos de ações tomadas para estabelecer mecanismos de monitoramento. No início de 2010, o UIL criou um Grupo Assessor para orientar e apoiar o trabalho de seguimento da CONFINTEA VI. O grupo, composto por representantes de governos, organizações internacionais (agências da ONU e de cooperação, organizações da sociedade civil e associação de aprendentes), e de instâncias da UNESCO, teve a sua primeira reunião em março de 2010 para discutir e aprofundar uma estratégia de seguimento para a Conferência, e a segunda será realizada em maio de 2011. O UIL iniciou discussões sobre uma estratégia global e uma matriz para monitorar a implementação do Marco de Ação de Belém, que foi submetido a um fórum *online* e depois para uma reunião de expertos internacionais em indicadores<sup>36</sup>. A Região da América Latina e do Caribe está discutindo uma estratégia que inclui uma proposta de indicadores qualitativos e quantitativos a serem debatidos num Encontro Regional de Monitoramento da Estratégia Pós-CONFINTEA, a ser realizado na Cidade de México em maio de 2011. A Assembleia Mundial do ICAE em junho discutirá a estratégia do Conselho para garantir a implementação do Marco de Ação. O UIL realizou uma oficina em dezembro de 2010 sobre a elaboração e implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida<sup>37</sup>. O governo do Uruguai criou um comitê nacional para acompanhar os compromissos assumidos em Belém<sup>38</sup>. Esses são alguns exemplos fragmentados, mas pertinentes de passos na direção necessária.

## Considerações finais

Embora o papel desempenhado pelas CONFINTEAs ao longo dos últimos 60 anos seja avaliado como predominantemente benéfico para a sobrevivência e crescimento da educação de adultos, uma análise do período sugere que o processo padrão, que inclui preparação, mobilização, conferência e seguimento, nunca foi submetido a uma avaliação

---

<sup>36</sup> A *International Expert Meeting to Monitor the Implementation of the Belém Framework for Action* foi realizada no UIL em Hamburgo, de 25 a 27 de janeiro de 2011.

<sup>37</sup> *Pilot Workshop on Developing Capacity for Establishing Lifelong Learning Systems in UNESCO Member States* – 22/11 a 03/12/2010.

<sup>38</sup> O comitê nacional de Articulação e Monitoramento da Educação de Jovens e Adultos dentro do marco das recomendações da VI CONFINTEA foi criado por decreto presidencial no dia 29/12/2010.

rigorosa. Há poucos estudos que tentam avaliar se e como o processo e as recomendações da conferência impactaram sobre políticas públicas no campo da educação de jovens e adultos. A primeira conferência em Elsinore congregou em torno de 100 participantes. Em Hamburgo havia aproximadamente 1.500 pessoas e em Belém 1.200. As conferências continuam demandando uma organização crescentemente sofisticada que envolve a elaboração de relatórios nacionais, a preparação de documentos de trabalho e a realização de encontros nacionais e regionais cujos custos diretos e indiretos não podem ser minimizados.

Ao mesmo tempo, o contexto em que as conferências foram realizadas mudou dramaticamente desde o período pós-guerra com a grande ânsia de paz e estabilidade para outro contexto em que a CONFINTEA VI foi realizada, com a maior parte do mundo nas garras de uma profunda crise financeira, acompanhada por crises de combustíveis, alimentos e meio ambiente. As condições tecnológicas também mudaram profundamente de um mundo pré-televisão para um mundo conectado por internet e outras tecnologias, permitindo comunicação rápida de excelente qualidade. Em 2008, o UIL disponibilizou todos os relatórios nacionais ao público geral no seu sítio. A inscrição para a conferência foi realizada *online* apesar de alguma resistência. Todos os procedimentos de Belém foram transmitidos *online* e podiam ser acompanhados em qualquer parte do mundo.

Concluimos que há uma necessidade urgente de lançar uma análise crítica do processo CONFINTEA levando em conta a falta de dados sobre o seu impacto e a relação custo-benefício, à luz das tecnologias de comunicação e informação existentes.

Com o seu crescimento conceitual, a educação de adultos tem-se tornado, em parte, vítima da sua própria ambiguidade. A educação de adultos sempre tem sido ofertada por uma grande diversidade de provedores tanto governamentais quanto da sociedade civil. Em termos conceituais, a aprendizagem e a educação de adultos são ricas e multirreferenciadas, mas sua própria diversidade e riqueza tornam a sua definição complexa, e problemática a coleta de dados e informação sobre o que é ofertado, por quem e para quem. Definições estreitas cerceiam a aprendizagem e educação de adultos e não conseguem refletir sua realidade. Definições mais amplas são mais capazes de captar a diversidade, embora borrem as fronteiras. A educação de adultos é crescentemente vista como uma ferramenta importante para reparar a desigualdade social e econômica, para reduzir a pobreza, para preparar a sociedade mundial para novos paradigmas de produção e consumo sustentável, para preparar mão de obra qualificada para as economias competitivas, para criar a base para uma cultura de paz e de boa convivência, para estabelecer relações mais harmoniosas entre os ambientes humano e natural, para desenvolver o potencial de todas as pessoas. Os desafios são imensos. Esta análise dos sessenta anos do movimento das CONFINTEAS sugere que a necessidade de avaliar e monitorar estão sempre presentes, mas que talvez o que se precisa agora sejam formas mais criativas e diversas para avaliar os processos de avaliação que cobrem as modalidades formal, não formal e informal e, ao mesmo tempo, se estendem ao longo da vida.

## Referências bibliográficas:

- CONFERÊNCIA REGIONAL PREPARATÓRIA, Brasília, 1997. *Anais...* Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CREFAL. *CREFAL: instantes de su história; memoria gráfica 1951-2008*. Pátzcuaro, México: CREFAL, 2009.
- DE MAEYER, Marc (Coord.). *Reference points*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1997.
- ECCHER, Celita. O FISC, uma plataforma de lançamento. *Aprender ao Longo da Vida*. Lisboa, n. 12, mai. 2010.
- GLOBAL LEARNERS' NETWORK. *International Adult Learners' Charter*. Edinburgh: Scotland's Learning Partnership, 2009.
- HADDAD, S. Comments from a Latin American Perspective. *Convergence*. Leicester, NIACE/ICAE, v. 15, n. 3-4, 2007.
- HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd, v. 14, n. 41, mai./ago. 2009.
- IRELAND, T D. *Gelpi's view of lifelong education*. University of Manchester, 1979. (Manchester monographs; 14).
- IRELAND, T D. Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 22, n. 82, nov. 2009.
- KNOLL, J. H. The history of the UNESCO International Conferences on Adult Education: from Helsingör (1949) to Hamburg (1997); international education policy through people and programmes. *Convergence*. Leicester, NIACE/ICAE, v. 15, n. 3-4, 2007.
- LIMA, L. Notas breves de um participante. *Aprender ao Longo da Vida*. Lisboa, n. 12, mai. 2010.
- MEDEL-AÑONUEVO, C. The possibilities of transforming adult learning and education: the challenge of CONFINTEA VI. *Convergence*. Leicester, NIACE/ICAE, v. 15, n. 3-4, 2007.
- PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.
- UIL. *Adult Education: the Hamburg Declaration; the Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO-UIL, 1997.
- UIL. *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg: UNESCO-UIL, 2009.
- UIS. *The Development of International Statistics on Adult Education*. Montreal: UNESCO-UIS, 1972.
- UNESCO. *Adult Education Expert Consultation Meeting, 1948*. Paris: UNESCO, 10 Jan. 1949.
- UNESCO. *Adult Education since the Fourth International Conference on Adult Education (Paris, 1985)*. Hamburg: UNESCO-UIL, Jul. 1997.
- UNESCO. *Adult Education since the Third International Conference on Adult Education (Tokyo, 1972)*. Paris: UNESCO, 1985.
- UNESCO. *Basic document for World Conference on AE: AE in a changing world, 1960*.
- UNESCO. *CONFINTEA VI: final report*. Hamburg: UNESCO-UIL, 2010.
- UNESCO. *Draft Recommendation on the Development of Adult Education*. 19 C/24, Nairobi, 1976. Paris: UNESCO, 1976.

UNESCO. *Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009.

UNESCO. *Education for all by 2015: will we make it? EFA Global Monitoring Report 2008*. Paris: UNESCO, 2007.

UNESCO. *Fourth International Conference on Adult Education: The Development of Adult Education: Aspects and Trends*. Paris: UNESCO, 1985.

UNESCO. *International Conferences on Adult Education: the History of International Cooperation in Adult Education, Elsinore, Denmark, 16 – 25 June 1949*. Paris: UNESCO, 1949. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144311eb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144311eb.pdf)>.

UNESCO. *Second World Conference on Adult Education, Montreal, Canada, 1960*. Paris: UNESCO, 1960.

UNESCO. *Summary Report of the International Conference on Adult Education, Elsinore, Denmark, 19-25 June 1949*. Paris: UNESCO, 1949.

UNESCO. *A Retrospective International Survey of Adult Education (Montreal 1960 to Tokyo 1972)*. Paris: UNESCO, 1972.

UNESCO. *Relatório de Monitoramento de EPT Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?* Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. UNESCO and Adult Education: from Elsinore (1949) to Tokyo (1972). *Prospects*, v. 2, n. 3, Aut. 1972.

## 4. A agenda CONFINTEA: um trabalho em andamento

*Timothy D. Ireland*

As comunidades internacionais de educação e desenvolvimento estão no meio de um longo e complexo debate sobre a natureza e a forma de mundo que queremos para depois de 2015, bem como sobre a tentativa de estabelecer novos objetivos para esse período e indicadores correspondentes a esses objetivos. Desde a virada do século, a política internacional de educação e desenvolvimento foi orientada e inspirada por duas iniciativas principais, a estratégia EPT, renovada em 2000 em Dakar<sup>39</sup>, mas estabelecida em 1990 em Jomtien<sup>40</sup>, e os ODM, acordados na Cúpula do Milênio, realizada em Nova York em 2000<sup>41</sup>, com o objetivo de superar a pobreza extrema em todo o mundo. Ambas as iniciativas têm sido (e continuarão a ser) monitoradas por meio de uma série de relatórios internacionais que se baseiam em indicadores estabelecidos, como o “Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos” (Relatórios de EPT) e os relatórios dos ODM. No caso das metas de EPT, o reconhecimento de que os objetivos provavelmente não seriam alcançados levou à criação de novas iniciativas. A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012)<sup>42</sup> foi anunciada como uma estratégia para atender à necessidade urgente de reduzir, de maneira drástica, as taxas inaceitavelmente altas de analfabetismo que ainda prevalecem em muitos países, e essa ação foi mais tarde reforçada pela Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento – LIFE (2006-2015)<sup>43</sup>. Também foi anunciada, em 2012, a Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (*Global Education First Initiative – GEFI*), com o objetivo de renovar e revigorar os compromissos globais existentes com a educação. A agenda da pobreza, relacionada a essa última iniciativa, também foi reforçada por uma série de cúpulas mundiais periódicas; a última das quais ocorreu em 2010 e, em sua conclusão, definiu-se a adoção de um plano de ação global – *Keeping the Promise: United to Achieve the Millennium Development Goals*. Tanto a iniciativa de EPT quanto os ODM estabeleceram 2015 como a data limite para a consecução de seus respectivos

---

<sup>39</sup> O “Marco de Ação de Dakar”, adotado no Fórum Mundial de Educação, estabeleceu diferentes compromissos, inclusive o de alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015 e de melhorar a qualidade da educação de maneira geral.

<sup>40</sup> UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, Jomtien, Tailândia, 5-9 Março de 1990. Paris: UNESCO, PNUD, UNICEF, Banco Mundial, 1990.

<sup>41</sup> A Declaração do Milênio das Nações Unidas foi aprovada em setembro de 2000, em uma cúpula das Nações Unidas realizada em Nova York, em que as nações assumiram o compromisso de formar uma nova parceria global para reduzir a pobreza extrema. Para isso, estabeleceram uma série de metas com prazo de conclusão – final de 2015 – que ficaram conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM).

<sup>42</sup> O *slogan* dessa década, “Alfabetismo como liberdade”, reconheceu o alfabetismo como um direito humano a ser ativamente promovido e defendido. A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade – UNLD*) destacou uma visão renovada do alfabetismo, que se preocupasse em incluir as necessidades de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, em todas as situações e contextos.

<sup>43</sup> A iniciativa LIFE constitui um marco estratégico global para a implementação da UNLD, a fim de alcançar os objetivos EPT, com particular ênfase na alfabetização de adultos e crianças fora da escola. Tem como alvo 35 países que têm taxa de alfabetização inferior a 50% ou população de mais de 10 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever.

objetivos. O reconhecimento de que grande número de países que não conseguiria alcançar algumas metas, ou mesmo nenhuma delas impulsionou o que ficou conhecido como o debate internacional pós-2015, organizado em torno de três estratégias específicas, mas necessariamente integradas, cada uma com seus próprios objetivos: os ODM; os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que resultaram de discussões durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio + 20, Rio de Janeiro, 2012); e os objetivos da EPT.

Neste capítulo final sobre os 60 anos da CONFINTEA, não pretendemos retomar ou sintetizar as intrincadas complexidades desse debate crescente e permanente. Acreditamos que as recomendações acordadas durante a CONFINTEA V, em Hamburgo, e retomadas em Belém, na CONFINTEA VI, constituem um trabalho em andamento e devem integrar a agenda inacabada de educação e desenvolvimento que o debate pós-2015 pretende renovar e redimensionar. Se essas recomendações e esses princípios influenciam o debate em curso é outra questão. É preciso lembrar que, a exemplo das iniciativas EPT e ODM, a CONFINTEA iniciou um processo de elaboração de relatórios periódicos com o primeiro GRALE, publicado originalmente em 2009, com sua versão em português publicada em 2010. A segunda edição do GRALE foi publicada em setembro de 2013 e fornece um retrato do estado de arte da implementação dos compromissos da CONFINTEA VI. Portanto, nossa preocupação é analisar a relação entre as agendas acordadas nos contextos de Hamburgo e Belém e sua relevância continuada no atual contexto mundial. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de investigar o clima socioeconômico e político em que foram realizadas as conferências e que esteve em vigência durante a implementação das recomendações. Essa preocupação se baseia em nossa premissa de que as CONFINTEAs não são um mero ciclo de conferências internacionais, mas parte de um processo complexo, que envolve preparação e mobilização, a realização da conferência e, posteriormente, a implementação e o monitoramento dos resultados e dos compromissos e das responsabilidades assumidas pelos Estados-membros. Ao mesmo tempo, queremos sugerir que a visão de desenvolvimento que sustenta outras estratégias e objetivos internacionais atuais para o desenvolvimento humano, social e econômico contraria a proposta de Hamburgo, assim como as estratégias predominantes utilizadas para “medir” essas noções de progresso tendem a reforçar uma visão de desenvolvimento representada pela busca incessante de crescimento expressa no círculo vicioso e espiral de aumento de produção e consumo em um planeta com limites, onde o mercado constitui o paradigma dominante da época (FINNEGAN, 2008).

Este texto é redigido em um momento particularmente volátil e instigante na história do Brasil contemporâneo, em que a eclosão de um movimento intenso e amplo de protestos populares e manifestações de rua surpreendeu o país. A agenda ampla e difusa do movimento inclui cobranças pelo fim da corrupção na vida pública e por serviços de melhor qualidade nas áreas de transporte, educação e saúde. Apesar das inevitáveis comparações com a Primavera Árabe, o movimento *indignez-vous*, o movimento *Occupy*

*Wall Street*, o movimento *indignados* na Espanha e, mais recentemente, o movimento de ocupação do Parque Taksim Gezi, em Istambul (de acordo com o primeiro-ministro turco, Recep Tayyip Erdogan, os movimentos na Turquia e no Brasil são parte de uma conspiração internacional para desestabilizar os governos nacionais), o movimento brasileiro é mais difícil de categorizar. Sua agenda é ampla, seus objetivos não são predeterminados e sua liderança é dispersa. Esse movimento não pretende derrubar o governo (ao contrário do recente movimento para destituir o presidente egípcio Mohamed Morsi) e, apesar de elementos de vandalismo e violência, tem gerado um novo sentido de esforço coletivo e espírito de comunidade. Ele desafiou o governo a ouvir “as vozes da rua” e “politizou” o que os políticos consideravam seu direito de decidir em nome da democracia representativa, além de ter ajudado a recuperar a responsabilidade com relação a questões fundamentais para o bem-estar humano.

Talvez seja possível fazer uma analogia com a agenda internacional pós-2015 e questionar até que ponto a estrutura e a natureza do atual processo de discussão e consulta de “alto nível” promovido pela Organização das Nações Unidas consegue captar as demandas e os desejos das pessoas no que diz respeito ao *The World We Want*<sup>44</sup> (IRELAND, 2013) e à educação a que almejamos. Talvez seja possível ir mais longe e sugerir que movimentos como os que ocorreram no Brasil questionam não apenas a hegemonia política do neoliberalismo como paradigma dominante da gestão econômica, mas também os valores sociais, éticos e humanos que esse paradigma tem gerado. Em âmbito internacional, a questão que permanece é se entre as agências, as organizações e os governos nacionais envolvidos no debate internacional pós-2015 há um desejo real de buscar e estabelecer paradigmas alternativos ao neoliberalismo implícito na reformulação da política global de educação e desenvolvimento.

### ***A Agenda de Hamburgo e outras agendas internacionais afins***

Em 1997, a “Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos”, que sintetizou os debates realizados durante a CONFINTEA V, concluiu: “[...] construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos de modo que a educação de adultos seja uma alegria, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada”. Em 2009, o “Marco de Ação de Belém” (CONFINTEA VI) exortou-nos a passar da retórica à ação: talvez não tanto “passar da retórica à ação”, com sua crítica implícita da retórica como algo necessariamente negativo, mas garantir um vínculo entre retórica e ação. Nos últimos anos, temos dado maior atenção à aprendizagem de adultos como uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada, mas deixamos de lado a contribuição que a alegria de aprender deve agregar ao bem-estar e à felicidade humana (IRELAND, 2012), além do resultado da aprendizagem ao longo da vida, que tende a ser “conceituada principalmente

---

<sup>44</sup> “*The World We Want* é uma plataforma criada pela Organização das Nações Unidas e pela sociedade civil para amplificar as vozes das pessoas no processo de construção de uma agenda global para o desenvolvimento sustentável” Disponível em: <<http://www.worldwewant2015.org/>>.



em termos de manutenção de uma economia flexível e competitiva na moderna ‘sociedade do conhecimento’” (FINNEGAN, 2008).

No cenário internacional, o período anterior à CONFINTEA V produziu um rico ciclo de 12 conferências, que teve início em 1990 com a Cúpula Mundial da Criança (Nova York) e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien) e se encerrou com a Nona Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD IX), realizada em Midrand, África do Sul, em 1996, e a CONFINTEA V, em 1997. A discussão nessas conferências centrou-se em uma nova agenda de desenvolvimento mundial, que destacou temas como o bem-estar das crianças, direitos humanos, proteção ambiental, desenvolvimento urbano, empoderamento das mulheres e emprego produtivo – todos assuntos ligados à agenda convergente de paz, desenvolvimento e segurança humana. O ciclo procurou fortalecer uma compreensão comum de um processo de desenvolvimento que sublinhou o papel da democracia e do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, incluindo o direito ao desenvolvimento (IRELAND, 2009). No entanto, como Elfert (2013) destaca: “[...] os anos 1990 foram marcados pela tensão entre o renovado interesse da ONU e da UNESCO em matéria de direitos humanos, que se manifesta por ‘cúpulas do idealismo’ (BHOLA, 1998, p. 493) e uma orientação neoliberal de organizações como o Banco Mundial e a OCDE, que destaca a agenda economicista e utilitarista da educação” (JONES; COLEMAN, 2005; RUBENSON, 2006).

O direito ao desenvolvimento e à educação, tema central em Jomtien, atravessou a década e foi fundamental na Declaração de Hamburgo, que colocou homens e mulheres no centro de um processo de desenvolvimento baseado na aprendizagem. O direito de todos à educação foi incluído no conceito de aprendizagem ao longo da vida. A CONFINTEA V deixou claro que “[...] embora a aprendizagem e a educação de adultos sejam bens em si mesmo, também são pré-requisitos fundamentais para a realização de uma série de outros objetivos de política social” (ICAE, 2013).

O cenário econômico para o ciclo de conferências contrasta fortemente com seu humanismo e otimismo inerentes. As décadas de 1980 e 1990 foram um período de crise para muitas economias emergentes, especialmente na América Latina, não apenas em termos econômicos e financeiros, mas especialmente em termos de valores. O *ethos* da comunidade e da participação foi progressivamente corroído pelo crescente espírito do individualismo. Como Judt argumenta veementemente:

por 30 anos, fizemos da busca do autointeresse material uma virtude: na verdade, essa mesma busca agora constitui o que resta do nosso senso de propósito coletivo. [...] A qualidade materialista e egoísta da vida contemporânea não é inerente à condição humana. Muito do que parece ‘natural’ hoje remonta à década de 1980: a obsessão com a geração de riqueza, o culto à privatização e ao setor privado e as crescentes disparidades entre ricos e pobres. E, acima de tudo, a retórica que acompanha tudo isso:

a admiração acrítica por mercados sem restrições, o desprezo pelo setor público e a ilusão do crescimento interminável (JUDT, 2010, p. 1-2).

Sua posição é compartilhada por Hessel e Morin, que argumentam que “a noção de bem-estar reduziu-se na civilização contemporânea ao sentido estritamente material que implica conforto, riqueza e propriedade (HESSEL; MORIN, 2012, p. 23-24). Esses aspectos não têm relação com o que realmente constitui o bem-estar: a promoção do crescimento e da realização pessoal, relações de amizade e de amor e um senso de comunidade”. Harvey acrescenta que “uma fusão de ideologia e tecnologia deu forma a uma nova era marcada, sobretudo, por sua flexibilidade e a compressão do espaço e do tempo, o que permite a expansão do mercado em áreas até então não mercantilizadas da vida social” (HARVEY apud FINNEGAN, 2008).

O “Synthesis Report of the Global Public Consultation” – parte da Consulta Temática Global sobre a Agenda de Desenvolvimento Pós-2015 –, intitulado “Addressing inequalities” (“Combate às desigualdades”) (UNICEF; UN WOMEN, 2013, p. 22), é categórico ao afirmar que não pode haver dúvida de que o conjunto de prescrições políticas conhecido como Consenso de Washington favoreceu uma abordagem fortemente baseada no mercado, mas, ao mesmo tempo, enfraqueceu algumas das principais funções do Estado e negligenciou o custo humano dessa estratégia, especialmente para as pessoas que vivem na pobreza. A eliminação dos subsídios aos produtos básicos, a liberalização do comércio, a privatização de empresas estatais e a desregulamentação, em particular, tiveram resultados negativos para as populações dos países em desenvolvimento. De acordo com Finnegan,

as políticas de mercantilização, entre outras coisas, resultaram em uma série de acordos multilaterais vinculantes e regras de negociação complexas que comprometem os estados com a mercantilização de bens sociais de todos os tipos, incluindo a atenção à saúde, aos recursos naturais e à educação. O Acordo Global sobre o Comércio de Serviços (*General Agreement on Trade in Services – GATS*) da Organização Mundial do Comércio (OMC) é de particular importância para esse processo e estabelece as regras para um comércio global de serviços, incluindo, desde 2000, serviços educacionais (FINNEGAN, 2008).

Afirmamos que a CONFINTEA V estabeleceu uma agenda positiva, diversificada e rica para a educação de adultos e a educação ao longo da vida, em um contexto socioeconômico que exaltava valores opostos, com ênfase em um maior individualismo e no poder do mercado como árbitro em assuntos humanos, o que contribuiu para crescentes desigualdades entre os Estados-nação e também dentro dos países. De acordo com Harvey, “Uma das características mais marcantes da era neoliberal é que ela transformou a forma como os recursos e as riquezas são distribuídas em todo o mundo,

bem como aprofundou e intensificou as desigualdades sociais” (HARVEY apud FINNEGAN, 2008). Ao mesmo tempo, Hamburgo aumentou consideravelmente a amplitude e a profundidade do que se entende por educação de adultos:

é um conceito poderoso para a promoção do desenvolvimento ecologicamente sustentável; para a promoção da democracia, da justiça e da equidade de gênero; para o desenvolvimento científico, econômico e social; e também para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e a uma cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade e dar sentido à vida (UNESCO, 1997, p. 1).

Dessa forma, a reunião de Hamburgo garantiu maior significado aos conceitos de aprendizagem ao longo da vida e educação de adultos, mas dificultou o estabelecimento de indicadores para monitorar os resultados desses processos. A evidente ausência de mecanismos para monitorar e avaliar a implementação da agenda estabelecida em Hamburgo e os retrocessos na política externa – com a substituição do desenvolvimento e da cooperação por segurança e intervenção preventiva após os ataques de 11 de setembro em Nova York – diluíram e dispersaram a força dessas demandas. O otimismo e as imensas expectativas geradas pela Conferência de Hamburgo foram prejudicados por sua própria falta de pragmatismo, em um contexto internacional cada vez mais hostil. Apenas seis anos após a CONFINTEA V, na revisão intermediária realizada em Bangkok (2003), o documento final destacou “uma regressão preocupante nesse campo” (UNESCO; MEC, 2004, p. 205) e concluiu que, apesar dos compromissos assumidos em 1997, a educação e a aprendizagem de adultos não tinha “recebido a atenção que merece em reformas educacionais importantes, nem tampouco nos últimos esforços internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a justiça de gênero, proporcionar educação para todos e promover o desenvolvimento sustentável”. O PNB continua, no entanto, a ser o indicador predominante empregado para medir o progresso no desenvolvimento.

Outras agendas internacionais também tendem a limitar o amplo foco na diversidade, na sustentabilidade e na aprendizagem ao longo da vida, de acordo com os pontos propostos em Hamburgo, apesar de adotarem a EPT como meta mobilizadora. No caso da Declaração Mundial de Jomtien e do Marco de Ação de Dakar, os dois documentos reafirmaram o direito não discriminatório de todos à educação, independentemente da idade. No entanto, o acordo sobre a EPT renovado em Dakar e o lançamento dos ODM tomaram como referência conceitos de aprendizagem e educação ao longo da vida reduzidos, e, no caso dos ODM, exclusivos. Os ODM fizeram referência direta à educação de adultos, embora estivesse implícito que seria impossível atingir os objetivos propostos sem novos investimentos na educação de adultos, com especial ênfase na alfabetização – uma visão estritamente instrumental do papel da educação na luta contra a pobreza. Segundo Torres, “nesse contexto, a educação aparece como um instrumento para aliviar a pobreza e não como um direito civil e um indutor de desenvolvimento” (TORRES, 2006, p. 8).

Além disso, não devemos perder de vista os papéis subjacentes atribuídos às duas estratégias – EPT e ODM. Pensava-se que os países do Sul e outros países em desenvolvimento sofriam de deficiências, assim, os países do Norte e outras nações industrializadas foram chamadas a solucionar esses problemas por meio de cooperação internacional, na forma de “ajuda”<sup>45</sup>. Dessa forma, uma dualidade conceitual foi criada, que afirmava que, no Sul, o público da educação de adultos era, cada vez mais, composta de jovens e adultos e estava fortemente associado a estratégias, programas e políticas de educação básica e alfabetização dentro de uma estreita abordagem escolar compensatória e reparadora; ao passo que no Norte, embora existisse uma base conceitual mais ampla orientada para a aprendizagem ao longo da vida, o foco principal seria a relação entre a formação profissional e o crescimento econômico: investimento em recursos humanos, a fim de garantir a crescente competitividade da economia europeia. Lee e Friedrich sugerem que o neoliberalismo “vê o foco da educação como o indivíduo, que pode ser melhorado como um bem, para a participação no mercado governado pelo capital” (LEE; FRIEDRICH, 2007).

A conjunção da implementação dos objetivos educacionais estabelecidos no Marco de Ação de Dakar, acordados no Fórum Mundial de Educação (2000) e nos ODM, com o contexto econômico global em que as políticas neoliberais predominam e em que os resultados das estratégias são medidos mais por seus efeitos de curto prazo e seu impacto econômico do que por sua contribuição a longo prazo para uma compreensão renovada do desenvolvimento, reduz o foco no desenvolvimento e na educação como direitos e imprime, assim, uma perspectiva distintamente instrumental à agenda. O PNB e o PIB tradicionais acabam tendo mais peso na decisão sobre o que o desenvolvimento abrange do que qualquer outra medida alternativa que tente introduzir, nas palavras de Osorio, a compreensão da

natureza integral do bem-estar humano e seu correspondente apoio a nossa preocupação com o meio ambiente; a segurança alimentar; a governança global relacionada a bens públicos, como a água e o clima; e a distribuição social do conhecimento por meio de sistemas de educação que correspondem ao direito à educação ao longo de toda a vida (OSORIO, 2013).

A série de crises intrincadas e intimamente relacionadas em áreas como água, combustível, segurança alimentar e alterações climáticas, que dominou o cenário internacional a partir de 2008, contribuiu ainda mais para o contexto negativo do debate sobre as agendas de desenvolvimento e educação. A chamada crise da água foi resultado de “escassez generalizada, destruição gradual e agravamento da poluição dos recursos

---

<sup>45</sup> Durante o seminário internacional sobre o financiamento da educação de adultos para o desenvolvimento, organizado pela DVV International, em Bonn (Alemanha) em junho de 2009, Paul Bélanger argumentou que o termo *ajuda* deve ser substituído pela expressão *responsabilidade internacional* – em uma referência à transferência dos recursos para compensar as injustiças históricas cometidas pelos países desenvolvidos no passado.

hídricos em muitas regiões do mundo, assim como da implantação progressiva de atividades incompatíveis [...]”, que foram agravados pela mudança climática global e pela poluição atmosférica (UNITED NATIONS UNIVERSITY, 2013). A crise alimentar mundial (em 2008) – que não pode ser dissociada da crise da água – trouxe um aumento dramático dos preços mundiais de alimentos básicos, o que afetou principalmente os países mais pobres e vulneráveis e também os setores mais pobres e vulneráveis da população nesses países. A crise alimentar foi, ainda, afetada por uma série de aumentos de preços de recursos energéticos que ocorrem desde as crises iniciais na década de 1970, o que causa instabilidade política e econômica nos países pobres e em desenvolvimento. Embora a questão da mudança climática continue polêmica, há provas incontestáveis da relação entre as outras crises, que tanto contribuem quanto são agravadas pela mudança climática, que é causada por fatores naturais externos e por fatores antrópicos, como o aumento das emissões de gases de efeito estufa. Tais crises também foram agravadas pela crise financeira global prolongada desencadeada por uma complexa interação de políticas hipotecárias no mercado norte-americano<sup>46</sup>. O resultado combinado das múltiplas crises foi o surgimento de um clima indiferente, se não hostil, às demandas por agendas mais amplas de desenvolvimento e educação. Para os países mais pobres, o custo das crises traduziu-se em menos renda disponível para investir na educação e, para as nações mais ricas, no enfraquecimento do compromisso de contribuir para o desenvolvimento no exterior por meio de ajuda externa.

### ***O Marco de Belém e os objetivos internacionais de desenvolvimento e educação***

A CONFINTEA VI foi realizada no auge da crise. Como mencionado anteriormente, a reunião de avaliação intermediária em Bangkok emitiu uma mensagem pessimista em relação à implementação da Agenda de Hamburgo. No contexto do clima econômico adverso, pouco havia sido alcançado. Embora fatores econômicos exerçam claramente uma forte influência, não podemos omitir certa falta de vontade política entre alguns Estados-membros, sem dúvida, motivada pela natureza progressiva da Declaração de Hamburgo e pela falta de mecanismos que permitissem registrar os resultados. O GRALE observa que “as evidências colhidas apresentam um quadro bastante deprimente de um setor que ainda não conseguiu convencer os governos nem dos benefícios que ele pode oferecer nem dos custos da falta de investimento” (UNESCO, 2010, p. 118). Embora os relatórios de Monitoramento Global da EPT e os relatórios dos ODM não impliquem obrigações legalmente vinculativas, seu poder moral comparativo não pode ser negado. O impacto da crise não deve ser subestimado, mas, na tentativa de avaliar os motivos para a não consecução dos objetivos da CONFINTEA, da EPT e dos ODM, pouca referência é feita à irrelevância social da maior parte dos conteúdos dos cursos e programas oferecidos para a vida dos participantes.

---

<sup>46</sup> Para uma excelente análise da crise financeira mundial que começou com o mercado americano de hipotecas *subprime*, ver LEWIS, Michael. *Boomerang: Travels in the New Third World*, Nova York, WWNorton & Company, 2011.

O GRALE, lançado durante a Conferência em Belém, busca fazer um balanço da educação de adultos em todo o mundo por meio da análise de dados primários obtidos dos relatórios nacionais e dos dados secundários de outros relatórios e fontes. Por um lado, ele aponta para a diversidade tradicional e manifesta das atividades desenvolvidas no campo da educação de adultos. Contudo, o relatório identifica uma polarização crescente entre as visões e as práticas de educação de adultos nos países industrializados e nos países do Sul e nas economias emergentes. No primeiro caso, predomina uma interpretação instrumental da educação de adultos, na qual o foco é a formação e a qualificação profissional, com o objetivo de assegurar a competitividade da economia. Como Finnegan destaca,

[...] muitas recomendações de políticas relacionadas à aprendizagem ao longo da vida têm surgido dentro de uma matriz específica de prioridades moldada pelo estado mercantil e uma União Europeia neoliberal [Borg; Mayo, 2005; Magaelhaes; Storr, 2003; Tett, 2002], na qual “a educação [é vista] como uma estratégia fundamental para a realização das políticas econômicas” [Alexiadou, 2005, p. 102] e na qual a aprendizagem ao longo da vida é concebida, em grande parte, em termos de manutenção de uma economia flexível e competitiva na moderna ‘sociedade do conhecimento’ (FINNEGAN, 2008).

Nos países do Sul e nas economias emergentes, as atividades tendem a centrar-se na escolaridade de segunda oportunidade e compensatória, com ênfase na alfabetização. A visão de Hamburgo de aprendizagem ao longo da vida está frequentemente presente no discurso educacional, mas, em grande parte, ausente na prática, ainda que, em países industrializados, ela tenha uma presença mais concreta. Ao mesmo tempo, o relatório reconhece que os baixos níveis de participação e acesso desigual a oportunidades de aprendizagem constituem os principais desafios para a educação de adultos hoje. Ele conclui que, embora “tenha havido melhorias, [...] elas têm sido desiguais e fragmentadas. Muitos governos ainda têm de formular uma definição clara e compartilhada do que constitui a educação de adultos e como ela deve ser medida” (FINNEGAN, 2008).

Ao aderir às metas estabelecidas em Dakar, aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, à Década da Alfabetização das Nações Unidas, entre outras iniciativas, o Marco de Ação de Belém, que refletiu o consenso possível na CONFINTEA VI, tende a reforçar a interpretação negativa do papel da educação de adultos para as agendas internacionais de educação e desenvolvimento. Embora Elfert (2013) afirme que a UNESCO e o UIL continuam a representar a visão humanista de “primeira geração de aprendizagem ao longo da vida”, em oposição à abordagem economicista e utilitarista da educação apresentada por outras organizações internacionais – nomeadamente a OCDE, a União Europeia e o Banco Mundial –, parece que, na prática, a abordagem neoliberal manteve sua vantagem. Como resultado, à medida que avançam as discussões a respeito das agendas internacionais de desenvolvimento e educação pós-2015, a agenda da educação de adultos tornou-se reativa e defensiva em vez de proativa e progressista. Finnegan sugere que:

a aparente falta de alternativas serve para sufocar a dissidência, além de estreitar o imaginário social e prejudicar as formas não mercantis de participação pública [GIROUX, 2004; O'HALLORAN, 2004]. Essa versão redutora da cidadania é uma parte fundamental de 'aprender a ser neoliberal' – um processo por meio do qual a sociedade aprende a aceitar a desigualdade, em que concepções do bem público são substituídas por uma noção estreitamente definida de interesse privado e qualquer diálogo social sobre a questão de possíveis alternativas é completamente rejeitado (FINNEGAN, 2008).

Argumentamos que as CONFINTEAS V e VI apresentam duas mensagens principais: a visão da aprendizagem ao longo da vida para todos como o princípio básico para a organização da política educacional e o conceito de desenvolvimento como um direito humano firmemente ancorado no ser humano e não reduzido a uma mercadoria determinada por um mercado todo-poderoso. A terceira mensagem central foi incorporada à agenda internacional, com a decisão da Conferência Rio + 20 (2012) de estabelecer um conjunto de ODS, que partiriam dos ODM para convergir com a agenda de desenvolvimento pós-2015. Embora não sejam recentes nem o conceito de desenvolvimento sustentável<sup>47</sup> nem o reconhecimento do papel central da educação de contribuir para a criação de comunidades e ambientes sustentáveis, a proposta de tentar estabelecer objetivos universais é recente.

No entanto, essas três mensagens principais continuam a constituir um entendimento ocidental liberal do desenvolvimento e da aprendizagem ao longo da vida, bem como da relação entre os dois. Lee e Friedrich argumentam que os atores internacionais devem reconhecer que o campo ideológico que informa a política de aprendizagem ao longo da vida não deve ser reduzido à visão unicamente europeia e que, a fim de aumentar ou democratizar o "âmbito educacional mundial, o futuro da aprendizagem ao longo da vida internacional deve superar o liberalismo europeu [e] [...] o paternalismo ocidental" (LEE; FRIEDRICH, 2011). Existem paradigmas educacionais e de desenvolvimento alternativos que poderiam contribuir para a rede complexa e, às vezes, incestuosa, de discussão sobre o mundo que queremos. Na seção final deste capítulo, apresentaremos dois desses paradigmas como exemplos de diferentes visões de mundo possíveis, mas não exclusivas.

### **Conceito de *buen vivir* (bem viver)**

O conceito de *buen vivir* ou bem viver não deve ser reduzido ou confundido com a noção ocidental de bem-estar. Trata-se, de acordo com Acosta, de uma "categoria em

---

<sup>47</sup> Foi inicialmente formalizado pelo Relatório Brundtland "Nosso futuro comum", em 1987. Uma Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável foi organizada pela ONU em Joanesburgo (África do Sul), em 2002, e a ONU também estabeleceu a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

permanente construção e reprodução” (ACOSTA apud GUDYNAS, 2011), que foi incorporada na Constituição do Equador (2008) como *Sumak Kawsay* e na Constituição da Bolívia (2009) como *Suma Qamaña*, como uma alternativa aos atuais conceitos ocidentais convencionais de desenvolvimento e crescimento econômico. No entanto, o conceito de bem viver não pode ser restrito à expressão *Sumak Kawsay*, em quéchua equatoriano, ou *Suma Qamaña*, em aimará boliviano, pois ideias semelhantes surgiram em outros grupos étnicos, como os ashuar equatorianos, os mapuches no sul do Chile e povos não indígenas ao norte da região amazônica da Bolívia. No entanto, é no Equador e na Bolívia, que o conceito de *buen vivir* é mais amplamente empregado e elaborado. O conceito implica, nas palavras do presidente do Conselho Indígena da América Central, Donald Rojas, uma “relação indissolúvel e interdependente entre o universo, a natureza e a humanidade” (ROJAS apud IBAÑEZ, 2011), em que a ênfase sobre a qualidade de vida não deve ser reduzida ao consumo ou à posse de propriedade.

Para Arturo Escobar o conceito de bem viver não representa um desenvolvimento alternativo, mas uma alternativa ao desenvolvimento baseada na cosmologia dos povos indígenas locais (ESCOBAR apud GUDYNAS, 2011). Para Dávalos é um conceito de vida despojado dos parâmetros mais caros à modernidade e ao crescimento econômico: “o individualismo, a busca do lucro, a relação custo-benefício como um axioma social, a utilização da natureza, o relacionamento estratégico entre os seres humano, a mercantilização total de todas as esferas da vida humana, a violência inerente ao egoísmo do consumidor etc” (DÁVALOS, 2008). Pelo contrário, o *buen vivir* expressa uma relação diferente entre os seres humanos e seu ambiente social e natural. Ele incorpora uma dimensão humana, ética e holística na relação do ser humano com sua própria história e natureza. Dávalos acrescenta que

enquanto a teoria econômica atual adota o paradigma cartesiano do homem como ‘dono e senhor da natureza’ e entende a natureza como uma externalidade à história da humanidade [...], *sumak kawsay* incorpora a natureza à história [...] não como um fator produtivo nem como força produtiva, mas como parte inerente do ser social (DÁVALOS, 2008).

*Buen vivir* entende a noção de desenvolvimento através de lentes diferentes. No centro de sua preocupação está a prova material do grave dano ambiental que o desenvolvimento capitalista tem produzido no planeta, do qual o aquecimento global é apenas uma das consequências mais amplamente reconhecidas. Segundo Dávalos “a ideia de que o mercado vai resolver, por conta própria, todos os problemas sociais é uma espécie de epifania do pensamento neoliberal” (DÁVALOS, 2008), que deve ser rejeitada e substituída por formas alternativas de relações sociais. A fim de compreender melhor as dimensões principais de *buen vivir*, destacamos cinco elementos constituintes diferentes.

Por um lado, o bem viver é profundamente crítico do desenvolvimento contemporâneo, com sua ênfase em aspectos econômicos e no mercado e sua obsessão com o consumo



ou o mito do progresso contínuo. Em segundo lugar, questiona a relação entre bem-estar e bens materiais e renda econômica. O *buen vivir* não reduz a qualidade de vida ao consumo ou à posse, nem pode sua solução ser encontrada no mercado, uma vez que essa ideia reconceitualiza a noção de qualidade de vida. Em terceiro lugar, critica e rejeita a atual visão antropocêntrica de desenvolvimento, que distribui valor de acordo com sua utilidade para os seres humanos. Apesar de suas diferentes formulações, o bem viver converte o meio ambiente em um sujeito de direitos e não em um objeto a ser explorado e utilizado exclusivamente para fins humanos. A Constituição do Equador, por exemplo, garante a igualdade de direitos para a natureza e para os seres humanos. O próprio uso dos termos *Sumak Kawsay*, em quíchua, e *Suma Qamaña*, em aimará, expressam o potencial de descolonização do conceito de *buen vivir*. Em quarto lugar, o *buen vivir* não pode ser reduzido a uma postura puramente materialista. Nesse sentido, o bem-estar não é gerado pela renda ou por bens materiais. As relações sociais não podem ser reduzidas a relações econômicas, mas devem ser expressas por outros valores semelhantes às relações intrínsecas entre os seres humanos e seu meio ambiente natural. Por fim, o modo como a natureza é interpretada e valorizada é altamente específico para o *buen vivir*. O *status* da natureza como sujeito de direitos é uma mudança radical no que diz respeito às atuais interpretações ocidentais do papel da natureza na teoria do desenvolvimento. De acordo com Gudynas, isso implica “mudanças profundas nas ideias sobre o desenvolvimento que ultrapassam correções ou ajustes. Não é suficiente tentar ‘desenvolvimentos alternativos’ uma vez que essas ideias permanecem na mesma lógica de entendimento do progresso, do uso da natureza e das relações entre os seres humanos” (GUDYNAS, 2011). Isso implica, ao mesmo tempo, uma redefinição das comunidades em que a redefinição da comunidade não humana gera concepções alternativas da natureza.

Diante das três mensagens centrais da agenda internacional pós-2015, fica claro que o *buen vivir* assume uma postura radical sobre o significado da sustentabilidade e do desenvolvimento e, assim, envolve formas profundamente diferentes de interpretar as relações entre o mundo humano e o mundo natural. Sem explicitamente aludir às noções de aprendizagem ao longo da vida, parece implícito que as relações entre os seres humanos, bem como entre os seres humanos e a natureza, somente mudarão com base em processos de aprendizagem mútua. O *buen vivir* se opõe fortemente à visão, em grande parte antropocêntrica, do desenvolvimento propagado pelas CONFINTEAs. Embora a noção de sustentabilidade relativize a relação entre o ambiente humano e o ambiente natural, ela não prevê uma nova compreensão da natureza como sujeito de direitos.

### **Felicidade Interna Bruta (FIB)**

Enquanto o conceito de *buen vivir* é fortemente baseado na visão cosmológica e nos valores culturais dos povos indígenas andinos da América Latina, os valores que sustentam o conceito de felicidade e bem-estar coletivos refletidos no índice de Felicidade Interna Bruta (FIB) estão firmemente enraizados na sociedade tradicional do Butão e sua

cosmologia budista ética e moral desenvolvida e praticada ao longo dos séculos. Assim, no cerne de ambas as abordagens alternativas para o desenvolvimento estão fortes valores culturais, religiosos e espirituais tradicionais, em que a questão da sustentabilidade – a relação entre os ambientes natural e humano – é central e rejeitam-se modelos de desenvolvimento baseados em níveis cada vez mais altos de consumo e crescimento acelerado, com pouco respeito pelos limites do meio ambiente ou planetários. Ambas enfrentam o desafio de estabelecer um equilíbrio entre as demandas do mundo humano e do mundo natural, em que a natureza é tratada não como um objeto ou recurso natural, mas como sujeito e ser vivo indispensável para a vida de todas as espécies do planeta. Em ambos os casos, o bem-estar humano, expresso pelo *buen vivir* ou felicidade coletiva, é visto como um objetivo fundamental da atividade social, religiosa e econômica. No caso do Butão, a importância das atividades econômicas depende de sua contribuição para a felicidade humana. Por fim, ambos os conceitos são impregnados por um forte senso de comunidade e coletividade, em que a felicidade e o bem-estar são entendidos como uma iniciativa coletiva<sup>48</sup>. Eles parecem encontrar um aliado inesperado em Robert Kennedy, que, em um discurso proferido em março de 1968 na Universidade de Kansas, lamentou que “excessivamente e por muito tempo, parece que abrimos mão da excelência pessoal e de valores comunitários na mera acumulação de coisas materiais” (KENNEDY, 1968) e passou a questionar a capacidade do PNB de medir aquilo que mais valorizamos na vida: “ele não mede nossa inteligência, nossa coragem, nossa sabedoria, nosso aprendizado, nossa compaixão nem nossa devoção ao nosso país; ele mede tudo, em suma, exceto aquilo que faz a vida valer a pena” (KENNEDY, 1968).<sup>49</sup>

O Butão é um pequeno reino predominantemente budista no Himalaia, cercado ao norte pela China e ao sul, a leste e a oeste pela Índia, com uma população de cerca de 750 mil habitantes (segundo dados de 2012). Sua história contemporânea começa com o abandono de uma política de isolacionismo em 1959<sup>50</sup>, depois de séculos em que o budismo e o feudalismo serviram como pilares da identidade socioeconômica tradicional do Butão (PRIESNER, 1999). O conceito de FIB remonta a 1972 e é atribuído ao quarto Rei Dragão do Butão, Jigme Singye Wangchuck, que abriu o Butão para a modernização logo após a morte de seu pai, Jigme Dorji Wangchuk. Ele usou a frase citada a seguir para sinalizar seu compromisso de construir uma economia que servisse à cultura única do Butão baseada em valores espirituais budistas: a FIB “evoluiu organicamente com base no contexto histórico, cultural e socioeconômico específico do período pré-1959” (PRIESNER, 1999).

Embora o conceito de FIB tenha sido cunhado em 1972, foi apenas em 2005 que o Governo Real do Butão decidiu desenvolver indicadores de FIB para transformar a felicidade

---

<sup>48</sup> De acordo com Karma Ura, “Não podemos ser verdadeiramente felizes como indivíduos enquanto houver sofrimento em nosso redor, quer tenhamos responsabilidade por uma parte dele ou não” (KARMA, 2009).

<sup>49</sup> John F. Kennedy. Remarks at the University of Kansas, March 18, 1968 (KENNEDY, 1968).

<sup>50</sup> Para uma ampla discussão da história do Butão, ver PRIESNER, 1999.

em um conceito mensurável e quantificável. A responsabilidade de desenvolver parâmetros matemáticos foi confiada ao Centro de Estudos do Butão (*Center for Bhutan Studies*), criado em 1999. O Centro apresentou suas fórmulas matemáticas para a FIB em 2008. De acordo com Karma Ura,

no geral, a FIB significa a criação de uma sociedade ou nação em que a felicidade coletiva é o objetivo da governança. O propósito do governo é criar mais felicidade coletiva. [...] No âmbito mais fundamental, a felicidade e o bem-estar coletivos dependem de duas coisas que nutrimos, valorizamos e protegemos: o meio ambiente e as relações (KARMA URA, 2009).

Esse amplo entendimento da FIB levou à criação de quatro estratégias-chave popularmente conhecidas como *quatro pilares*: 1) desenvolvimento socioeconômico sustentável e equitativo, 2) conservação do meio ambiente, 3) preservação e promoção da cultura e 4) promoção da boa governança.

Nas palavras de um dos defensores mais eloquentes da FIB, o ex-primeiro-ministro do Butão, Jigmi Thinley:

o mundo precisa desesperadamente reconhecer a Terra como um organismo mortal, que deve ser nutrido e protegido. Ele precisa desesperadamente aceitar as montanhas de evidências que provam que os nossos recursos naturais finitos estão se esgotando, enquanto a magia de regeneração e reposição da natureza está desaparecendo (THINLEY, 2005).

O budismo fornece os valores centrais e o determinante essencial para a meta de desenvolvimento sustentável e equitativo. Nas palavras de Priesner, “a percepção de bem-estar humano [...] [é] o objetivo fundamental da atividade econômica” (PRIESNER, 1999). Ele acrescenta que:

foi a percepção do Butão de que o desenvolvimento deve ser centrado nas pessoas que resultou em decisões de investir recursos escassos em equipamentos sociais e não na industrialização ou na diversificação da economia para gerar crescimento (PRIESNER, 1999).

O tema da conservação do meio ambiente levanta a questão fundamental da relação entre os seres humanos e a natureza. Enquanto a visão tradicional ocidental é baseada na visão instrumental cristã de que “a natureza existe somente para o benefício da humanidade” (PRIESNER, 1999), o conceito budista de *sunyata* sustenta que nenhum assunto ou objeto tem uma existência independente; a humanidade e seu meio ambiente estão inseparavelmente unidos. Isso, evidentemente, altera a relação dos seres humanos

com o meio ambiente e a noção de desenvolvimento sustentável como exclusivamente de interesse para as gerações futuras é substituída pela afirmação de que é de autointeresse geral (PRIESNER, 1999). Como no caso do *buen vivir*, o valor da sustentabilidade é, ainda, reforçado pela ética de conservação indígena do Butão.

O terceiro pilar, a preservação e promoção da cultura do Butão, é entendido como uma forma crítica de salvaguardar a identidade do Estado-nação em um mundo cada vez mais globalizado e de manter e reforçar esses valores, bem como as crenças humanas que são essenciais para o desenvolvimento sustentável. O ensinamento budista sublinha o valor inerente de todos os seres sencientes e promove a necessidade de tolerância, compaixão e respeito como fundamentais para a coexistência harmoniosa entre o ser humano e a natureza. Ao mesmo tempo, a importância dada à preservação da cultura e da identidade do Butão estabelece uma forte ligação entre o indivíduo e a sociedade e enfatiza o valor da amplitude e a qualidade dos laços sociais.

O Artigo 9 da Constituição do Butão afirma que o Estado deve se esforçar para promover condições que permitam a busca bem-sucedida de Felicidade Nacional Bruta (FNB). Portanto, o propósito do governo é criar mais felicidade coletiva com base no princípio de que a felicidade e o bem-estar são bens públicos sentidos subjetivamente. Com base nisso, pode-se deduzir que os princípios orientadores fundamentais do governo são o bem-estar e a felicidade, que só são possíveis quando os objetivos dos outros três pilares são alcançados. Assim, o Estado é responsável por criar as condições necessárias que permitem aos cidadãos levar uma boa vida. A FNB como paradigma de desenvolvimento oficial do Butão exige que a felicidade coletiva seja abordada diretamente por meio de políticas públicas em que a felicidade se torna um critério explícito em projetos e programas de desenvolvimento.

Mais recentemente, os quatro pilares foram classificados em nove domínios, a fim de criar uma compreensão generalizada da FIB e refletir a gama holística de seus valores. Esses domínios são: bem-estar psicológico, saúde, educação, uso do tempo, diversidade e resiliência cultural, boa governança, vitalidade comunitária, diversidade e resiliência ecológica e padrões de vida. Cada domínio representa um componente de bem-estar, e o termo *bem-estar* refere-se ao atendimento das condições de uma *boa vida*. Embora os modelos convencionais de desenvolvimento enfatizem o crescimento econômico como o objetivo final, de acordo com a Missão Permanente do Butão na ONU, a FIB salienta que o verdadeiro desenvolvimento da sociedade humana ocorre quando o desenvolvimento material e o desenvolvimento espiritual ocorrem lado a lado para se complementarem e reforçarem mutuamente<sup>51</sup>.

Como sua contraparte na América Latina, a FIB entende a sustentabilidade como um conceito baseado em uma relação horizontal e não exploradora entre a humanidade e o meio ambiente. Não pode haver desenvolvimento em um contexto no qual o ambiente

---

<sup>51</sup> PERMANENT MISSION OF BUTHAN TO THE UNITED NATIONS IN NEW YORK. *Introduction to FIB*. Disponível em: <<http://www.un.int/wcm/content/site/bhutan/pid/8032>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

natural é desrespeitado e explorado para o ganho econômico. A natureza é parte de um mundo vivo, que inclui ambientes humanos e naturais. Assim, ao passo que a FIB, como paradigma oficial de desenvolvimento, é centrada no ser humano, ela o é apenas na medida em que a felicidade coletiva depende de um equilíbrio entre o ser humano e as demandas naturais. Ao mesmo tempo, essa relação entre o mundo humano e o natural é uma relação pedagógica que prevê que a humanidade aprenda a conviver e a respeitar a natureza. Ao descrever o domínio da educação como parte da compreensão detalhada da FIB, o Centro de Estudos do Butão declara:

não é a educação, mas a educação de um certo tipo, que vai nos servir. E o atual modelo ocidental de educação escolar centrada no mundo urbano, que, muitas vezes, é mais focada em transformar crianças em unidades empresariais eficientes em vez de adultos curiosos e de mente aberta, só vai nos levar mais longe no caminho errado.

Em última análise, o objetivo final da educação e da aprendizagem é a felicidade como um empreendimento coletivo de toda a vida e ao longo da vida.

### **Considerações finais**

O “Marco de Ação de Belém” foi, em grande medida, um reconhecimento explícito de que a ambiciosa agenda definida na Declaração de Hamburgo ainda era, em sua maioria, um trabalho em andamento e que a elaboração de novas agendas fazia pouco sentido enquanto as agendas da EPT e dos ODM, com seus respectivos objetivos, permaneciam incompletas e inalcançadas por um número expressivo de países. Apesar da de o tema da sustentabilidade ter ganhado destaque no debate pós-2015, o futuro modelo ou paradigma de desenvolvimento continua em discussão, assim como o papel da aprendizagem ao longo da vida nesse processo, que continua a ocupar um lugar importante no discurso educacional e a ser uma presença muito menos evidente na política e na prática educacional.

Apesar da dimensão internacional do debate pós-2015, o conteúdo do debate reflete predominantemente um liberalismo europeu e um paternalismo ocidental, em que a tensão entre um liberalismo mais progressista e um neoliberalismo clássico é evidente. Paradigmas alternativos de desenvolvimento, com as próprias interpretações específicas de sustentabilidade e das relações entre os ambientes natural e humano, têm encontrado pouco espaço. Neste capítulo, destacamos dois exemplos de visões de mundo convergentes na América Latina e na Ásia – *buen vivir* e Felicidade Nacional Bruta, como ilustrativas de outros paradigmas de desenvolvimento diferentes e concorrentes (FINNEGAN, 2008; LEE; FRIEDRICH, 2011; HESSEL; MORIN, 2012; ELFERT, 2013, OSÓRIO, 2013). Esses paradigmas de desenvolvimento antagonistas – com suas interpretações divergentes sobre o que constitui desenvolvimento em um contexto planetário em que

amplas evidências apontam para os limites suicidas do paradigma atual e para as limitações evidentes dos indicadores de progresso existentes no ocidente, ao mesmo tempo em que anunciam modelos experimentais de indicadores alternativos como a FIB – indicam que o processo de consulta atual não conseguiu estabelecer um amplo diálogo internacional capaz de dar voz a visões de mundo diferentes da visão hegemônica.

Isso sugere que a agenda pós-2015 não é tanto um debate sobre se os paradigmas de progresso humano orientados para o mercado são superiores aos paradigmas liberais tradicionais, mas um campo de batalha em que duas ideologias essencialmente conflitantes são confrontadas: o neoliberalismo e os que incluem o bem-estar e a felicidade humana em harmonia com a coexistência ambiental e planetária como um objetivo fundamental do processo de desenvolvimento. Isso confirmaria, mas redimensionaria e daria novo sentido, para os três elementos fundamentais do debate: a sustentabilidade, a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento centrado no ser humano para todos. Também seria responsável por restabelecer a educação de adultos como *uma alegria, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada*. Para esse fim, é essencial o papel da UNESCO como um contraponto à influência do mercado exercida pelo Banco Mundial, pelo FMI, pela União Europeia e pela OCDE. O confronto não gira tanto em torno da futura arquitetura do desenvolvimento e da educação, mas dos valores fundamentais da vida humana em comunidade.

### Referências bibliográficas

CENTER FOR BHUTAN STUDIES (CBS). *Gross National Happiness*. Disponível em: <<http://www.grossnationalhappiness.com/>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

DÁVALOS, Pablo. Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (El Buen Vivir) y las teorías del desarrollo. *Copyleft -Eutsi-Página de izquierda Antiautoritaria*, n. 6, 2008.

ELFERT, Maren. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: the history of the UNESCO Institute in Hamburg. *International Review of Education*, DOI 10.1007/s11159-013-9361-5, 2013.

FINNEGAN, Fergal. Neo-liberalism, Irish society and adult education. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, p. 54-73, 2008.

GEO/ICAE. *Voices Rising*, y. 10, n. 442, Apr. 30, 2013.

GUDYNAS, Eduardo. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*, p. 461-481, fev. 2011.

HESSEL, S; MORIN, Edgar. *The path to hope*. New York: Other Press, 2012.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al "Buen Vivir": parte I. *La Carta CEAAL*, n. 400, 11 jan. 2011.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al "Buen Vivir": parte II. *La Carta CEAAL*, n. 401, 18 jan. 2011.

IBÁÑEZ, Alfonso. Un acercamiento al "Buen Vivir": parte III. *La Carta CEAAL*, n. 402, 25 jan. 2011.

- ICAE. *Post 2015 Education: part I*. Disponível em: <<http://www.icae2.org/index.php/en/resources-2/post-2015/109-post-2015-education>>.
- ICAE. *Post 2015 Education: part II*. Disponível em: <<http://www.icae2.org/index.php/en/resources-2/post-2015/109-post-2015-education>>.
- ICAE News. *Post 2015*. Disponível em: <<http://www.icae2.org/index.php/en/news-2>>.
- IISD. *Earth Negotiations Bulletin*, v. 3, n.1, Mar. 2013.
- IRELAND, Timothy D. The tax man cometh. *ICAE Virtual Exchange "Post-2015 international education agenda"*, 4-12 Jun. 2012.
- IRELAND, Timothy D. Vinte anos de Educação para Todos, 1990-2009: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 22, n. 82, 2009.
- IRELAND, Timothy D. The winter of our discontent. *ICAE Virtual Exchange: Post-2015 education agenda: advocacy actions*, 25 Jun. 2013.
- JUDT, Tony. *Ill fares the land*. New York: Penguin Books, 2010.
- KARMA URA, Dasho. *An Introduction to GNH (gross national happiness)*. 2009. Disponível em: <<http://www.schumachercollege.org.uk/learning-resources/>>. Acesso em: 27 dez. 2013
- KARMA URA, Dasho et al. *A short guide to gross national happiness index*. Bhutan: The Centre for Bhutan Studies, 2012.
- KENNEDY, Robert F. *Remarks at the University of Kansas. March 18, 1968*. John F. Kennedy Presidential Library and Museum, 1968. Disponível em: <<http://www.jfklibrary.org/Research/Research-Aids/Ready-Reference/RFK-Speeches/>>. Acesso em: 07 jan. 2014.
- MOOSUNG, Lee; FRIEDRICH, Tom. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, v. 30, n. 2, p. 151-169, DOI: 10.1080/02601370.2010.547619, 2011.
- PERMANENT MISSION OF BUTHAN TO THE UNITED NATIONS IN NEW YORK. *Introduction to FIB*. Disponível em: <<http://www.un.int/wcm/content/site/bhutan/pid/8032>>. Acesso em: 08 jan. 2014.
- PRIESNER, Stefan. *Gross National Happiness: Bhutan's vision of development and its challenges*, 1999. Disponível em: <[http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/savifadok/320/1/GNH\\_Ch3\\_Priesner.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/savifadok/320/1/GNH_Ch3_Priesner.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2013.
- TAWIL, Sobhi. *Beyond 2015: perspectives for the future of education*. Paris: UNESCO, 2012.
- THE GLOBAL CSO FORUM ON THE POST-2015 DEVELOPMENT AGENDA. *Civil Society Communiqué*, Bali, Indonesia, 23-24, Mar. 2013.
- THE WORLD WE WANT. *Thematic Consultation on Education in the post-2015 agenda: envisioning education in the post-2015 development agenda; executive Summary*, zero draft - revised, May 2013.
- THINLEY, Jigmi Y. *What does gross national happiness (GNH) mean?* In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON GNH, 2. Halifax, Canada, 21 June, 2005. *Proceedings...* Halifax: GPI Atlantic, 2005. Disponível em: <<http://www.gpiatlantic.org/conference/papers/thinley.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2014.

TORRES, Rosa Maria. *Derecho a la Educación es mucho mas que acceso de niños e niñas a la escuela*. Instituto Fronesis, 2006. Disponível em: <[www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)>.

UN THEMATIC CONSULTATION ON EDUCATION IN THE POST-2015 DEVELOPMENT AGENDA GLOBAL MEETING, Dakar, Senegal, 18-19 March 2013. *Summary of outcomes*. New York: United Nations, 2013.

UNESCO. *Regional High-Level Expert Meeting Towards EFA 2015 and Beyond – Shaping a new Vision of Education: summary outcomes*. Bangkok, Thailand: UNESCO, May 2012.

UNESCO. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO; Hamburgo: UIL, 2010.

UNICEF; UN WOMEN. *Global thematic consultation on the post-2015 development agenda: addressing inequalities; synthesis report of global public consultation*. New York: UNICEF, UN Women, 2013.

UNITED NATIONS. *Global Education First Initiative*. New York, 2012. Disponível em: <[http://www.globaleducationfirst.org/files/GEFI\\_Brochure\\_ENG.pdf](http://www.globaleducationfirst.org/files/GEFI_Brochure_ENG.pdf)>.

UNITED NATIONS. *A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development*. New York: United Nations Publications, 2013.

UNITED NATIONS. *Report of the United Nations Conference on Sustainable Development*. New York: United Nations, 2012.

UNITED NATIONS UNIVERSITY. Disponível em: <<http://archive.unu.edu/env/water/water.html>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

WORLD BANK. *Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development; World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington, D.C.: World Bank, 2011.



# ***Anexos***

# Anexo 1.

## Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos das Nações Unidas e foi assinada em 1948. Nela, são enumerados os direitos que todos os seres humanos possuem.

### PREÂMBULO

**Considerando** que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

**Considerando** que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,

**Considerando** ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

**Considerando** ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

**Considerando** que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,

**Considerando** que os Estados-membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,

**Considerando** que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,  
agora, portanto,

**A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos** como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por

assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

#### **Artigo I.**

- Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

#### **Artigo II.**

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

#### **Artigo III.**

- Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

#### **Artigo IV.**

- Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

#### **Artigo V.**

- Ninguém será submetido à tortura nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

#### **Artigo VI.**

- Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

#### **Artigo VII.**

- Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

#### **Artigo VIII.**

- Todo ser humano tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

#### **Artigo IX.**

- Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

### **Artigo X.**

- Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir sobre seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

### **Artigo XI.**

1. Todo ser humano acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.
2. Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituíam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

### **Artigo XII.**

- Ninguém será sujeito à interferência em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

### **Artigo XIII.**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

### **Artigo XIV.**

1. Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.
2. Este direito não pode ser invocado em caso de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

### **Artigo XV.**

1. Todo homem tem direito a uma nacionalidade.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

### **Artigo XVI.**

1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.
2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

#### **Artigo XVII.**

1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

#### **Artigo XVIII.**

- Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, em público ou em particular.

#### **Artigo XIX.**

- Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

#### **Artigo XX.**

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

#### **Artigo XXI.**

1. Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

#### **Artigo XXII.**

- Todo ser humano, como membro da sociedade, tem direito à segurança social, à realização pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da sua personalidade.

#### **Artigo XXIII.**

1. Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

#### **Artigo XXIV.**

- Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

#### **Artigo XXV.**

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio gozarão da mesma proteção social.

#### **Artigo XXVI.**

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

#### **Artigo XXVII.**

1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios.
2. Todo ser humano tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica literária ou artística da qual seja autor.

#### **Artigo XXVIII.**

- Todo ser humano tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

#### **Artigo XXIX.**

1. Todo ser humano tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

2. No exercício de seus direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.
3. Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

**Artigo XXX.**

- Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos.

*Fonte: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)*

## Anexo 2.

### 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949)

Elsinore, Dinamarca 19-25 de junho de 1949

#### **Relatório Resumido da Conferência Internacional de Educação de Adultos**

##### **Introdução**

A Conferência de Educação de Adultos reuniu, no *International People's College of Elsinore*, 106 delegados representando 27 países e 21 organizações internacionais. Nunca havia ocorrido um evento de tamanho e escopo semelhantes no campo da educação de adultos. A Conferência também marcou um passo importante no programa da UNESCO. Como o diretor-geral M. Torres Bodet comentou em Copenhague durante uma reunião com a imprensa dinamarquesa: "De todas as conferências especiais até agora convocadas pela Organização que tive a honra de dirigir, esta parece ser a mais importante". Ao realizá-la, a UNESCO concretiza uma das maiores esperanças dos homens que assinaram o Ato Constitutivo em Londres em 1945.

##### **Antecedentes**

A Segunda Sessão da Conferência Geral da UNESCO, realizada na Cidade do México em 1947, e a Terceira Sessão em Beirute, em 1948, decidiram convocar essa Conferência. Os convites foram enviados a todos os Estados, membros e não membros da UNESCO. Como se verá, o comparecimento refletiu de maneira justa – com uma exceção – o atual estado da educação de adultos. A ênfase foi na Europa Ocidental e na América do Norte, mas vieram delegados de todas as partes do mundo, garantindo que atenção fosse dada aos problemas peculiares às regiões onde instituições ou métodos de educação de adultos podem estar menos desenvolvidos.

##### **Organização do trabalho**

A Conferência foi concebida como uma conferência de trabalho. Um comitê de peritos reuniu-se em novembro de 1948 para auxiliar na elaboração da agenda e do método de trabalho. Na sequência desse plano, os dois primeiros dias foram dedicados às sessões plenárias para discussão dos objetivos da educação de adultos. Logo após, a Conferência foi dividida em quatro comissões, cada uma estudando um dos quatro temas seguintes: conteúdo; instituições e problemas de organização; métodos e técnicas; meios de estabelecimento de colaboração internacional permanente.

##### **Revisão**

O objetivo deste capítulo é apresentar uma breve revisão das questões enfrentadas pela Conferência e os resultados das discussões.



Várias sessões plenárias foram dedicadas a um estudo conjunto dos objetivos da educação de adultos. Os palestrantes foram unânimes em enfatizar a impossibilidade – nas atuais circunstâncias – de se chegar a uma definição exata da educação de adultos que possa ser aplicada a todos os países e a todos os tipos de experiência. O máximo que se pode fazer é destacar as tarefas que a educação de adultos tem de realizar:

- ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite;
- estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância;
- dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual;
- restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento;
- cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial.

Todos os delegados insistiram que cada programa deve levar em conta as necessidades e aspirações características de cada grupo e de cada comunidade local ou nacional. Isso implica que a educação de adultos deve ser concebida como muito mais do que a transmissão de conhecimentos prontos, mas sim, contando com o apoio – e a contribuição igualmente importante – de cada indivíduo e cada grupo, ela deve estabelecer as bases de uma civilização mais completa e humana.

Em certa medida, o trabalho da primeira comissão foi uma continuação da discussão anterior sobre objetivos. Ela tentou definir o campo adequado à educação de adultos e indicar sua tarefa mais importante nesse momento particular da história.

Como nas reuniões plenárias, a comissão decidiu não elaborar uma definição. Em vez disso, orientou suas discussões para uma declaração de princípio: que a educação tem a tarefa de satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos em toda a sua diversidade. Essa declaração pode parecer banal, mas suas implicações práticas revelam uma abordagem dinâmica e funcional para a educação, contra a abordagem intelectual tradicional. Ela não se inicia a partir de um programa pré-fabricado ou de uma divisão do conhecimento em disciplinas distintas instituída pelo ensino tradicional; inicia-se a partir de situações concretas, de problemas reais que as pessoas envolvidas precisam resolver de alguma forma. A educação de adultos também é funcional porque é basicamente livre. Nada pode obrigar um adulto a frequentar um curso noturno se ele não se sente atraído pelo curso por conta de um forte impulso intelectual, social ou artístico.

A comissão salientou a necessidade de levar em conta os diversos focos de interesse dos adultos quando da construção de um programa. Os resultados práticos de tal ponto de vista são muitos: métodos especiais de ensino e treinamento de lideranças; programas muito flexíveis e variados; instituições especializadas de acordo com o ambiente e o país.

Uma discussão mais aprofundada trouxe à tona a coesão da inspiração para a educação de adultos em todo o mundo, apesar da variedade de formas encontradas. Cada delegado

percebeu como é difícil avaliar um movimento ou uma experiência fora de seu contexto social, psicológico e cultural. Alguns complexos de superioridade ou inferioridade infundados foram dissipados pelo entendimento de que não há uma fórmula universal válida para todos os grupos e todos os países. A comissão salientou que não pode haver distinção entre países de “educação fundamental” e países de “educação de adultos”; esses dois aspectos da educação popular estão presentes em todos os países em diferentes graus e formas.

Um último ponto: a comissão concordou sobre a importância de assegurar uma formação intelectual geral, bem como uma formação social e artística.

Duas tendências opostas surgiram na segunda comissão: uma a favor de uma simples troca de informações, e outra destinada a um estudo sobre questões polêmicas relativas ao papel do Estado, das organizações não governamentais, das universidades e das bibliotecas. Depois de alguma hesitação, o segundo ponto de vista foi aceito, e os resultados da discussão podem ser resumidos assim: todos os delegados reconheceram a importância fundamental do setor privado na educação de adultos. Somente movimentos voluntários livres podem representar adequadamente a diversidade de interesses mencionada pela primeira comissão, e, por sua natureza, podem mais facilmente resistir à propaganda. No entanto, o Estado é chamado a desempenhar um papel não menos necessário. Não se pode negar a responsabilidade do Estado pela educação de adultos; pelo contrário, a opinião pública deve ser informada de que o Estado vai atuar nesse campo de forma apartidária.

Ao tratar do papel das universidades, um grande número de delegados tendeu a considerá-las apenas como locais de ensino superior reservados a uma minoria de estudantes e pesquisadores. Essa opinião foi consideravelmente alterada em função das contribuições do Reino Unido, dos Estados Unidos e do Canadá, onde a universidade desempenha um papel importante na educação do público em geral. Parece possível e desejável criar uma ligação estreita entre os interesses culturais do povo e a pesquisa científica da universidade. Ambos lucram com a relação: por meio do contato com os problemas vivenciados pela comunidade, a universidade ganha tanto em seu ensino quanto em sua orientação geral, e a educação de adultos pode aproveitar o conhecimento especializado da universidade.

A tarefa da terceira comissão foi estudar e avaliar os métodos e técnicas da educação de adultos. Foi consensual que o uso de uma técnica não deve ser tratado como algo separado de seu contexto educacional. Uma técnica não tem valor por si só, é um meio para um fim e, portanto, mais uma vez, levanta-se a questão de que todos os especialistas em educação de adultos devem adotar uma abordagem funcional para o seu trabalho. A formação social dos educadores de adultos deve ser desenvolvida tanto quanto a formação técnica.

A comissão prosseguiu trocando informações sobre experiências em diversos países. O princípio funcional foi útil como um fator comum para essas discussões; assim, os métodos de ensino tradicionais – como cursos e palestras – foram examinados para ver até que ponto corresponderam às necessidades e exigências dos adultos. Seu valor foi reconhecido,

mas com as ressalvas de que não devem constituir a base do ensino (como frequentemente é o caso), que devem ser inseridos em um programa mais amplo e devem incorporar recursos audiovisuais.

A preocupação com uma cultura viva, que satisfaça todas as necessidades do indivíduo e do grupo, levou a comissão a enfatizar métodos e técnicas em que não há tanto ensino – uma relação professor-aluno – quanto uma busca comum pela verdade; no grupo de discussão – ou “círculo de estudo”, segundo os modelos anglo-saxão e escandinavo, ou ainda, “sessão de treino mental” (*séance d’entraînement mental*), conforme o modelo latino – a iniciativa na verdade recai sobre o grupo. O antigo professor adquire o papel – aparentemente mais humilde, mas na verdade mais valioso – de um conselheiro e um orientador.

Os delegados então analisaram como os instrumentos coletivos da cultura, das bibliotecas e dos museus estavam tornando-se mais acessíveis e vivos. O papel das bibliotecas e exposições itinerantes parece ser particularmente relevante. Muitos relatos foram feitos a respeito de avanços recentes, como cooperativas de espectadores, cineclubes e grupos de ouvintes de rádio, que são de interesse duplo: eles mostram o uso educacional e cultural dos modernos meios de comunicação de massa e também sugerem como esses meios podem ser aplicados para a formação de grupos públicos.

Os delegados contribuíram com informações sobre a formação de pessoal para a educação de adultos. Finalmente, a comissão examinou os métodos que podem ser utilizados para melhorar o entendimento internacional. Embora esse seja o tema da quarta comissão, teve uma clara influência sobre o tema em análise: um espírito internacional e humanitário deve inspirar os métodos e técnicas de educação de adultos em todos os momentos.

A discussão foi severamente limitada pela falta de tempo, e muitos delegados sentiram que os métodos e as técnicas devem ser estudados mais detalhadamente em um seminário que a UNESCO deverá organizar.

A quarta comissão tratou dos meios para a construção de uma colaboração internacional permanente entre educadores de adultos. Começou por definir as implicações do entendimento internacional:

- a educação de adultos deve visar o desenvolvimento de um espírito de tolerância;
- deve tentar conciliar as diferenças – como aquelas entre a Europa Ocidental e Oriental – por meio de uma abordagem objetiva dos problemas do mundo;
- deve se esforçar para alcançar o entendimento entre os povos, e não apenas entre governos;
- uma condição necessária para a paz é a melhoria das condições de vida nos países subdesenvolvidos, e a educação de adultos deve contribuir para isso;
- por último, atenção especial deve ser dada a países como a Alemanha, que foi isolada do fluxo principal de ideias no mundo.

Tendo aprovado esses princípios básicos, a comissão elaborou um programa concreto para contatos e intercâmbios permanentes entre os educadores de adultos.

O programa se concretiza em uma série de recomendações, das quais as mais importantes são: enviar missões de países onde a educação de adultos é muito mais desenvolvida para países onde ela é menos avançada; organizar visitas, cursos de verão internacionais, visitas de estudo; organizar seminários internacionais sobre questões urgentes e vitais; acelerar o intercâmbio de informações.

A iniciativa e a participação nacional em tal programa foram reconhecidas. Surgiu então a questão: qual organização internacional seria o melhor veículo para a coordenação? A Comissão – e, posteriormente, a Conferência – concordaram que ainda não era o momento para uma associação internacional, e que a UNESCO seria a organização mais adequada para atuar como elo indispensável entre as organizações e líderes no campo da educação de adultos. Muitas das propostas da comissão, portanto, têm uma incidência direta sobre o programa da UNESCO. O relatório completo da Conferência segue no próximo capítulo e um breve terceiro capítulo foi adicionado para relacionar as recomendações da quarta comissão ao trabalho em curso na UNESCO.

## **RELATÓRIO OFICIAL**

### **Documento introdutório preparado para a Conferência**

É verdade que a vida de cada um de nós, em todos os seus aspectos e etapas, é uma aprendizagem contínua. Começamos por adquirir os costumes e as técnicas apropriadas ao nosso ambiente, e avançamos para o enriquecimento espiritual, intelectual e moral causado pelo contato com os outros e o exercício das responsabilidades familiares e sociais. O termo educação não é geralmente aplicado a esse processo total; nós o limitamos à etapa em que programas e métodos são voltados para o pleno desdobramento da personalidade humana.

A educação de adultos como uma atividade especializada e deliberadamente organizada surgiu apenas quando a civilização tomou forma e trouxe com ela as ideias de progresso democrático e social. É sintomático que, onde quer que o progresso seja observado na estrutura material ou moral da sociedade no mundo de hoje, experiências em educação de adultos também estão sendo organizadas.

Definir o trabalho ao longo dessas linhas não significa qualquer restrição de seu escopo. Pelo contrário, o objetivo da educação de adultos é atender às necessidades culturais dos adultos em toda a sua gama e diversidade. Por essa razão, o conteúdo, os programas e os métodos variam enormemente de acordo com as necessidades particulares de indivíduos, grupos sociais e nacionais, e de acordo com a urgência dos problemas a serem resolvidos. Em um país, a questão principal pode ser a formação de profissionais e trabalhadores do setor industrial; em outro, pode ser ensinar uma população mais ou menos analfabeta a ler e escrever. A campanha contra o analfabetismo é teoricamente uma parte da educação

de adultos, da mesma forma que a introdução à arte ou à formação econômica e social também o são. Mas a alfabetização tem um alcance tão amplo e suscita problemas tão específicos que a UNESCO prefere tratá-la como parte do campo da educação fundamental, intimamente relacionada, mas distinta, da educação de adultos. Essa questão, portanto, não será estudada; da mesma forma, omitimos o ensino escolar tradicional e a formação técnica.

O programa desta conferência foi elaborado em termos da definição da educação de adultos apresentada acima.

- Cinco séries de problemas foram criadas para o estudo:
- Objetivos
- Matérias
- Instituições e problemas de organização
- Métodos e técnicas
- Colaboração internacional no campo da educação de adultos

## **COMISSÃO 1: O CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

### **RELATÓRIO DA COMISSÃO**

#### **Introdução**

Embora toda a educação deva basear-se nas diferentes necessidades e capacidades daqueles a quem se destina, isso é especialmente verdadeiro na educação de adultos, que é buscada a partir de um interesse espiritual, social, intelectual ou material. Esses interesses são muitos e variados; além de diferenças devido à idade, sexo, ambiente e ocupação, cada indivíduo não vive sozinho ou apenas para si mesmo; ele pertence à família e a grupos econômicos, sociais e nacionais, o que implica certas obrigações. Uma educação democrática tem de garantir um equilíbrio harmonioso entre os direitos do indivíduo a uma vida pessoal, livre e humana e os seus deveres para com a comunidade à qual pertence. Assim, é tarefa da educação de adultos proporcionar às pessoas o conhecimento essencial para o desempenho das suas funções econômicas, sociais e políticas e, especialmente, permitir-lhes, através da participação na vida de suas comunidades, viver uma vida mais plena e harmoniosa. Portanto, o objetivo da educação de adultos não é tanto a instrução quanto assegurar uma formação: ela visa criar uma atmosfera de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância e estimular em cada pessoa a demanda e a capacidade de assumir um papel ativo no desenvolvimento da vida cultural de sua época.

### *Questão 1: os princípios*

#### *1. Como deve ser determinado o conteúdo da educação de adultos?*

*Em que medida os programas de educação de adultos devem basear-se nas disciplinas intelectuais gerais da educação formal?*

*Até que ponto eles devem ser determinados pelas necessidades da comunidade?*

*Até que ponto eles devem ser planejados funcionalmente, de modo a satisfazer as necessidades e exigências dos adultos com capacidades e origens muito diferentes?*

O objetivo da educação de adultos é satisfazer todas as diferentes necessidades e aspirações dos adultos. É necessária uma visão dinâmica e funcional da educação, em comparação com a concepção intelectual tradicional. Vista sob esse aspecto, ela não começa com um currículo elaborado previamente ou com uma divisão do conhecimento em disciplinas distintas, como no ensino tradicional; ela começa com base em situações concretas, problemas contemporâneos para os quais os interessados têm de encontrar soluções.

A educação de adultos também é funcional, pois é essencialmente livre. Nada obriga um adulto a frequentar, por exemplo, um curso noturno, a menos que seja atraído para o curso por algum forte impulso intelectual, social ou artístico. Por isso, na elaboração dos programas, é extremamente importante levar em conta as diferentes motivações dos adultos.

Muitas consequências práticas resultam de tal abordagem: ela exige uma técnica especial de ensino, uma formação específica de professores, currículos flexíveis e variados e instituições especializadas de acordo com o ambiente e o país. Antes de organizar os currículos, é necessário descobrir os interesses e aspirações das pessoas interessadas por meio de uma pesquisa cuidadosa e detalhada.

### *Questão 2: educação profissionalizante*

#### *Qual é a responsabilidade da educação profissionalizante na educação de adultos?*

É importante distinguir a educação de adultos da formação profissional. Essa última tem alguns aspectos técnicos que dizem respeito ao treinamento de especialistas em algum um ofício ou ocupação. A formação profissional de adultos, porém, levanta uma série de problemas diretamente relacionados à educação de adultos. Todos os homens e mulheres sentem a necessidade de se qualificar para o seu trabalho diário. Muitas pessoas crescem sem ter sido completamente treinadas para o exercício da profissão escolhida. Alguns não se adaptam ao seu trabalho, ao passo que outros, por certos motivos, se veem obrigados a mudar de profissão. Uma educação de adultos que visa ser funcional tem um papel a

desempenhar na solução desses problemas, especialmente porque o desejo de melhores qualificações e maior conhecimento talvez seja o motivo mais forte que leva os adultos a buscar a educação continuada.

Assim, a educação de adultos tem responsabilidades em diferentes níveis:

(a) *Orientação profissional*. Essa não é uma tarefa específica da educação de adultos. No entanto, no trabalho geral de readaptação que faz parte da educação de adultos, não podemos ignorar a importância de harmonizar o homem e seu trabalho.

(b) *Formação pré-profissional*. Algumas pessoas têm de ser conduzidas até o nível de educação necessário para poder participar de cursos técnicos ou comerciais.

(c) *Cursos de reciclagem*. Aqui, novamente, pode ser necessário recorrer a instituições onde o ensino não se limita aos adultos. A responsabilidade da educação de adultos consiste em assegurar que as necessidades existentes possam ser atendidas.

(d) *A profissão como um meio de cultura*. Muitas pessoas desejam estudar a relação entre sua própria tarefa e outras tarefas dentro da mesma profissão, relações mais amplas entre as profissões, ou, de modo mais geral, o problema universal da organização de recursos materiais para satisfazer as necessidades humanas. Isso traz à tona o problema da criação de um humanismo em torno e dentro da própria ocupação.

### ***Questão 3: conteúdo social***

***Que lugar deve ser dado na educação de adultos para as matérias de caráter econômico, social ou político?***

***Como essas matérias podem ser adaptadas às necessidades reais dos adultos?***

***Até que ponto essas matérias devem ser ensinadas teoricamente e de forma sistemática, e em que medida é preferível vinculá-las a alguma forma de atividade em grupo, como a implementação de um sindicato, centro comunitário ou cooperativa?***

A formação econômica, social e política dos adultos deve começar com suas atividades cotidianas e suas necessidades básicas. Ela não pode ser imposta por instituições nas quais as pessoas não gozam de liberdade de expressão e da possibilidade de se organizar da forma que gostariam.

A formação econômica, política e social do adulto começa com a compreensão de sua própria situação, e obviamente não se limita ao estudo passivo dos fenômenos sociais; o adulto estuda-os com vistas a melhorar sua própria existência material e moral.

Sob essa ótica, as instituições nas quais os adultos se organizam e se tornam conscientes de suas próprias responsabilidades (sindicatos, cooperativas, associações culturais etc.) são de grande importância: o exercício de responsabilidades e o ensino teórico complementam um ao outro. Essas organizações e suas escolas precisam da ajuda de especialistas em

diversas matérias que devem, ao mesmo tempo, ser educadores de adultos, ou seja, devem conhecer as preocupações essenciais daqueles que desejam ajudar. Isso ajudará a preencher as condições para um estudo conjunto de todos os aspectos dos problemas envolvidos. Os alunos serão totalmente livres para expressar suas opiniões, e a pesquisa teórica, naturalmente, andar de mãos dadas com a experiência prática. A tendência à objetividade absoluta pode reduzir a vitalidade do ensino. Mas, mesmo assim, o professor deve ter cuidado, especialmente em assuntos polêmicos, para não impor suas próprias opiniões.

#### ***Questão 4: ciência***

***Até que ponto a ciência deve constar dos programas de educação de adultos?***

***Como as organizações de educação de adultos podem ser mais bem utilizadas para uma divulgação mais efetiva e ampla da ciência?***

***Em seu país, qual é a atitude geral do homem comum em relação à ciência? A ciência é reconhecida como uma força social e cultural construtiva, tendo um impacto importante no desenvolvimento da civilização moderna?***

***Existe algum esforço organizado, em seu país, para promover uma consciência melhor e mais ampla das implicações sociais da ciência?*<sup>52</sup>**

A ciência deve ocupar um lugar de destaque no trabalho de educação de adultos. Sua inclusão nos programas de educação de adultos serve a dois propósitos:

- incentivar o crescimento de uma atitude mental científica na discussão e estudo dos problemas. Isso pressupõe uma preocupação com a verdade, o hábito da pesquisa metódica e certa compreensão da relatividade de opiniões, que é a melhor forma de garantir a tolerância;
- enfatizar e explicar as repercussões sociais da ciência.

Nas circunstâncias atuais, as questões de alimentos e população devem ser especialmente salientadas. Esse objetivo pode ser alcançado de duas maneiras: o método mais passivo de divulgação através da imprensa, rádio, cinema, visitas a museus e assim por diante, ou o método ativo dos clubes, nos quais são discutidos assuntos científicos e a pesquisa científica é realizada pelos próprios membros.

Um apelo urgente deve ser dirigido às universidades e ao mundo culto em geral para ajudar as organizações de educação de adultos a colocar as ciências ao alcance de todos.

A Conferência sugere que a UNESCO faça um levantamento internacional sobre os pontos mencionados na segunda e terceira questões do item 4 da agenda.

---

<sup>52</sup> A UNESCO está planejando uma campanha para promover uma consciência melhor e mais ampla sobre as implicações sociais da ciência através da técnica de discussão em grupo e debates sobre temas adequados a serem recomendados a cada ano. Espera-se o apoio de órgãos e organizações de educação de adultos. Esses órgãos estarão preparados para iniciar palestras e discussões sobre os temas recomendados, sobre os quais material de apoio adequado será disponibilizado e, posteriormente, apresentar um relatório à UNESCO com os resultados de tais esforços?



Com relação à quarta questão, a Conferência recomenda que a UNESCO incentive todos os órgãos de educação de adultos a trabalhar para a popularização da ciência através de centros científicos e a buscar, especialmente por meio da discussão, uma melhor compreensão dos efeitos da ciência sobre a vida e o crescimento da sociedade humana.

#### **Questão 5: arte**

***Que lugar tem a arte na educação de adultos?***

***Como os programas podem ser planejados a fim de combinar o conhecimento e a apreciação da produção artística com a autoexpressão através da arte?***

***Como se pode garantir contato e colaboração estreita entre o artista e o público? Em que medida é possível e desejável que o artista expresse o modo de vida, as aspirações e as crenças do povo?***

O termo “arte” deve ser interpretado em seu sentido mais amplo, para incluir os produtos de todas as atividades artísticas e culturais: teatro, cinema, artes visuais, literatura, música, museus etc.

É preciso enfatizar a importância crucial das artes na educação de adultos. A experiência artística, seja na forma de apreciação ou expressão, é essencial para o crescimento da personalidade humana plena. As artes são uma verdadeira linguagem internacional, e são, ao mesmo tempo, um meio de alcançar as pessoas que normalmente não seriam atraídas por programas de educação de adultos.

Um problema importante que confronta a atividade artística no mundo moderno é o fato de que uma elite esclarecida e bem de vida, que anteriormente patrocinava as artes, está desaparecendo; o artista agora se vê diante de um público indefinido, pouco instruído e confuso, cujos gostos são difíceis de avaliar e que não tem condições de financiar a criação de obras de arte de qualidade. Temos de estreitar a lacuna entre o artista criador e o público. O artista deve poder explicar sua obra ao público e inspirar-se num contato mais próximo com as pessoas.

O auxílio estatal pode ser de grande valor, desde que o artista tenha sua liberdade garantida. Esse auxílio pode assumir a forma de subvenções gerais a instituições ou subsídios para empreendimentos especiais, como exposições. Em ambos os casos, o Estado estimula a atividade criadora de artistas e disponibiliza um trabalho de alta qualidade ao público em geral.

A educação de adultos deve direcionar a atenção para a formação de um senso crítico em todas as artes, com vistas a aumentar o nível de apreciação artística e, assim, incentivar a expressão do artista. Para muitas formas de trabalho artístico, essas duas atividades – a apreciação e a expressão – não são facilmente reunidas num único programa de educação porque os alunos adultos tendem a exercer essas atividades com diferentes objetivos. Devemos experimentar novos métodos de combinação de várias formas de atividade

artística (cinema, artes visuais, música e assim por diante). Deve-se incentivar o intercâmbio internacional de artistas, companhias de teatro, sociedades de coral, exposições, exposições em museus, bem como a realização de festivais internacionais de arte.

### ***Questão 6: recreação***

***As atividades recreativas, incluindo esportes, têm valor educativo para os adultos, e que lugar deve ser dado a elas em programas de educação de adultos?***

***Que tipo de recreação deve ser recomendado?***

***Pode haver um equilíbrio satisfatório entre a educação e o lazer?***

No interesse de uma educação equilibrada, um lugar deve ser reservado para as atividades recreativas. É importante colocar à disposição de todos instalações agradáveis e os equipamentos necessários para um relaxamento agradável: para cantar e ouvir música, assistir filmes, noites sociais, dança, jogos – especialmente ao ar livre – e refeições comunais. A estes se devem acrescentar excursões, visitas, passeios e correspondências internacionais. Essas atividades proporcionam descanso ou entretenimento e também ajudam a aumentar a coesão do grupo, reforçando laços de amizade entre seus membros através do prazer compartilhado.

Além disso, todos os programas devem prever períodos de repouso completo, silêncio e isolamento, de modo a permitir a cada aluno um relaxamento absolutamente necessário, e oferecer também uma oportunidade para reflexão pessoal e autocomunhão.<sup>53</sup>

### ***Questão 7: áreas menos desenvolvidas***

***Em que medida as áreas menos desenvolvidas enfrentam os problemas apresentados acima em seus programas de educação de adultos?***

***A educação de adultos em tais áreas envolve necessariamente um contexto de alfabetização?***

Todos os educadores de adultos enfrentam os mesmos problemas na elaboração de seus programas. As únicas diferenças entre eles são de grau e não de espécie. Todas as pessoas, quer tenham recebido instrução escolar ou não, têm de lidar com questões profissionais e cívicas, socioeconômicas, culturais e outras. Devemos lembrar que mesmo as comunidades sem instrução podem aprender muito com demonstrações visuais, cinema, quadrinhos, fotografias, transmissões, conversas individuais, clubes de discussão e outros meios que não envolvem a leitura. Em áreas onde há atraso na educação, não é preciso

---

<sup>53</sup> Por sugestão de alguns delegados, a comissão destacou a necessidade de incluir no programa de educação de adultos uma formação moral, filosófica e religiosa.

esperar até que as pessoas possam ler antes de iniciar um programa efetivo de educação de adultos.

Embora a alfabetização não seja indispensável, ela permite que as pessoas tornem-se alunos independentes, capazes de se educar. Isso lhes permite ampliar e aprofundar seus conhecimentos e participar dos grandes movimentos culturais que são divulgados principalmente através de textos escritos.

Entre os povos menos desenvolvidos, então, a educação de adultos deve levar a um esforço máximo para avançar em todos os ramos da educação. Adultos esclarecidos, por exemplo, se esforçam para obter melhores escolas para os jovens. O conteúdo da educação nas áreas menos desenvolvidas deve ser determinado em harmonia com os costumes do próprio povo, seus próprios estilos de vida, suas necessidades específicas como eles mesmos as veem e experimentam. A tarefa da educação de adultos é fazer um balanço dessa postura e desenvolver programas nesse sentido, para avançar na direção livremente escolhida pelo povo e não para impor programas de fora para dentro.

A necessidade de educação de adultos nessas áreas é tão urgente que é imperativo encontrar os fundos necessários para o incentivo e a orientação desse trabalho.

## **COMISSÃO 2: AGÊNCIAS E PROBLEMAS DE ORGANIZAÇÃO**

### **RELATÓRIO DA COMISSÃO 2**

#### **Introdução**

A comissão recebeu alguns artigos da UNESCO e documentos trazidos pelos delegados. O Presidente salientou que a atividade principal era o intercâmbio de informação e não a apresentação das resoluções dos governos, embora as resoluções pudessem ser devidamente apresentadas à UNESCO. As discussões foram desenvolvidas por meio de declarações de experiências feitas pelos membros da comissão, com foco nos órgãos do governo central e local, agências privadas, universidades e bibliotecas públicas.

A questão da relação entre esses vários órgãos e, em particular, a forma e a finalidade do apoio financeiro concedido pelo governo a entidades privadas, foram analisadas. Em seguida, a comissão analisou a importância dos arranjos nacionais de colaboração entre os diferentes órgãos para o desenvolvimento da colaboração internacional.

Por uma questão de conveniência, a comissão organizou suas conclusões na mesma ordem que a agenda original.

#### *Questão 1: as principais agências*

#### *Quais são os organismos mais eficazes de educação de adultos?*

Os delegados descreveram os principais órgãos que operam em seus respectivos países. Eles concordam que não há nenhuma resposta explícita abrangendo todos os países.

Um ponto de vista é que os movimentos voluntários livres dão uma contribuição essencial porque permitem a educação para a responsabilidade social através do exercício da responsabilidade na condução dos negócios do Estado ou dos serviços de ensino nas Universidades.

Essa visão do papel dos movimentos voluntários livres não é aplicável em muitas áreas menos desenvolvidas às quais, na fase atual, apenas o Estado ou seus órgãos subsidiários podem fornecer o estímulo e os recursos necessários. Também não é aplicável na França, onde diferentes circunstâncias históricas conferiram especial importância ao Estado em uma sociedade altamente desenvolvida.

O máximo que se pode dizer é que os órgãos mais eficazes são aqueles que, no contexto histórico e social, atendem melhor às necessidades educacionais essenciais de uma determinada comunidade, conforme expresso pelos membros da própria comunidade.

### ***Questão 2: efetividade***

***Em que medida esses órgãos atendem às necessidades individuais e sociais?  
Como se pode melhorar sua efetividade?***

Essa questão não pode ser respondida em termos gerais. Nenhum delegado foi ousado o suficiente para sugerir que os órgãos presentes em seus países são totalmente capazes de resolver todos os problemas que lhes são apresentados. Há diferenças significativas de opinião entre delegados de mesmo país; por exemplo, a resposta das *Scandinavian Folk High Schools* às condições atuais foi criticada por vários membros da delegação dinamarquesa.

Foi consensual que, independentemente do trabalho docente que exercem na área da educação de adultos, as universidades têm uma função específica de realizar pesquisa (de preferência em colaboração com movimentos voluntários livres) sobre a efetividade dos órgãos e dos métodos de educação de adultos.

### ***Questão 3: um público ampliado***

***Como se pode garantir a participação ativa de um público ampliado?***

***Como se pode estimular o interesse de associações de trabalhadores e agricultores, organizações de mulheres, grupos religiosos, universidades e escolas etc?***

***Que uso pode ser feito da mídia de comunicação de massa para esse fim?***

Destacou-se o papel de um serviço de museu ativo para estimular o interesse quanto à base científica da vida moderna. Inúmeros exemplos de novas utilizações de exposições

itinerantes foram apresentados pelo Canadá, pelos EUA e pelo Reino Unido, bem como pela França. O valor do museu como um método e não como um simples meio de popularização foi resumido na frase “o contato que o museu pode oferecer com a realidade”.

A comissão expressou preocupação particularmente com a relação inadequada com o cinema, o rádio e a imprensa, revelada pelas declarações dos delegados.

#### *Questão 4: divisão de responsabilidades*

*Como se pode dividir a responsabilidade efetivamente entre os órgãos de educação de adultos?*

*(a) Qual é o papel das agências privadas?*

*Como elas podem cumprir esse papel de forma mais efetiva?*

*Existe uma necessidade de recursos financeiros mais adequados; de líderes mais capacitados?*

*(b) Qual é o papel das universidades e escolas?*

*Seu papel deve ser limitado a seus currículos regulares ou elas têm responsabilidades maiores para com a comunidade como um todo? Em caso afirmativo, quais responsabilidades?*

*(a) Palestras e cursos externos*

*(b) Seminários e cursos de curta duração*

*(c) Formação em liderança*

*(d) Pesquisa*

*(e) Serviços à comunidade ou a agências de educação de adultos, tais como: centros de documentação e informação, biblioteca itinerante, filmes, livros didáticos, roteiros de estudos, guias de leitura, bibliografias, música, teatro e artes plásticas.*

*Que tipo de treinamento especial em educação de adultos deve ser oferecido ao corpo docente das escolas e universidades?*

*Qual deve ser a relação entre o Departamento de Educação de Adultos da Universidade e as diversas Faculdades ou Escolas da Universidade?*

*Como as Universidades e Escolas podem garantir financiamento adequado para cumprir suas responsabilidades para com a comunidade?*

*(c) Que papel as bibliotecas públicas devem desempenhar na educação de adultos?*

*Como elas podem cooperar melhor com outras organizações?*

*Quais atividades específicas de educação de adultos são mais eficazes em uma biblioteca pública?*

*Como se pode incentivar mais bibliotecas públicas a participar no trabalho de educação de adultos?*

*(d) Qual é o papel do Estado como agência de educação de adultos?*

*Que ação específica se pode esperar dos diferentes Ministérios ou Departamentos (Agricultura, Higiene, Educação, Assistência Social etc.)?*

*Até que ponto o Estado deve tomar a iniciativa de criar instituições? Na prestação de serviços técnicos? No recrutamento e treinamento de pessoal para fins de educação de adultos?*

*Em que medida e sob que condições é desejável que o Estado dê apoio financeiro a entidades privadas, a Universidades e Escolas?*

(a) Agências privadas

Não há dúvida quanto ao importante papel dessas agências (citadas no presente relatório como movimentos voluntários livres), onde elas existem. A dificuldade enfrentada pela comissão na elaboração de uma declaração geral é, novamente, a diversidade de formas assumidas pelos movimentos voluntários livres de acordo com as fases do desenvolvimento histórico e social dos Estados representados. Assim, um delegado sueco declara que: "a vida dos escandinavos não pode ser compreendida sem se reconhecer o papel crucial das organizações populares livres em diferentes esferas da vida". Alguns pontos de vista semelhantes foram observados sob a Questão 1 acima. No outro extremo, há a posição de certos territórios coloniais, que não têm esse tipo de movimento.

Onde eles existem, o valor dos movimentos voluntários livres no estímulo à demanda por educação entre seus membros é universalmente reconhecido. Nas palavras de Sir John Maud, o objetivo primeiro dos movimentos voluntários livres é oferecer relações dentro de um grupo pequeno, dentro do qual homens e mulheres modernos, especialmente nos grandes centros urbanos, recuperam um senso de significado pessoal e social.

O seu papel educativo deve inevitavelmente variar de acordo com a forma de articulação estabelecida com as universidades e os serviços públicos de educação.

(b) Universidades e Escolas

Na tentativa de análise desse tópico, é preciso fazer uma distinção entre os estágios de desenvolvimento em diferentes áreas do mundo e as tradições universitárias nos diferentes países.

Assim, em áreas subdesenvolvidas, escolas primárias recentemente criadas acabam servindo a dupla finalidade de instrução de menores e de centros de educação de adultos. Algo semelhante pode ocorrer nas zonas rurais das áreas mais desenvolvidas: chamou nossa atenção a recente tentativa francesa, por meio de uma formação especial de professores, de transformar a escola da vila num centro de cultura rural.

Nos EUA, alguns programas de educação de adultos na comunidade estão diretamente relacionados à máquina da educação pública. Em todos os países, a ausência de outro tipo

de acomodação impõe o uso em larga escala dos edifícios da escola primária e secundária para fins de educação de adultos, embora sua inadequação física seja frequentemente reconhecida como um impedimento à participação nos serviços prestados.

Quanto às universidades, duas visões opostas surgem. Uma, talvez melhor representada pelo porta-voz francês, vê a universidade como um prestigiado centro acadêmico de ensino e pesquisa, inadequado para as necessidades educacionais de estudantes adultos não matriculados. Essa visão não exclui uma contribuição para a educação de adultos por meio da oferta de cursos de formação para professores e líderes comunitários. Essa contribuição deverá ser ampliada: as universidades podem direcionar a atenção dos alunos para as necessidades da comunidade e podem oferecer cursos para capacitar os alunos para que desempenhem um papel de liderança em suas comunidades.

Uma visão diferente é adotada, por exemplo, no Canadá, nos EUA e no Reino Unido. Nesses países, considera-se que as universidades têm um papel ativo de ensino e inspiração a desempenhar na educação de adultos, precisamente por terem um prestígio especial, os recursos intelectuais necessários e os equipamentos didáticos e de pesquisa. Além disso, afirma-se que esse papel ativo, especialmente no trabalho com grupos menos privilegiados em termos de educação, é uma vantagem fundamental para as próprias universidades. Através desse papel, conhecimentos e experiências reais são obtidos a respeito das circunstâncias sociais e econômicas, ao passo que o público em geral desenvolve apoio e respeito pela universidade.

Um ponto de consenso é a necessidade de um trabalho extramural ou de extensão da universidade para compartilhar os valores característicos da vida em comunidade, da integridade intelectual, da pesquisa imparcial e da alta qualidade do ensino. Um resultado importante disso é que o trabalho com grupos menos privilegiados em termos de educação deve necessariamente se estender por períodos longos, embora o trabalho típico da universidade possa ser realizado com grupos de pós-graduação e semelhantes, em cursos de curta duração e seminários especiais. Essa visão reflete a tradição do curso tutorial de três anos no Reino Unido projetado especialmente para grupos de trabalhadores em associação com a *Workers' Educational Association* (WEA).

Uma condição para o desenvolvimento desse último tipo de serviço de extensão universitária é, na verdade, uma relação de cooperação entre as universidades e as organizações voluntárias livres. Depende também da disponibilidade de pessoal da universidade com uma visão e capacitação adequadas.

### (c) Bibliotecas públicas

Esse tópico foi abordado à luz do documento piloto apresentado e do manifesto<sup>54</sup>. O conceito de uma biblioteca pública que desempenha um papel ativo na educação de

---

<sup>54</sup> "The Adult Education Service of the Enoch Pratt Free Library" e um documento da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas respectivamente.

adultos através de seus serviços de extensão ainda não é universalmente reconhecido. Alguns delegados expressaram preocupação com a possibilidade de um desenvolvimento, tal como mencionado no documento piloto, entrar em conflito com as atividades dos movimentos populares livres especialmente constituídos ou com experiência específica no campo da educação de adultos.

Foi salientada a necessidade de considerar a função da biblioteca pública de oferecer livros como parte essencial da educação de adultos. Não adianta ensinar as pessoas a ler, a não ser que ao mesmo tempo seja feito um esforço para garantir que elas tenham acesso a livros que valem a pena ser lidos.

Já que o trabalho nesse campo foi assumido pela seção de biblioteca da UNESCO, a comissão considera que a Conferência deve registrar seu apoio.

#### (d) O Estado

A discussão foi introduzida por meio de referência ao documento que descreve a situação atual no Reino Unido. A reformulação do sistema de educação pública, representada pela Lei da Educação Inglesa de 1944, afetou enormemente a responsabilidade dos órgãos centrais e locais de governo no campo da educação de adultos.

Foi acordado que qualquer ação adotada pelo governo nessa área deve reconhecer a capacidade para a responsabilidade inerente à maturidade; e que onde existem movimentos voluntários livres, que de fato existem na maioria das áreas mais desenvolvidas, o Estado e os governos locais devem atuar em estreita articulação com eles.

Essa articulação deve reconhecer, por exemplo, o direito dos grupos de adultos de exercer a escolha de temas e conteúdos programáticos, e o apoio financeiro não deve ser utilizado como instrumento de controle sobre os professores e o ensino. Apesar de alguns receios de que pequenos órgãos de governos locais possam ser menos liberais nessa questão do que os governos centrais democráticos, nenhum caso de falta de liberdade foi mencionado. Foi consensual que nos estados representados, o controle de auditoria necessário para salvaguardar os fundos públicos pode ser exercido sem o controle sobre a autonomia da educação. Em vários países, os recursos para a educação são liberados através de, ou de acordo com, normas aprovadas por órgãos consultivos compostos de representantes dos movimentos voluntários livres. Em outros países, o direito de acesso direto aos órgãos do governo central e local pelos movimentos voluntários livres é considerado importante.

Atenção também foi dada à possibilidade de prestação de serviços de assistência pelos órgãos do governo ao trabalho dos movimentos voluntários livres, por exemplo, na oferta de cursos de formação de instrutores e líderes, e oferta de programas de ensino a pedido dos movimentos voluntários e de acordo com os desejos de seus membros.



Foi reconhecido que em alguns países, por razões históricas, o Estado não está disposto a delegar o gasto do dinheiro público, mas, na maioria dos Estados representados, uma grande parte dos recursos despendidos pelos movimentos voluntários livres em sua própria administração de serviços de ensino é fornecida pelo Estado ou por órgãos locais.

Por essa razão, faz-se referência aqui à Recomendação 3, relativamente à necessidade de remuneração e condições de trabalho adequadas para os profissionais que trabalham com a educação de adultos em tempo integral.

#### ***Questão 5: coordenação nacional***

***Como se pode alcançar uma cooperação e coordenação eficazes no nível local e nacional?***

***Em que medida a coordenação é de responsabilidade (a) de agências privadas (b) do Estado?***

***Há riscos em uma responsabilidade privada muito grande? Em uma responsabilidade do Estado muito grande? Como esses riscos podem ser minimizados?***

***Como todas as necessidades importantes podem ser atendidas, e a duplicação indesejável de esforços evitada, ainda assim incentivando a experimentação e a iniciativa mais ampla possível por parte de todos aqueles preocupados com os problemas da educação de adultos?***

Os membros da comissão não aceitaram a sugestão de que *coordenação* é uma coisa boa em si mesma. Eles analisaram as circunstâncias dos países representados e ficou claro que mesmo os instrumentos para a colaboração em assuntos de interesse comum são pouco desenvolvidos. Ao mesmo tempo, há evidência de contatos informais, como na Dinamarca, que alcançam muitos dos resultados almejados pela colaboração formal.

O relator explicou o papel do Instituto Nacional de Educação de Adultos na Grã-Bretanha. Ele ressaltou que a existência do Instituto de modo algum limita a autonomia das organizações que estão representadas em seu conselho diretor. Ele existe para fornecer os serviços exigidos dele, não para *coordenar* atividades com exercício do poder implícito. Algumas de suas ações mais úteis até hoje foram realizadas junto à Comissão Nacional da UNESCO. O Instituto oferece um canal de representação para muitos dos movimentos voluntários livres.

A comissão percebeu com pesar o quão pouco o trabalho de educação de adultos na sua forma voluntária livre é representado nas Comissões Nacionais da UNESCO. Os membros da comissão consideram que os canais nacionais através dos quais a informação pode fluir são essenciais para garantir os benefícios de qualquer sistema de compensação internacional, dentro ou fora do marco da UNESCO. Eles atribuem grande importância à Recomendação 6, que, infelizmente, tiveram de colocar na lista sem prévia consulta à Comissão 4.

## **RECOMENDAÇÕES DA COMISSÃO 2**

### **1. Universidades na educação de adultos**

Acreditamos que as universidades têm uma obrigação especial de promover pesquisa para determinar a efetividade das agências e dos métodos que são ou podem ser empregados na educação de adultos em todo o mundo, na formação de professores para a educação de adultos, e na oferta de ensino extramural para adultos de todos os segmentos da comunidade capazes de estudar em um nível apropriado, em cooperação, sempre que possível, com movimentos voluntários livres.

Pedimos à UNESCO que traga a presente resolução ao conhecimento do Bureau Internacional das Universidades.

### **2. Bibliotecas públicas e museus na educação de adultos**

Esta Conferência registra seu reconhecimento da contribuição essencial dos museus e bibliotecas públicas para a educação de adultos. Levando em conta as circunstâncias de cada Estado-membro, a Conferência apóia a declaração da UNESCO “A biblioteca pública – uma força viva para a Educação Popular” de forma que ela recomenda a sua consideração e, na medida do possível, a sua adoção, pelos Estados-membros, como base de política pública.

### **3. Formação e situação dos educadores de adultos**

Devem ser providenciadas instalações mais adequadas para a formação profissional dos trabalhadores e líderes da área de educação de adultos, tanto no nível nacional quanto internacional.

Na educação de adultos, salários e condições de trabalho devem ser tais que atraiam homens e mulheres com alta qualificação e experiência adequada.

### **4. Ensino de idiomas para o entendimento internacional – a utilização do rádio**

O rádio deve ser utilizado em cada país para oferecer instrução graduada em outros idiomas além da língua materna.

### **5. A responsabilidade dos administradores de organizações de imprensa, rádio e cinema**

Uma vez que os meios de comunicação por rádio, imprensa e cinema influenciam gostos e opiniões, os administradores da mídia de massa devem reconhecer sua responsabilidade para com o público, buscando orientação de representantes de movimentos voluntários livres e publicação de programas e recursos relevantes, bem como sua responsabilidade na seleção de gestores de organizações patrocinados publicamente.

### **6. Colaboração nacional em relação à cooperação internacional**

As Comissões Nacionais da UNESCO nos Estados-membros devem incluir representantes da educação de adultos nomeados por agências voluntárias e governamentais, como uma condição para a efetividade de qualquer colaboração internacional estabelecida através

da UNESCO, ou com a ajuda da UNESCO. Recomenda-se ainda que cada Estado-membro considere o estabelecimento de um canal central de oferta e distribuição de informações e material para a cooperação internacional na educação de adultos.

## **COMISSÃO 3: MÉTODOS E TÉCNICAS**

### **RELATÓRIO E RECOMENDAÇÕES**

#### **Introdução**

A comissão, após alguma hesitação quanto ao plano a ser seguido nas discussões, decidiu trabalhar segundo a agenda preparada pela UNESCO na forma de questionário. Mas a comissão considerou que seu trabalho só poderia ser empreendido levando em conta que técnicas e métodos são meios para um fim e não fins em si mesmos. Não podem ser dissociados do conteúdo, que deve ser baseado no modo de vida e nas condições econômicas e sociais daqueles a quem estão destinados a servir.

Os membros da comissão trocaram suas opiniões e experiências, mas não tiveram tempo para entrar em detalhes. Este relatório apresenta um resumo da discussão e alguns exemplos de aplicação prática. Faz-se referência também a alguns documentos de apoio. A comissão considera que a UNESCO deve reunir tanta informação quanto possível, para que, em conjunto com este relatório e os documentos referidos, seja preparado um manual sobre educação de adultos.

#### *Questão 1*

*Quais são os métodos e as técnicas mais utilizadas geralmente na Educação de Adultos? Qual a sua eficácia?*

*Ex. Cursos e aulas*

*palestras*

*cursos por correspondência, etc.*

*Palestras.* A palestra tem o seu lugar estabelecido, mas é essencial usar todos os meios para dar-lhe vitalidade (questionários, sinopses, discussões, subdivisão do grupo etc.) e usá-la como um método dentro de um conjunto de atividades. A palestra também pode ser um elo entre o conteúdo de um museu ou exposição e o visitante.

*Cursos e aulas.* A organização de cursos e turmas foi estudada: alguns países (Dinamarca, França, Irlanda) organizam cursos de fim de semana e seminários de três a quinze dias para complementar as aulas noturnas semanais. Na China, as aulas de educação de adultos utilizam prédios que estão disponíveis aos domingos.

Além das dificuldades pedagógicas encontradas nos cursos noturnos, vários delegados levantaram o problema da fadiga dos trabalhadores braçais, que muitas vezes são obrigados a complementar salários inadequados com horas extras, e dos trabalhadores que não dispõem de tempo livre suficiente para frequentar cursos.

Na Bélgica, escolas especiais foram estabelecidas para adultos. Algumas lidam com as questões sociais, problemas familiares e problemas rurais. Aproximadamente 10 mil mulheres já assistiram alguns dos cursos ministrados. O delegado do Sião explicou que a posição em seu país lembra a do Egito e da Turquia. Professores itinerantes são usados para manter contato com comunidades dispersas e são especialmente treinados para esse trabalho. A formação cívica e profissionalizante é enfatizada nos cursos.

A necessidade de atrair a maioria das pessoas para atividades culturais foi enfatizada pelos representantes do Canadá e da Austrália. Este último analisou as causas da baixa frequência em seu país.

*Cursos por correspondência.* Nos debates, foi sugerido que a UNESCO preparasse cursos por correspondência sobre o papel das Nações Unidas e da UNESCO.

*(A Questão 2 foi posta de lado para ser discutida juntamente com a questão 8, sobre capacitação de lideranças).*

*Até que ponto os métodos e normas aplicáveis à escola e à universidade podem ser empregados na educação de adultos? Em que áreas?*

*Questão 3*

*Até que ponto os métodos tradicionais podem ser melhorados através da utilização de novos materiais e técnicas, tais como:*

- *Grupos de discussão e treinamento mental*
- *Recursos audiovisuais: cinema, rádio, discos, cartazes, gráficos etc.*
- *Teatro (dramatização de acontecimentos atuais, aprendizagem de línguas estrangeiras etc.)*

Um método estabelecido na educação é o círculo de estudo, uma forma organizada de autoeducação para pequenos grupos de pessoas que realizam estudos teóricos e práticos sobre um determinado assunto e de acordo com um plano definido. O grupo tem um líder, que não precisa ser um professor profissional.

Os grupos de discussão são de fundamental importância para a educação de adultos. Essa e a técnica anterior são melhor utilizadas em conjunto com filmes, palestras, leitura planejada etc.

O treinamento mental (*entraînement mental*) visa desenvolver o pensamento crítico, a expressão precisa e todas as capacidades inatas.

Os recursos audiovisuais (filmes, slides, televisão, cartazes, mapas, gráficos, exposições, episcópio etc.) foram discutidos. Foi destacado que filmes podem ser usados de muitas maneiras diferentes: para ilustrar uma palestra ou como tema para discussão. O problema básico é obter filmes que atendam às reais necessidades das escolas, associações e outros grupos; apenas filmes de boa qualidade devem ser usados. Os filmes podem ser proveitosamente associados a atividades manuais.

*Teatro.* O teatro apela diretamente para a emoção e a imaginação e deve desempenhar um papel importante. Em muitos países, palestras e discussões são complementadas com atividades teatrais. Na Irlanda, onde a educação rural é bem desenvolvida, o teatro amador é amplamente utilizado e ajuda a atrair adultos para os cursos noturnos. O teatro desenvolve a confiança necessária para a participação nas discussões.

*Línguas modernas.* Obviamente, o ensino de línguas estrangeiras é importante para o entendimento internacional.

#### **Questão 4**

***Qual é o valor educativo dos seguintes meios e como podem ser melhor utilizados?***

- ***Bibliotecas – guias de leitura itinerantes***
- ***Museus***
- ***Cineclubes e sociedades de cinema***
- ***Cooperativas de espectadores***
- ***Grupos de ouvintes de rádio***
- ***Clubes e atividades teatrais***
- ***Lazer: esporte, atividades criativas etc.***

*Bibliotecas itinerantes.* O uso especial de bibliotecas itinerantes foi considerado em termos da necessidade de tornar os serviços de biblioteca disponíveis para todos, especialmente em localidades isoladas.

*Museus.* Os métodos modernos de apresentação fazem com que as pessoas sejam colocadas em contato com o objeto, em vez de se confrontarem com ele. Os museus estão se tornando mais acessíveis para o público em geral. Eles fornecem informações da forma mais concreta possível e abrangem todos os aspectos da atividade humana. Exposições itinerantes que apresentam um tema definido aumentam ainda mais a efetividade dos museus.

*Cooperativas de audiência.* O custo de trazer filmes ou peças para as áreas mais isoladas levou, em alguns países, ao desenvolvimento de cooperativas de audiência, que reúnem o poder de compra dos membros e formam clubes para organizar a apresentação e discussão

de filmes e peças teatrais. Na Dinamarca, filmes são exibidos através das organizações já existentes (como as cooperativas).

*Clubes de cinema.* A educação do público que frequenta o cinema e a utilização de filmes no desenvolvimento cultural estão aumentando. Mais sociedades de cinema estão sendo formadas na Inglaterra e na Escandinávia. Na França, os 200 cineclubes são centros onde as pessoas podem assistir e discutir os clássicos do cinema.

*Rádio.* O rádio pode ser um instrumento importante, especialmente quando usado por grupos de ouvintes ou rádio clubes. Em alguns países (Canadá, Escandinávia) os programas são planejados pelas estações de radiodifusão em colaboração com os órgãos de educação de adultos e representantes do grupo. É desejável que este público organizado participe cada vez mais do planejamento das produções de rádio, cinema e teatro. É preciso ajudar as pessoas que controlam a imprensa, o cinema e o rádio a perceber suas responsabilidades para com a comunidade.

### **Subcomitê**

Toda a questão do aumento da efetividade de métodos e técnicas como abordagens à comunidade e da coordenação das técnicas foi encaminhada a um subcomitê. O relatório desse subcomitê foi aceito pela comissão. O relatório conclui o seguinte:

O subcomitê reconhece a diversidade dos grupos sociais e a necessidade de levar isso em conta na prática da educação popular, mas um estudo detalhado é impossível no tempo disponível.

O processo de educação de adultos pode ser desenvolvido:

- dentro de grupos que são o produto de associações para fins de trabalho (ou seja, nas fábricas etc.);
- dentro de grupos que expressam a vida comunitária, geralmente em localidades onde um objetivo deve ser transformar o centro comunitário em um centro cultural e educacional;
- dentro dos sindicatos e organizações cooperativas.

É necessário chegar à entidade social onde ela existe, e a primeira abordagem deve estar relacionada a problemas comuns diários, e apresentada de acordo com as demandas, as necessidades e gostos predominantes, sejam no campo do esporte, cinema, artesanato, das questões domésticas ou de viagens populares.

Em comunidades de operários, conforme relatado, há problemas relacionados a excesso de trabalho, doenças e habitação; em outros países onde esses problemas não são tão urgentes, existe um vácuo cultural para um grande número de pessoas.

Foi acordado que o primeiro passo no desenvolvimento de um programa deve ser tornar as pessoas conscientes do que não possuem; só então a educação e a cultura serão aceitas como uma necessidade por toda a vida.

Mas o problema continua a ser como captar o interesse diante das dificuldades ou simplesmente da inércia. Fundamentalmente, todas as pessoas se interessam primeiro por elas mesmas; métodos de propaganda são baseados nesse princípio, e a educação de adultos deve reconhecer isso. Foi acordado que o educador de adultos pode fazer contato apelando para o interesse das pessoas por si.

Alguns membros enfatizaram a necessidade de o trabalhador educacional ter recebido uma boa formação em sociologia e entender o ambiente no qual trabalha, de modo a ser capaz de desenvolver um programa adequado para cada grupo, atraindo todos os níveis de interesse, desde o físico e manipulável até o intelectual e artístico. O educador deve ter à sua disposição todos os meios que a educação pode proporcionar, e é sua responsabilidade usar os recursos disponibilizados pelas organizações e os recursos da comunidade. Outros consideraram que a questão fundamental é coordenar diversas práticas técnicas, como, por exemplo, associar a biblioteca ao cinema, o esporte ao rádio, utilizando de todas as técnicas reconhecidas em seu devido lugar e observando suas limitações. A esse respeito, o método de *montagem*, utilizado na França, foi recomendado para a atenção da Comissão 3.

As seguintes conclusões foram submetidas à consideração da Comissão 3:

1. Que a educação pode ser uma força decisiva nas comunidades apenas por meio do desenvolvimento mais amplo possível de programas do tipo descrito acima, adaptados por educadores especialmente treinados com experiência do ambiente no qual trabalham.
2. Que devemos considerar as experiências das nações individuais na coordenação de diversas atividades educativas para atender às necessidades de segmentos específicos das nações.
3. Devido ao escopo da educação de adultos, conforme descrito acima, os membros francófonos consideraram que o termo *éducation des adultes* é insuficiente e deve ser substituído pelo termo *education populaire*.

### **Questões 5 e 6**

***Quais são os métodos e as técnicas mais eficazes utilizadas para o agrupamento de atividades de educação de adultos em uma comunidade? Qual o melhor uso para:***

***Centros comunitários urbanos e rurais ou culturais;***

***Faculdades nos povoados;***

***Grupos de vizinhança.***

***Qual o uso educacional dos meios de comunicação de massa como a imprensa, o rádio e o cinema***

*Centros comunitários urbanos e rurais ou centros culturais:* O trabalho de extensão rural nos EUA foi descrito. Grupos organizados que ensinam cerca de cinco milhões de pessoas

planejam seus próprios projetos e programas. Questões para estudo, geralmente relacionadas à produção agrícola, são discutidas junto com problemas sociais (ex. habitação) e problemas internacionais e mundiais. Técnicas correlatas incluem o método de demonstração, grupos de discussão vinculados aos meios de comunicação de massa, visitas às fazendas e assim por diante. Apesar de um orçamento de US\$ 60.000.000, muitas das pessoas que mais precisam de educação de adultos ainda não foram alcançadas.

Centros culturais e educacionais foram criados em outros países, em povoados (*Village Colleges, Foyers e Centres ruraux*) e cidades por grupos distritais urbanos (*Community Centres, Maisons de jeunes et de la culture*).

### **Questão 7**

***Qual é a importância de métodos e técnicas, como:***

- *Pesquisa em grupo;*
- *Levantamentos na comunidade;*
- *Viagens populares.*

***Como eles podem servir melhor à educação de adultos?***

*Pesquisa em grupo; levantamentos na comunidade; viagens populares:* Está aumentando a realização de levantamentos na comunidade que conduzem à ação. A pesquisa é realizada por grupos da comunidade ou grupos de estudo (na França, no Canadá, nos EUA e outros países). Essa é uma abordagem factual para o processo educativo, que não começa a partir de ideias abstratas, mas de um estudo da matriz social e dos problemas reais da vida diária. O método utiliza questionários, relatórios, grupos de discussão, bem como técnicas educacionais como seminários, eventos sociais, leitura em grupo, coordenando-as em torno do objeto da pesquisa.

Viagens populares, geralmente organizadas através de associações, têm sido desenvolvidas como método de educação de adultos. A viagem é precedida de um estudo da área a ser visitada.

### **Questão 8**

***Quais são os métodos mais eficazes usados no treinamento de lideranças? Qual é o significado de experiências como:***

- *People's Colleges;*
- *Folk High Schools;*
- *Centres d'Education Populaire ;*
- *Camp Laquemac.*



O treinamento de lideranças para a educação de adultos é de grande importância, uma vez que o sucesso de qualquer programa de educação em geral depende do líder. Líderes da educação de adultos não precisam ser professores. No entanto, todos aqueles que realizam esse trabalho devem receber uma formação especial. Essa formação deve ser organizada de forma a combinar treinamento teórico com trabalho prático. Várias faculdades residenciais, organizações de voluntários e autoridades locais de educação no Reino Unido ministram essa formação para alunos graduados e outros.

Uma iniciativa recente na França prevê que, doravante, nas 150 escolas de formação de professores, a formação para a educação de adultos será incluída no currículo de todos os professores estagiários do sistema público de educação.

Há um curso de formação em educação de adultos na Universidade de Columbia, EUA (ver documento de apoio elaborado por W. C. Hallenbeck)<sup>55</sup>. Em outros países (Escandinávia, França, Canadá), os futuros líderes na educação de adultos, graduados ou não, são treinados em centros de cultura e educação, alguns dos quais são especializados em função da natureza ocupacional dos grupos atendidos por cada centro (ex. operários da indústria, agricultores).

O papel desempenhado pelas universidades na formação de educadores de adultos não foi discutido como um item separado. Fica óbvio a partir das declarações dos delegados que elas desempenham um papel muito importante. Contudo, devem ser encontrados meios para vincular a universidade com o trabalho prático com grupos ocupacionais e sociais. Essa formação deve incluir pesquisas e coordenação de diferentes técnicas.

### **Questão 9**

***Quais são os métodos e técnicas mais eficazes para o desenvolvimento do entendimento internacional?***

Através da educação de adultos, as pessoas de todas as nações podem aumentar a consciência de si e do ambiente. Através de atividades educativas exercidas em sindicatos, cooperativas, movimentos de jovens etc., as esperanças de pessoas comuns podem ser concretizadas, e, assim, elas desenvolverão um maior grau de boa vontade e compreensão internacional nas esferas econômicas, políticas e culturais.

Ainda há muito a ser feito, pois não só é necessário melhorar as condições materiais de vida, mas também desenvolver um processo pelo qual as pessoas serão capazes de compreender o seu patrimônio cultural – uma herança na qual cada indivíduo pode alcançar o pleno desenvolvimento, ver e apreciar a plenitude da vida, e, através da compreensão, assumir suas responsabilidades como cidadãos da comunidade, da nação e do mundo. Para esse fim, é essencial um padrão de educação de adultos abrangente e

---

<sup>55</sup> Um dos documentos piloto a serem publicados posteriormente.

prático, um processo de mão dupla com base no aumento do contato entre os poucos que conseguiram herdar ou alcançar os benefícios da cultura e da educação, e aqueles que não conseguiram. Para desenvolver esse processo de duas vias, os líderes na educação de adultos devem conhecer os problemas das pessoas comuns num nível prático e entender suas necessidades e esperanças. Esse processo de intercâmbio vai beneficiar tanto o educador quanto o grupo, e os benefícios serão difundidos para além dos grupos, alcançando a comunidade como um todo.

Finalmente, a comissão abordou vários métodos que devem ser utilizados para promover o entendimento internacional, e os seguintes instrumentos foram destacados: palestras e debates sobre questões internacionais; a criação de um museu internacional e o planejamento de exposições itinerantes; intercâmbio de filmes; mais recursos para contatos internacionais e intercâmbio de pessoas (incluindo grupos de jovens, estudantes, grupos profissionais etc.) Considerou-se, no entanto, que todos os métodos usados na educação de adultos têm o mesmo objetivo, todos ajudam a preparar as pessoas para um melhor entendimento internacional.

Deve ser organizado um amplo intercâmbio de publicações para facilitar o entendimento entre as fronteiras nacionais. O desenvolvimento de um índice bibliográfico internacional é particularmente necessário.

#### **RELATÓRIO DA COMISSÃO 4: MEIOS PARA ESTABELECEER UMA COOPERAÇÃO PERMANENTE**

##### **A contribuição da educação de adultos para o desenvolvimento de uma melhor compreensão internacional**

Antes de qualquer discussão sobre os mecanismos necessários para uma cooperação permanente internacional, a comissão acordou por unanimidade que deve haver um claro reconhecimento da contribuição que a educação de adultos pode oferecer para um melhor entendimento internacional.

Foi bastante fácil identificar o crescente descontentamento, a frustração e a desilusão no mundo, mas foi muito mais difícil sugerir um remédio. Há evidência incontestável de mudanças rápidas e valores em mutação, assim como certa deterioração do tecido material, espiritual e moral da vida civilizada em todos os países, e esse é um desafio para o movimento de educação de adultos. O desafio só pode ser enfrentado se reconhecermos, em primeiro lugar, a sua importância suprema, e em segundo, a necessidade urgente de uma política de curto prazo na qual a educação de adultos colabore para reabilitar a sociedade mundial com uma nova fé nos valores essenciais e usando o conhecimento na busca da verdade, da justiça, da liberdade e da tolerância.

Para esse fim, há alguns princípios básicos com os quais os movimentos de educação de adultos em todos os países devem concordar, e a comissão os submete não como

princípios que cobrem totalmente todo o terreno que precisa ser coberto, mas como princípios essenciais:

1. Que, por meio de preceito e exemplo, devemos praticar um espírito de tolerância dentro de nossos próprios movimentos e, de modo geral, através dos cursos e aulas que organizamos. Devemos incentivar o estudo e a discussão de questões controversas, reconhecendo que não é tão importante obter um acordo quanto estabelecer firmemente o direito das minorias de discordar. A vitalidade da educação de adultos deve depender de uma total liberdade de pensamento e discussão.
2. Discursos superficiais não resolvem a desconfiança profunda entre os países da Europa Oriental e Ocidental, e o movimento de educação de adultos deve permanecer acima de conflitos políticos. Não se deve perder a esperança de reconciliação, e a educação de adultos deveria ser a ponte por meio da qual isso pode ser alcançado. Um movimento de educação de adultos com base em uma abordagem fundamentada e objetiva aos problemas mundiais pode oferecer uma contribuição singular para o entendimento internacional, e qualquer que seja o mecanismo provisório concebido para assegurar os contatos entre os vários movimentos no exterior, este deverá analisar o melhor método para abordar os movimentos que não aceitaram o convite para esta Conferência.
3. A maior dificuldade na obtenção de “cooperação para o entendimento internacional” surge da desilusão em organizações mundiais causada pelo fracasso da Liga das Nações após a primeira guerra mundial e por desavenças na nova organização mundial.  
  
Os movimentos de educação de adultos têm uma enorme responsabilidade na luta contra esse pessimismo. Eles devem tentar inspirar o entusiasmo pela cooperação internacional, enfatizando as realizações práticas dos órgãos que surgiram a partir da Liga, como a OIT, e o trabalho mais recente da Organização das Nações Unidas e suas agências especializadas no campo econômico, social, cultural e humanitário. Para realizar essa tarefa de forma eficiente, as pessoas envolvidas nos movimentos de educação de adultos precisam se informar melhor e ser capazes de aproveitar os recursos disponibilizados pela ONU e pela UNESCO como material de apoio e informação e assessoria especializada.
4. A contribuição para o entendimento internacional deve ser uma contribuição para o entendimento entre os povos do mundo. A comissão enfatiza fortemente a utilidade de se usar as associações voluntárias como meio de manter contatos básicos com a UNESCO. Obviamente, qualquer órgão governamental internacional deve ser composto por representantes dos respectivos governos, com poder de decisão sobre a política, mas não foi considerado necessário dar aos movimentos populares de educação um reconhecimento direto nas comissões nacionais e nas conferências internacionais. Para que o movimento de educação de adultos desempenhe seu papel no entendimento internacional, a UNESCO deve garantir maior reconhecimento do papel que as organizações de voluntários podem desempenhar.

5. A Organização das Nações Unidas e suas agências especializadas não só representam a paz, mas também reconhecem que a paz é largamente determinada pelo padrão de vida das pessoas comuns. Um novo programa conjunto de assistência técnica nos países subdesenvolvidos está sendo lançado. Mudar e melhorar os meios de vida em tais áreas é essencialmente um processo educativo, e os movimentos de educação de adultos devem dar a sua contribuição especial para essa questão. Devem fazê-lo procurando informar-se das condições econômicas e sociais desses países, e contando em grande parte com as informações oficiais que os organismos governamentais internacionais podem oferecer.
6. A existência, no meio da Europa, de um bloco grande e importante de pessoas que vivem isoladas da tendência principal de ideias no mundo nos últimos quinze anos apresenta um problema peculiar. As nações não podem, em seu próprio interesse, continuar a deixar o povo alemão fora da família europeia, e a comissão considera que a UNESCO tem um dever especial a esse respeito. A Alemanha pós-guerra tem, de fato, uma contribuição valiosa a dar para a educação de adultos, que, com incentivo e compreensão, pode ser orientada por canais que seriam benéficos para todos.
7. Os países onde a educação de adultos tem uma longa tradição de estabelecimento de movimentos voluntários fortes têm uma responsabilidade especial de auxiliar o desenvolvimento dos movimentos voluntários adultos nos países menos desenvolvidos. A cooperação internacional só pode ser plenamente efetiva quando existem, em tantos países quanto possível, movimentos voluntários permanentes surgidos a partir das necessidades sociais, culturais, intelectuais e espirituais do próprio povo – os movimentos estabelecidos pelo povo para o povo e não impostos a ele. Isso não significa que estamos ignorando o papel importantíssimo que o Estado deve desempenhar na promoção e incentivo ao crescimento da educação de adultos. De fato, sem uma estreita cooperação entre o Estado e as organizações voluntárias, há poucas perspectivas de um desenvolvimento amplo. O que queremos é garantir que a educação de adultos possa prosperar como um movimento livre e independente. Contudo que permaneça objetivo, e não um instrumento de propaganda partidária ou sectária, deve receber o apoio financeiro e moral mais generoso do Estado.
- Esses movimentos devem ter suas raízes nas organizações econômicas, sociais, espirituais e de lazer já existentes, e devem ser integrados, primeiro para formar uma unidade nacional e, segundo, para cooperar para o entendimento em nível internacional.
8. Concordamos que uma das contribuições mais importantes para o entendimento internacional que a educação pode e deve fazer é promover o estudo dos problemas mundiais, tanto a nível nacional quanto no contexto internacional. Já concordamos que a plena compreensão de tais problemas requer algum conhecimento da situação econômica, do modo de vida e das perspectivas dos diferentes povos envolvidos. Embora não devamos adiar o estudo de problemas específicos até que esse pano de fundo seja obtido, todos os esforços devem ser feitos para que ele seja fornecido

progressivamente. Além disso, acreditamos que o estudo da vida e das condições de outros povos, sua história, literatura, arte e outras realizações culturais, torna-se uma contribuição direta para o entendimento internacional, e deve ser incentivado. Estudos desse tipo também podem afetar homens e mulheres que ainda não estão preparados para estudar os problemas internacionais, assim despertando um interesse por esses problemas.

### **Problemas especiais que requerem a cooperação internacional para sua solução**

Entre os problemas pendentes de solução mediante a cooperação internacional estão a dificuldade de obtenção de visto e o constrangimento causado pelas limitações e constantes mudanças de moeda, contratempos que impedem muitas pessoas e grupos de pessoas de aproveitar oportunidades de estudar em outros países. Considerou-se que as Nações Unidas e a UNESCO devem empreender esforços para facilitar as formalidades entre fronteiras, de modo a promover o intercâmbio de pessoas e grupos de pessoas que viajam para o estrangeiro para fins educacionais.

Embora a questão dos vistos e da moeda seja importante, a maior barreira para a colaboração internacional através da educação de adultos é a da língua. Esse é um problema complicado, e no longo prazo só pode ser resolvido através da educação formal. No entanto, considerou-se que muito poderia ser feito pelas agências de educação de adultos em diferentes países para facilitar o estudo de outros idiomas, através de cursos especiais. Recomenda-se ainda que as agências de educação de adultos representadas nessa Conferência tomem nota desse problema e façam tudo possível no marco de seu próprio planejamento programático para oferecer mais oportunidades aos estudantes adultos de adquirir alguma competência em outra língua que não a sua.

Qualquer progresso alcançado no sentido de facilitar os meios de comunicação entre os povos, no entanto, será de pouco uso se os próprios povos são vítimas de discriminação baseada em preconceitos que não têm qualquer justificação real. Todo homem tem direito à sua quota de humanidade comum, não importa onde nasceu ou a cor de sua pele. A religião também é uma questão individual, e cada homem tem o direito de escolher a sua própria – ou mesmo nenhuma. Qualquer tentativa em qualquer parte do mundo de alienar um ser humano de seus direitos básicos com base em raça ou religião deve ser combatida, e devemos incluir em nossos esforços a disseminação de um ponto de vista totalmente esclarecido para abordar esse problema.

A Comissão endossa plenamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral da ONU em Paris, em 1948, e declara seu apoio para tornar essa Declaração um objeto de estudo e discussão nos grupos de adultos, acreditando que a implementação bem-sucedida de seus artigos depende de uma opinião pública informada e esclarecida em todo o mundo.

Reconhecemos que não cobrimos todos os problemas que exigem cooperação

internacional para a sua solução, mas muitos outros são tratados em seções posteriores deste Relatório.

### **Garantindo contatos e intercâmbios permanentes entre os líderes de educação de adultos e outros que trabalham neste campo**

1. Como se pode garantir uma cooperação internacional efetiva na educação de adultos? Como se pode desenvolver contatos e intercâmbio permanentes entre líderes e trabalhadores de educação de adultos? Qual a melhor forma de colher e divulgar informações e materiais possíveis sobre os diversos aspectos da educação de adultos (programas, métodos, organização, administração, pesquisa, experimentos típicos etc.)?

A comissão concorda que o intercâmbio de ideias e experiências entre pessoas que trabalham no campo da educação de adultos é um assunto de importância vital, não só para o movimento de educação de adultos em si, mas também para o entendimento internacional em geral. Reconhecemos o valor da realização desta Conferência, e recomendamos fortemente que a UNESCO organize conferências similares no futuro, com tanta frequência quanto possível. Enfatizamos fortemente a importância de receber a representação de organizações que participam efetivamente no trabalho de educação de adultos.

A comissão, embora acreditando que as conferências sejam de suma importância, também recomenda que a colaboração deva ser desenvolvida das seguintes formas:

1. Enviando missões de países com uma rica experiência na educação de adultos para países onde a educação de adultos é menos desenvolvida. Para determinados tipos de educação de adultos, tais missões podem ser organizadas pelos órgãos de educação de adultos que trabalham nesse campo específico; para a educação de adultos em geral, a responsabilidade deve ser da UNESCO. Em todos os casos, é importante treinar e preparar adequadamente o pessoal que participará das missões.
2. Organizando visitas<sup>56</sup> de pessoas apropriadas de países onde a educação de adultos é menos desenvolvida para os países onde ela é bem desenvolvida. As visitas devem ser suficientemente longas para permitir que os visitantes obtenham conhecimento real sobre a educação de adultos nos países visitados.
3. Organizando escolas de verão internacionais. Estas seriam organizadas por organizações de educação de adultos, mas a UNESCO deve dar todo apoio e assistência que puder.
4. Convidando estudantes do exterior para cursos de verão organizados em nível nacional, apenas com a condição de que o número desses estudantes estrangeiros, em qualquer uma das escolas, não seja tão grande a ponto de comprometer a natureza e a finalidade da escola.

---

<sup>56</sup> A UNESCO já está promovendo ativamente bolsas para facilitar viagens e estudos, e, no programa de 1949, o campo da educação de adultos foi escolhido como prioridade. Espera-se que em 1950 a UNESCO possa implementar parte de seu programa.

5. Realizando seminários sobre temas específicos. Entendemos que essa é uma função da UNESCO, e recomendamos que a UNESCO seja instada a organizar um seminário imediatamente, a realizar-se, se possível, em 1950. Os temas que requerem consideração mais urgente, em nossa opinião, são:
  - a) o estudo das relações internacionais ou de algum problema internacional específico; e
  - b) métodos e técnicas na educação de adultos.
6. Desenvolvendo mecanismos<sup>57</sup> para que pessoas apropriadas realizem pesquisa sobre os problemas da educação de adultos em nível internacional.
7. As visitas de estudo devem ser incentivadas, desde que sejam para grupos que trabalham em programas educacionais verdadeiros, que envolvem os alunos.

### **A divulgação de informações e materiais sobre os diversos aspectos da educação de adultos**

Já existe uma abundância de material de educação de adultos na forma de periódicos nacionais, relatórios anuais, relatórios especiais de pesquisa e material publicitário. A primeira necessidade é acelerar o intercâmbio de material entre os países. A dificuldade é que grande parte desse material precisa ser condensado e traduzido para as línguas comumente em uso, uma função especial que poderia ser executada por uma secretaria internacional. A forma sugerida é a de um serviço regular de elaboração de resumos por agências nacionais e internacionais, mas os resumos seriam recolhidos e publicados pela UNESCO, de modo a refletir as bibliografias atuais e as publicações mais importantes em cada país.

A divulgação de notícias sobre novos avanços na educação de adultos poderia ser mais bem realizada através da publicação regular de um boletim. Se tal boletim fosse publicado pelo menos trimestralmente, as informações ali contidas poderiam ser usadas pelas revistas nacionais de educação de adultos e amplamente divulgadas.

Essa categoria de disseminação da informação poderia incluir a preparação e circulação de uma exposição internacional sobre educação de adultos. Esse poderia ser um dos métodos mais efetivos para expandir a influência da cooperação internacional além do contato com os funcionários e administradores, alcançando os alunos da educação de adultos em todos os países.

Em um programa de longo prazo, há a questão da tradução e produção de materiais, como livros e roteiros de estudo, normalmente confinados a um país e uma língua, que poderiam ser traduzidos por um organismo internacional em várias línguas e distribuídos internacionalmente.

---

<sup>57</sup> Outros mecanismos que devem ser disponibilizados são aqueles fornecidos pelo Fundo Carnegie, e, como o Fundo tem o compromisso de apoiar as Nações Unidas e suas organizações auxiliares, deve ser possível alocar fundos através da UNESCO para apoiar projetos de pesquisa em educação de adultos voltados para o entendimento internacional.

Um organismo internacional é um meio eficaz para disponibilizar resultados de pesquisas a um público mais amplo, para além das fronteiras nacionais. Esse material precisa de divulgação e será uma inspiração para novas pesquisas. Além da divulgação de informações no que diz respeito às experiências de pesquisa, o organismo internacional deve ser ativo na seleção de temas de pesquisa e ser capaz de recorrer à experiência dos organismos nacionais para contribuir para a solução de problemas específicos em que todos têm interesse. Em seguida, deverá ser capaz de reunir e circular os esforços conjuntos a nível internacional.

Assim, a informação desejada pela maioria dos países está relacionada a problemas como:

- o uso de filmes na educação de adultos; métodos modernos de projeção de filmes de cinema e em tiras;
- a divulgação em massa de música, arte e teatro;
- a educação de adultos através do rádio, do teatro e do museu;
- a educação de adultos e a biblioteca pública;
- o fornecimento de livros para turmas de adultos;
- o ensino das ciências na educação de adultos em relação à apresentação popular e a necessidade de equipamentos científicos e equipamentos de laboratório;
- treinamento de tutores para educação de adultos;
- o problema da educação residencial em relação aos *Folk High Schools* e faculdades de trabalhadores;
- centros comunitários e estabelecimentos de ensino;
- as oportunidades de formação universitária para estudantes adultos de idade madura;
- métodos de publicidade.

### **Mecanismos internacionais para garantir a continuidade da cooperação**

A comissão está convencida que, para alcançar os objetivos desta Conferência e da UNESCO, é preciso desenvolver um movimento efetivo de educação de adultos em todo o mundo. Ela acredita, no entanto, que, neste momento, seria prematuro à Conferência recomendar a criação de uma organização mundial permanente para a educação de adultos.

Para alcançar os objetivos da UNESCO e cumprir as recomendações da Conferência, a comissão sugere que mecanismos sejam estabelecidos para assegurar a cooperação entre as organizações e lideranças da educação de adultos em todo o mundo. Reconhecemos que tais mecanismos devem, neste momento, funcionar através da UNESCO, e utilizar as instalações da UNESCO. Portanto, a comissão recomenda que a UNESCO seja convidada a criar o mais cedo possível um comitê consultivo sobre educação de adultos para assessorar a divisão de educação de adultos da UNESCO e a execução das recomendações desta Conferência.



O comitê consultivo deve ser composto por representantes das agências mais importantes envolvidas na educação de adultos com o devido reconhecimento das entidades voluntárias, caso existam. Alguns dos membros devem ser representantes de organismos internacionais reconhecidos pela UNESCO, e cuja função principal seja a educação de adultos.

A composição do comitê deve ser determinada pela UNESCO, levando em conta a distribuição geográfica e diferentes fases de desenvolvimento da educação de adultos.

É reconhecido que a implementação efetiva das recomendações dessa comissão exigirá um reforço significativo do pessoal administrativo responsável pelo programa de educação de adultos da UNESCO. Portanto, espera-se que, considerando a urgência dos problemas que levantamos, os Estados-membros façam uma provisão financeira mais generosa para a educação de adultos.

## Anexo 3.

### 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1960)

Montreal, Canadá, 22 a 31 de agosto de 1960

#### Introdução

A Segunda Conferência Internacional de Educação de Adultos, cuidadosamente preparada por meio de documentos de trabalho especialmente elaborados, beneficiou-se da experiência adquirida ao longo dos onze anos anteriores, sob o estímulo da Conferência de Elsinore, e aproveitou, mais especificamente, os resultados de muitos seminários regionais. O espírito de compreensão mútua que pautou as discussões durante a Conferência foi notável.

As opiniões naturalmente divergem no que diz respeito ao papel das autoridades públicas e organizações privadas, embora a necessidade de uma estreita cooperação entre elas seja universalmente reconhecida.

Os países certamente diferem muito, tanto em suas necessidades quanto em seus recursos. Mas é absolutamente claro que qualquer sistema de educação hoje deve servir para mais do que a instrução e educação de crianças e adolescentes. A educação deve continuar na vida adulta. Planejada em um ambiente de liberdade, e mobilizando a participação ativa daqueles que se beneficiam dela, a educação é um fator vital para o desenvolvimento social, econômico e político de todos os povos, e um processo essencial para a aplicação dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além disso, ela é um dos pré-requisitos para o fortalecimento das relações pacíficas entre as nações do mundo. Desde a Conferência de Elsinore, o conceito de educação de adultos foi significativamente ampliado. Ao servir tanto como educação "substituta" para alguns homens e mulheres, particularmente em países em processo de desenvolvimento e mudança, quanto para educação complementar para todos, exige não apenas a utilização de métodos tradicionais, mas também o emprego de outros recursos educacionais e uma nova abordagem por parte dos educadores com relação aos principais meios de comunicação do pensamento. A responsabilidade que pesa sobre aqueles que comandam os meios de comunicação foi um dos pontos mais fortemente enfatizados na Conferência.

Muito mais recursos devem ser colocados à disposição da educação de adultos. Foi chamada a atenção para a contribuição que pode ser oferecida pelos professores, pelas universidades e, em geral, pelas instalações e equipamentos das escolas e universidades. Para que a educação de adultos se desenvolva e seus métodos sejam aprimorados e adaptados ao ambiente onde atuam, é preciso assegurar a cooperação das ciências sociais. Especial atenção deve ser dada à parte a ser desempenhada pelos líderes da educação de adultos, a sua capacitação prévia e contínua em serviço, e à situação do corpo docente.

A Conferência analisou problemas imensos:

- (a) dos países em desenvolvimento, que precisam de ajuda dos povos mais abastados;
- (b) dos países cujo modo de vida está passando por mudanças profundas, como, por exemplo, os países em processo de rápida industrialização e urbanização;
- (c) relativos às mulheres, cujo status social, em muitos casos, passou por mudanças súbitas;
- (d) relativos aos jovens, que estão preocupados com os problemas do seu futuro e que, paradoxalmente, estão mais perdidos, ao mesmo tempo em que possuem uma aguçada consciência geral.

As perguntas levantadas na Conferência foram de âmbito muito vasto, o que explica porque as respostas nem sempre parecem ter a precisão que se poderia desejar. Vastos, na verdade, foram os problemas a serem resolvidos e, na visão da Conferência, reuniões mais especializadas são necessárias para que se encontrem soluções.

Devido a considerações de idiomas, o número de comissões teve que ser limitado a três, com um conseqüente aumento do número de membros de cada comissão. No entanto, o desejo expresso por cada participante de ouvir e entender todos os pontos de vista representados mitigou a dificuldade resultante.

Os documentos de trabalho elaborados especificamente para a Conferência podem, em alguns casos, ter limitado o escopo das discussões, mas foram extremamente úteis. A capacidade do presidente e os bons arranjos práticos em muito contribuíram para o sucesso da Conferência. Em uma conferência semelhante a ser realizada no futuro, seria desejável evitar a discussão em sessão plenária de um número excessivo de resoluções que não tenham sido apreciadas por uma comissão e, após possíveis alterações como resultado da apreciação por esse órgão menor, incluídas entre as suas propostas.

A Conferência fez um grande número de propostas de ação pela UNESCO. Algumas delas, como a criação de um fundo especial para a alfabetização e a promoção da educação de adultos em países em desenvolvimento, exigirão estudos complexos, e recursos terão de ser mobilizados para tanto. É de se esperar que ampla publicidade seja dada aos trabalhos da Conferência de Montreal e, em particular, à declaração geral adotada pela Conferência.

## **RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

### **1. HISTÓRICO**

A primeira Conferência de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO, foi realizada em Elsinore (Dinamarca) nos dias 16 a 25 de junho de 1949. Estiveram presentes 106 delegados representando 27 Estados e 21 organizações internacionais não governamentais. O Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos, estabelecido por

recomendação da Conferência de Elsinore para aconselhar o Secretariado da UNESCO, propôs em sua reunião de 1957 a convocação de outra conferência mundial sobre educação de adultos. Essa medida foi justificada pela mudança social e econômica que ocorria em todo o mundo e pelo grande aumento do número de Estados-membros.

O Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos da Conferência Geral da UNESCO aprovou essa proposta em sua décima sessão (novembro/dezembro 1958) e aceitou a oferta do governo canadense de atuar como anfitrião da Conferência Mundial.

O Comitê Consultivo sobre Educação de Adultos, convocado especialmente para esse fim em maio de 1959, propôs que o tema da Conferência fosse a educação de adultos num mundo em mudança e recomendou que as discussões fossem organizadas em três categorias principais, a saber: o papel e o conteúdo da educação de adultos em diferentes ambientes; métodos e técnicas em educação; a estrutura e a organização da educação de adultos. Em sua 55ª sessão, realizada em novembro de 1959, o Conselho Executivo da UNESCO fez provisão geral para a Conferência.

## **2. PREPARATIVOS PARA A CONFERÊNCIA DE MONTREAL**

Os convites para a Conferência foram enviados pela Secretaria da UNESCO em 15 de janeiro de 1960. Foram acompanhados por uma agenda provisória que previa a criação de três comissões, cada uma responsável pela apreciação de uma das três categorias de problemas propostas pelo Comitê Consultivo. Além disso, uma nota informativa descrevendo o contexto histórico da Conferência definiu a sua composição, sugeriu que os Estados-membros, as Comissões Nacionais e as organizações não governamentais realizassem trabalho preliminar e solicitou o envio de documentação.

A nota também solicitou que os Estados e organizações encaminhassem ao Secretariado da UNESCO, até 30 de abril de 1960, informações sobre diversos aspectos da educação de adultos, listados sob 24 títulos. Antes da abertura da Conferência, o Secretariado da UNESCO preparou e distribuiu, em 30 de junho de 1960, um documento preparatório intitulado "Educação de adultos em um mundo em mudança". O objetivo desse documento (UNESCO/2 Conf./Ad. ED/3) não foi apresentar uma doutrina ou um conjunto de conclusões, mas sim servir como um guia aos delegados para a discussão dos vários itens da agenda. O documento consistia de 53 parágrafos e foi elaborado em seções que correspondem à agenda e à lista de temas propostos para discussão pelas Comissões.

No início da Conferência, o Secretariado distribuiu um documento adicional analisando os relatórios recebidos dos Estados-membros e organizações não governamentais.

## **3. COMPOSIÇÃO DA CONFERÊNCIA**

Os convites para a Conferência foram enviados para:

- todos os Estados-membros e membros associados da UNESCO, que tinham o direito de serem representados por dois delegados;

- 52 organizações não governamentais aprovadas para mecanismos de consulta com a UNESCO, cada uma com direito a ser representada por um delegado;
- 6 organizações não governamentais aprovadas para mecanismos de consulta com a UNESCO, com direito a nomear um observador;
- 5 Estados-membros das Nações Unidas não membros da UNESCO e a Santa Sé, com direito a nomear um observador;
- representantes de organizações internacionais intergovernamentais, incluindo as pertencentes à família das Nações Unidas (Nações Unidas, Organização Internacional do Trabalho, Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, Organização Mundial de Saúde, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Organização Internacional da Aviação Civil, Agência Internacional de Energia Atômica), e 9 outras organizações intergovernamentais.

Compareceram à Conferência de Montreal sete representantes de 47 Estados-membros da UNESCO<sup>58</sup>, 2 membros associados, 46 organizações não governamentais aprovadas para mecanismos de consulta, 2 Estados não membros da UNESCO, 3 organizações pertencentes à família das Nações Unidas e 2 outras organizações intergovernamentais.

#### **4. ORGANIZAÇÃO DA CONFERÊNCIA**

A Conferência foi organizada pela Comissão Nacional do Canadá para a UNESCO, em estreita cooperação com o Secretariado da UNESCO. O Governo do Canadá, a Associação Canadense de Educação de Adultos e a Universidade McGill também colaboraram ativamente. A última, em especial, forneceu os meios materiais para a realização da Conferência e organizou a recepção e a acomodação dos delegados.

O Governo do Canadá, o Governo da Província de Quebec, a Cidade de Montreal, a Universidade McGill, a Universidade de Montreal, a Associação Canadense de Educação de Adultos, o *Institut Canadien d'Éducation des Adultes* e a *Canadian National Film Board* generosamente estenderam sua hospitalidade, pela qual a Conferência teve a satisfação de expressar seu agradecimento.

#### **DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE MONTREAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

A destruição da humanidade e a conquista do espaço se tornaram possibilidades tecnológicas para a geração atual. Essas são as formas mais dramáticas de desenvolvimento tecnológico, mas não são as únicas. Novos métodos industriais e novos meios de comunicação afetam todas as partes do mundo, e a industrialização e a urbanização estão

---

<sup>58</sup> Um Estado-membro que não enviou uma delegação contribuiu para a preparação da Conferência através do envio de um relatório.

tomando áreas que há 20 anos eram rurais e agrícolas. As mudanças que vão moldar o padrão de nossas vidas pelo restante deste século não se limitam à tecnologia. Em grandes áreas do mundo, a população está aumentando rapidamente, novos Estados nacionais estão surgindo, e grande parte do mundo dividiu-se, nos últimos anos, em campos rivais. Cada geração tem seus próprios problemas; a verdade sóbria é que nenhuma geração anterior enfrentou mudanças tão extensas e rápidas quanto as que nos desafiam hoje.

Nosso primeiro problema é sobreviver. Não é uma questão de sobrevivência do mais forte, de sobrevivemos juntos ou perecemos juntos. A sobrevivência exige que os países do mundo aprendam a viver juntos em paz. *Aprender* é a palavra operativa. O respeito mútuo, a compreensão, a solidariedade são qualidades destruídas pela ignorância e fomentadas pelo conhecimento. No campo da compreensão internacional, a educação de adultos no mundo dividido de hoje assume uma nova importância. Desde que o homem aprenda a sobreviver, ele tem à sua frente oportunidades de desenvolvimento social e bem-estar pessoal como nunca estiveram abertas para ele antes.

Os países em rápido desenvolvimento na Ásia, África e América Latina têm seus próprios problemas específicos. Para eles, a educação de adultos, incluindo a educação para a alfabetização, é uma necessidade imediata e tão grave que aqui e agora temos que ajudar homens e mulheres adultos a adquirir os conhecimentos e as habilidades que eles precisam para vivenciar os novos padrões de vida comunitária que estão adotando. Esses países em desenvolvimento têm poucos recursos imediatamente disponíveis e grandes exigências sobre eles.

Os países que estão em melhor situação têm uma oportunidade de ajudar aqueles que são mais pobres. Seria uma oportunidade de realizar um ato de sabedoria, justiça e generosidade que mobilizaria a imaginação do mundo inteiro. Com a ajuda deles, o analfabetismo poderia ser erradicado em poucos anos, se, de preferência através das Nações Unidas e suas agências, uma campanha decidida, abrangente e solidamente planejada fosse implementada. Acreditamos profundamente que essa é uma oportunidade que deve ser aproveitada.

Mas não é só nos países em desenvolvimento que a educação de adultos é necessária. Nos países desenvolvidos, a necessidade de formação profissional e técnica é cada vez mais aceita, mas isso não é suficiente. Sociedades saudáveis são compostas de homens e mulheres, não de robôs animados, e há o risco, principalmente nos países desenvolvidos, de faltar equilíbrio à educação de adultos por conta de uma ênfase excessiva nas necessidades profissionais e competências técnicas. O homem é um ser multifacetado, com muitas necessidades. Estas não devem ser atendidas de forma parcial, e os programas de educação de adultos devem refletir todas elas. Os poderes da mente e as qualidades de espírito que deram à humanidade um legado permanente de valores e julgamento devem continuar em toda parte para encontrar, nas mudanças da vida cotidiana, espaço amplo para amadurecer e florescer em uma cultura enriquecida. Esse, e nada menos, é o objetivo da educação de adultos.

Acreditamos que a educação de adultos se tornou tão importante para a sobrevivência e a felicidade do homem que uma nova atitude para com ela é necessária. Nada menos do que isso será suficiente; em toda parte, a educação de adultos deve ser aceita como normal, e os governos devem tratá-la como parte necessária da oferta educacional de cada país.

## **PAPEL E CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS:**

### **RELATÓRIO DA PRIMEIRA COMISSÃO**

#### **I. O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM UM MUNDO EM MUDANÇA**

O mundo está sempre mudando; o que é novo e sem precedentes é a extensão e a velocidade da mudança. As mudanças recentes mais importantes que afetam a educação de adultos em todos os países, embora não necessariamente da mesma maneira e no mesmo grau, são as seguintes:

1. A evolução tecnológica.
2. O conseqüente enfraquecimento, ou mesmo desaparecimento, de culturas tradicionais, especialmente nos países em desenvolvimento subitamente expostos à urbanização e industrialização.
3. A evolução da posição das mulheres na sociedade, e da família como instituição.
4. A força do nacionalismo, o surgimento de novos Estados nacionais e a aceitação do bem-estar dos cidadãos como a principal função do Estado.
5. O surgimento de grandes *blocos* de potências, a divisão política de grande parte do mundo, as imensas forças destrutivas que esses *blocos* comandam devido à evolução tecnológica e o medo generalizado de uma guerra nuclear.
6. Apesar dessa divisão política, avanços tecnológicos, econômicos, sociais e culturais enfatizam a unidade essencial da humanidade e a maior interdependência dos países do mundo. Isso se reflete institucionalmente na criação de novas organizações internacionais, nomeadamente as Nações Unidas e suas agências especializadas.
7. O crescimento rápido e acelerado da população em grandes áreas do mundo, o conseqüente aumento da proporção de jovens e a importância crescente de seu papel na comunidade.

Com essas mudanças em mente, é possível sugerir quais são as funções importantes da educação de adultos no nosso mundo de hoje? A educação de adultos difere muito de um país para outro, de acordo com sua história e tradições, e o estágio de seu desenvolvimento econômico, social e educacional. Pode, portanto, parecer infrutífero buscar princípios de validade universal. No entanto, o mundo tanto se tornou uma unidade, que há muitos princípios que valem para todos os países, independentemente de sua origem e estágio de desenvolvimento. Acreditamos que a educação é um meio essencial através do qual os seguintes fins podem e devem ser promovidos:

(i) O melhor da cultura tradicional de cada país deve ser preservado e aprimorado, e as pessoas devem ser incentivadas a sentir orgulho e dignidade por sua própria herança cultural. Isso se aplica especialmente, mas não exclusivamente, aos países que estão em rápido desenvolvimento. Nem tudo o que sobrevive do passado é digno de ser preservado; o que vale à pena ser mantido está relacionado a questões de valores que variam de um país para outro. Essa falta de unanimidade completa não é um problema, e uma diversidade de culturas enriquece o mundo.

(ii) As pessoas devem ser incentivadas a compreender e promover, acolher e cooperar com as mudanças, reconhecendo até que ponto elas podem moldar e gerá-las, ou, por outro lado, até que ponto devem aceitá-las. Homens e mulheres que se deparam com as mudanças que não entendem podem se sentir confusos, ressentidos e hostis. O acesso à formação ou reciclagem profissional é um aspecto das necessidades educacionais que resultam das mudanças tecnológicas.

(iii) Cada homem e mulher deve ter a oportunidade do máximo desenvolvimento pessoal individual de que é capaz. Isso exige, para todos, o direito de participar em todas as formas de cultura da sociedade à qual pertencem. Também exige que a educação de adultos seja realizada em um espírito de investigação livre, pois é somente tendo o poder de escolher entre alternativas que o adulto se torna uma pessoa madura e responsável. Na educação, o homem deve ser sujeito, não objeto.

(iv) No mundo de hoje, a compreensão internacional, a solidariedade mútua e a tolerância para com diferentes pontos de vista são mais importantes do que nunca. A educação de adultos é indispensável para promover esse entendimento, para lutar contra a propaganda contrária a esse entendimento, e para colocar todos os adultos no caminho que leva à verdade. O imenso poder dos meios de comunicação de massa nem sempre é usado com esse fim em vista.

(v) Em nenhum país o sistema educacional é perfeito; através da educação de adultos, as deficiências na educação formal básica devem ser compensadas.

(vi) Em todo lugar existe uma lacuna entre os especialistas, por um lado, e não especialistas, por outro (embora seja preciso lembrar que um especialista em um assunto certamente será um leigo em muitos outros). A educação de adultos é uma forma de fechar a lacuna. Também pode ser um meio de criar uma melhor compreensão entre outros grupos divididos na sociedade, por exemplo, entre diferentes gerações.

(vii) Cada adulto deve ser capaz de se equipar para desempenhar um papel tão pleno quanto deseja na vida social e cívica. As mudanças que apontamos acima aumentam as situações em que homens e mulheres devem agir com responsabilidade de adultos, e aumentam a necessidade de preparação adequada para lhes permitir cumprir essa responsabilidade. A educação de adultos tem uma preocupação especial em observar que na sociedade não existem apenas os profissionais capacitados necessários para atender as necessidades da sociedade, mas também que cidadãos socialmente ativos



(*les animateurs*, as minorias ativas) podem equipar-se para desempenhar um papel efetivo e criativo na vida social. Há um risco para a saúde da sociedade se *les animateurs* constituem um grupo pequeno e permanente; através da educação de adultos, será possível expandir seus números. É preciso lembrar que aqueles que são *les animateurs* em um campo de atividade social estarão entre *les usagers* em muitos outros.

(viii) Especialmente em comunidades onde os antigos padrões de família e as relações econômicas estão mudando com uma rapidez desconcertante, as mulheres precisam de ajuda, através da educação de adultos, para compreender e se adaptar à nova ordem. Embora essa seja uma necessidade mais urgente em algumas comunidades do que em outras, ela se aplica, em certa medida, a todas.

(ix) Graças principalmente à evolução tecnológica, o número de horas que precisam ser dedicadas ao trabalho está diminuindo gradativamente. Todos os adultos devem ter a oportunidade de descobrir como utilizar seu tempo livre de forma mais satisfatória e recreativa.

(x) No mundo moderno, a educação de quem produz – a educação técnica e profissionalizante – é geralmente bem provida porque o seu valor econômico é óbvio. Menos evidente, mas igualmente importante, é a necessidade de educação do consumidor, para a compreensão dos fatores econômicos básicos que são de imensa importância na vida das pessoas comuns.

Os fins supramencionados são, a nosso ver, propósitos valiosos, que podem, e devem, ser promovidos através da educação de adultos em todos os países. Além disso, cada país terá os seus próprios problemas. Parece que, por vezes, se assume que, nos países economicamente desenvolvidos e educacionalmente sofisticados, os problemas são poucos ou ausentes, que a educação é apenas de importância periférica, e que a ajuda que a UNESCO pode dar é mínima. Nenhuma dessas premissas é verdadeira. No entanto, também é verdade que as necessidades dos países em desenvolvimento são ainda mais urgentes – de fato imperiosas. Há uma necessidade urgente de educação na vida em comunidade, na alfabetização e na adaptação às mudanças na vida social causadas pela urbanização e industrialização. Alguns dos países em desenvolvimento podem satisfazer essas necessidades com recursos próprios e buscar fora nada mais do que solidariedade e compreensão. Muitos outros, e particularmente alguns países da África e da Ásia que recentemente alcançaram a independência, têm de buscar, junto aos países desenvolvidos, ajuda de vários tipos. Acreditamos que os países desenvolvidos devem dar essa ajuda generosamente, rapidamente e incondicionalmente. Fundos liberados através do desarmamento devem ser dedicados a uma grande expansão da educação de adultos e, especialmente, a ajudar os países em desenvolvimento do mundo.

Em algumas partes do mundo, e isso não se aplica apenas às nações em desenvolvimento, os problemas da imigração e do trabalho migratório impõem aos responsáveis pela educação de adultos tarefas e oportunidades especiais. Os imigrantes devem receber ajuda para entender e encontrar contatos na sociedade da qual eles

recentemente se tornaram membros. Os trabalhadores migrantes devem, além disso, ter a possibilidade de adquirir as habilidades e conhecimentos que são necessários para desempenhar suas novas funções com eficiência e segurança. Mais do que isso, eles devem receber ajuda para atingir os padrões culturais e sociais apropriados para seus novos padrões materiais.

É importante destacar que o que é novo é a taxa de mudança nesta metade do século XX. Mesmo doze ou quinze anos de escolaridade em tempo integral são um equipamento inadequado para cinquenta anos da vida adulta; o que nós, que somos agora adultos, aprendemos na escola está, em parte, desatualizado, e certamente precisa ser complementado. Isso será ainda mais verdadeiro para a próxima geração. Apenas a educação de adultos pode atender às necessidades da nossa situação, e aqui e agora ela deve ser aceita como parte normal e necessária da soma total da oferta educacional. Esse é o seu papel num mundo em mudança.

## II. EDUCAÇÃO CÍVICA E SOCIAL

A unidade social menor e mais natural é a família. A educação começa em casa. Na família, o papel desempenhado pela mãe é de influência inestimável; ela é, de fato, uma educadora, e suas necessidades em particular, nesse papel, devem receber atenção da educação de adultos. Não sugerimos, em momento algum, que essa seja necessariamente sua única função, e essa a sua única contribuição à educação de adultos. O ponto é que esse é um papel especial que ela deve desempenhar, e que, se não for executado efetivamente no nosso complexo mundo moderno, irá exigir algo mais do que instinto materno e sabedoria de mãe.

Embora as mulheres nesse aspecto ocupem um lugar especial, é absolutamente necessário que homens e mulheres aprendam a ser pais responsáveis. Em países onde os padrões de comportamento estão mudando, e onde, para muitos, as antigas sanções morais perderam força, é necessário incentivar homens e mulheres a pensar, de forma racional e reflexiva, sobre suas responsabilidades pessoais e, especialmente, sobre a natureza de suas obrigações familiares.

Além de pertencermos a uma família, todos nós somos, e sempre seremos, membros de muitas comunidades baseadas na vizinhança, no trabalho, nos interesses pessoais, nas crenças, no grupo nacional e assim por diante. Acima de tudo, todos pertencemos à comunidade humana; não obstante nossas diferenças, somos bem diferenciados do resto da criação, e a irmandade dos homens não é uma frase sem sentido. O que é necessário é que cada um de nós reconheça, e sinta-se em casa nas diferentes comunidades às quais pertence, e seja capaz de tornar-se membro efetivo de cada uma delas.

Os responsáveis pela educação de adultos têm uma preocupação especial com relação à educação social e cívica. É preciso ajudar os adultos a compreender a natureza das várias comunidades às quais pertencem, e os deveres, responsabilidades e privilégios que

implicam nessa participação. Não se trata apenas de oferecer informações, mas também, e mais importante, é uma questão de incentivar uma atitude de cooperação e solidariedade, tanto dentro das comunidades quanto entre elas.

É natural começar com a própria sociedade e, através da educação de adultos, o máximo de pessoas deve ser incentivado a participar ativamente na vida social e política de seus próprios países. Por causa das oportunidades que oferecem para esse tipo de participação, organismos como associações voluntárias, sindicatos, cooperativas e clubes cumprem uma função educativa, além da finalidade específica para a qual foram estabelecidos.

A experiência em muitos países tem demonstrado o valor especial, no campo da educação social e cívica, das formas residenciais da educação de adultos. A educação de adultos é muito mais do que a mera transmissão e recepção de conhecimentos; ela também inclui a maturidade emocional e intelectual que resulta do encontro livre, crítico e amistoso de uma mente com outra. Tais encontros acontecem naturalmente e frutiferamente em cursos residenciais. Além disso, as formas residenciais de educação de adultos podem fazer muito para quebrar barreiras tribais ou outras barreiras entre grupos, e para dissipar preconceitos.

Fazer com que as pessoas entendam o significado da cidadania mundial e as responsabilidades envolvidas, por mais nobres que sejam, é ainda mais difícil do que fazer com que se interessem por suas próprias comunidades locais. Mas, por mais difícil que seja, deve ser feito, e é uma das principais responsabilidades dos educadores de adultos. Todos nós temos muito a aprender uns com os outros, e muito da incompreensão e dos preconceitos existentes são resultado da ignorância. Há muito a ser aprendido, por exemplo, a partir de um estudo objetivo de diferentes sistemas econômicos e políticos. Sem um estudo desse tipo, as palavras se tornam meros slogans, perdem toda a precisão de significado, e ficamos, por assim dizer, “em uma planície que escurece, onde exércitos ignorantes lutam à noite”. A expansão do programa da UNESCO para apoiar o intercâmbio de grupos de estudantes de diferentes partes do mundo ajudaria a dissipar essa ignorância. E, já que a educação de adultos é o nosso campo especial, podemos acrescentar que oportunidades para que educadores de adultos visitem, vejam e discutam o trabalho de seus colegas de outros países também ajudariam. Assim como, dessa forma e de outras, os educadores de adultos podem buscar apoio da UNESCO, também recai sobre os educadores de adultos a responsabilidade de assegurar a compreensão mais ampla possível do papel e da finalidade da Organização das Nações Unidas e suas agências especializadas.

### **III. EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE**

A educação profissionalizante inclui treinamento nas habilidades e aquisição dos conhecimentos necessários para um determinado ofício ou profissão. A educação geral é difícil de definir; ela inclui a educação no uso oral e escrito preciso do próprio idioma; treinamento para a aquisição e uso de informação; educação para pensamento lógico, crítico e construtivo: temos de ensinar às pessoas como pensar, não o que pensar; e

educação para a formação de decisões em matéria de valores estéticos e morais, definidos por meio de referência às quatro principais divisões do conhecimento humano, a saber: matemática, ciências naturais, ciências sociais, e humanidades.

Tradicionalmente, a tendência em muitos países tem sido separar a educação profissionalizante da educação geral, confiando-as a diferentes instituições. As desvantagens sociais dessa prática estão se tornando cada vez mais evidentes e mais esforços estão sendo empreendidos para superar a dicotomia. Na França, por exemplo, experiências bem sucedidas foram realizadas juntando a educação profissionalizante e a geral no mesmo programa. A experiência na Suécia demonstra que a educação profissionalizante deve estar relacionada a situações reais, que os programas devem ser baseados em necessidades verificadas, que incluem os aspectos humanos e sociais da indústria, e que o valor da *educação geral* depende em grande medida do modo como a matéria é ensinada.

Como a educação em geral está relacionada a valores estéticos e morais, parece apropriado nos referirmos aqui às novas oportunidades que estão abertas para a educação de adultos através da expansão do lazer para quase todos. Para alguns, mais lazer representa um ônus, em vez de bênção, e ninguém que dê a mínima atenção aos valores estéticos e morais pode ficar feliz com as atividades de lazer de massa, especialmente as que são oferecidas comercialmente – talvez fosse mais apropriado chamá-las de “passividades”. A educação de adultos é um meio – que poderia quase ser denominado o meio – pelo qual as pessoas têm a oportunidade de descobrir por si uma forma construtiva e satisfatória de utilizar o seu lazer. Ao mesmo tempo, temos de admitir que há uma ponta de preguiça em todos nós, que tendemos a adotar a linha de menor resistência. A expansão do lazer reforça o direito de cada adulto à participação na cultura de sua sociedade e a ideia de que a cultura não é um direito exclusivo a uma pequena elite. Reconhecendo que todos os homens e mulheres têm o direito ao acesso adequado à educação profissionalizante em geral, instamos a todos os Estados-membros que providenciem as instalações e oportunidades necessárias para a liberação parcial ou integral temporária dos trabalhadores e empregados que desejam participar de programas de educação de adultos oferecidos por órgãos públicos e voluntários nas áreas de educação profissionalizante, cívica, social e cultural.

#### **IV. PESQUISA, UNIVERSIDADES E EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Embora a pesquisa sobre a educação escolar tenha avançado muito, pouco tem sido feito com relação à educação de adultos. Essa é uma deficiência que deve ser sanada. Muitos problemas precisam ser estudados: Quais são as necessidades das pessoas? Quais são suas aspirações? Como devem ser formulados os programas de educação de adultos? Qual parte da educação de adultos contribui para o desenvolvimento de valores ideológicos e culturais? Quais meios de comunicação de massa devemos usar? Qual é a eficácia de nosso ensino, quão permanentes são seus resultados? Esses são alguns dos temas que a

pesquisa científica deve abordar. Já que as universidades e outras instituições de ensino superior assumem em grande medida a responsabilidade de liderar o pensamento e a prática educacional, elas podem muito bem ser os organismos mais adequados em alguns países para iniciar a pesquisa; em outras partes isso pode ser uma função mais apropriada para outras instituições ou organizações.

As universidades vão naturalmente querer limitar-se aos tipos de educação que estão equipadas para assumir, mas acreditamos que elas devem encarar o ensino de adultos e a cooperação com outros órgãos de educação de adultos como uma função correta e importante.

## V. AS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS

O crescimento da juventude à idade adulta envolve processos de adaptação mútua, que podem ser desconfortáveis para os próprios jovens, bem como para o resto da sociedade. A maneira pela qual, desde o final da Segunda Guerra Mundial, os jovens rejeitam os atuais padrões de vida, gera um problema que merece e precisa ser considerado com cuidado pelos mais velhos.

1. Não se devem estabelecer limites rígidos entre a educação de jovens e a educação de adultos. Elas se misturam uma com a outra. Os propósitos e métodos da educação de jovens e da educação de adultos são, em geral, similares e não devem ser rigorosamente separados. Sempre que possível, portanto, deve-se estabelecer um vínculo direto entre as autoridades da educação de adultos e as autoridades escolares de forma a facilitar o processo de educação continuada.
2. Embora os primeiros anos de vida sejam um período de preparação, eles não são apenas isso, pois os jovens têm suas próprias vidas para viver, enfrentam problemas e merecem respeito, da mesma forma que os adultos.
3. A educação de adultos tem suas raízes na infância e na adolescência, pois é nessa fase que as sementes dos hábitos de pensamento e comportamento são semeadas, para florescerem nos anos de maturidade.
4. Deve-se incentivar e mostrar aos jovens como usar seu tempo livre ativamente e de forma sensata. O lazer dá a oportunidade de exercer a iniciativa na escolha de como ele será aproveitado. Aprender a usar o lazer de forma sensata e ativa na juventude é uma aquisição preciosa para a vida adulta.
5. Na medida do possível, os jovens devem ser associados às atividades dos adultos.
6. Na medida do possível, os jovens devem ser colocados em posição de ter de assumir responsabilidades e tomar suas próprias decisões. As melhores oportunidades para isso são oferecidas por grupos de trabalho nas suas diferentes formas.
7. Atenção especial deve ser dada aos movimentos de jovens cujo objetivo é ampliar, completar e, por vezes, modificar a influência da escola e da família. Quando o movimento é realizado pelos próprios jovens, constitui uma forma de educação cívica

para o exercício da responsabilidade. Também oferece a melhor oportunidade de participação ativa em atividades de lazer.

8. Os jovens precisam ter a compreensão da dignidade e do valor do trabalho produtivo, do orgulho por um trabalho bem feito, e do respeito pelo trabalho dos outros, independentemente das suas atividades e vocação.

9. Os jovens devem ser educados para sentir afeto por seu próprio país e, ao mesmo tempo, respeitar os outros povos.

## **FORMAS E MÉTODOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS:**

### **RELATÓRIO DA SEGUNDA COMISSÃO**

Os métodos usados na educação de adultos são extremamente variados, pois são projetados para atender as necessidades e aspirações de sociedades muito diferentes. Eventos importantes aconteceram desde a Conferência de Elsinore. Alguns países alcançaram a independência graças à conseqüente aceleração do seu desenvolvimento econômico, social e cultural; a ciência e a tecnologia têm feito progressos surpreendentes; e o homem iniciou a conquista do espaço.

Por causa das mudanças rápidas que ocorrem agora em todo o mundo, e do desenvolvimento simultâneo de recursos e métodos de educação de adultos, é necessário comparar todos os métodos educacionais em uso para recomendar os mais adequados e, assim, garantir o ajuste ativo do homem ao mundo em que vive, através de um processo contínuo de educação.

Para além das experiências específicas adaptadas a ambientes específicos, a Conferência deu atenção aos métodos que podem ser de interesse geral e aplicáveis a muitos, senão todos, os tipos de sociedade.

### **1. PREDOMINÂNCIA DOS MÉTODOS ATIVOS**

Esse é um princípio extremamente importante na educação de adultos. O objetivo é conscientizar o adulto, por meio de sua própria participação ativa, sobre a responsabilidade do indivíduo e do grupo no que diz respeito a tarefas específicas. Hoje não é suficiente passar o conhecimento apenas através de um ensino de mão única.

Uma das formas mais notáveis de educação ativa é a cooperação. A cooperativa, gerada a partir da necessidade, atende a uma necessidade específica. É uma associação voluntária de pessoas com objetivos claramente definidos. É favorável à melhoria da qualificação profissional, quando o membro faz parte de uma cooperativa relacionada à sua profissão específica. Ela amplia o seu leque de conhecimento, quando o que ele faz na cooperativa difere de suas atividades cotidianas. Mas, em primeiro lugar, é uma escola de formação para o exercício da responsabilidade, um ambiente no qual o indivíduo

aprende a abandonar seu individualismo, fazer contato com os outros e adquirir um espírito de equipe.

O desenvolvimento comunitário como processo educativo atende a um propósito tão importante quanto as cooperativas em todos os países nos quais foi implantado.

De modo geral, e em todos os países, grupos de discussão de diferentes tipos desenvolvem um sentido cívico e constituem uma forma bastante disseminada de educação ativa.

Os grupos de discussão desse tipo, juntamente com outros meios, tais como cursos de aulas, programas de rádio, publicações etc., são utilizados na educação de donas de casa e consumidores. Diante da avalanche de propagandas destinadas a aumentar a venda de vários produtos, é essencial que a dona de casa e o consumidor não sejam tratados como meros objetos, mas devem ser capazes de formar suas próprias opiniões de forma independente e objetiva, e devem ser capacitados para fazê-lo. A importância dos cursos por correspondência – nesse campo como em muitos outros, onde contribuam para a cultura geral de qualquer pessoa – também não devem ser negligenciados. Em muitos países, esses cursos são amplamente utilizados, por vezes em conjugação com os meios de comunicação de massa como o rádio e a televisão.

A Conferência discutiu a importância da publicação em massa de livros por *clubes do livro* e sua contraparte cooperativa, as *associações de livros*, que mantêm contato com seus membros através da publicação de periódicos, procurando orientá-los, educar seu gosto e permitir-lhes participar ativamente na gestão da associação. A prática de sugerir temas para discussão em folhetos inseridos nos livros destinados à circulação ou em círculos de estudo também demonstrou o seu valor.

Além disso, atividades recreativas como esportes, teatro, dança etc., desenvolvem o espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade social que ajudam o indivíduo a participar na vida da comunidade. Por essa razão, elas têm um valor educacional relevante.

Menção também foi feita ao valor educativo dos campos de trabalho voluntário internacional, como os organizados pela *Civil Service International* de assistência internacional mútua. Eles contribuem diretamente para o desenvolvimento de uma perspectiva internacional e um senso de solidariedade.

A Conferência recomenda o maior uso possível e o desenvolvimento de métodos e técnicas de educação ativa.

## **2. VOCAÇÃO, OCUPAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE**

A Conferência analisou a questão da formação profissional e observou o seguinte:

1. As escolas e os serviços de orientação profissional nem sempre permitem ao adolescente escolher a profissão ou ocupação mais adequada ao seu caráter, sua vontade e sua capacidade potencial. É desejável que se dê maior atenção a esse

problema e aos meios de se dar melhor orientação para os jovens que estão prestes a embarcar em suas carreiras.

2. As rápidas mudanças que estão ocorrendo nas técnicas industriais (automação) muitas vezes obrigam as pessoas a mudar seu ofício ou se adaptar a uma nova profissão.
3. Com os avanços rápidos e quase contínuos que estão ocorrendo dentro de cada profissão, os profissionais precisam constantemente atualizar seus conhecimentos por meio do estudo, da troca de experiências, e de uma espécie de processo permanente de autoeducação.

Por essas razões, a Conferência recomenda:

- Que a mudança de uma ocupação para outra, ou de um nível social para outro, seja não apenas facilitada, mas reconhecida como um direito dos adultos e que, para esse efeito, um estudo seja realizado sobre as medidas relevantes tomadas nos países mais avançados, de modo que estas também possam ser aplicadas, na medida do possível, em outros países;
- Que a educação e a reeducação profissional estejam intimamente ligadas ao desenvolvimento da personalidade do trabalhador e à oferta de oportunidades de cultura e autoaperfeiçoamento;
- Que a esse respeito as mulheres sejam colocadas no mesmo nível que os homens e que, em suas vidas como mães e donas de casa, elas tenham oportunidades de autoeducação e desenvolvimento integral;
- Que a preocupação dos educadores com homens e mulheres não cesse com a aposentadoria profissional, mas que um estudo seja feito sobre meios que permitam aos idosos participar de atividades adaptadas aos seus desejos e necessidades, ajudando-os a não se sentirem afastados da vida da comunidade.

### **3. CURSOS EM TEMPO INTEGRAL**

Um método particularmente efetivo é a oferta de cursos em tempo integral para adultos, abrangendo um período de vários meses. Embora sejam muito mais caros do que os cursos noturnos, já que os trabalhadores continuam a receber seu salário durante todo o período, oferecem grandes vantagens. Em primeiro lugar, eles permitem um progresso rápido na qualificação profissional. Portanto, se for feita uma seleção criteriosa dentre os melhores elementos nas aldeias, os adultos que seguirem os cursos podem se tornar líderes excelentes, que irão contribuir para a melhoria econômica, social e cultural das suas localidades. Esse método pode ser usado para a inserção profissional e social dos imigrantes e trabalhadores sazonais, seja na indústria ou na agricultura.

Além desses cursos em tempo integral, a Conferência reconheceu o grande valor dos cursos noturnos e cursos por correspondência, bem como a importância de dar-lhes um apoio efetivo.



A Conferência recomenda a utilização de cursos de longo prazo desse tipo como valiosos em si mesmos e como meio de capacitação de líderes na educação de adultos.

#### **4. FÉRIAS, VISITAS DE ESTUDO, OPORTUNIDADES DE VIAGEM PARA TRABALHADORES**

Grandes encontros, sejam de caráter religioso (como as peregrinações), de caráter econômico (feiras, exposições), ou de caráter esportivo (eventos desportivos), oferecem oportunidades excelentes para o trabalho educativo. É preciso lembrar que eventos desse tipo eram ocasião, na Grécia e Roma antigas, de atividades culturais de grande importância educativa.

No entanto, o valor educativo dos contatos entre seres humanos é consideravelmente maior se forem organizados especificamente para fins educacionais. Por exemplo, visitas de estudo para trabalhadores, se bem organizadas, oferecem uma experiência valiosa. Esses trabalhadores, que visitam famílias na mesma profissão que eles, podem discutir sua experiência profissional com os seus anfitriões e ver como dirigem suas casas e educam seus filhos.

Outra maneira de oferecer educação através de contatos é organizar o intercâmbio entre trabalhadores de dois países por períodos prolongados. Esse método é muito mais valioso, pois a visita pode se estender por mais tempo e garante contatos mais estreitos com o país anfitrião, onde o trabalhador continua a fazer o seu trabalho normalmente. Para que o trabalhador urbano e rural possa obter o máximo proveito de tais viagens ao exterior, deve ser realizado um trabalho preparatório (curso de línguas, estudos sobre diversos países, filmes etc.); é desejável que, no seu regresso, cursos e grupos de estudos sejam organizados de modo a aprofundar a experiência adquirida.

Para que os trabalhadores tirem o máximo proveito dessas excursões ou visitas prolongadas ao exterior, eles devem ser bem preparados através de aulas de línguas e cursos sobre a civilização do país que irão visitar.

A Conferência recomenda que as autoridades do ensino público e organizações não governamentais desenvolvam a utilização de todas as formas de viagens e estudos no exterior, e convida a UNESCO a expandir seu programa nesse campo, especificamente assegurando a participação de grupos de pessoas que não participam atualmente das atividades do Serviço de Intercâmbio Internacional da UNESCO.

#### **5. MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E SUA INFLUÊNCIA NO PÚBLICO EM GERAL**

A última década foi marcada por uma incrível expansão dos meios de comunicação de massa. Nos países em desenvolvimento, o rádio tem adentrado as mais remotas áreas rurais. Nos países desenvolvidos, os maiores avanços têm sido alcançados pela televisão. Diante dessa situação, o educador tem o dever de desenvolver o espírito crítico e o poder de discriminação. A organização de círculos de estudo e grupos de discussão (como clubes de rádio, clubes de televisão, clubes de cinema etc.) tem um duplo objetivo: por um lado,

ajudar as pessoas a evitar cair sob o feitiço desses meios de comunicação modernos, que podem levá-los à passividade, e, por outro, formar o espírito crítico e desenvolver as habilidades de apreciação, que são tão importantes na vida.

Também devem ser utilizados grupos existentes (famílias, organizações de jovens etc.), que devem ser incentivados a participar de críticas da imprensa, de programas de rádio, televisão e filmes.

Os educadores devem utilizar os meios de comunicação de massa assim como utilizam livros porque eles atingem o público em geral. A atitude de desconfiança não é útil. Especialistas em educação devem procurar melhorar suas relações com aqueles que controlam os modernos meios de comunicação, organizando debates e conferências de alto nível que visem tornar os propósitos de ambas as partes claramente entendidos e, portanto, estabelecendo contatos que trarão vantagens a todos, inclusive o público.

Alguns delegados chamaram atenção para a importância do teatro e outras formas tradicionais de entretenimento (por exemplo, o teatro de sombras) como meio de educação.

A Conferência recomenda que os educadores de adultos atribuam a devida importância à influência da mídia de massa, estimulem a apreciação crítica e a discriminação entre o público e colaborem estreitamente com aqueles que controlam os meios de comunicação de massa na sua utilização para os propósitos mais amplos da educação de adultos.

## **6. MEIOS AUDIOVISUAIS COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO**

Os meios de comunicação audiovisual (cartazes, filmes, exposições modernas, rádio e televisão) são valiosos instrumentos de educação.

Eles ajudam a diminuir a distância entre o nível de conhecimento do especialista e o do homem comum. Eles também promovem o intercâmbio de ideias, modos de vida e perspectivas entre diferentes grupos de cidadãos e diferentes países. Eles ampliam o conhecimento do nosso ambiente imediato e do mundo em geral.

Em alguns países, tem sido possível organizar cursos de alfabetização pelo rádio. Em vários outros, o rádio e a televisão são usados para o ensino de diversas disciplinas acadêmicas.

Em todos os países, o rádio está sendo utilizado com sucesso para a educação social.

Na maioria dos casos, é necessária a presença do professor para servir como canal para a transmissão de informações e para dirigir as discussões.

A Conferência recomenda que os educadores de adultos utilizem plenamente os meios audiovisuais de educação disponíveis, desde cartazes a fotos e filmes à televisão, de acordo com a adequação de cada um desses recursos às situações específicas.

## 7. MUSEUS E BIBLIOTECAS

Museus e bibliotecas devem ser trazidos ao alcance de um número maior de pessoas.

É aconselhável a introdução de métodos ativos nesse campo, tais como exposições de trabalhos originais sobre um determinado tema, contato regular com o público em geral através dos meios de comunicação de massa (imprensa, rádio, televisão etc.), publicação de manuais e cartilhas e exposições itinerantes de reproduções de obras de arte. Em suma, o museu e a biblioteca devem tornar-se centros culturais que combinam a educação e o prazer.

A Conferência, tendo em conta a necessidade de disseminação de todas as formas de cultura entre os adultos, recomenda que os governos dos Estados-membros da UNESCO incentivem o desenvolvimento de instituições culturais e garantam as instalações necessárias para esse fim (livros a preços baixos, acesso gratuito a museus, facilidades para a obtenção de bilhetes para espetáculos dramáticos e de orquestras, uso de rádio e televisão para fins educativos, ampliação da rede de bibliotecas etc.).

A Conferência recomenda que os responsáveis por museus e bibliotecas e pelos meios de comunicação de massa colaborem de forma a aumentar a contribuição de cada um à educação de adultos.

## 8. MÉTODOS DE COMBATE AO ANALFABETISMO

As campanhas de alfabetização são apenas um aspecto – o mais importante e mais urgente – do problema mais amplo da educação de adultos. Elas não devem nos fazer perder de vista a necessidade de cada indivíduo continuamente se adaptar a um mundo em rápida mudança. Essas campanhas são, portanto, apenas uma etapa em um processo contínuo. Elas podem ser precedidas ou seguidas por outras formas de educação.

A importância da motivação – religiosa, econômica ou cultural – em qualquer campanha de alfabetização deve ser enfatizada. Sem essa motivação, os melhores métodos podem ser condenados ao fracasso.

Diferentes métodos foram analisados, como cursos ministrados por educadores profissionais e por instrutores voluntários, e a experiência de sucesso da educação pelo rádio.

A Conferência recomenda que a UNESCO, em cooperação com as Nações Unidas e outras agências especializadas (OIT, em particular), com os Estados-membros nos quais ainda há analfabetismo e com as organizações não governamentais apropriadas, tome medidas efetivas para erradicar a ignorância o mais rapidamente possível em todo o mundo, elaborando planos para esse fim.

Para tanto, ajuda adicional deve ser dada aos países em desenvolvimento (especificamente através da concessão de bolsas para a formação de professores e fundos para a preparação de material didático etc.), e a experiência dos Estados onde o analfabetismo já foi erradicado deve ser disponibilizada a todos.

A campanha de alfabetização, com seus vários programas, deve estar vinculada ao sistema escolar, bem como a programas de educação geral e profissionalizante.

## 9. INTERDEPENDÊNCIA DO SISTEMA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Para promover o avanço da educação de adultos e garantir que ela cumpra o seu verdadeiro propósito com a máxima eficiência, é desejável intensificar a campanha de alfabetização e a frequência escolar obrigatória. Assim, a melhor base possível será estabelecida na educação de crianças e adolescentes, tendo em conta as habilidades de cada indivíduo.

Mas o aumento da frequência escolar no nível primário não é suficiente a menos que cada criança seja orientada, na idade apropriada, para o tipo de educação mais adequado às suas habilidades – cursos de curta duração ou integrais, educação geral ou técnica – como uma extensão da sua escolaridade primária.

A Conferência recomenda que cada país tome todas as medidas cabíveis para garantir a orientação mais adequada para cada aluno (técnicas psicológicas e educacionais, métodos ativos, organização das escolas que permita às crianças seguir qualquer curso de estudos, estabelecimento de uma rede mais ampla de escolas, transporte diário dos alunos que vivem a uma longa distância da escola, cantinas escolares e assistência material para as famílias), de modo a assegurar, no interesse de cada indivíduo e da sociedade à qual pertence, uma ampla base democrática de educação que fará com que o aluno se torne mais independente de sua origem geográfica e social.

Só então a educação de adultos, livre da carga que deve assumir por enquanto, deixará de ser um mero complemento ou correção da escola e será capaz de cumprir sua verdadeira função.

É geralmente aceito, hoje em dia, que métodos ativos devem ser usados na educação de adultos, de modo a dar às pessoas que recebem a educação a maior parcela possível de responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhes empregar seus poderes de iniciativa, imaginação e organização e seu sentido de realidade.

Essa tarefa da educação de adultos será facilitada se houver uma preparação adequada para ela na escola ou na universidade.

A Conferência recomenda que a educação escolar ou universitária use todos os meios para desenvolver a personalidade plena da criança ou do aluno. Assim, no estudo de cada subprojeto, o máximo possível de recursos deve ser colocado à disposição dos métodos – adaptados à disciplina e ao grau de desenvolvimento dos alunos – que têm a natureza de uma redescoberta.

Assim, haverá a melhor garantia possível de continuidade do trabalho realizado pela escola ou universidade e do processo de adaptação ou aperfeiçoamento na fase adulta.

## 10. MOBILIZAÇÃO DE TODOS OS RECURSOS EDUCACIONAIS

Em um mundo em rápida mudança, a educação de adultos é tão urgente quanto a necessidade de educação de crianças.

Os governos devem incluir a educação de adultos em qualquer plano para a ampliação da educação e, em particular, devem levar em conta as necessidades e técnicas de educação de adultos nas fases iniciais dos programas de construção de escolas.

Para que a educação de adultos seja plenamente efetiva, instalações especiais devem ser providenciadas para ela. Além disso, como o progresso tecnológico proporciona aos trabalhadores cada vez mais lazer, as instalações serão necessárias mesmo durante o dia.

Entretanto, considerando a urgência do problema, o uso mais eficaz e econômico deve ser feito de todos os recursos humanos e materiais disponíveis.

Diante dos imensos esforços sendo empreendidos em todos os países para o desenvolvimento da educação escolar e universitária, e com o objetivo de garantir que esses esforços não interfiram de qualquer forma com o trabalho de educação de adultos, a Conferência recomenda que todos os Estados, durante um período de transição até a disponibilidade de instalações adequadas para a educação de adultos, empreguem o mais amplamente possível, para a implementação de tal educação, as instalações e materiais didáticos disponíveis nos diversos tipos de escolas e universidades, e que planos para a plena utilização desses recursos na educação de adultos sejam elaborados rapidamente em cada país. No entanto, é desejável que, onde necessário, instalações especiais sejam providenciadas para a educação de adultos. Em vista do fato de que o progresso técnico proporciona um aumento do lazer dos trabalhadores, é necessário que tais instalações sejam disponibilizadas também durante o dia.

Também é possível encontrar acomodações fora das escolas. Museus e bibliotecas têm salas mais adequadas para os adultos do que salas de aula. Da mesma forma, pode haver fabricantes, empresas comerciais, partidos políticos ou organizações culturais dispostas a emprestar suas instalações para esse tipo de educação.

## **11. LÍDERES**

Há uma tendência crescente para que o movimento de educação de adultos utilize seu próprio pessoal qualificado. Professores e líderes precisam de um treinamento especial para prepará-los para sua missão. Funcionários do governo (administradores, consultores agrícolas, educadores de saúde) que cooperam com os educadores de adultos no desenvolvimento da comunidade também precisam de treinamento adequado para esse fim. Mesmo os voluntários precisam de algum treinamento em métodos de educação de adultos. Nos países recém-independentes, as pessoas envolvidas na política devem se tornar docentes. Com a confiança de seu povo e com sua experiência em relações humanas, podem se tornar líderes na campanha contínua contra o subdesenvolvimento.

Os professores podem dar uma contribuição inestimável, desde que estejam familiarizados com os métodos de educação de adultos.

(a) Como o desenvolvimento da educação de adultos exige o máximo de cooperação possível de todas as pessoas devidamente qualificadas por meio de sua educação geral,

formação profissional ou experiência de ensino, a Conferência recomenda que a contribuição de todas essas pessoas seja agora organizada de forma sistemática e, em particular, que esse pessoal seja capacitado por meio de seminários para atuar como líderes e sejam apoiados para que aprimorem seus métodos no exercício das suas funções profissionais.

Uma solução geral terá efeitos mais benéficos na formação de professores e na educação escolar e universitária devido ao contato regular estabelecido entre a escola ou universidade e todas as forças vivas das quais depende o progresso de cada país.

Também terá a grande vantagem de aumentar o valor do ensino, permitindo-lhe desempenhar um papel ainda mais essencial na comunidade, para cujo progresso foi concebido para contribuir.

(b) Na mobilização de todos os recursos disponíveis para o avanço da educação de adultos, os países mais desenvolvidos devem ajudar os que ainda estão em processo de desenvolvimento de diferentes formas, particularmente através do envio de peritos e da concessão de bolsas de estudo para todos os tipos de educadores de adultos.

As organizações não governamentais são instadas a desempenhar a mesma função nos países em desenvolvimento.

## **12. CIÊNCIAS SOCIAIS E PESQUISA PSICOLÓGICA**

A Conferência destacou fortemente a importância da motivação. O ambiente dos alunos tem de ser estudado para que a educação oferecida a eles seja adaptada às suas necessidades e aos objetivos em vista.

Portanto, é necessário realizar pesquisas regulares sobre a utilização dos diversos métodos e técnicas educacionais em uma sociedade em mudança. Num período em que mudanças profundas estão ocorrendo, o educador deve se voltar para o cientista social e para o psicólogo.

O cientista social deve realizar levantamentos preliminares. Ele deve se associar ao educador na elaboração do plano de trabalho, na execução desse plano e no acompanhamento dos resultados. O cientista social e o psicólogo devem trabalhar tão estreitamente quanto possível com o educador.

Educadores e líderes em todos os níveis podem participar na pesquisa sociológica e nos estudos experimentais, sob a orientação do cientista social. Essa nova técnica de aproveitamento dos profissionais de campo tem a vantagem inegável de que seus resultados podem ser aplicados de forma imediata.

(a) A Conferência recomenda que seja dada especial atenção aos novos métodos, que são de grande importância.

Num momento em que os planejadores econômicos e industriais estão investindo enormes somas para obter conhecimento preciso de todos os fatores que regem os seus

planos, os educadores de adultos não devem manter métodos amadores e embarcar em seu trabalho sem adquirir conhecimento do contexto social daqueles a quem a educação se destina, através das facilidades oferecidas pelas pesquisas das ciências sociais e pelos estudos de psicólogos.

(b) A Conferência recomenda que cientistas sociais e psicólogos participem de todas as fases do planejamento e da organização prática da educação de adultos, e que essa cooperação seja organizada no âmbito da UNESCO através de uma colaboração mais estreita entre o Departamento de Ciências Sociais e os Departamentos de Educação e Comunicação de Massa.

## **ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS: RELATÓRIO DA TERCEIRA COMISSÃO**

A Conferência considerou as seguintes três questões:

- O papel dos governos;
- O papel das associações voluntárias;
- A coordenação das atividades governamentais e não governamentais.

Considerou-se que essas três áreas estão estreitamente inter-relacionadas e que não haveria nenhum benefício em tentar lidar com elas individualmente. No entanto, uma tentativa foi feita de reunir novamente os principais pontos referentes a cada subtema sem relação com a sequência temporal ou sem referência a cada um dos delegados ou representantes que levantaram algum ponto específico.

### **I. ORGANIZAÇÕES VOLUNTÁRIAS**

Muita atenção foi concentrada no papel das organizações voluntárias e suas relações com os governos, especialmente em conexão com o papel que os governos podem ou devem desempenhar em qualquer programa de expansão da educação de adultos.

(a) Em defesa da participação das organizações de voluntários na educação de adultos

Os argumentos a favor das organizações voluntárias apresentados durante a sessão podem ser resumidos como segue:

1. A educação de adultos, ao contrário de algumas outras formas de educação, é totalmente voluntária. As pessoas são livres para participar ou não. Para serem efetivas, as organizações de educação de adultos devem refletir esse caráter voluntário. Para que possa ser realmente vital e viva, a educação de adultos não pode ser controlada pelos governos.
2. A educação de adultos, especialmente na esfera da educação liberal de adultos, tem relação com os valores que sustentam a sociedade democrática moderna. Ela deve se preocupar com o desenvolvimento da consciência questionadora e crítica do homem em relação à sociedade em que vive. Isso implica a consideração dos direitos

fundamentais e, possivelmente, temas polêmicos que afetam a sociedade no campo da política, política econômica e julgamentos morais. É pouco provável que as instituições governamentais, com as melhores intenções do mundo, incentivem a análise livre de questões que possam comprometer a política de um partido no poder ou que possam irritar ou alarmar segmentos influentes da população que se angustiam com qualquer questionamento das crenças, ideias e costumes que aceitaram no passado.

3. No campo geral das artes e da cultura, o controle governamental pode muito bem ser estéril. Somente as organizações voluntárias podem liberar os recursos criativos dos adultos de forma eficaz. Nesse campo, o governo pode prover recursos, mas não o planejamento e o controle.
4. As instituições governamentais tendem a ser rígidas e cautelosas, relutantes em tentar novos projetos. As organizações voluntárias podem assumir maiores riscos, ser mais ousadas e experimentais. Essa é uma das principais contribuições que as organizações voluntárias podem oferecer, e sua flexibilidade deve ser respeitada e apoiada.
5. As organizações voluntárias podem contribuir muito para criar uma percepção pública favorável à educação de adultos, sem a qual nem mesmo os governos de Estados democráticos podem atuar com alguma confiança.
6. As organizações voluntárias devem ser preservadas como importantes fornecedoras de serviços de educação de adultos, não apenas porque atendem os critérios estabelecidos nos cinco parágrafos anteriores, mas também porque, em uma sociedade democrática, a participação em uma organização voluntária é uma experiência educacional por si só e uma experiência que ajuda a desenvolver as competências individuais de responsabilidade e liderança.

#### (b) Limitações das organizações voluntárias

Embora pareça haver um consenso geral em torno da tese de que as organizações voluntárias desempenham, e devem continuar a desempenhar, um papel importante na prestação de serviços de educação de adultos, muitos membros expressaram dúvidas quanto à validade plena da tese em termos das condições existentes em uma época de mudança científica e tecnológica em rápida aceleração. Não é que haja dúvida quanto ao valor do papel da organização voluntária, mas os membros da Conferência acreditam que a conclusão lógica da tese acaba por relegar aos governos um papel de meros provedores de fundos para a educação de adultos, sem supervisão, participação direta no planejamento ou controle em última instância. Essa visão parece estar completamente fora da realidade. Sem dúvida, alguma confusão surgiu com a utilização do termo *governo*, quando o que estava em discussão era o *Estado*, que não engloba apenas os governos (que podem mudar, tanto em sua composição quanto em suas políticas), mas todas as instituições, tanto nacionais como locais, que têm alguma relação com a educação, ou seja, departamentos governamentais, escolas, universidades.



Aqueles que haviam defendido mais fortemente as organizações voluntárias aceitaram essa definição e deixaram claro que não estavam argumentando que os governos ou instituições do Estado devam se preocupar apenas com a provisão de fundos para a educação de adultos, ou que seu papel deva ser limitado à prestação de serviços na área de cursos profissionalizantes ou educação fundamental. O que defendem é uma parceria frutífera entre entidades governamentais e organizações voluntárias. O importante é que, na reorganização para atender as necessidades da educação de adultos hoje, o valor real das organizações voluntárias e a contribuição que podem oferecer não sejam ignorados.

## II. POLÍTICA GOVERNAMENTAL

Na discussão do papel dos governos na educação de adultos, e tendo em conta que o termo foi usado no sentido de *Estado*, os seguintes pontos surgiram:

1. Houve pleno consenso de que o Estado (como definido) deve se preocupar com a educação de adultos como parte integrante e essencial do sistema educacional do país como um todo e que, assim como o Estado deve preocupar-se, e garantir, que estabelecimentos de ensino estejam disponíveis a todas as crianças, o Estado deve preocupar-se, e garantir, que a educação esteja acessível a todos os adultos, independentemente do grau de educação formal que o adulto tenha obtido quando criança.
2. Houve pleno consenso de que as autoridades do Estado são responsáveis pela provisão de recursos financeiros adequados para a educação de adultos e que, atualmente, na maioria dos países, os recursos disponibilizados são escassos, em termos de (a) o montante gasto em outras formas de educação e (b) a urgência das tarefas que a educação de adultos enfrenta em um mundo de mudanças científicas e tecnológicas rápidas.

Foram feitas referências a resoluções aprovadas no seminário internacional realizado em Bucareste sobre o acesso dos trabalhadores à cultura, em favor do desarmamento geral como um meio de liberar recursos que os governos poderiam dedicar à expansão das instalações de educação de adultos, e foi sugerido que a Conferência formulasse uma resolução formal sobre o assunto. Na discussão geral que se seguiu, ficou claro que todos os membros esperavam que os países do mundo chegassem a algum acordo sobre o desarmamento, mas que a consideração desse tema estava fora do âmbito da agenda da Conferência. Foi considerado apropriado fazer uma recomendação pedindo aos governos de todos os países que disponibilizassem mais recursos para a educação de adultos, mas bastante inapropriado sugerir de quais rubricas orçamentárias os recursos deveriam ser obtidos.

3. Houve pleno consenso de que nas novas áreas de desenvolvimento, onde a urgência dos problemas é ainda mais evidente, o governo ou o Estado deve assumir uma liderança ativa na educação de adultos. Organizações voluntárias levam tempo para surgir e, tendo surgido, precisam de tempo para ganhar experiência e maturidade. Os delegados de Gana, Libéria, Marrocos e Tunísia ilustraram essa posição claramente em

suas descrições das relações entre governo, instituições educacionais e organizações voluntárias em seus países.

4. Houve pleno consenso de que há áreas especiais dentro do campo da educação de adultos que devem ser financiadas, planejadas e controladas pelo Estado, embora não necessariamente por uma autoridade do governo central. Essas áreas incluem o ensino fundamental (não necessariamente limitado a campanhas de alfabetização), a educação profissionalizante de nível técnico e a garantia da estrutura necessária para a educação de adultos na forma de recursos financeiros adequados, instalações, equipamento e treinamento de professores.
5. Houve um alto grau de consenso, embora não pleno, com relação à proposição de que, mesmo em países altamente desenvolvidos (economicamente e educacionalmente), o Estado deve ser responsável não apenas pela provisão de fundos necessários para a educação de adultos, mas também deve ter um alto grau de envolvimento no planejamento e na implementação efetiva de programas de educação de adultos, bem como em alguma forma de supervisão e na gestão geral do trabalho realizado.

Aqueles que apoiaram essa visão final levantaram os seguintes pontos:

- (a) Em vista da urgência das tarefas que a educação de adultos enfrenta hoje, nenhum governo pode deixar a prestação de serviços de educação de adultos ao acaso. As organizações voluntárias tendem a concentrar-se em campos especiais e atrair públicos especiais. Alguns segmentos da comunidade podem ser ignorados, bem como necessidades importantes da comunidade, e lacunas podem aparecer. É responsabilidade de toda a comunidade, através da sua instituição *Estado*, considerar os interesses nacionais gerais e garantir que todos os indivíduos na comunidade tenham acesso a uma gama completa de serviços de educação de adultos.
- (b) O impacto da rápida evolução científica e tecnológica está criando mudanças bruscas e repentinas e problemas sociais tanto em sociedades relativamente estáveis e maduras, quanto em novas áreas em desenvolvimento. Mesmo que as organizações voluntárias pudessem planejar e controlar a educação de adultos no passado, quando as mudanças eram mais lentas, os problemas são muito mais agudos hoje. É necessário um programa intensivo de educação de adultos. É necessário o envolvimento total da comunidade, e a comunidade deve trabalhar através de seu próprio Estado e das instituições locais.
- (c) É preciso enfatizar o papel que escolas e professores podem desempenhar na educação de adultos. Confiamos aos professores a educação da criança como um todo (valores profissionais, estéticos, culturais, cívicos e humanos). Os professores trabalham com adultos. Com treinamento, poderiam fazê-lo melhor, e mais professores poderiam ser envolvidos. As escolas têm recursos que devem estar disponíveis para os adultos assim como para as crianças. Mesmo as organizações voluntárias têm uma contribuição especial a fazer no campo da educação liberal para adultos. O consenso sobre esse ponto não deve ser entendido como uma limitação da contribuição das escolas e da

profissão docente à esfera da educação profissionalizante ou da educação remedial de adultos. As possibilidades e potencialidades são muito mais amplas.

- (d) Um maior envolvimento, participação e supervisão e controle geral sobre a estruturação e o planejamento da educação de adultos por parte de instituições comunitárias não implica, necessariamente, uma redução do papel desempenhado por organizações voluntárias, nem necessariamente qualquer redução da liberdade das organizações voluntárias ou do montante de recursos que recebem do Estado. Ficou claro, a partir dos relatórios dos delegados da Conferência, que em países onde o Estado está consciente de suas obrigações no campo da educação de adultos, o número de organizações voluntárias preocupadas com um ou outro aspecto da educação de adultos aumenta ainda mais rapidamente do que os programas de instituições estatais ou apoiadas pelo Estado. A quota destinada a organizações voluntárias na forma de dinheiro ou serviços pode ser maior no total, mesmo que relativamente menor.

A Conferência recomendou:

1. Que a UNESCO e os governos dos Estados-membros sejam instados a prestar mais atenção a organizações de trabalhadores, que podem desempenhar um papel muito importante na educação do povo e no desenvolvimento da vida cultural, uma vez que, através de suas formas, métodos e atividades, elas oferecem uma vasta gama de possibilidades de educação.
2. Que existe uma necessidade crescente de pesquisas acadêmicas no campo da educação de adultos e na formação de educadores de adultos em diversos níveis. Tanto a pesquisa quanto a formação devem ser uma responsabilidade das universidades e das organizações educativas, tais como escolas de formação de professores.
3. Que mesmo nos países avançados, o ritmo da mudança tecnológica e científica significa que estamos diante do analfabetismo relativo, e todos os recursos devem ser mobilizados contra esse novo fenômeno.

### III. COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS

As discussões sobre o papel dos governos e o papel das organizações voluntárias se sobrepuseram às discussões sobre coordenação. Isso era inevitável.

Foi colocado que é difícil falar do papel das organizações voluntárias de um lado e do papel do governo do outro, de forma isolada. As novas tarefas da educação de adultos envolvem uma parceria, e os papéis de ambos os tipos de instituições serão determinados de formas diferentes em diferentes países, de acordo com seu estágio de evolução e a maturidade e responsabilidade das organizações voluntárias.

Considerou-se que o termo *coordenação* implica alguma autoridade com poder de decidir por decreto os papéis a serem desempenhados por diferentes instituições ou organizações. Considerou-se que um termo como *correlação* ou *cooperação* poderia ser mais adequado.

Ao discutir a coordenação ou correlação, ficou claro que não é possível considerar *organizações voluntárias* como sendo todas iguais. Mesmo que restringíssemos nossa atenção às organizações voluntárias que de fato têm alguma participação e interesse na educação de adultos, o grau de participação e interesse varia consideravelmente. Embora a comparação possa ser injusta, não é possível considerar a coordenação-correlação-cooperação com o Estado assumindo que todas as organizações voluntárias envolvidas com a educação de adultos têm exatamente a mesma relação com o Estado. Alguma distinção deve ser feita.

Nas discussões, os seguintes tipos de organizações voluntárias foram identificados, embora se deva ter em mente que não há uma divisão clara entre as categorias, mas uma fusão gradual e imperceptível entre elas:

- (a) organizações envolvidas apenas com a educação de adultos, ex.. WEA, Comitê Popular da Educação em Gana, Associações de Educação de Adultos na Índia, CAAE etc.;
- (b) organizações criadas para outros fins que não a educação, mas cuja contribuição no campo da educação de adultos é extensa e de modo algum periférica, ex. sindicatos, cooperativas, associações de mulheres rurais, e assim por diante;
- (c) organizações criadas para fins educativos, mas cujos interesses são limitados, seja em termos de assunto ou do tipo de participação, ex. sociedades de ornitologia, sociedades históricas e geográficas, grupos de teatro e música etc.;
- (d) organizações envolvidas com interesses especiais, que oferecem aos seus membros serviços educacionais na forma de palestras, noites de cinema etc, mas cujo aspecto educativo é periférico aos objetivos sociais, recreativos, econômicos, religiosos ou políticos que constituem o propósito principal de sua existência.

Embora não haja uma divisão nítida entre as categorias, os membros da Conferência perceberam que é importante reconhecer que as diferenças existem e que isso tem uma influência sobre as decisões de formulação de política, em especial na determinação da relação que deve existir entre as instituições do Estado e as organizações voluntárias, em qualquer país, em qualquer fase de seu desenvolvimento.

#### IV. A COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

1. No debate sobre o papel dos governos na educação de adultos, alguns delegados (incluindo representantes da Nigéria, Libéria e Gana) apontaram que em alguns países que enfrentam problemas de mudança rápida e violenta meramente como resultado de seus próprios esforços para alcançar níveis moderados de modernização, os recursos disponíveis para a tarefa muitas vezes eram insuficientes. Não importa o quanto os governos estavam conscientes da sua responsabilidade de expandir a educação de adultos, superar o analfabetismo, desenvolver oportunidades culturais e oferecer a todos os adultos os recursos educacionais necessários que lhes permitissem desenvolver plenamente todos os recursos latentes dentro de si, não

dispunham de fundos nem pessoal qualificado para lidar com as tarefas. Só o apoio internacional e a cooperação em grande escala poderiam tornar o sucesso possível dentro desses países e permitir aos governos cumprir as responsabilidades que estavam ansiosos por assumir.

2. Tornou-se claro, à medida que a discussão sobre esse tema avançava, que os delegados estão conscientes de que os novos países em desenvolvimento da Ásia, África e América Latina enfrentam uma crise de valores que só agora está se tornando evidente. Apesar dos seus esforços quase sobre-humanos, e apesar do apoio impressionante dado pela UNESCO, OIT, OMS, e da ajuda técnica fornecida pelos Estados e por meio de programas como o plano de Colombo e outros programas de assistência bilateral, o fosso entre os países desenvolvidos de um lado e os países relativamente pouco desenvolvidos de outro está aumentando, e não sendo superado. O ritmo de mudança científica e tecnológica está em constante aceleração. Por um lado, os países com uma estrutura industrial, tecnológica e científica estabelecida estão em posição vantajosa. Não só eles já estão numa posição avançada, mas avançar ainda mais fica mais fácil e mais rápido. Os países em desenvolvimento, por outro lado, como o personagem de "Alice no País das Maravilhas", têm de correr cada vez mais rápido para ficar na mesma posição relativa. Para evitar que o fosso entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento tome proporções desastrosas, um programa de cooperação e assistência internacional deve ser organizado emergencialmente em nível mundial.
3. Em certas áreas, o aumento da população exerce pressão sobre os recursos. O delegado da Índia indicou que, mesmo se 50% -70% dos recursos orçamentários fossem utilizados ao longo dos próximos cinco anos para a implementação de educação fundamental para crianças de cinco a onze anos de idade, é duvidoso que se possa garantir escolarização adequada a todas as crianças da Índia nessa faixa etária. Como o governo deve desenvolver o potencial econômico do país e aumentar a produção de alimentos, habitação, vestuário, serviços de saúde, bem como fábricas, estradas e equipamentos de capital, o total de recursos não pode ser alocado à educação infantil. Sob tais circunstâncias, o governo não pode esperar cumprir suas obrigações no campo da educação de adultos sem assistência através da cooperação internacional.
4. Vários delegados levantaram a questão de que a ajuda internacional aos países em desenvolvimento deve ser baseada em um sistema de cooperação multinacional e não em acordos bilaterais. Essa assistência deve, se possível, ser canalizada através das Nações Unidas e suas agências especializadas, tais como a UNESCO, OIT, OMS etc. Foi sugerida a criação de um fundo especial sob os auspícios da UNESCO, para a finalidade específica de superar o analfabetismo onde quer que ele ainda exista no mundo.
5. Outros pontos que surgiram a partir da discussão sobre cooperação internacional foram:

- (a) Algumas delegações expressaram a opinião de que a UNESCO deve procurar convencer os Estados-membros da urgência de se chegar a um acordo sobre uma única *segunda* língua. Essa língua escolhida seria ensinada em todas as escolas em todos os Estados-membros, garantindo assim uma língua de comunicação em todo o mundo.
- (b) A necessidade de um maior intercâmbio entre educadores de adultos de diferentes países, através de viagens e bolsas de estudo, organização das conferências regionais e internacionais, intercâmbio entre o pessoal das organizações de educação de adultos em diferentes países por períodos variáveis.
- (c) Possibilidade de extensão, sob os auspícios da UNESCO, do princípio do campo de trabalho voluntário para a educação de adultos, por exemplo, voluntários de diversos países apoiando um projeto especial, como a construção de centros de educação de adultos.
- (d) O projeto de escolas da UNESCO fornece a algumas escolas material didático voltado para a compreensão internacional. Foi sugerido que esse projeto fosse ampliado para que fornecesse material similar para instituições e organizações de educação de adultos.
- (e) Alguns delegados defenderam propostas referentes ao direito dos trabalhadores à licença de estudos remunerada. Foi sugerido por alguns delegados que esse mecanismo deve incluir transporte e despesas de viagem pagas para que o trabalhador estude fora do seu país de origem. Não se chegou a um acordo completo sobre essa questão; alguns delegados sentiram que uma provisão adequada de formação contínua dos trabalhadores poderia ser alcançada por meio de licenças do trabalho e bolsas especiais, mas que insistir no direito de todos os trabalhadores a tais licenças e bolsas seria prematuro nessa fase.

## V. POSSIBILIDADE DE CRIAR UMA ASSOCIAÇÃO MUNDIAL

1. A discussão desse tópico e do anterior, na verdade, diz respeito a duas questões relacionadas:
  - (a) Como pode a UNESCO atingir seus objetivos de curto e longo prazo através da educação de adultos? A quem a UNESCO deve consultar no que diz respeito à educação de adultos? Qual deve ser o status de um possível órgão consultivo?
  - (b) Como podem as pessoas e instituições que estão profissionalmente e diretamente envolvidas com a educação de adultos reforçar suas próprias relações como uma questão de organização, processo e conteúdo? Ao fazer isso, elas poderiam executar melhor seu próprio trabalho e, à medida que obtivessem sucesso, serviriam ao propósito da UNESCO; portanto, é do interesse da UNESCO apoiá-las.
2. Há, portanto, duas visões diferentes quanto ao que devem ser os encaminhamentos dessa Conferência. Por um lado, foi instado em discussões que:

- (a) O desenvolvimento de contatos internacionais deve se dar no âmbito da UNESCO;
  - (b) Os interesses de educação de adultos da UNESCO exigem uma melhor dotação orçamentária e maior prestígio na Secretaria;
  - (c) O Comitê Consultivo de Educação de Adultos existente deve ser fortalecido, ou seja, ele deve ter um núcleo permanente de membros oriundos de organizações não governamentais com um envolvimento mais direto na educação de adultos, que devem reunir-se a intervalos definidos, mas devem se reportar diretamente ao conselho executivo e não ao diretor-geral<sup>59</sup>.
3. Uma alternativa a essa visão foi a sugestão da criação de um Conselho Mundial de Educação de Adultos no âmbito do marco geral da UNESCO e financeiramente apoiado por ela.
4. Em relação a essas sugestões, a Conferência examinou os objetivos que acredita serem implícitos na tentativa de desenvolver contatos internacionais mais efetivos, por exemplo:
- (a) fortalecer a atuação da UNESCO na realização de seus propósitos principais, tais como a tentativa de erradicar o analfabetismo, para estabelecer uma câmara de compensação mundial para a educação e promover a educação de adultos em todo o mundo;
  - (b) facilitar a ação regional (seminários, cursos de formação, etc.) que contribui para os propósitos da UNESCO como organização mundial
  - (c) aumentar a possibilidade de contatos pessoais entre as pessoas diretamente responsáveis pela educação de adultos;
  - (d) desenvolver a compreensão mútua, incentivando as pessoas de diferentes países a se encontrar por meio de viagens, estudos e discussão em contextos educativos;
  - (e) incentivar o trabalho da UNESCO e dos centros nacionais e regionais de pesquisa e provisão de informações, que estão abertos a pessoas de mais de um país, e apoiar o desenvolvimento de novos centros, se necessário;
  - (f) aumentar a utilidade e a circulação internacional de publicações, material audiovisual etc., produzido pela UNESCO, por entidades públicas e privadas nos Estados-membros e por organizações não governamentais.

---

<sup>59</sup> Esse procedimento gera problemas constitucionais que foram apreciados quando as recomendações que aparecem nas resoluções finais foram formuladas.

# Anexo 4.

## 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1972)

Tóquio, Japão 25 de julho a 07 de agosto de 1972

### I. INTRODUÇÃO: ANTECEDENTES E ESCOPO DA CONFERÊNCIA

#### **Antecedentes**

1. A Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foi realizada em Tóquio de 25 julho a 7 de agosto de 1972, graças à hospitalidade generosa do Governo do Japão.
2. A Conferência, convocada nos termos da Resolução 1.31 adotada pela Conferência Geral em sua décima sexta sessão em Paris, teve os seguintes termos de referência:  
“(i) examinar as tendências na educação de adultos durante a última década;  
(ii) considerar as funções da educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida; e  
(iii) avaliar as estratégias de desenvolvimento educacional em relação à educação de adultos”.
3. De todos os Estados-membros e membros associados e Estados não membros da UNESCO que foram convidados, 82 Estados-membros e três Estados não membros enviaram delegações para participar da Conferência. A Conferência também contou com representantes de quatro organizações do Sistema das Nações Unidas e observadores de uma organização intergovernamental e de 37 organizações não governamentais internacionais.

#### **Preparação da Conferência**

4. A presente Conferência foi a terceira de seu tipo. A primeira conferência internacional de educação de adultos foi realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, e a segunda, em Montreal, Canadá, em 1960.
5. As duas conferências anteriores haviam desempenhado um papel notável na promoção do desenvolvimento da educação de adultos nos Estados-membros. A Conferência de Elsinore, realizada em 1949, quando o mundo ainda estava se recuperando da devastação causada pela Segunda Guerra Mundial, marcou uma etapa extraordinária na evolução do pensamento oficial e profissional sobre os objetivos e a aplicação da educação de adultos, e também estimulou uma cooperação internacional sem precedentes durante a década de 1950. A Conferência de Montreal, realizada após uma década de mudanças sociais, políticas e econômicas tumultuadas em todo



o mundo, lançou as bases para uma expansão contínua dos serviços de educação de adultos durante os anos 1960 e deu uma contribuição vital para o surgimento em muitos países de quadros profissionais de educadores de adultos.

6. Na preparação para a Conferência de Tóquio, os Estados-membros foram incentivados, em conformidade com o desejo expresso pela Conferência Geral em sua décima sexta sessão, a formar grupos de trabalho ou a realizar pesquisas nacionais com a finalidade de fornecer informações básicas sobre a situação atual e o escopo da educação de adultos, apresentando seus pontos de vista sobre as perspectivas futuras e fornecendo informações sobre as novas formas de cooperação internacional. Os grupos de trabalho foram formados em 38 Estados-membros, dos quais 28 apresentaram relatórios detalhados ao Secretariado.
7. Em julho de 1971, o Secretariado da UNESCO enviou um questionário a todos os Estados-membros e membros associados da UNESCO solicitando informações sobre os principais aspectos da oferta e da prática da educação de adultos e sua relação com os sistemas nacionais de educação e com os objetivos nacionais socioculturais, econômicos e políticos. O Secretariado recebeu respostas de 88 Estados-membros e de um membro associado. Algumas das respostas foram excepcionalmente abrangentes.
8. Em preparação para a Conferência, as Comissões Nacionais da UNESCO, organizações não governamentais internacionais e associações e instituições nacionais organizaram reuniões e seminários. Como resultado desses encontros, surgiu uma série de estudos e relatórios especiais sobre temas pertinentes à educação de adultos.
9. De modo geral, essas diferentes medidas preparatórias geraram muito debate, tanto dentro dos países quanto no nível internacional, e produziram um significativo conjunto de fontes sobre as tendências e os problemas atuais.
10. As duas sessões mais recentes do Comitê Consultivo Internacional sobre a Educação Extra-Escolar, que se reuniu em dezembro de 1970 e em fevereiro de 1972, respectivamente, foram em grande parte dedicadas a discutir os planos para a Conferência e a modificar e ampliar o material contido nos documentos da Conferência.
11. Com base (a) nos materiais extraídos das respostas ao questionário; (b) nos relatórios dos grupos de trabalho nacionais; e (c) no parecer recebido do Comitê Consultivo Internacional, o Secretariado da UNESCO preparou os dois seguintes documentos principais para a Conferência de Tóquio:
  - UNESCO/CONFEDAD/4 - Pesquisa Internacional Retrospectiva da Educação de Adultos: Montreal 1960 a Tóquio 1972.
  - UNESCO/CONFEDAD/5 - Educação de Adultos no Contexto da educação ao longo da vida.

## II. RELATÓRIO GERAL

1. Nas discussões sobre os itens 6 e 7 da Agenda, a Conferência contou com os Capítulos I e II do principal documento de trabalho “Educação de Adultos no Contexto da Educação ao Longo da Vida” (UNESCO/CONFEDAD/5). A Conferência também tinha à disposição o documento de referência “Pesquisa Internacional Retrospectiva da Educação de Adultos – Montreal 1960 a Tóquio 1972” (UNESCO/CONFEDAD/4), bem como a “Agenda Anotada” (UNESCO/ CONFEDAD/3).

### Item 6 da Agenda - Principais tendências na educação de adultos durante os últimos dez anos (Análise e principais problemas)

#### Introdução

2. Desde a Conferência de Montreal sobre educação de adultos em 1960, o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico em muitas partes do mundo levaram a uma grave deterioração do meio ambiente e a crescentes problemas de urbanização. Essas e outras questões conexas enfatizam a necessidade urgente de compreender e controlar melhor as consequências das mudanças. A educação de adultos tem sido, portanto, cada vez mais chamada a contribuir para a solução de tais questões.
3. Durante a década de 1960, o mundo também testemunhou o surgimento de um grande número de novos Estados outrora sob domínio colonial, cujas necessidades e problemas têm se tornado um fator internacional de grande importância. Conforme descrito no documento de referência da Conferência “Uma Pesquisa Internacional Retrospectiva da Educação de Adultos” (CONFEDAD/4), isso fez com que durante a última década muito mais atenção fosse dada à demanda por educação de adultos desses países, principalmente no que diz respeito à alfabetização e ao desenvolvimento rural.
4. A presente Conferência observou que em quase todo o mundo houve também uma crescente conscientização pública da importância da educação de adultos, uma aceitação crescente do conceito de aprendizagem ao longo da vida e mais coordenação dos serviços de educação de adultos em nível nacional. Além disso, houve um aumento acentuado do número de pessoas que participam em programas de educação de adultos. O status acadêmico da educação de adultos ganhou reconhecimento.
5. Os anos seguintes à Conferência de Montreal também testemunharam a inclusão de programas de educação de adultos nos planos de desenvolvimento nacional.

#### Integração com o sistema de educação formal

6. Na época da Conferência de Montreal havia em muitos países algo que, na prática, representava dois sistemas paralelos de educação: o sistema de educação formal, por

um lado, e a educação de adultos, por outro. Durante os anos sessenta, começou a ocorrer uma integração gradual entre os dois. Muitas vezes, os dois sistemas eram articulados: por exemplo, a educação de adultos foi chamada a ajudar a resolver problemas relacionados com os jovens, como a incidência da evasão escolar e o problema dos jovens desempregados que haviam abandonado a escola.

### **Desenvolvimento dos aspectos funcionais da educação de adultos**

7. A Conferência sublinhou a funcionalidade da educação de adultos em relação às vidas dos indivíduos e às necessidades da sociedade. Possivelmente o exemplo mais notável disso foi o lançamento de projetos de alfabetização funcional em muitos Estados-membros que participaram da Conferência. O conceito de alfabetização funcional adotado em Teerã em 1965 levou rapidamente à criação de projetos de alfabetização funcional apoiados pela UNESCO/PNUD em uma dúzia de países, e projetos semelhantes em outros lugares. Mas a maioria desses programas não tinha uma interpretação estreita de funcionalidade. Ficou claro que a funcionalidade deve ser entendida como implicando uma integração da alfabetização – e da educação de adultos – na sociedade como um todo, de modo a responder às necessidades culturais e sociais, e tornando possível para o aluno participar da vida da sociedade e mudá-la de dentro para fora. Muitos participantes expressaram sua desaprovação com relação ao termo alfabetização funcional, entendido como indicando que o objetivo da alfabetização é subordinar o adulto a mecanismos econômicos e de produção apenas, sem ressaltar o elemento de participação e envolvimento cultural e social. Houve, portanto, um consenso na Conferência sobre o real significado de uma abordagem integrada à alfabetização e à educação de adultos, mas uma diferença de opinião sobre o termo usado para descrevê-la.
8. A experiência de países que já erradicaram o analfabetismo é de que há uma ligação estreita entre a reforma social e econômica da sociedade e o nível de alfabetização. A alfabetização foi entendida como um elemento de construção da nação na medida em que confere aos adultos as habilidades de comunicação necessárias para a aquisição de conhecimentos e a capacitação que lhes permite aumentar sua produtividade e participar mais efetivamente na tomada de decisões em todos os níveis. A oportunidade de alfabetização em línguas locais e a oferta de mais materiais para recém-alfabetizados foram enfatizadas.
9. Nas discussões sobre projetos de alfabetização, a Conferência destacou que os recentes esforços para erradicar o analfabetismo resultaram em sucessos significativos. Apesar disso, porém, o número de analfabetos no mundo estava aumentando. Mas, para alcançar a alfabetização em nível nacional, a mobilização em escala total dos recursos nacionais seria fundamental. A Conferência também destacou a importância da ciência e da tecnologia para a educação funcional de adultos. De todas as forças que geram mudanças na sociedade, a ciência tem o maior impacto, e, portanto, a educação tem de responder mais rapidamente aos sinais desse campo.

10. A educação deve combinar a prática e a teoria com a aprendizagem. A ligação entre desenvolvimento econômico e educação foi particularmente forte nos anos sessenta. O aumento do desemprego e do deslocamento da força de trabalho devido à mudança tecnológica em alguns países foram anulados, *inter alia*, pela implantação de programas de retreinamento ocupacional, a formação em serviço na indústria cresceu, e as cooperativas rurais e centros de formação expandiram consideravelmente suas atividades educacionais. Através de escolas noturnas, educação por correspondência e outros meios, os adultos passaram a ter a oportunidade de estudar sem abandonar o trabalho. A licença remunerada e a liberação em tempo parcial para estudos eram praticadas em alguns países, bem como a educação para imigrantes e para minorias étnicas.
11. As necessidades sociais e culturais do homem foram sendo cada vez mais enfatizadas. A “educação para desempenhar um papel” e atividades relacionadas com a vida cívica e extraprofissional do indivíduo ganhou um papel de destaque em vários programas nacionais de educação de adultos. Instituições como escolas comunitárias, através das quais a comunidade e a educação interagem, se estabeleceram tanto em países industrializados quanto em desenvolvimento.
12. A importância da educação de adultos em relação aos problemas ambientais e populacionais foi destacada, com vários delegados enfatizando a natureza essencial dessas questões.

### **O estudo da educação de adultos**

13. Um número notável de instituições e departamentos universitários especiais de educação de adultos foram criados nos anos sessenta. A educação de adultos também começou a surgir como uma disciplina separada. Experiências e pesquisas em educação de adultos estavam sendo realizadas.
14. Muitas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos de graduação, diplomação e habilitação em educação de adultos. Ainda havia, contudo, uma grande demanda por educadores de adultos mais capacitados profissionalmente.

### **Administração e finanças**

15. Foi salientado que a diversidade e o escopo das várias instituições ligadas à educação de adultos implicam alguma forma de coordenação nacional, seja por um único ministério ou por uma comissão interministerial, incluindo representantes de todas as agências envolvidas. Ao mesmo tempo, a centralização excessiva da execução de programas de educação de adultos pode ser prejudicial. Em muitos países, medidas foram tomadas para delegar o planejamento e a supervisão dos serviços de educação de adultos às agências de nível provincial, local ou não governamentais. Foi dada atenção particular à importante contribuição das associações, sindicatos e movimentos populares, que precisam ter total liberdade de movimentos. O serviço militar poderia às vezes desempenhar um papel importante na educação de adultos.

16. O apoio oficial à educação de adultos, assim como o aumento do financiamento público, foi outra característica notável do período pós-Montreal. No entanto, muito pouco dinheiro público era destinado à educação de adultos. As dotações orçamentárias para a educação de adultos teriam de aumentar significativamente durante a década de 1970 para tornar possível a educação ao longo da vida. A Conferência salientou que isso exigiria compromisso total com a educação de adultos por parte dos governos. A escala e o método de financiamento seriam cruciais nos próximos anos.
17. A inadequação da ajuda internacional e bilateral também foi evidenciada. Para muitos países em desenvolvimento com economias sob pressão, onde a demanda por educação ultrapassa largamente os recursos disponíveis, a ajuda internacional ou bilateral substancial representa uma grande esperança de avanço. Esses países não precisam necessariamente de materiais didáticos caros ou complicados. Pelo contrário, meios simples podem e devem ser usados nas áreas rurais mais necessitadas.

### **Meios e métodos**

18. Os meios de comunicação de massa estão sendo usados na educação de adultos em praticamente todas as partes, de uma forma ou outra. A flexibilidade que essa abordagem proporciona especialmente ao aluno adulto autônomo foi uma das razões para a popularidade dos meios de comunicação de massa na educação de adultos. O rádio foi mais utilizado do que a televisão, entre outras razões, por seu custo substancialmente menor.

### **O intercâmbio internacional de ideias**

19. Houve consenso geral de que as conferências de educação de adultos devem ser realizadas com mais frequência do que até agora, e que aspectos apropriados da educação de adultos devem ser regularmente incluídos na agenda das conferências de educação. Foi recomendado o intercâmbio de ideias em conferências regulares em nível regional e o estabelecimento de centros regionais especiais.
20. Foi ressaltada a necessidade urgente de mais e melhor documentação e de estatísticas sobre educação de adultos comparáveis internacionalmente. Muitos dos termos usados na educação de adultos também foram considerados ambíguos ou obscuros. A Conferência sublinhou que um dicionário internacional da educação de adultos é necessário com urgência.

### **Item 7 da Agenda – A educação de adultos como um fator de democratização da educação e no desenvolvimento econômico, social e cultural. Seu papel e lugar em sistemas integrados de educação no contexto da educação ao longo da vida**

## A. Educação de adultos como um fator na democratização da educação

### 1. O problema da participação

21. Uma das características mais significativas do desenvolvimento da educação de adultos na década de 1960 foi uma considerável expansão quantitativa do número de participantes em programas de educação de adultos (verf n. 22). No entanto, na experiência da Conferência, um aumento nos números não conduz necessariamente à democratização, embora tenha sido plenamente reconhecido que a democratização pode ser potencializada pelo desenvolvimento de habilidades básicas, como a alfabetização. As pessoas que se beneficiam da expansão da educação não obrigatória muito frequentemente foram os já privilegiados; mais foi dada a quem já tinha. Havia em muitos países um grande número de adultos a quem foram negadas oportunidades de educação ou que não aproveitaram a oportunidade aberta a eles. Assim, uma expansão puramente quantitativa poderia aumentar em vez de diminuir as desigualdades sociais. Foi ainda considerado fundamental que os adultos moldassem sua própria educação, a fim de alcançar seus próprios objetivos e satisfazer suas próprias necessidades.
22. Os adultos mais desfavorecidos e pouco motivados eram geralmente aqueles com pouca ou nenhuma educação básica. Estes incluíam grupos menos favorecidos, como comunidades rurais isoladas, trabalhadores migrantes, idosos e deficientes físicos e mentais. Em todos os grupos, a posição muitas vezes subalterna das mulheres deve ser levada em conta. A Conferência abordou algumas das razões para o fracasso da educação de adultos em alcançar os mais desfavorecidos. As restrições mencionadas foram de ordem econômica, social e cultural.
23. Um fator responsável pela falta de participação de muitas pessoas foi o padrão de emprego. A falta de participação de muitas pessoas, especialmente dos jovens, em aspectos mais amplos da educação continuada resulta, entre outros motivos, da necessidade de concentrar-se na aquisição de qualificações profissionais para o avanço profissional. O trabalho em fábricas, oficinas, escritórios e fazendas deve, portanto, ser adaptado às necessidades da sociedade da aprendizagem. A impossibilidade de reservar um tempo adequado para o estudo ou a falta de dinheiro impediu muitas pessoas de participar. Tradições socioculturais conservadoras por vezes inibem a participação. Pertencer a determinadas categorias subculturais, por exemplo, foi outro impedimento para a participação.
24. A Conferência chamou a atenção para a constante interação entre educação e sociedade. A política social e econômica determina a natureza do sistema educacional que, por sua vez, afeta a mudança social. Novas metas educacionais não podem ser alcançadas por meios educacionais apenas. Elas exigem mudanças fora do sistema educacional, na sociedade em geral. Ao mesmo tempo, uma sociedade em mudança pressupõe um sistema ágil e flexível de educação.

## 2. Meios de democratização

25.No debate geral, muitos delegados enfatizaram a necessidade urgente de aumentar a participação das pessoas carentes de educação, dando-lhes os meios para participar na tomada de decisões e definir e resolver seus próprios problemas educacionais. Um dos requisitos é uma legislação que regule o direito do empregado a ser liberado do trabalho por tempo parcial, sem perda de remuneração. Os desempregados também devem receber treinamento. Foi enfatizada a importância de condições de vida toleráveis para tornar os estudos possíveis.

### O poder da mídia de massa

26.Foi apontado o poder da mídia de massa e as técnicas educacionais como o ensino por correspondência para alcançar lares e locais de trabalho. Mas essas ferramentas de comunicação teriam de ser utilizadas à luz de outros fatores não menos importantes, entre os quais a iniciativa local, a gestão de grupo e a participação do aluno no planejamento e execução de programas de educação de adultos.

### Gestão de grupo e iniciativa local

27.Os alunos adultos devem ser plenamente envolvidos em todas as fases dos programas de educação de adultos. Igualmente importantes são os alunos autônomos e os grupos de pares nas aldeias, oficinas ou centros comunitários em localidades isoladas. O esforço comunitário através do intercâmbio de experiências e ideias pode ser estimulante e ajuda a atrair os não participantes. As atividades em grupo podem gerar um sentimento de pertencimento e finalidade que pode constituir uma base sólida para o aprendizado coletivo. A educação deve ser adaptada às situações locais e ser acessível a todos.

28.Na prática da educação de adultos já era amplamente aceito que os conceitos de *aluno* e *professor* são inadequados. Em vez de *professor*, as palavras *guia* ou *conselheiro* ou *animador* passaram a ser cada vez mais utilizadas; no lugar de *aluno*, *participante*. Havia uma razão ideológica para essa mudança: na educação de adultos, instrutores e alunos se viam como associados, à medida que os educadores percebiam que os adultos eram os principais agentes da sua própria educação e que tinham uma riqueza de experiência e conhecimentos a contribuir para o processo de aprendizagem.

29.Foi sugerido que seria essencial incentivar as iniciativas das organizações locais no marco de uma política nacional de educação de adultos. A implementação do conceito de educação ao longo da vida inclui a necessidade de agências tradicionalmente não educacionais, como fábricas, firmas, grupos de ação social e outros ministérios além do Ministério da Educação, terem uma participação muito maior no planejamento e implementação de programas de educação de adultos do que tiveram até agora. Isso também acontece com outros órgãos que conjugam objetivos educacionais com outros objetivos, como sindicatos e cooperativas.

30.A criação de escolas comunitárias, centros, universidades populares, comitês locais de cultura ou bibliotecas locais foi vista como uma forma de gerar iniciativas locais.

## **Desenvolvimento rural**

31. Sobretudo no terceiro mundo<sup>60</sup>, o bem-estar das populações rurais e o fator associado da produção agrícola eram as principais preocupações. Embora a maior parte das populações em muitos desses países vivesse fora dos centros urbanos, muitas vezes havia um abismo crescente entre o nível de vida da população urbana e da população rural. As pessoas nas aldeias e zonas periféricas muitas vezes estavam em desvantagem socialmente, politicamente, economicamente, culturalmente e, não menos importante, educacionalmente. As causas básicas para essa situação, na opinião de muitas delegações, eram fatores como o sistema de posse da terra, a dependência do campo nos interesses econômicos dos centros urbanos e a falta de oportunidades reais para que as pessoas das comunidades rurais participassem da tomada de decisões para a sociedade como um todo.
32. Na perspectiva da construção da nação e do desenvolvimento econômico, a educação de adultos para as comunidades rurais muitas vezes carentes de vários países era vista como uma prioridade, especialmente do ponto de vista da democratização.
33. Muito mais recursos educacionais deveriam ser canalizados para o desenvolvimento dos vastos e largamente inexplorados recursos humanos das comunidades rurais, especialmente no Terceiro Mundo. Fatores ambientais, sociais e econômicos são tão importantes aqui como em outros lugares. O agricultor de subsistência e o trabalhador sem terra, hoje muitas vezes vítima de forças em torno dele que ele não entende e sente que não podia influenciar, deve aprender a compreender e influenciar positivamente o seu ambiente. Ele deve estar ciente das forças sociais, morais, políticas e econômicas que moldam a sociedade, de modo que possa se tornar um agente ativo de mudança e melhorar sua situação.
34. A Conferência tomou nota das estreitas relações existentes entre educação de adultos para o desenvolvimento rural e a necessidade em muitas partes do mundo de reforma agrária e mudanças radicais nas estruturas socioeconômicas nas áreas rurais.

## **Ampliação do papel das universidades e outras instituições de ensino pós-secundário**

35. A Conferência acredita que o papel das instituições de ensino pós-secundário, mais especificamente, talvez, no terceiro mundo, deve ser ampliado, em resposta às necessidades dos adultos. As universidades devem reavaliar suas relações com a sociedade. Elas devem, em maior medida, servir também aos adultos sem educação formal, e devem se envolver mais com a comunidade como um todo.
36. Uma maneira de fazer isso seria permitir que adultos maduros obtenham acesso às universidades através de regimes especiais de entrada na idade adulta ou até mesmo sem possuir graduação acadêmica formal, desde que tenham o conhecimento e as

---

<sup>60</sup> NE: Hoje em dia não se usa mais a expressão *terceiro mundo*, que foi substituída por *países em desenvolvimento*



habilidades necessárias. Os adultos que tiveram experiência prática ou estudaram fora do sistema escolar normal devem ter acesso à educação superior. Por sua vez, as universidades ganhariam com as percepções e experiências práticas trazidas pelos adultos mais maduros.

37. Nos países em desenvolvimento, as universidades devem determinar que contribuição poderiam dar para a educação das massas analfabetas ou semianalfabetas. Por exemplo, o treinamento oferecido pelas universidades em técnicas e métodos de educação de adultos deve ser concebido de forma que os profissionais em áreas rurais conheçam e consigam lidar com os problemas enfrentados pelos habitantes locais. Pesquisas e projetos-piloto devem ser voltados para a análise das necessidades educacionais e outras necessidades dos grupos desfavorecidos.
38. O papel das universidades deve ser ampliado para que contribuam de forma sistemática para a reciclagem periódica dos profissionais de ensino em todos os níveis, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países menos desenvolvidos. Essa necessidade é ainda mais imperativa nos países em desenvolvimento, onde o ambiente científico é frágil e os profissionais treinados no exterior, quando retornam, ficam muitas vezes isolados de fontes modernas de informação e de centros de pesquisa avançada.
39. Alunos e profissionais das universidades devem participar mais nos assuntos da comunidade.

### **Certificação e exames**

40. Sistemas formais de exames podem por vezes constituir um obstáculo à democratização da educação de adultos. A Conferência considerou a reforma de alguns tipos predominantes de exame de admissão para adultos como altamente desejáveis. Seria essencial incluir e envolver as pessoas, ao passo que muitas formas tradicionais de exames de admissão tendem a selecionar e excluir.

## **B. Educação de adultos como um fator no desenvolvimento econômico e social**

### **Educação de adultos e produtividade**

41. A Conferência concordou que o aproveitamento dos recursos humanos é uma parte essencial do desenvolvimento econômico e social e que a educação tem um papel importante a desempenhar nesse sentido. A educação deve ser um agente de mudança e transformação. O rápido aumento da inovação tecnológica e da produção industrial e agrícola hoje exige constante reciclagem e atualização da força de trabalho em todas as profissões e em todos os níveis. Novas profissões surgiram à medida que as antigas desapareceram. Uma forma de resolver os problemas do desemprego é a reciclagem de segmentos da força de trabalho para novas ocupações quando seus empregos se tornam redundantes, por exemplo, devido a mudanças nos processos industriais.

42. Contudo, a formação profissional deveria ir além do que simplesmente preparar um indivíduo para um papel produtivo. O adulto deve ser capaz de compartilhar o controle de todos os processos em que ele está envolvido. Os outros papéis do indivíduo na sociedade – cultural, social, político – devem ser levados em conta no planejamento dos programas de formação profissional. O objetivo da educação de adultos deve ser desenvolver o homem inteiro, mesmo quando, por razões práticas, apenas uma habilidade ou conhecimento altamente especializado é transmitido.
43. A capacitação oferecida por sindicatos e a formação profissional para a indústria e a agricultura também foram especificamente mencionadas como indispensáveis em qualquer sistema nacional de educação de adultos.

### **A educação de adultos para o desenvolvimento nacional**

44. A Conferência chamou a atenção para a educação de adultos como um dos instrumentos de construção da nação. Especialmente, mas não só, nas nações recentemente emancipadas do regime colonial, a educação de adultos pode ajudar a induzir um senso de direção e propósito nacional e a mobilizar as pessoas e ajudá-las a participar mais ativamente nos assuntos públicos.
45. O desenvolvimento nacional começa na base com os pequenos agricultores e trabalhadores braçais. É preciso dar a eles as ferramentas, os conhecimentos e as habilidades com as quais poderão melhorar suas condições de vida e exercer uma influência em suas localidades.

### **Alfabetização**

46. Um elemento integrante de toda a educação de adultos para a construção da nação é a alfabetização. A Conferência concordou unanimemente que a alfabetização é a pedra fundamental da aprendizagem ao longo da vida. O progresso social, econômico e cultural alcançado por vários países que participaram da Conferência foi atribuído à erradicação ou quase erradicação do analfabetismo. Mas a alfabetização foi apenas um passo crucial. É imperativo que a alfabetização leve ao desenvolvimento pessoal contínuo. Isso impõe aos governos o dever de implementar extensos programas de pós-alfabetização, concebidos no âmbito dos sistemas de educação ao longo da vida.
47. Para ser um veículo eficaz de desenvolvimento, a educação de adultos deve basear-se na pesquisa aplicada. E para ser bem sucedida, a pesquisa deve incorporar os resultados de disciplinas correlatas como a sociologia e a psicologia. A pesquisa aplicada deve se preocupar principalmente com: (a) os benefícios econômicos e sociais que podem advir de investimentos na educação de adultos, (b) os métodos de ensino, (c) a motivação dos adultos, especialmente tendo em vista o desafio de atrair adultos até agora não alcançados ou manter o interesse daqueles que já estudam, (d) o estudo intensivo das barreiras à aprendizagem.

### C. Educação de adultos como fator no desenvolvimento cultural

48. O papel da educação ao longo da vida como fator de desenvolvimento cultural foi destacado.
49. Afirmou-se que a educação ao longo da vida e o desenvolvimento cultural não podem ser separados e que são duas facetas do mesmo problema, ou seja, a formação de homens livres numa sociedade em mudança.
50. O desenvolvimento cultural foi definido como o aproveitamento dos recursos físicos e mentais do homem em relação às necessidades da personalidade e da sociedade, e foi concebido como um processo contínuo ao longo da vida. As orientações variam de acordo com os critérios estabelecidos pelos diferentes países, círculos, grupos ou indivíduos.
51. Há várias formas de alcançar esse desenvolvimento: a criação de novas obras, a preservação ou a renovação de obras antigas, a distribuição maciça de produções técnicas, científicas, artísticas e intelectuais e, acima de tudo, a participação ativa de pessoas de diversas origens nessas atividades criativas, com a ajuda de intermediários ou mediadores emergentes dos próprios grupos socioculturais que eles são chamados a estimular e sensibilizar.
52. Assim, durante a tentativa de satisfazer as aspirações e as necessidades dos indivíduos, bem como as exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural da comunidade, a educação de adultos tem de desempenhar uma função de criação, pois deve contribuir para a formação estética, moral, social e cívica do homem; ela deve desenvolver o gosto, o julgamento e o senso crítico; deve incentivar atitudes positivas em oposição a expressões culturais, sejam internas ou externas, que propagam a guerra, o racismo, a violência ou a dominação; deve trazer as atitudes criativas para o primeiro plano.
53. Isso traz à tona uma variedade de problemas técnicos complexos, como a construção de uma infraestrutura adequada (centros culturais, bibliotecas, museus, clubes esportivos, centros de audiovisual e assim por diante), que se torna necessária especialmente nos países industrializados onde o ritmo da urbanização aumenta rapidamente; a formação de educadores e *animadores* culturais especializados; a utilização criteriosa dos modernos meios de informação de massa; a elaboração de medidas destinadas a garantir os benefícios dos programas de educação de adultos e da organização do lazer para os grupos relativamente segregados, como idosos e as populações rurais.
54. Esses problemas são difíceis porque são orientados não para a produção de bens, mas essencialmente para ações envolvendo pessoas. Nesse campo, a pesquisa científica está defasada mais do que em qualquer outro campo. No entanto, os problemas podem ser resolvidos através de uma pesquisa sociológica metódica que ofereça um guia e uma orientação para as opções éticas do desenvolvimento cultural.

#### **D. O papel e o lugar da educação de adultos nos sistemas integrados de educação no contexto da educação ao longo da vida**

55.A Conferência considerou que a ênfase na natureza distinta da educação de adultos está gerando confusão, já que a educação deve ser concebida como um processo contínuo, relevante para todas as faixas etárias. No entanto, como uma fase do processo completo, a educação de adultos tradicionalmente recebeu muito menos apoio e atenção do que as outras fases. Enquanto esse desequilíbrio persistir, a educação de adultos continuará a exigir um tratamento especial.

56.A educação não só inclui todas as faixas etárias, ela deve sair das quatro paredes da sala de aula tradicional e entrar na sociedade, de modo que cada lugar onde pessoas se reúnem, trabalham, comem ou brincam seja um ambiente de aprendizagem em potencial. Nos próximos anos, haveria, portanto, uma necessidade crescente de identificar e incentivar a aprendizagem informal que é parte integrante da vida cotidiana.

57.Os serviços de aconselhamento educacional para adultos foram mencionados como uma parte indispensável da oferta de educação de adultos.

#### **A educação de adultos e a escola**

58.Para realizar seus objetivos mais amplos, as escolas precisam levar em conta o ambiente de aprendizagem por inteiro. O ambiente comunitário exerce uma influência mais forte no desempenho educacional do que os padrões de ensino, os métodos e as instalações físicas. A diferença entre bons lares e lares ruins, entre um ambiente estimulante e um ambiente limitador, foi mais decisiva do que a diferença entre uma escola boa e uma ruim. As atitudes e ações dos pais e de outros adultos devem, portanto, ser objeto de atenção dos professores, gestores e educadores de adultos. Oferecer educação aos pais é uma função importante da educação de adultos. Mas, naturalmente, a educação de adultos também depende das escolas.

59.O compartilhamento de recursos existentes entre a educação de adultos e a escola regular é uma tendência marcante, e a Conferência expressou a opinião de que os planejadores da educação devem levar em conta as necessidades específicas da educação de adultos no planejamento de novas escolas ou outras instituições educacionais. Na verdade, esta é muitas vezes a única maneira pela qual a educação de adultos pode ser devidamente apoiada. Mas há riscos a serem evitados, relacionados à dependência tradicional no sistema escolar. Uma abordagem integrada à educação de adultos, portanto, deve garantir a mesma importância para educação de adultos. A educação de adultos não deve ser absorvida pela escola. Seus métodos são diferentes; o material educativo destinado a crianças frequentemente não é indicado para uso por adultos.

60.As escolas devem se preparar para a educação ao longo da vida. Elas não devem ser um fim em si mesmas.

61. A Conferência salientou que a educação de adultos de fato tem muito a contribuir para a reforma do sistema escolar. Ela poderia influenciar os objetivos e métodos atualmente empregados nas escolas, por exemplo, por meio da inclusão de educadores de adultos nos órgãos que formulam as políticas educacionais.
62. Os professores em todos os níveis devem ser capazes de funcionar como educadores de adultos. Escolas de formação de professores e instituições similares devem, portanto, proporcionar treinamento em métodos e técnicas de ensino para adultos e devem ter instalações adequadas para isso.

### III. SUMÁRIO E PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Cientes da necessidade urgente de expandir as oportunidades educacionais no âmbito de sistemas integrados de educação ao longo da vida, a Conferência chegou a consenso sobre os seguintes pontos:

#### **Educação e necessidades humanas**

1. A educação é um produto da sociedade e uma influência que a molda. As mudanças na sociedade e os objetivos de desenvolvimento da comunidade, portanto, implicam alterações nos sistemas de educação. Por outro lado, os objetivos educacionais geralmente exigem reformas sociais, econômicas, culturais ou políticas. É dever dos educadores de adultos identificar e sugerir tais reformas.
2. Não se deve negar o acesso à educação de adultos a nenhum grupo ou indivíduo na sociedade. A participação deve ser tão ampla quanto possível. Isso exige que os obstáculos ao acesso sejam removidos e que a motivação que leva os adultos a aprender seja especialmente estudada. Deve ser especialmente observado que muitos adultos não têm tempo e recursos para participar da educação. A licença remunerada para estudo, a liberação do trabalho por algumas horas do dia e a estabilidade no emprego durante a licença para estudo devem ser garantidas através de legislação apropriada. Os desempregados devem ter direito à formação profissional e a remuneração durante o treinamento. A educação dos trabalhadores e a educação oferecida pelos sindicatos e cooperativas devem ser promovidas. O principal impulso da educação de adultos nos anos 1970 em programas de desenvolvimento deve ser atender as necessidades educacionais de grupos tradicionalmente desamparados em muitas sociedades. Entre esses, merecem destaque os jovens desempregados, os jovens que abandonam a escola prematuramente nos países em desenvolvimento, a população rural de muitos países, os trabalhadores migrantes, os idosos e os desempregados. Dentro desses grupos, as meninas e as mulheres são muitas vezes particularmente desfavorecidas.
3. Os serviços de aconselhamento educacional são necessários para ampliar o acesso à educação de adultos. Os adultos devem tomar consciência das oportunidades abertas a eles e ser aconselhados sobre os requisitos e as consequências dos diferentes métodos de estudo e dos diversos programas.

4. A erradicação do analfabetismo é um fator chave no desenvolvimento. A alfabetização é a base da educação de adultos. Mas é um meio para um fim e não um fim em si.
5. O desenvolvimento rural na escala e na velocidade necessárias na maioria dos países exige uma ampla oferta de educação de adultos, especialmente voltada para o agricultor de subsistência e o trabalhador sem terra, em conjugação com as reformas sociais e econômicas. O desenvolvimento industrial também traz consigo a necessidade de programas de educação de adultos para permitir que o adulto participe e ajude a direcionar as mudanças científicas e técnicas envolvidas.
6. O estudo e a compreensão das questões ambientais, incluindo a erosão, a conservação da água, a poluição e as questões populacionais devem ser uma das principais preocupações da educação de adultos.
7. A educação deve ser transformada de um processo essencialmente formal para um processo funcional. A educação de adultos deve penetrar na sociedade, fundindo-se com o trabalho, o lazer e as atividades cívicas. Conforme expresso no Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos, realizado em Havana em março de 1972, esse papel funcional pode ser definido da seguinte forma:
8. A educação funcional de adultos é aquela que, fundada sobre a relação entre o homem e o trabalho (tomando a palavra trabalho em seu sentido mais amplo) e ligando o desenvolvimento do indivíduo no trabalho com o desenvolvimento geral da comunidade, concilia o interesse do indivíduo com os da sociedade. A educação funcional, portanto, é aquela em que o indivíduo realiza-se no marco de uma sociedade cujas estruturas e relações estruturais facilitam o desenvolvimento pleno da personalidade humana. Assim, ela ajuda a produzir um indivíduo que é um criador de riqueza material e espiritual, ao mesmo tempo, permitindo-lhe livre gozo de seu trabalho criativo. Vista dessa forma, a educação funcional de adultos é, em grande medida, a aspiração dos educadores de todo o mundo que se preocupam com a efetividade do seu trabalho. Sua aplicação e eficiência são prejudicadas quando não existe uma relação mútua de apoio entre os chamados subsistemas de uma determinada sociedade, ao passo que são consideravelmente facilitadas quando esses subsistemas estão harmoniosamente entrelaçados e se apoiam mutuamente.

## **Participação**

9. Como a participação das pessoas no nível das bases é fundamental, os alunos adultos devem desempenhar um papel ativo no planejamento, gestão e condução dos seus próprios estudos. Os educadores de adultos devem, portanto, alcançar as pessoas no seu próprio ambiente natural, para que esses adultos se sintam seguros e verdadeiramente motivados.
10. A fim de oferecer oportunidades gratificantes para a participação criativa dos adultos na vida cultural de suas comunidades, a dimensão cultural da educação de adultos deve receber atenção especial. A educação de adultos e o desenvolvimento cultural são interdependentes.

11. A relação professor-aluno convencional deverá tornar-se uma parceria baseada na participação e na aprendizagem mútua, na qual a aplicação do conhecimento e a abordagem de resolução de problemas são enfatizadas.

### **O uso dos meios de comunicação de massa**

12. Os meios de comunicação de massa devem ser utilizados de forma mais ampla e hábil para assegurar o desenvolvimento econômico, social e cultural. No uso de tais meios, o interesse público deve ser colocado acima dos interesses comerciais ou privados. A participação de alunos adultos nos vários níveis da programação educativa nos meios de comunicação de massa deve ser fortalecida.

### **Administração, organização e financiamento**

13. Os governos devem estar comprometidos com a educação de adultos e devem conceder a ela status igual ao do sistema escolar formal. Os Estados-membros devem, portanto, aumentar substancialmente seu apoio orçamentário à educação de adultos. As agências internacionais e organizações como a UNESCO e as agências bilaterais de cooperação para o desenvolvimento devem dedicar uma proporção consideravelmente maior de seus recursos à educação de adultos.

14. A força da educação de adultos reside na sua diversidade. As funções da educação de adultos devem ser amplamente difundidas em toda a sociedade através de instituições e organizações como sindicatos, órgãos governamentais, empresas, unidades e cooperativas agrícolas. O papel essencial das associações e movimentos populares na educação de adultos deve continuar a ser reconhecido pelos governos. Eles são mais capazes de atingir e envolver as pessoas mais desfavorecidas do ponto de vista educacional do que os órgãos oficiais. Esforços devem ser feitos para garantir a colaboração entre os organismos que prestam serviços em todos os níveis.

15. A fim de facilitar a criação de um sistema funcional de educação ao longo da vida, as escolas devem se preocupar com toda a comunidade. A escola deve ser vista como apenas um dos muitos agentes de aprendizagem. Ensinar os alunos a aprender deve ser sua principal tarefa.

16. Os educadores de adultos devem estar fortemente representados nos órgãos formuladores de política educacional, e professores em todos os níveis devem receber pelo menos alguma formação em métodos e técnicas de educação de adultos.

17. O papel das universidades na educação de adultos deve ser ampliado. Qualificações formais de admissão à universidade com base em exames escolares devem ser dispensadas para que adultos maduros que adquiriram o conhecimento e as habilidades necessárias através de sistemas de admissão na idade madura ou de outras formas tenham a oportunidade de estudar. As universidades devem identificar e realizar suas tarefas de pesquisa e formação em relação às necessidades da sociedade inteira e não apenas segmentos privilegiados.

18. Um *status* acadêmico adequado deve ser conferido à educação de adultos como disciplina. Mais educadores de adultos profissionais devem ser treinados e a pesquisa

em educação de adultos deve ser intensificada. Essa pesquisa deve ser orientada para a solução de problemas e multidisciplinar em sua abordagem.

### **Cooperação internacional**

19. A cooperação internacional e o intercâmbio de ideias no campo da educação de adultos devem ser incentivados. Nesse contexto, as necessidades e problemas do terceiro mundo devem receber maior atenção. Deve ser enfatizada a estreita relação entre as metas de educação de adultos e a promoção da paz mundial.

20. Deve haver consulta e colaboração mais regulares e formais entre as várias agências e organismos internacionais que têm programas de educação de adultos. Reuniões regionais sobre educação de adultos devem ser realizadas, especialmente no terceiro mundo.

A Conferência, para concluir, enfatizou:

21. O aprendizado ocorre ao longo da vida; a educação de adultos e a educação de crianças e jovens são inseparáveis. Mas para ser um agente efetivo de mudança, a educação deve envolver o compromisso e a participação ativa dos adultos. Ela deve procurar melhorar as condições de vida e a qualidade de vida geral. A apatia, a pobreza, as doenças e a fome são os principais males humanos que o mundo enfrenta hoje. Esses males só podem ser erradicados fazendo com que as pessoas percebam o que os provoca e como superá-los. O progresso social e a educação de adultos são, portanto, complementares.

22. O alargamento do fosso entre nações, grupos e indivíduos constitui o maior desafio moral da nossa época. Superar esse fosso é mais do que uma questão de justiça social. Em uma era de interdependência crescente entre os países e de aumento dos desejos humanos, esse é um imperativo econômico e uma pré-condição da paz mundial.

23. Essa desigualdade se deve também à distribuição desigual do conhecimento. Mas ela não pode ser superada simplesmente através da ampliação da infraestrutura educacional existente. A experiência mostra que uma maior oferta de educação na maioria das comunidades tende a favorecer os que já são bem educados; os mais desfavorecidos educacionalmente ainda têm de reivindicar seus direitos. A educação de adultos não é uma exceção à regra, pois os adultos que mais precisam de educação têm sido de modo geral negligenciados – são as pessoas esquecidas.

24. Assim, a tarefa principal da educação de adultos durante a Segunda Década de Desenvolvimento das Nações Unidas é buscar e atender essas pessoas esquecidas.



## Anexo 5.

### Recomendações sobre o desenvolvimento da educação de adultos

#### **Adotada pela Conferência Geral em sua décima nona sessão Nairóbi, 26 de novembro de 1976**

A Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, reunida em Nairóbi de 26 de outubro a 30 de novembro de 1976, na sua 19ª sessão.

Recordando os princípios enunciados nos artigos 26 e 27 da Declaração Universal dos Direitos do Homem que garantem e especificam o direito de toda a pessoa à educação e à livre participação na vida cultural, artística e científica, bem como os princípios enunciados nos artigos 13 e 15 do Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais,

Considerando que a educação é inseparável da democracia, da abolição dos privilégios e da promoção no conjunto da sociedade dos ideais de autonomia, de responsabilidade e de diálogo,

Considerando que o acesso dos adultos à educação numa perspectiva de educação permanente constitui um aspecto fundamental do direito à educação e um meio de facilitar o exercício do direito de participação na vida política, cultural, turística e científica,

Considerando que o desabrochamento da personalidade humana, especialmente perante a rapidez das mutações científicas, técnicas, econômicas e sociais, exige que a educação seja considerada globalmente e como um processo permanente,

Considerando que o desenvolvimento da educação de adultos, numa perspectiva de educação permanente, é necessário para garantir uma distribuição mais racional e mais organizada dos recursos educativos entre os jovens e os adultos e entre os diferentes grupos sociais, bem como uma melhor compreensão e uma colaboração mais eficaz entre as gerações e uma maior igualdade política, social e econômica entre os grupos sociais e os sexos,

Convencida de que a educação de adultos como parte integrante da educação permanente pode contribuir de modo decisivo para o desenvolvimento econômico e cultural, para o progresso social e a paz no mundo, bem como para o desenvolvimento dos sistemas educativos,

Considerando que a experiência adquirida em matéria de educação de adultos deve contribuir constantemente para a renovação dos métodos educativos, bem como para a reforma dos sistemas educativos no seu conjunto,

Considerando que a alfabetização está universalmente reconhecida como um fator crucial do desenvolvimento político e econômico, do progresso técnico e das

transformações socioculturais devendo, por isso, ser parte integrante de todo o plano de educação de adultos,

Reafirmando que a realização de tal objetivo passa pela criação de situações que permitam ao adulto escolher, entre uma variedade de ações educativas cujos objetivos e conteúdos terá ajudado a definir, as que melhor respondam às suas necessidades e estejam mais diretamente relacionadas com o que lhe interessa,

Tendo em conta a diversidade das modalidades de formação e de educação existentes no mundo, bem como os problemas próprios dos países cujos sistemas de educação estão ainda pouco desenvolvidos ou insuficientemente adaptados às necessidades nacionais,

Para aplicar as conclusões, declarações e recomendações das segunda e terceira Conferências Internacionais de Educação para Adultos (Montreal – 1960, Tóquio – 1972), e os parágrafos pertinentes da Conferência Mundial do Ano Internacional da Mulher (México, 1975),

Desejosa de trazer uma nova contribuição à realização dos princípios formulados nas Recomendações que a Conferência Internacional de Educação dirigiu aos Ministérios da Educação relativamente ao acesso das mulheres à educação (n.º 34 – 1952), às possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais (n.º 47 – 1958), à alfabetização de adultos (n.º 58 – 1965) bem como na Declaração do Colóquio Internacional de Persépolis sobre a alfabetização de 1975, e na Recomendação sobre a educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais, aprovada pela Conferência Geral na sua 18ª sessão (1974),

Tomando nota das disposições da recomendação relativa ao ensino técnico profissional aprovado pela Conferência Geral na sua 18ª reunião (1974) e da resolução 3.426 aprovada no decurso da mesma sessão com vista à adoção de um instrumento internacional para garantir o livre acesso democrático das massas populares à cultura e à sua participação ativa na vida cultural e na sociedade,

Tomando igualmente nota de que a Conferência Internacional do Trabalho aprovou certo número de instrumentos referentes a diversos aspectos da educação de adultos em particular a Recomendação sobre orientação profissional (1949), a recomendação sobre formação profissional (agricultura) (1956) a convenção e a Recomendação relativas à licença de estudos paga (1974) e a Convenção sobre o desenvolvimento dos recursos humanos (1975), depois de haver decidido, na sua 18ª reunião, que a educação de adultos seria objeto de uma Recomendação dirigida aos Estados-membros,

Aprova, em 26 de novembro de 1976, a presente Recomendação.

A Conferência Geral recomenda aos Estados-membros que apliquem as disposições seguintes adotando, sob forma de lei nacional ou qualquer outra e de acordo com a prática constitucional de cada Estado, medidas destinadas a levar a cabo os princípios formulados na presente Recomendação.

A Conferência Geral recomenda aos Estados-membros que levem a presente Recomendação ao conhecimento das autoridades, serviços ou organismos responsáveis pela educação de adultos, bem como ao das diversas organizações que exerçam uma atividade educativa em prol dos adultos e, ainda, ao das organizações sindicais, das associações, das empresas e outras partes interessadas.

A Conferência Geral recomenda aos Estados-membros que lhe apresentem, nas datas e formas que determinará, relatórios respeitantes ao cumprimento da presente Recomendação.

## I. DEFINIÇÃO

### 1. NA PRESENTE RECOMENDAÇÃO

- a expressão “educação de adultos” designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhe dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente;
- a educação de adultos não pode, todavia, ser apenas considerada em si própria, mas sim como um subconjunto integrado num projeto global de educação permanente;
- a expressão “educação permanente” designa, por si, um projeto global que visa tanto reestruturar o sistema educativo existente como desenvolver todas as possibilidades de formação fora do sistema educativo;
- num tal projeto, o homem é agente da sua própria educação por interação permanente entre as suas ações e a sua reflexão;
- a educação, longe de se limitar ao período da escolaridade, deve abarcar todas as dimensões da vida, estender-se a todas as competências e domínios do saber, adquirir-se por meios diversos e favorecer todas as formas de desenvolvimento da personalidade;
- os processos educativos em que se encontram empenhados, no decurso da sua vida e qualquer que seja a sua forma, crianças, jovens e adultos de todas as idades, devem ser considerados como um todo.

## II. OBJETIVOS E ESTRATÉGIA

### 2. DE MODO GERAL A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVERÁ CONTRIBUIR PARA:

- a) a paz, a compreensão e a cooperação internacionais;

- b) a capacidade de compreensão crítica dos graves problemas do mundo contemporâneo e das transformações sociais bem como para a capacidade de participar ativamente no progresso da sociedade de uma perspectiva de justiça social;
- c) a tomada de consciência das relações que ligam o homem ao seu meio físico e cultural, bem como ao desenvolvimento da preocupação de melhorar esse meio, de respeitar e proteger a natureza, o patrimônio e os bens comuns;
- d) a compreensão e o respeito da diversidade dos costumes e das culturas, tanto no quadro nacional como no internacional;
- e) a tomada de consciência e a execução de diversas formas de comunicação e de solidariedade, em âmbito nacional e internacional;
- f) o desenvolvimento da capacidade de adquirir, só, em grupo ou no contexto do ensino organizado nos estabelecimentos especialmente criados para esse fim, novos conhecimentos, qualificações, atitudes ou comportamento susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento integral da personalidade;
- g) a inserção consciente e eficaz no mundo do trabalho, proporcionando uma formação técnica e profissional avançada, bem como o desenvolvimento da capacidade de criar, só ou em grupo, novos bens materiais, espirituais e estéticos;
- h) o desenvolvimento da capacidade de compreender adequadamente os problemas relativos ao desenvolvimento da criança;
- i) o desenvolvimento da capacidade de aproveitar de forma criadora o tempo livre e para adquirir os conhecimentos necessários ou desejáveis;
- j) o desenvolvimento da capacidade de discernimento necessário para a utilização dos meios de comunicação social, em particular o rádio, a televisão, o cinema e a imprensa e à interpretação das diversas mensagens dirigidas pela sociedade ao homem contemporâneo;
- k) o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender;

### 3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVERÁ BASEAR-SE NOS SEGUINTE PRINCÍPIOS:

- a) ser concebida em função da necessidade dos participantes, tirar partido da diversidade da sua experiência e priorizando os grupos mais desfavorecidos no plano de instrução, numa perspectiva de promoção coletiva;
- b) confiar nas possibilidades e na vontade do ser humano para progredir durante toda a vida, tanto no plano do desenvolvimento pessoal como em relação à sua atividade na vida social;
- c) despertar o interesse pela leitura e fomentar as aspirações culturais;
- d) fomentar e manter o interesse dos adultos em formação, recorrer à sua experiência, reforçar a sua confiança em si próprios e facilitar a sua participação ativa em todas as fases do processo educativo que lhes diz respeito;

- e) adaptar-se às condições concretas da vida cotidiana e do trabalho, tendo em conta as características pessoais do adulto em formação, a sua idade, o seu meio familiar, social, profissional ou residencial e as relações que os ligam;
- f) assegurar a participação dos adultos, dos grupos e das comunidades nas tomadas de decisão em todos os níveis do processo educativo, em particular na determinação das atividades educativas que visem à transformação do meio laboral e da vida dos adultos;
- g) estar organizada e posta em prática de forma flexível, levando em consideração os fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais de cada país e sociedade do educando adulto;
- h) contribuir para o desenvolvimento econômico e social de toda a comunidade;
- i) reconhecer como parte integrante do processo educativo as formas de organização coletiva criadas pelos estudos para desenvolver os seus problemas cotidianos;
- j) reconhecer que cada adulto, em virtude da sua experiência vivida, é portador de uma cultura que lhe permite ser simultaneamente educando e educador no processo educativo em que participa.

#### 4. CADA ESTADO-MEMBRO DEVERÁ:

- a) reconhecer que a educação de adultos é um elemento constitutivo permanente da sua política de desenvolvimento social, cultural e econômico; deverá, por conseguinte, promover a criação de estruturas, a elaboração e a execução de programas e a aplicação de métodos educativos que respondam às necessidades e aspirações de todas as categorias de adultos sem restrições de sexo, raça, origem geográfica, idade, condição social, opinião, crenças ou nível de educação prévia;
- b) reconhecer que a educação de adultos, podendo, embora, desempenhar um papel, compensatório em determinada situação ou período, não está destinada a substituir uma adequada educação da juventude que é a condição prévia para o total sucesso da educação de adultos;
- c) velar para que as mulheres não sejam deixadas à margem das ações de educação de adultos e procurar, sobretudo, garantir a sua igualdade de acesso e a sua plena participação na totalidade dessas ações, incluindo as que visem a uma preparação e qualificação para atividades e responsabilidades até agora reservadas a homens;
- d) tomar medidas para promover a participação nos programas de educação de adultos e de desenvolvimento comunitário de membros dos grupos mais desfavorecidos, rurais ou urbanos, sedentários ou nômades, especialmente dos analfabetos, dos jovens que não puderam obter um nível de educação geral ou uma qualificação, dos trabalhadores desempregados, dos membros das sociedades étnicas minoritárias, das pessoas que sofrem de deficiências físicas ou mentais, bem como das pessoas com dificuldades de adaptação social e dos presos; nesta perspectiva, os Estados-membros devem participar

na busca de estratégias de educação destinadas a fomentar relações mais justas entre grupos sociais.

5. O LUGAR DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM CADA SISTEMA EDUCATIVO DEVERÁ SER DEFINIDO NA PERSPECTIVA:

- a) de uma correção das principais desigualdades de acesso ao ensino e formação iniciais, principalmente das que derivam da idade, condição ou origem social ou geográfica;
- b) da necessidade de dar uma base científica sólida à educação permanente, uma maior flexibilidade à distribuição dos períodos de educação e de trabalho no decurso da vida humana e, nomeadamente, fazer alternar esses períodos e facilitar a integração da educação permanente na própria atividade laboral;
- c) de um reconhecimento do valor educativo, efetivo ou potencial, das diversas experiências vividas pelo adulto e do incremento de seu significado educativo;
- d) de uma fácil passagem de um tipo e de um nível de educação a outro;
- e) de uma maior permeabilidade entre o sistema educativo e o contexto social, cultural e econômico;
- f) de uma melhor utilização dos gastos da educação do ponto de vista da sua contribuição para o desenvolvimento social, cultural e econômico.

6. DEVERÁ CONSIDERAR-SE A NECESSIDADE DE PREVER UM COMPONENTE DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, incluindo a alfabetização, NA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DE QUALQUER PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO.

7. OS OBJETIVOS E OS FINS DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS TERÃO LUGAR NOS PLANOS NACIONAIS DE DESENVOLVIMENTO, devendo ser definidos de acordo com os da totalidade da política de educação e das políticas de desenvolvimento social, cultural e econômico.

8. DEVER-SE-ÃO TOMAR MEDIDAS para encorajar as autoridades públicas, as instituições ou organismos ligados à educação, as associações voluntárias, as organizações de trabalhadores e patrões, bem como os que participam diretamente na educação dos adultos, para que possam colaborar juntos na definição e execução dos seus objetivos.

### III. CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

9. AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS que se situam em uma perspectiva de educação permanente não têm fronteiras teóricas e respondem às situações particulares criadas pelas necessidades específicas do desenvolvimento, da participação

na vida coletiva e da realização individual; cobrem todos os aspectos da vida e todos os domínios do conhecimento, dirigindo-se a todos os indivíduos, qualquer que seja o seu nível de instrução.

Na definição do conteúdo das ações de educação de adultos, É PRECISO DAR PRIORIDADE ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS GRUPOS MAIS DESFAVORECIDOS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO.

10. AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO CÍVICA, POLÍTICA, SINDICAL E COOPERATIVA devem desenvolver um juízo independente e crítico e criar ou reforçar as competências de que cada uma precisa para assumir o domínio das mudanças que se repercutem nas condições de vida e de trabalho, mediante uma participação efetiva na gestão dos assuntos da sociedade e a todos os níveis do processo de decisão.
11. Sem esquecer as ações pontuais destinadas a resolver, em curto prazo, situações particulares, AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO TÉCNICA OU PROFISSIONAL deverão, como regra geral, favorecer a aquisição de uma qualificação suficientemente ampla para facilitar adaptações posteriores e permitir uma compreensão crítica dos problemas da vida do trabalho. O ensino técnico e profissional deverá integrar a formação geral e cívica.
12. AS AÇÕES DESTINADAS A FAVORECER O DESENVOLVIMENTO CULTURAL E A CRIAÇÃO ARTÍSTICA deverão, simultaneamente, encorajar a apreciação dos valores e obras culturais e artísticas existentes e favorecer a criação de novos valores e novas obras, libertando as capacidades de expressão próprias de cada pessoa e grupo.
13. A PARTICIPAÇÃO NAS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS não deverá ser limitada por razões de sexo, raça, origem geográfica, cultura, idade, condição social, opiniões, crenças ou nível de instrução prévia.
14. NO QUE DIZ RESPEITO ÀS MULHERES, as ações de educação de adultos deverão abarcar todo o movimento social contemporâneo, centrado na autodeterminação das mulheres e na sua contribuição, enquanto força coletiva, para a vida da sociedade, visando, de forma específica, aspectos como:
  - a) a procura de igualdade de condições entre homens e mulheres;
  - b) a emancipação do homem e da mulher relativamente aos modelos preconcebidos impostos pela sociedade em todos os níveis onde se exerce a sua responsabilidade;
  - c) a autonomia psicológica, cultural, cívica, profissional e econômica das mulheres, como condição da sua existência enquanto pessoas com plenitude de direitos;
  - d) o conhecimento da situação das mulheres e da sua ação nas diferentes sociedades com vista ao fortalecimento de uma solidariedade que transcenda as fronteiras.
15. REFERENTEMENTE AOS RURAIS, SEDENTÁRIOS OU NÔMADES, as ações de educação de adultos deverão ter por objetivo:
  - a) permitir-lhes aplicar os processos técnicos, bem como os métodos de organização individual e coletiva suscetíveis de melhorar o seu nível de vida sem que tenham de renunciar aos valores que lhes são próprios;

- b) romper o isolamento das pessoas e dos grupos;
  - c) preparar as pessoas e os grupos que tiveram de abandonar a agricultura, apesar dos esforços desenvolvidos para evitar o despovoamento dos campos, para o exercício de uma nova atividade no meio rural ou para o seu abandono, em busca de uma nova forma de vida.
16. NO QUE RESPEITA ÀS PESSOAS E GRUPOS ANALFABETOS, bem como às pessoas e grupos que devido ao seu baixo nível de recursos, de educação ou de participação na vida coletiva, têm dificuldades de adaptação social, as ações de educação de adultos devem tender não só para a aquisição dos conhecimentos de base (leitura, escrita, cálculo, iniciação à compreensão dos fenômenos naturais e sociais), mas também para favorecer o seu acesso a um trabalho produtivo, suscitar a sua tomada de consciência e o seu domínio dos problemas de higiene, saúde, economia doméstica e educação infantil, e para desenvolver a sua autonomia e a sua participação na vida coletiva.
17. NO QUE TOCA AOS JOVENS QUE NÃO PUDEAM OBTER UM NÍVEL DE EDUCAÇÃO GERAL suficiente ou uma qualificação, as ações de educação de adultos devem, em particular, permitir-lhes adquirir um complemento educativo geral, com vista ao desenvolvimento de sua capacidade de compreensão dos problemas da sociedade e de nela assumir responsabilidades, bem como ter acesso à formação profissional integrada e à educação geral necessária para o exercício de um ofício.
18. NO QUE RESPEITA A PESSOAS QUE DESEJAM OBTER QUALIFICAÇÕES ESCOLARES OU PROFISSIONAIS, formalmente confirmadas através do certificado de estudos ou de capacidade profissional que em devido tempo não puderam obter por razões de ordem econômica ou social, as ações de educação de adultos deverão facultar-lhes a aquisição da formação à obtenção desses certificados.
19. NO QUE SE REFERE ÀS PESSOAS PORTADORAS DE UMA DEFICIÊNCIA FÍSICA OU MENTAL, deverão as ações de educação de adultos ser encaminhadas, em particular, no sentido de ajudá-las a recuperar ou a compensar as capacidades físicas ou mentais diminuídas ou perdidas devido à deficiência de que padecem e de lhes permitir adquirir os conhecimentos e, se necessário, as qualificações profissionais necessárias à sua inserção social e ao exercício de uma atividade compatível com a sua deficiência.
20. EM RESPEITO AOS TRABALHADORES MIGRANTES, AOS REFUGIADOS E ÀS MINORIAS ÉTNICAS, as ações de educação de adultos deverão, especialmente:
- a) permitir-lhes adquirir os conhecimentos linguísticos e gerais bem como as qualificações técnicas ou profissionais necessárias à sua inserção temporária ou definitiva na sociedade de acolhimento e à reinserção na sociedade de origem;
  - b) mantê-los em contato com a cultura, a atualidade e as transformações sociais do seu país de origem.
21. NO QUE SE REFERE AOS DESEMPREGADOS, incluindo os instruídos, devem as ações de educação de adultos procurar adaptar ou converter a sua capacidade técnica ou



profissional, com o fim de lhes permitir ocupar ou reencontrar um emprego, e favorecer uma compreensão crítica da sua situação socioeconômica.

22. QUANTO ÀS MINORIAS ÉTNICAS, deverão as ações de educação de adultos permitir-lhes expressar-se livremente, educar-se e educar seus filhos na língua materna, desenvolver sua cultura própria e aprender outros idiomas.

23. NO TOCANTE ÀS PESSOAS IDOSAS, as ações de educação de adultos deverão ser encaminhadas para garantir:

- a) uma melhor compreensão dos problemas contemporâneos e das gerações mais jovens;
- b) possibilidades de aprender a aproveitar os tempos livres, a viver em boa saúde e a encontrar um melhor sentido para a vida;
- c) aos que estão prestes a deixar a vida ativa, uma iniciação aos problemas que se põem aos reformados e à maneira de os enfrentar;
- d) aos que deixaram a vida ativa, a conservação das suas faculdades físicas e intelectuais e a continuação da sua participação na vida coletiva, bem como o acesso aos domínios do conhecimento ou a tipos de atividade que estiveram fora do seu alcance ao longo da vida.

#### **IV. MÉTODOS, MEIOS, INVESTIGAÇÃO E AVALIAÇÃO**

24. OS MÉTODOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVERÃO TER EM CONTA:

- a) as motivações e os obstáculos para a participação e a aprendizagem próprias do adulto;
- b) a experiência adquirida pelo adulto no âmbito das suas responsabilidades familiares, sociais e profissionais;
- c) as necessidades de ordem familiar, social ou profissional que pesam sobre o adulto, a fadiga e a menor disponibilidade que daí resultam;
- d) as capacidades do adulto para conduzir a sua própria formação;
- e) o nível cultural e pedagógico do pessoal docente disponível;
- f) as características das funções psicológicas da aprendizagem;
- g) a existência e as características dos interesses cognitivos;
- h) o tempo livre disponível.

25. AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS deverão, normalmente, ser concebidas e executadas à luz de uma identificação dos problemas, das necessidades, das aspirações e dos recursos e de uma definição dos objetivos. A sua eficácia deverá ser avaliada e reforçada com atividades complementares adaptadas às circunstâncias atuais.

26. DEVERÃO INTENSIFICAR-SE AS AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DIRIGIDAS À GLOBALIDADE DE UM MEIO SOCIAL OU GEOGRÁFICO, mobilizando todas as energias disponíveis, numa perspectiva de promoção coletiva e de progresso comunitário.
27. COM O FIM DE FAVORECER UMA PARTICIPAÇÃO TÃO LARGA QUANTO POSSÍVEL, poderá ser indicado, em certas circunstâncias, completar a formação localmente dispensada aos adultos recorrendo a métodos tais como:
- a) programas de ensino à distância, tais como o ensino por correspondência, as emissões de rádio ou televisão; os destinatários desses programas deverão ser convidados a agrupar-se para escutas ou trabalhos coletivos e devem usufruir de um apoio pedagógico apropriado;
  - b) programas levados a cabo por unidades móveis;
  - c) programas de autoensino;
  - d) grupos de estudo;
  - e) recurso, a título voluntário, a professores, estudantes e a outros membros da comunidade.

Dever-se-iam ainda desenvolver, sistematicamente, os diversos serviços que as instituições públicas de cultura (bibliotecas, museus, discotecas, videotecas) podem prestar ao adulto em formação, bem como novos tipos de estabelecimentos especializados na educação de adultos.

28. TODA PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVE TER UM CARÁTER VOLUNTÁRIO. O Estado e os outros organismos devem estimular nos indivíduos e grupos o desejo de se instruir em uma perspectiva de educação permanente.
29. AS RELAÇÕES ENTRE O ADULTO EM FORMAÇÃO E O EDUCADOR ADULTO DEVEM ESTABELECEM-SE EM UMA BASE DE RESPEITO MÚTUO E COOPERAÇÃO.
30. A PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVE APENAS SUBORDINAR-SE À CAPACIDADE PARA SEGUIR A FORMAÇÃO DISPENSADA, com exclusão para limites de idade ou condições relativas à posse de um diploma ou qualificação; os testes de aptidão, através dos quais se poderá proceder, se necessário, a uma seleção, deverão adaptar-se às diferentes categorias dos candidatos.
31. NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVERÁ SER POSSÍVEL ADQUIRIR E ACUMULAR CONHECIMENTOS, experiências e qualificações, mesmo que a participação seja intermitente. Os direitos e títulos assim adquiridos deverão ser equivalentes aos outorgados pelo ensino formal, ou de natureza a permitirem a continuação dos estudos.
32. OS MÉTODOS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NÃO DEVERÃO FAZER APELO AO ESPÍRITO DE COMPETIÇÃO, mas sim desenvolver nos adultos em formação o sentido da solidariedade, bem como os hábitos de participação, de ajuda mútua, de colaboração e de trabalho em equipe.

33. OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS orientados para uma melhoria da capacidade técnica e profissional DEVEM ORGANIZAR-SE, se possível, DENTRO DO HORÁRIO DE TRABALHO E, no que toca às atividades de estação, NO PERÍODO DE MENOR ATIVIDADE LABORAL. A mesma fórmula se deverá aplicar, de modo geral, aos demais programas de educação, em particular a alfabetização e a formação sindical.
34. AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS DEVEM DISPOR DO ESPAÇO NECESSÁRIO AO SEU DESENVOLVIMENTO; tal espaço consistirá, segundo os casos, em locais específicos, com possibilidade de internato, equipes polivalentes ou integradas ou, ainda, locais habitualmente utilizados ou susceptíveis de utilização para outros fins: em particular, lares, oficinas, estabelecimentos escolares, universitários e científicos, centros sociais, culturais ou socioculturais, instalações ao ar livre.
35. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO ENCORAJAR ATIVAMENTE AS INVESTIGAÇÕES COOPERATIVAS relativas a todos os aspectos da educação de adultos e a todos os seus objetivos. Os programas de investigação deverão estar ligados à prática e ser executados pelas universidades, pelos organismos de educação de adultos e pelos organismos ligados à investigação, em uma perspectiva interdisciplinar. Deverão, ainda, ser tomadas medidas para difundir junto dos interessados, em nível nacional ou internacional, os resultados da investigação e da experiência adquirida nesse campo.
36. É NECESSÁRIA UMA AVALIAÇÃO SISTEMÁTICA DAS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS para conseguir ótimos resultados com os recursos que se lhe destinam. Para ser eficaz, essa avaliação deverá basear-se nos programas de educação de adultos em todos os níveis e graus.

## V. ESTRUTURAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

37. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO ESFORÇAR-SE POR CONSEGUIR O ESTABELECIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE UMA REDE DE ORGANISMOS que respondam às necessidades em matéria de educação de adultos; essa rede deverá ser suficientemente flexível para responder à diversidade das situações pessoais e sociais, bem como à sua evolução:
38. DEVERÃO SER TOMADAS MEDIDAS PARA:
- a) conhecer e prover as necessidades de educação susceptíveis de satisfação através de programas de educação de adultos;
  - b) utilizar plenamente os meios de educação existentes e criar os ainda necessários para alcançar os objetivos definidos;
  - c) realizar os investimentos necessários em longo prazo para o desenvolvimento da educação de adultos, particularmente no que respeita à formação dos planejadores, dos administradores, dos formadores de educadores, dos animadores e formadores, à elaboração de estratégias e métodos educativos adaptados aos adultos, à previsão das infraestruturas necessárias, à produção e

ao fornecimento dos equipamentos básicos necessários, tais como material audiovisual, instrumentos e meios técnicos;

d) fomentar a permuta de experiências, compilar e difundir informações sobre as estratégias, as estruturas, os conteúdos, os métodos e os resultados qualitativos e quantitativos, da educação de adultos, incluindo dados estatísticos;

e) suprimir os obstáculos econômicos e sociais que impedem a participação na educação, trazer sistematicamente ao conhecimento dos beneficiários eventuais, e em particular dos demais desfavorecidos, a existência e as características dos programas de educação de adultos, por exemplo, mediante um ativo trabalho de estímulo por parte das instituições de educação de adultos ou organizações voluntárias, informar e orientar os que neles desejam participar, sensibilizar e encorajar os que hesitam participar.

39. PARA A REALIZAÇÃO DESSES OBJETIVOS, DEVER-SE-Á RECORRER às organizações e instituições específicas de educação de adultos, aos estabelecimentos escolares, universitários, culturais, científicos, públicos ou privados, de todos os níveis, às bibliotecas e aos museus, bem como a outras instituições cujo objetivo principal não é a educação de adultos, tais como:

a) os meios de comunicação social: a imprensa, o rádio, a televisão;

b) as associações e os grupos voluntários;

c) as organizações de trabalhadores, sindicais, familiares e cooperativas;

d) as famílias;

e) as empresas industriais e comerciais capazes de contribuir para a formação do seu pessoal;

f) os educadores, os técnicos ou os profissionais qualificados a trabalhar individualmente;

g) toda pessoa ou grupos de pessoas que estejam em condições de dar a sua contribuição, em virtude da sua educação, formação, experiência ou atividade profissional ou social e que queiram e possam aplicar os princípios enunciados no preâmbulo e as finalidades e estratégias da Recomendação;

h) os próprios beneficiários da educação de adultos.

40. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO INCITAR OS ESTABELECEMENTOS ESCOLARES DE ENSINO PROFISSIONAL E UNIVERSITÁRIO A CONSIDERAR OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO PARTE INTEGRANTE DAS SUAS PRÓPRIAS ATIVIDADES e a participar nas ações destinadas a favorecer o desenvolvimento dos programas executados por outras instituições, especialmente empenhado nelas o seu próprio pessoal docente, procedendo a trabalhos de investigação e formando o pessoal necessário.

## **VI. FORMAÇÃO E ESTATUTO DAS PESSOAS QUE COLABORAM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

41. DEVER-SE-Á RECONHECER QUE A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS REQUER, por parte dos que nela participam, qualquer que seja o caráter e finalidade das funções que desempenham, competências, conhecimentos, compreensão e atitudes especiais. Por conseguinte convém contratar cuidadosamente as pessoas, tendo em conta as suas funções específicas, e facultar-lhes uma formação inicial e permanente de acordo com as suas necessidades e as do trabalho em que se encontram empenhadas.
42. DEVER-SE-Á PROCURAR QUE OS DIVERSOS ESPECIALISTAS, cuja colaboração pode ser útil para a educação de adultos, colaborem nessas atividades qualquer que seja a sua finalidade e interesse.
43. O EMPREGO DE PESSOAL ESPECIALIZADO, EM TEMPO INTEGRAL, DEVERÁ COMPLETAR-SE COM MEDIDAS TENDENTES A OBTER O APOIO DE TODOS OS QUE SÃO CAPAZES DE PARTICIPAR, de forma regular ou ocasional, retribuída ou voluntária, em toda a espécie de atividades de educação de adultos. A participação voluntária nas atividades de organização e ensino tem uma importância decisiva, e muito útil pode ser o papel desempenhado por pessoas com competências diversas.
44. A FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE ADULTOS deverá, o mais possível, incluir todas as dimensões de habilidades do conhecimento, da compreensão, atitudes pessoais que são relevantes para as várias funções a serem desempenhadas levando-se em consideração o contexto geral em que se desenvolve a educação de adultos. Integrando esses aspectos entre si, a formação por si deve ser uma demonstração de uma sólida prática de educação de adultos.
45. AS CONDIÇÕES DE TRABALHO E REMUNERAÇÃO DAS PESSOAS QUE TRABALHAM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM TEMPO INTEGRAL devem ser comparáveis às pessoas que ocupam postos análogos em outras esferas, e o pessoal empregado em tempo parcial deverá beneficiar-se de condições de trabalho e de remuneração devidamente regulamentadas, de forma a não prejudicar o exercício da sua atividade principal.

## **VIII. RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DOS ADULTOS E A EDUCAÇÃO DOS JOVENS**

46. Tendo em vista a experiência adquirida no âmbito da educação de adultos, A EDUCAÇÃO DOS JOVENS DEVERÁ PROGRESSIVAMENTE ORIENTAR-SE EM UMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, com o fim de preparar os jovens de todas as origens sociais para beneficiar-se da educação de adultos e para ela contribuir.

Nesse sentido, deverão ser tomadas medidas para:

- a) democratizar o acesso ao ensino e à formação em todos os níveis;
- b) suprimir as barreiras entre as disciplinas, bem como entre os tipos ou ciclos de ensino;

- c) orientar os programas escolares e de formação no sentido de manter e estimular a curiosidade intelectual e de, ao lado da aquisição de conhecimentos, reservar um largo espaço para o desenvolvimento de comportamentos autodidáticos, do espírito crítico, de atitudes reflexivas e de capacidade criadoras;
- d) ampliar os estabelecimentos de ensino escolar superior e de formação ao meio social e econômico que os circunda e reforçar as relações entre o ensino e o trabalho;
- e) informar os jovens no decurso da escolaridade, bem como os que abandonam o ensino ou a formação inicial, das possibilidades oferecidas pela educação de adultos;
- f) reagrupar, sempre que possível, adultos e adolescentes em um mesmo programa de formação;
- g) associar os movimentos de juventude às iniciativas para adultos.

47. SEMPRE QUE UMA FORMAÇÃO ORGANIZADA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS CONDUZIR À AQUISIÇÃO DE UMA QUALIFICAÇÃO, que quando adquirida por via escolar ou universitária, dá lugar à entrega de um diploma ou título de qualificação, essa formação deverá também conduzir à obtenção de um diploma ou título de qualificação de valor reconhecidamente idêntico. Os programas de educação de adultos que não conduzam à obtenção de uma qualificação susceptível de ser comprovada através de diploma ou título de qualificação deverão, nesse caso, dar lugar a um certificado de formação.

48. DEVERÁ SER DADA A PRIORIDADE ABSOLUTA AOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DESTINADOS AOS JOVENS ADULTOS que, na maioria das regiões do globo, representa uma fração extremamente importante da população, de modo que a educação é capital para o desenvolvimento político, econômico, social e cultural da sociedade de que fazem parte. Os programas de educação destinados aos jovens adultos deverão não somente ter em conta as suas necessidades de instrução, mas, ainda, possibilitar-lhes orientar-se para a sociedade do futuro.

### VIII. RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E TRABALHO

49. PARA QUE EXISTA UMA RELAÇÃO MAIS ESTREITA ENTRE A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DIREITO AO TRABALHO, e dado que é necessário fomentar a participação de todos os assalariados e não assalariados nos programas de educação de adultos, reduzindo as sujeições que sobre eles pesam e dando-lhes oportunidade de aplicar, no trabalho, os conhecimentos, a capacidade e os comportamentos cuja aquisição constitui a finalidade dos programas de educação de adultos e de encontrar no trabalho uma fonte de realização e de progresso pessoal, bem como um estímulo de esforço criador, aplicável tanto ao mundo do trabalho como à sociedade, DEVER-SE-ÃO TOMAR MEDIDAS:

- a) para garantir que a experiência de trabalho dos adultos seja tida em conta na elaboração dos programas de atividades de educação de adultos;

- b) para melhorar a organização e as condições de trabalho, reduzindo o seu aspecto penoso e aligeirando os horários;
  - c) para promover a concessão de licenças de estudo durante os horários de trabalho, sem perda de remuneração ou com um subsídio compensatório dos custos da educação recebida; e para recorrer a outras fontes apropriadas, por forma a facilitar a educação ou a reciclagem ao longo da vida ativa;
  - d) para proteger o emprego de pessoas a usufruir daqueles benefícios;
  - e) para oferecer facilidades análogas às donas de casa e pessoal doméstico, bem como a pessoas sem ocupação, especialmente as mais modestas.
50. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO PROMOVER OU FACILITAR A INCLUSÃO, NOS CONTRATOS COLETIVOS DE TRABALHO, DE CLÁUSULAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO DOS ADULTOS, E, EM PARTICULAR, ESTIPULAR:
- a) a natureza das facilidades materiais e das vantagens concedidas aos trabalhadores e, em particular, aos trabalhadores empregados em setores que são objeto de uma evolução tecnológica rápida ou aos trabalhadores ameaçados de dispensa, com vista à sua participação em programas de educação de adultos;
  - b) a forma de ter em conta, para efeitos da determinação da categoria de emprego e fixação do nível de salário, as qualificações técnicas ou profissionais adquiridas através da educação de adultos.
51. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO CONVIDAR OS PATRÕES A:
- a) prever e dar a conhecer, por nível e tipo de qualificação, as suas necessidades em mão de obra qualificada, bem como as correspondentes modalidades de recrutamento;
  - b) organizar ou desenvolver um recrutamento susceptível de encorajar os esforços de promoção profissional.
52. EM RELAÇÃO AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS ORGANIZADOS PELOS PATRÕES PARA O SEU PESSOAL, devem os Estados-membros encorajá-los, garantindo:
- a) que os trabalhadores participem na elaboração dos programas;
  - b) que as pessoas chamadas a deles participar sejam escolhidas, se for o caso, com a colaboração dos órgãos representativos dos trabalhadores;
  - c) que os participantes recebam, no fim do programa, um certificado de formação ou um título de qualificação que lhes permita provar a formação recebida ou a qualificação obtida.
53. DEVER-SE-IAM TOMAR MEDIDAS PARA FOMENTAR A PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS no mundo operário agrícola e artesanal na aplicação de programas de educação de adultos destinados a esses meios; para isso, será necessário conceder-lhes facilidades que permitam aos trabalhadores tomar decisões que mais lhes interessem.

## IX. GESTÃO, ADMINISTRAÇÃO, COORDENAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

54. DEVER-SE-ÃO ESTABELEECER, EM TODOS OS NÍVEIS, internacional, regional, nacional e local:

- a) estruturas ou processos de consulta e de coordenação das autoridades públicas competentes em matéria de educação de adultos;
- b) estruturas ou processos de consulta, coordenação e harmonização entre essas autoridades públicas, os representantes dos adultos em formação e o conjunto dos organismos executantes dos programas de educação de adultos ou as ações destinadas a favorecer o desenvolvimento desses programas;

Essas estruturas deverão, nomeadamente, ter competência e meios para identificar os objetivos, dirimir os obstáculos encontrados, propor e, chegada a ocasião, executar as medidas necessárias à aplicação da política de educação de adultos, e avaliar os resultados dessa política.

55. DEVERÃO SER INSTAURADAS, em nível nacional e, talvez, estadual, ESTRUTURAS DE CONCERTAÇÃO E COORDENAÇÃO, por um lado, entre as autoridades públicas e os organismos competentes em matéria de educação de adultos, pelo outro, entre os organismos competentes em matéria de rádio e televisão.

Essas estruturas deverão, nomeadamente, ter competência para estudar, propor e oportunamente executar medidas tendentes a:

- a) conseguir que os meios de comunicação de massas contribuam largamente para a ocupação dos tempos livres, bem como para a educação da população;
- b) garantir a liberdade de expressão, através dos meios de comunicação social, de todas as opiniões e tendências no âmbito da educação de adultos;
- c) desenvolver o valor cultural e científico ou as qualidades educativas do conjunto dos programas;
- d) estabelecer uma corrente de intercâmbios, nos dois sentidos, entre os responsáveis ou os profissionais dos programas educativos radiodifundidos ou televisionados e as pessoas a quem se destinam.

56. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO PROCURAR QUE AS AUTORIDADES PÚBLICAS, sem deixar de assumir as suas próprias responsabilidades no âmbito da educação de adultos:

- a) favoreçam, através da definição de um esquema financeiro e jurídico apropriado, a criação e o desenvolvimento de associações e agrupamentos, voluntários e livremente administrados, de educação de adultos;
- b) garantam aos organismos não governamentais qualificados, a trabalhar em programas da educação de adultos, ou às ações destinadas a desenvolver esses programas, os meios técnicos ou financeiros de que carecem para levar a cabo a sua tarefa;



- c) se assegurem, pelas vias apropriadas, da qualidade, da eficácia educativa e técnica dos programas ou atividades realizadas por organismos subsidiados pelo Estado.
57. A PARCELA DOS RECURSOS PÚBLICOS, e particularmente dos que se destinam à educação, CONSAGRADA À EDUCAÇÃO DE ADULTOS, deverá corresponder à importância que cada Estado-membro atribui a essa forma de educação para o desenvolvimento social, cultural e econômico no contexto da presente Recomendação. A quantia destinada à educação de adultos deverá cobrir, pelo menos:
- a) a instalação do equipamento necessário ou a adaptação do existente;
  - b) a produção de material docente de todo o tipo;
  - c) a remuneração dos formadores e a sua atualização permanente;
  - d) os gastos de investigação e de informação;
  - e) as indenizações destinadas a compensar as perdas de salário;
  - f) os gastos de aprendizagem e, se necessário e possível, de instalação e deslocamento dos estagiários.
58. O FINANCIAMENTO DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS e das atividades destinadas a fomentar o seu desenvolvimento deverá ser assegurado de forma regular; nesse financiamento devem participar, na medida das suas responsabilidades e dos respectivos meios, as autoridades públicas, nelas compreendidas as coletividades locais, as instituições de crédito, as instituições de previdência social, sempre que existam, e os empresários.
59. DEVER-SE-Á TOMAR AS MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA CONSEGUIR UMA ÓTIMA UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS postos à disposição do sistema de educação de adultos. Para esse fim, deverão mobilizar-se todos os recursos materiais e humanos disponíveis.
60. A FALTA DE RECURSOS FINANCEIROS DO INTERESSADO não deverá constituir obstáculo à sua participação nos programas de educação de adultos. Os Estados-membros deverão procurar conceder ajuda econômica aos que dela necessitem para poder aproveitar da educação de adultos. A participação em tais programas de elementos de grupos sociais desfavorecidos deverá ter, em geral, um caráter gratuito.

## **X. COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

61. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO REFORÇAR SUA COLABORAÇÃO, numa perspectiva bilateral ou multilateral, com fim de promover o desenvolvimento da educação de adultos, o aperfeiçoamento dos seus conteúdos e métodos, bem como a investigação de novas estratégias.

Para esse efeito, deverão esforçar-se por incluir nos acordos internacionais sobre a cooperação nos domínios da educação, da ciência e da cultura, cláusulas específicas relativas à educação de adultos e promover a criação e o fortalecimento da educação de adultos no âmbito da UNESCO.

62. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO POR A SUA EXPERIÊNCIA EM MATERIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS À DISPOSIÇÃO DOS DEMAIS ESTADOS-MEMBROS, proporcionando-lhes assistência técnica e, nesse caso, assistência material ou financeira. Deverão, ainda, dar um apoio sistemático a atividades de educação de adultos levadas a cabo nos países que desejem, pela UNESCO ou por outras organizações internacionais, incluindo as não governamentais, com vista ao desenvolvimento social, cultural e econômico dos países interessados.

Mas deve-se tomar precauções para que a cooperação internacional não assuma a forma de uma simples transferência de estruturas, programas, métodos e técnicas exógenas, mas que suscite e estimule o desenvolvimento endógeno dos países interessados, através da criação de instituições apropriadas e de estruturas coerentes adaptadas às condições particulares desses países.

63. DEVER-SE-Á TOMAR MEDIDAS EM NÍVEL NACIONAL, REGIONAL E INTERNACIONAL:

- a) com vista a uma regular troca de informações e de documentação sobre as estratégias, as estruturas, os conteúdos, os métodos e os resultados da educação de adultos, bem como das investigações nesse domínio;
- b) para formar educadores capazes de trabalhar fora dos seus países, nomeadamente no quadro da assistência técnica bilateral e multilateral;

Essas permutas deverão ter um carácter sistemático, especialmente entre países que enfrentam os mesmos problemas e podem adotar as mesmas soluções; para isso, deve-se organizar reuniões, em particular no contexto regional e sub-regional, para estudo de experiências pertinentes e condições de sua aplicabilidade; deverão ser criados serviços que garantam a rentabilidade das investigações empreendidas.

Os Estados-membros deverão encorajar a conclusão de acordos sobre a elaboração e a adoção de normas internacionais, em domínios tão importantes como o ensino das línguas estrangeiras e os estudos básicos, com fim de ajudar a criação de um sistema de unidades de valor universalmente aceitas.

64. DEVERÃO SER TOMADAS MEDIDAS PARA FAVORECER A DIFUSÃO E UTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS E DOCUMENTOS AUDIOVISUAIS, bem como dos programas educativos e dos seus suportes, em condições satisfatórias. Em particular, convirá:

- a) adaptar essa difusão e essa utilização às necessidades e às características das sociedades nacionais, tendo em conta as suas particularidades culturais e o seu nível de desenvolvimento;
- b) eliminar, se possível, os obstáculos que se opõem a essa difusão e a essa utilização, resultantes das leis vigentes em matéria de propriedade comercial ou intelectual.

65. Para facilitar a cooperação internacional, OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO APLICAR À EDUCAÇÃO DE ADULTOS AS NORMAS RECOMENDADAS NO PLANO INTERNACIONAL, especialmente no que se refere à apresentação dos dados estatísticos.

66. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO APOIAR A AÇÃO DA UNESCO, na sua qualidade de organismo internacional, especializado das Nações Unidas, NOS SEUS ESFORÇOS PARA DESENVOLVER A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, particularmente no campo da formação, da investigação e de avaliação.
67. OS ESTADOS-MEMBROS DEVERÃO CONSIDERAR A EDUCAÇÃO DE ADULTOS COMO UMA QUESTÃO DE INTERESSE GLOBAL E UNIVERSAL, prever as consequências práticas que dela derivam e que significam um progresso no estabelecimento de uma ordem internacional que a UNESCO se comprometeu a promover, como expressão da comunidade mundial no plano educativo, científico e cultural.

# Anexo 6.

## 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1985)

Paris, França 19 a 29 de março de 1985

### Relatório Geral

#### Introdução

1. A Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos foi convocada pelo diretor-geral da UNESCO, nos termos de resolução 2.1 (parágrafo 2 (c) (i)) adotada pela Conferência Geral em sua vigésima segunda sessão, e em conformidade com o plano de trabalho do Programa e Orçamento Aprovados para 1984-1985 (documento 22 C/5 Aprovado, parágrafo 02315). A Conferência Internacional foi realizada na sede da UNESCO em Paris, de 19 a 29 de março de 1985.
2. Todos os Estados-membros e membros associados da Organização foram convidados a enviar delegados para a Conferência.
3. Os seguintes Estados: Djibuti, Ilhas Salomão, Kiribati, Liechtenstein, Nauru, Tuvalu e Vanuatu, que não são membros da UNESCO, bem como a Santa Sé, foram convidados a enviar observadores.
4. Os seguintes movimentos de libertação nacional africanos reconhecidos pela Organização da Unidade Africana foram convidados a enviar observadores: Congresso Nacional Africano (ANC), Congresso Pan-Africanista (PAC) e Organização do Povo do Sudoeste da África (SWAPO), bem como a Organização para a Libertação da Palestina, reconhecida pela Liga dos Estados Árabes.
5. Também foram enviados convites para enviar representantes ou observadores às organizações do sistema das Nações Unidas, 34 outras organizações intergovernamentais, 122 organizações não governamentais com relações oficiais com a UNESCO (categorias A, B e C) e 19 outras organizações, instituições e fundações.
6. Os representantes dos 122 Estados-membros participaram na Conferência. A Santa Sé e os seguintes movimentos de libertação nacional africanos: Congresso Nacional Africano (ANC), Organização do Povo do Sudoeste Africano (SWAPO) e a Organização para a Libertação da Palestina enviaram observadores. Representantes ou observadores também foram enviados à Conferência pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Agência das Nações Unidas de Alívio e Obras para os Refugiados Palestinos no Oriente Próximo (UNRWA), doze outras organizações intergovernamentais, 59 organizações não governamentais com relações oficiais com a UNESCO (categorias A, B e C) e duas outras instituições e fundações. Ao todo, a Conferência contou com 841 participantes, incluindo 40 ministros ou pessoas de nível ministerial.

## Preparação da Conferência

7. A Conferência se seguiu às três Conferências Internacionais de Educação de Adultos anteriores realizadas, respectivamente, em Elsinore, em 1949, Montreal, em 1960 e Tóquio, em 1972. Em conformidade com o plano de trabalho aprovado pela Conferência Geral em sua vigésima segunda sessão (documento 22 C/5 Aprovado, parágrafo 02315), a Conferência tinha os seguintes temas para analisar:
  - A evolução da educação de adultos desde 1972 e suas perspectivas de desenvolvimento, *inter alia*, como uma extensão natural da alfabetização;
  - A contribuição que a educação de adultos poderia fazer para resolver alguns dos grandes problemas no mundo de hoje;
  - As prioridades em matéria de atividades educativas destinadas a desenvolver a participação ativa dos adultos na vida econômica, social e cultural;
  - Formas de cooperação internacional e regional mais adequadas para promover a educação de adultos.
8. Para facilitar o estudo desses temas, a Secretaria preparou e disponibilizou aos participantes da conferência um documento de trabalho intitulado “O Desenvolvimento da Educação de Adultos: Aspectos e tendências” (ED-85/CONF.210/3), que contém um resumo, com base nos dados disponíveis, da situação atual da educação de adultos, as tendências que surgiram durante o seu desenvolvimento e alguns dos problemas que parecem exigir uma atenção especial.
9. A preparação da Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em conformidade com as disposições do plano de trabalho definido no Programa e Orçamento Aprovados para 1981-1983 (documento 21 C/5 Aprovado, parágrafos 1295-1298), incluiu uma série de atividades especialmente desenvolvidas. Muitas consultas, na forma de reuniões ou pesquisas, foram realizadas em todas as regiões e em algumas sub-regiões. Várias organizações não governamentais também contribuíram para a reflexão sobre a situação atual e as necessidades e o futuro da educação de adultos. Em 1982, foram coletadas informações dos Estados-membros sobre o desenvolvimento da educação de adultos e sobre o encaminhamento dado entre 1977 a 1981 à Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada pela Conferência Geral em sua décima nona sessão (Nairóbi, 1976). Foram recebidas pela Secretaria setenta e seis respostas de várias fontes nos Estados-membros. Sua análise detalhada constituiu a base para a elaboração de um relatório sintético que foi disponibilizado aos participantes da Conferência com título “Educação de Adultos desde a Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Tóquio, 1972): análise das respostas à pesquisa realizada pela UNESCO junto às Comissões Nacionais, com vistas a colher informações sobre o desenvolvimento da educação de adultos” (ED-85/CONF. 210/4).

10. A documentação preparada pelo Secretariado da Conferência também incluiu a “Agenda Provisória” (Documento E D-85/CONF.210/1 e ED-85/CONF. 210/1 Rev.) e o “Regulamento Interno Provisório” (documento ED-8 5/CONF. 210/2).

## **DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA**

O reconhecimento do direito de aprender é mais do que nunca um grande desafio para a humanidade.

O direito de aprender é:

- o direito de ler e escrever;
- o direito de questionar e analisar;
- o direito de imaginar e criar;
- o direito de ler seu próprio mundo e escrever a história;
- o direito de ter acesso aos recursos educativos;
- o direito de desenvolver competências individuais e coletivas.

A Conferência de Paris sobre Educação de Adultos reafirma a importância desse direito.

O direito de aprender não é um luxo cultural a ser guardado para alguma data futura.

Não é um direito que virá somente depois de resolvida a questão da sobrevivência.

Não é o próximo passo a ser tomado depois do atendimento às necessidades básicas.

O direito de aprender é uma ferramenta indispensável para a sobrevivência da humanidade.

Se quisermos que os povos do mundo sejam autossuficientes na produção de alimentos e outras necessidades humanas essenciais, eles devem ter o direito de aprender.

Para que homens e mulheres gozem de melhor saúde, devem ter o direito de aprender.

Se quisermos evitar a guerra, devemos aprender a viver em paz e aprender a entender um ao outro.

“Aprender” é a palavra chave.

Não pode haver desenvolvimento humano sem o direito de aprender.

Não haverá avanços na agricultura e indústria, não haverá progresso na saúde da comunidade e, de fato, não haverá nenhuma mudança nas condições de aprendizagem, sem o direito de aprender.

Sem esse direito, não haverá melhorias no padrão de vida dos trabalhadores nas nossas cidades e aldeias.

Em suma, o direito de aprender é uma das melhores contribuições que podemos fazer para resolver os problemas cruciais da humanidade hoje.

Mas o direito de aprender não é apenas um instrumento de desenvolvimento econômico, que deve ser reconhecido como um dos direitos fundamentais. O ato de aprender, que reside no cerne de todas as atividades educativas, transforma os seres humanos de objetos à mercê dos acontecimentos em indivíduos que criam a sua própria história.

É um direito humano fundamental, cuja legitimidade é universal. O direito de aprender não pode ser confinado a uma parte da humanidade. Ele não deve ser privilégio exclusivo dos homens, ou dos países industrializados, ou das classes ricas, ou de jovens afortunados que frequentam a escola. A Conferência de Paris convida todos os países a implementar esse direito e a criar as condições necessárias para o seu exercício efetivo por todos, disponibilizando todos os recursos humanos e materiais necessários, repensando os sistemas de educação em bases mais equitativas e, finalmente, utilizando os recursos que têm sido desenvolvidos com sucesso por diversas comunidades.

Conclamamos todas as organizações, governamentais e não governamentais, a trabalhar com as Nações Unidas, a UNESCO e outras agências especializadas para promover esse direito em escala mundial.

Apesar dos grandes progressos na educação de adultos registrados nas conferências consecutivas da UNESCO, em Elsinore, Montreal, Tóquio e Paris, o abismo não se reduziu entre, por um lado, a escala e a complexidade dos problemas e, por outro, a capacidade de indivíduos e grupos de encontrar soluções adequadas.

A Quarta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunida na sede da UNESCO em março de 1985, repete o apelo feito em conferências anteriores, conclamando todos os países, apesar ou mesmo por causa da dimensão dos problemas contemporâneos, a fazer um esforço determinado e criativo para promover o desenvolvimento intensivo e específico das atividades de educação de adultos, para que homens e mulheres, individualmente e coletivamente, possam se equipar com os recursos educacionais, culturais, científicos e tecnológicos necessários para um modelo de desenvolvimento cujos objetivos, requisitos e procedimentos práticos eles mesmos escolheram.

Esta Conferência reconhece e aclama a energia e as tendências nas relações humanas que as mulheres e suas organizações têm contribuído. Suas experiências e métodos específicos são centrais para as questões fundamentais das quais o futuro da humanidade depende, como a paz e a igualdade entre homens e mulheres. Sendo esse o caso, a participação das mulheres é essencial para o desenvolvimento da educação de adultos e nos planos para a criação de uma sociedade mais humana.

Quem decide o que a humanidade vai se tornar no futuro? Essa é a questão que todos os governos, organizações não governamentais, indivíduos e grupos enfrentam. Essa também é a questão enfrentada pelos homens e mulheres que trabalham na educação de adultos e que buscam capacitar todas as pessoas, desde indivíduos, passando por grupos, até a humanidade como um todo, para obter o controle de si mesmos e de seu próprio destino.

## Relatório da Plenária

55. A Conferência realizou nove reuniões plenárias para analisar os itens 6, 7 e 10 de sua agenda.

56. Durante as reuniões plenárias de 19 a 22 de março, os itens 6 e 7 foram analisados juntos. Sessenta e nove delegados, juntamente com observadores da Santa Sé, um movimento de libertação nacional, duas organizações internacionais intergovernamentais e de dez organizações internacionais não governamentais, participaram da discussão sobre esses itens.

**O ponto 6 da agenda: “Avanços na educação de adultos, considerada especialmente como extensão das atividades de alfabetização, desde a Conferência de Tóquio (1972) e a adoção da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos” (Nairóbi, 1976).**

57. Os participantes sublinharam a importância que atribuem à Conferência e à sua realização em boa hora, esperando que ela venha a ser mais um marco no desenvolvimento da educação de adultos e que contribua para maiores avanços nessa área, através da troca de experiências que ela possibilita.

58. Muitos delegados também enfatizaram o papel fundamental da UNESCO no campo da educação de adultos, e o destaque que deve ser dado à educação de adultos em seu programa, alguns expressando sua satisfação com o apoio dado pela UNESCO a seus respectivos países nessa área.

59. Ficou claro, a partir das discussões, que a educação se expandiu consideravelmente em todo o mundo desde a Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio em 1972, apesar, ou talvez por causa, da situação internacional muitas vezes difícil dos últimos anos, nomeadamente a crise econômica que muitos países tiveram que enfrentar. Muitos delegados consideraram que os avanços realizados a esse respeito devem muito ao estímulo dado pela Décima Nona Sessão da Conferência Geral (1976) com a adoção da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos.

60. Foi trazido à tona que, com recursos muitas vezes modestos e em alguns casos reduzidos – embora a situação varie consideravelmente de país para país – um número muito maior de adultos pôde tirar proveito dos programas educativos organizados para eles, e tais programas muitas vezes haviam sido projetados para novos grupos e categorias sociais. Houve uma tendência de aumento no leque de atividades e no número e variedade de organizações e pessoas de todos os tipos envolvidas na elaboração e implementação dos programas.

61. Em primeiro lugar, e no nível mais alto, medidas nacionais de natureza jurídica ou até mesmo de natureza constitucional tomadas por certos governos deram à educação de adultos um novo impulso, quer através do estabelecimento de metas, âmbito, papel e recursos ou pela especificação de certos arranjos especiais. Por exemplo, a educação



de adultos vem recebendo destaque nas constituições ou estatutos nacionais, nos planos periódicos para o desenvolvimento socioeconômico, nos regimes de reforma geral ou nos documentos estratégicos de política educacional. Alguns países tomaram medidas para harmonizar as diversas leis sobre a educação em geral ou sobre educação de adultos em particular, e adotaram regulamentação para estimular a participação na educação de adultos, através de horas de trabalho mais flexíveis, licença remunerada para fins educacionais ou incentivos destinados a estimular certas categorias de pessoas (funcionários públicos, profissionais, professores e trabalhadores) a frequentar cursos de formação durante o trabalho.

62. Parece haver uma tendência geral na direção de uma definição mais ampla de educação de adultos e uma maior complementaridade das suas funções, sendo que frequentemente uma delas é enfatizada, dependendo das situações ou opções nacionais. Embora em muitos casos a educação de adultos tenha mantido o foco em seu objetivo principal de compensar a insuficiência ou mesmo a ausência da educação inicial, aquele formato que consistia em constante aumento do nível de conhecimento no contexto da educação ao longo da vida, levando em conta tanto os avanços do conhecimento teórico e prático quanto às mudanças tecnológicas e sociais, se expandiu consideravelmente. A educação de adultos veio a ser reconhecida como necessária para todos e como um aspecto fundamental do direito à educação, tão vital para a autorrealização individual quanto para o desenvolvimento e o progresso social. Ademais, há um alto grau de convergência entre a preocupação com a equidade que motivou os promotores da educação de adultos desde seus primeiros dias e o desejo de fazer pleno uso de todos os recursos humanos que possam contribuir para o progresso econômico, social e cultural. Como muitos participantes salientaram, a educação de adultos se tornou parte integrante dos sistemas de educação e constitui uma contribuição essencial para a oferta de educação para todos.
63. Na Conferência de Tóquio, apesar da multiplicidade de problemas e da extrema diversidade de situações, um amplo consenso surgiu entre os Estados-membros em relação aos problemas que a educação de adultos e os educadores de adultos enfrentavam naquele momento. Da mesma forma, o período desde 1972 parece ter sido caracterizado, em graus variados e em escala variável, por uma convergência geral das tendências, conquistas e preocupações no campo da educação de adultos, conforme reportado pelos Estados-membros e organizações internacionais não governamentais representadas na Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos.
64. Portanto, a Conferência observa que, em termos quantitativos, a educação de adultos de modo geral manteve-se estável ou até mesmo se desenvolveu. No que diz respeito ao número de adultos matriculados, à variedade de programas, ao número e variedade dos organismos responsáveis de uma forma ou de outra, e às vezes à magnitude dos esforços realizados, a educação de adultos continuou a ser priorizada em todo o mundo dentre as medidas educacionais tomadas nas várias sociedades, e agora deve responder a três desafios: ela deve continuar a avançar junto com a

evolução tecnológica, servir como meio de erradicar o analfabetismo e ajudar a resolver os grandes problemas do nosso tempo.

65. Essa evolução se deve, pelo menos em parte, ao fato de que a educação é considerada como uma das pré-condições necessárias para lidar com os transtornos relacionados aos rápidos avanços da ciência e da tecnologia, tornando possível superar alguns dos seus efeitos colaterais mais graves e nocivos, como o desemprego em massa que assola muitos países. As mudanças econômicas, tecnológicas e sociais que ocorreram ou se tornaram mais pronunciadas desde a Conferência de Tóquio, portanto, parecem ter contribuído para o esboço de uma nova visão da educação de adultos.
66. Como o desenvolvimento científico e tecnológico avança mais rápido do que os trabalhadores conseguem obter qualificações, verifica-se, por exemplo, que nos últimos anos tem-se recorrido, especialmente nos países altamente desenvolvidos (mas também em algumas sociedades em desenvolvimento) a diferentes tipos de formação profissional, facilitando assim mudanças de ramo ou tipo de emprego e, conseqüentemente, a mobilidade horizontal e vertical da força de trabalho. A maior preocupação, na maioria dos casos, não é com a reciclagem propriamente, mas sim com uma forma de capacitação que leve em conta a dimensão humana; em outras palavras, que não reduza os alunos a meros autômatos. Pelo contrário, a capacitação frequentemente é dirigida às muitas e variadas facetas do ser humano, abordando os aspectos mais amplos dos assuntos tratados, como, por exemplo, os perigos e as vantagens de certas mudanças tecnológicas e científicas atualmente em curso.
67. Da mesma forma, verifica-se em geral que, desde a Conferência de Tóquio, tem havido uma preferência por um tipo de educação de adultos caracterizado por uma ampla gama de assuntos, abrangendo não apenas a formação profissional, mas também a educação geral, e por cursos que preparam as pessoas para assumir responsabilidades cívicas, ou relacionados com o desenvolvimento cultural e a utilização racional dos meios de comunicação que estão cada vez mais presentes na vida cotidiana. Temas considerados especialmente importantes para os programas de educação de adultos estão relacionados aos principais desafios dos nossos tempos, como a luta contra o racismo e o *apartheid*, a promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a manutenção e consolidação da paz e do desenvolvimento e a preservação do ambiente. Do ponto de vista mais geral, a maioria dos participantes enfatizou a importância da educação de adultos como uma das condições prévias para o emprego e a apreciação dos valores culturais, e como um fator no desenvolvimento integral da personalidade.
68. A percepção geral em um grande número de Estados-membros e, em particular, nos países em desenvolvimento, é que a erradicação do analfabetismo continua a ser o grande desafio educacional para a educação de adultos, para os governos e para os povos do mundo inteiro no final do século XX. O analfabetismo é um obstáculo crescente para a realização do direito à educação e ao desenvolvimento da

personalidade e da sociedade. No entanto, embora o percentual de analfabetos na população adulta tende a diminuir, o seu número absoluto vem aumentando inexoravelmente. Desde a Conferência de Tóquio, que fez a mesma observação, muitas atividades de alfabetização têm sido realizadas, desde projetos e programas cujo alcance por vezes é limitado pela falta de recursos, mas que provaram ser altamente instrutivos, até algumas campanhas nacionais de grande alcance que marcaram o período de intervenção por sua ousadia, sua natureza sistemática e suas realizações (várias centenas de milhares e até, em alguns casos, vários milhões de novos alfabetizados) ou, no caso de campanhas lançadas recentemente, por seus resultados esperados. Um grande número dessas campanhas baseia-se no conceito de alfabetização funcional.

69. Alguns participantes se referiram a um problema surgido em vários países altamente industrializados. Ele já existe há algum tempo, mas só recentemente se tornou um assunto de interesse geral, destacado, por exemplo, pelo Parlamento Europeu. É o problema da reincidência do analfabetismo, do semianalfabetismo e do analfabetismo funcional, observado especialmente entre alguns jovens que receberam educação inadequada. Um participante disse que isso equivale a um deslocamento do corpo social e um impasse indicativo de um acúmulo de desvantagens.
70. A Quarta Conferência foi obrigada a declarar, como a Conferência de Tóquio, mas certamente com mais força precisamente por causa das lições aprendidas com os vários programas e campanhas em massa realizadas no período de intervenção, que o trabalho de alfabetização não pode fruir plenamente a menos que seja seguido por esforços variados e sustentados para garantir a formação pós-alfabetização. Esses esforços consolidam os novos conhecimentos e permitem que o recém-alfabetizado os complemente e expanda. Se não foram feitos, o investimento material e humano necessário para a alfabetização inicial pode ser prejudicado ou até mesmo desperdiçado. Várias medidas foram tomadas ou estão sendo tomadas nesse sentido, às vezes em um mesmo país, incluindo a produção de materiais de leitura, a criação ou melhoria das instalações para incentivar a leitura, acompanhamento extraclasse no nível da educação primária e depois secundária, e a organização de cursos de pós-alfabetização. Houve até casos específicos de adultos que iniciaram e continuaram com a educação fora do ambiente escolar, começando com a alfabetização básica e percorrendo todo o caminho até o primeiro nível da educação universitária.
71. Muito mais difundidas, entretanto, são as formas graduais de aprendizagem que pressupõem um complexo sistema de maneiras pelas quais o aluno pode acompanhar os programas em contextos formais e não formais, quer como um recém-alfabetizado que, após concluir a alfabetização fora da escola, busca uma capacitação em contexto formal, ou como um jovem egresso da escola, que continua seus estudos em um contexto não formal. Novamente, o processo de aprendizagem pode implicar a alternância de ambas as formas de educação.

72. A Quarta Conferência enfatizou, por essas razões, a necessidade de uma abordagem global para a educação formal no âmbito do conceito fundamental de educação ao longo da vida.
73. É certo que a tendência de confrontar essas duas formas de educação, que veio à tona tanto em termos teóricos quanto práticos há dez ou quinze anos atrás, não é totalmente injustificada. Percebida por muitos como uma forma original de educação dissociada da educação formal, que não adotou uma nova abordagem, a educação de adultos ainda mantém uma série de características distintas. Ela representa a necessidade, a tentativa de descobrir e a organização de sequências flexíveis em matéria de educação (envolvendo o uso de módulos), a autoaprendizagem enraizada na experiência pessoal (a sociedade percebida como uma espécie de escola), a teoria baseada em trabalho prático e realizações concretas.
74. No entanto, parece que superamos a fase em que as atividades da educação formal e da educação não formal eram consideradas concorrentes entre si, até mesmo opostas uma à outra. A formulação de políticas e o desenvolvimento de estruturas que tornam possível superar essa oposição é uma das principais características do período decorrido desde a Conferência de Tóquio. Em certos Estados, articulações ou interconexões foram estabelecidas entre a educação formal e a não formal em diferentes níveis, empregando procedimentos que ainda estão, em alguns casos, em processo de elaboração. Em outros casos, foi aprovada legislação que transforma a educação de adultos em um subsistema do sistema educacional geral. De acordo com a abordagem global adotada nesse sentido até a quarta sessão extraordinária da Conferência Geral da UNESCO, vários países estão atualmente tomando medidas compostas por dois elementos intimamente ligados, concebidos para eliminar o analfabetismo: por um lado, a promoção do acesso universal à educação primária, reformando-a para conter o analfabetismo na fonte, e por outro, a intensificação dos esforços para oferecer a alfabetização não formal a jovens e adultos.
75. Em termos práticos, uma ampla variedade de atividades que demonstram a interpenetração mais estreita e sistemática do sistema formal e dos programas não formais tem surgido nos últimos anos, tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento. Em alguns casos, as atividades implementadas em uma base não formal desempenham uma função de compensação ou reparação para os adultos jovens ou mais velhos que não receberam uma educação adequada inicialmente. Em outros casos, elas substituem a educação formal, que não atende a um número suficiente de pessoas, e, portanto, constitui um tipo de atividade para-educativa no nível primário, mas também e, aparentemente, cada vez mais, nos níveis secundários e até mesmo pós-secundários. Por vezes, os próprios critérios aplicados à matrícula (particularmente no que diz respeito à idade de matrícula) e os critérios de admissão se tornam mais flexíveis a fim de levar em conta a instrução preliminar não formal. Essa sobreposição entre cursos de educação formal e não formal gerou o

problema do reconhecimento oficial de conhecimentos e competências adquiridas no contexto da educação não formal e da equivalência das qualificações. Em certos países, tanto os alunos jovens quanto os adultos têm sido autorizados a realizar exames, sem qualquer distinção entre aqueles que receberam uma educação formal, aqueles que foram educados em regimes não formais, e aqueles que concluíram seus estudos de forma completamente autônoma, sem supervisão contínua.

76. Essa diversificação corresponde a uma preocupação expressa unanimemente pela Conferência sobre a democratização da educação e a realização do igual direito de todos à educação.

77. A educação de adultos tem desempenhado novas funções, embora suas antigas funções estejam sendo cada vez mais enfatizadas, e uma das que tem sido mais amplamente reconhecida é a formação e reciclagem profissional. Como já indicado, em muitos Estados-membros, essa tem sido considerada uma função essencial da educação de adultos, uma resposta necessária ao mercado de trabalho em constante evolução e às mudanças tecnológicas, especialmente aquelas relacionadas à introdução de novas tecnologias, e à necessidade de aumentar a qualificação profissional para facilitar a recolocação de mão de obra e garantir uma maior mobilidade profissional e geográfica, em um momento em que a estrutura do emprego está passando por mudanças, em um processo que em muitos países tem levado ao desemprego. Os cursos profissionalizantes oferecidos são frequentemente destinados a jovens que ainda não encontraram um emprego, membros da população ativa ou desempregada. Eles têm por objetivo proporcionar treinamento em um novo campo ou competência, formação adicional ou reciclagem profissional. Frequentemente, toma-se cuidado para garantir que essa formação não se limite à aquisição de competências profissionais, mas que seja acompanhada por uma formação geral que muitas vezes é considerada importante para incentivar o pleno desenvolvimento da personalidade em todas as suas dimensões. Essa tendência coincide com a preocupação de amenizar a divisão rígida entre a educação geral e a educação técnica e profissional. O papel do ensino de ciências nas atividades de educação de adultos foi ampliado. Ele é visto como um dos pré-requisitos para a capacidade de lidar com as transformações resultantes da penetração crescente da tecnologia na vida contemporânea.

78. A tendência de desenvolver o conhecimento geral dos adultos e aumentar seu nível cultural está em sintonia com uma tendência que surge em muitas atividades que visam estimular uma participação mais ativa por parte dos adultos no trabalho de promoção cultural, e mesmo na formulação de políticas culturais. Em alguns países, essa tendência decorre da preocupação de fortalecer a identidade cultural nacional. A educação de adultos, como alguns participantes destacaram, pode oferecer uma contribuição particularmente importante nesse campo, devido ao seu caráter essencialmente popular e ao fato de estar enraizada nas realidades locais. O papel das atividades culturais na educação de adultos também se expandiu, particularmente nos

países industrializados, com o aumento do tempo de lazer. Essas atividades constituem uma parte importante dos cursos oferecidos aos idosos, que evoluíram consideravelmente desde a Conferência de Tóquio.

79. A educação de adultos, cuja estrutura e métodos ganharam muito com as novas tecnologias da informação e comunicação, também recebeu uma nova tarefa, a de oferecer treinamento para a utilização de dados e a interpretação do crescente volume de mensagens em uma sociedade que entrou em uma nova era no que diz respeito à mídia. A importância da cooperação entre os tomadores de decisão nos campos da educação e da comunicação é agora vista por todos claramente.
80. O papel desempenhado pela educação de adultos na educação cívica e na preparação para a vida em sociedade parece estar ganhando crescente reconhecimento. Isso se combina com uma tendência ao desenvolvimento de conteúdos educacionais éticos e humanistas e, em paralelo, com o conteúdo científico e tecnológico e a tendência a estabelecer laços mais estreitos entre a educação de adultos e diversas atividades sociais e profissionais. Ao mesmo tempo – e em particular após a adoção da Recomendação da Conferência Geral em 1974 relativa à educação para o entendimento internacional, a cooperação, a paz e a educação em matéria de direitos humanos e liberdades fundamentais – tem sido percebida com clareza crescente em muitos países a contribuição que pode ser oferecida pela educação de adultos, por um lado, na compreensão e resolução dos principais problemas da humanidade, e, por outro lado, para o entendimento e a cooperação internacional. Vários delegados sublinharam a enorme importância que atribuem à contribuição da educação de adultos para a manutenção e o fortalecimento da paz. Alguns deles lembraram que o ano de 1985 marcou o quadragésimo aniversário do fim da Segunda Guerra Mundial, e pediram um fim à corrida armamentista, bem como à corrida espacial.
81. Muitos obstáculos já atrapalharam o desenvolvimento mais amplo da educação de adultos, sendo o mais importante a deterioração da situação econômica internacional desde a Conferência de Tóquio e seus efeitos sobre muitas economias nacionais. Em alguns países industrializados, uma redução dos fundos disponíveis tornou as tarefas da educação de adultos consideravelmente mais difíceis. No entanto, é principalmente nos países em desenvolvimento que a escassez de recursos materiais é cruelmente sentida. Nesses países, a educação de adultos carece não só de recursos financeiros, mas também de importantes infraestruturas (meios de transporte) e de material didático (livros e periódicos, cuja produção é dificultada pela necessidade de tradução em países bilíngues ou multilíngues).
82. Além das limitações materiais, a Conferência destacou a existência de uma série de dificuldades metodológicas e estruturais. Em algumas situações, o planejamento e a programação geram problemas, seja pelo fracasso da formulação ou implementação de planos e programas em se manter no mesmo ritmo que a extensão e

desenvolvimento conceitual da educação, que inseriu a educação de adultos no contexto da ação educacional global, seja por não terem levado em conta as realidades socioeconômicas (especialmente a necessidade de uma ligação mais estreita entre a educação e o trabalho). A formação de educadores de adultos, tanto profissionais como voluntários, muitas vezes deixa a desejar, pois alguns alfabetizadores, educadores e organizadores que atuam em diversos níveis não receberam treinamento adequado. A esse respeito, foi destacado que professores escolares na educação primária e secundária constituem uma reserva muito útil, que poderia, com uma formação inicial adequada ou reciclagem, formar um grande contingente de educadores de adultos atuando em regime integral, parcial ou temporário. Vários participantes enfatizaram a necessidade de definir e disseminar métodos educacionais e currículos voltados para adultos que, mais do que os atualmente utilizados, levem em conta as características dos adultos, gerando mais interesse e motivação, e correspondendo melhor às aspirações, preocupações e horários disponíveis dos adultos.

83. Durante o tempo decorrido desde a Conferência de Tóquio, muitos fatores, bem como uma variedade de medidas e alterações feitas nas estruturas existentes, pareciam capazes de ajudar a sanar, entre outras coisas, os problemas referidos acima.
84. O fato de muitas pessoas estarem envolvidas na educação de adultos é reconhecido como uma de suas características mais marcantes e uma das principais razões para o seu sucesso. Embora, como já foi salientado, a educação de adultos seja a forma menos institucionalizada de educação, é, no entanto, evidente que ela conta com um leque mais amplo de instituições educacionais ou sociais do que qualquer outra forma de educação. Escolas, universidades, centros de educação social, cooperativas, empresas (privadas, autogeridas ou estatais), bancos, locais de culto: esses são exemplos dos tipos de marco institucional no qual se desenvolve a educação de adultos.
85. Muitos delegados salientaram o papel desempenhado pelas organizações não governamentais. Sejam sindicatos, associações de mulheres ou jovens, especialistas em várias disciplinas, movimentos políticos ou religiosos, as organizações não governamentais têm desempenhado um papel cada vez mais importante desde a Conferência de Tóquio no trabalho de alfabetização e educação de adultos em geral, e deram uma demonstração positiva de sua capacidade de garantir uma mobilização autêntica e muitas vezes extensa a um custo relativamente baixo, alcançando resultados que estão intimamente adaptados às necessidades educacionais dos diferentes setores da população.
86. A grande variedade de instituições envolvidas na educação de adultos e de suas contribuições específicas aumentou a necessidade de estabelecer mecanismos de consulta e coordenação. Muitos desses mecanismos foram criados ou reforçados ao longo dos últimos dez ou quinze anos, em diferentes níveis: estadual e local, bem como nacional, regional e internacional.

87. Essa máquina parece assumir especial importância no nível local e estadual em muitos países que optaram por um sistema descentralizado de educação de adultos. Embora a descentralização apresente algumas desvantagens, particularmente no que diz respeito a normas que devem ser unificadas no nível nacional, ela é amplamente compensada pelas vantagens, que consistem principalmente em incentivar os esforços comunitários intimamente ligados ao desenvolvimento local endógeno.
88. Outro fator que tem contribuído substancialmente para o desenvolvimento da educação de adultos, especialmente na forma de educação a distância, é a crescente variedade de novas tecnologias educacionais. Rádio, televisão e TV a cabo, som e videocassetes, computadores individuais e outros usos da informática, até mesmo formas originais de utilizar o telefone, são exemplos de meios de comunicação que, muitas vezes combinados em sistemas multimídia, tornaram mais fácil incorporar nos processos educativos grupos de pessoas e principalmente indivíduos cujo acesso à educação era anteriormente dificultado por seu isolamento geográfico, condições de trabalho, ou determinadas desvantagens. Esses meios de comunicação também facilitaram o desenvolvimento da autoaprendizagem.
89. A Conferência foi unânime em reconhecer e acolher a contribuição da cooperação internacional para a educação de adultos desde a Conferência de Tóquio, particularmente no marco das atividades da UNESCO. Na preparação de legislação e outras medidas nacionais, os governos de países industrializados e em desenvolvimento têm baseado seus esforços, por vezes de forma decisiva, nos instrumentos de trabalho e definição de normas desenvolvidos no âmbito da UNESCO, em particular as Recomendações da Conferência de Tóquio e a Recomendação Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976, mas também as Recomendações da Conferência Internacional de Educação, o relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação e os relatórios das diversas reuniões e estudos.
90. O valor da contribuição da cooperação internacional para a educação de adultos também foi enfatizado em relação a informações sobre inovações, estatísticas, desenvolvimento de tecnologia educacional, consulta e coordenação entre o setor associativo e as autoridades públicas e a preparação e implementação de projetos operacionais financiados por recursos extraorçamentários multilaterais e bilaterais.
91. Os problemas relacionados à educação do povo palestino também foram discutidos e as contribuições da UNESCO e da UNRWA, enfatizadas. Além disso, vários participantes se referiram aos esforços de cooperação internacional desde a Conferência de Tóquio para incentivar a consulta regional e sub-regional em matéria de alfabetização funcional e educação de adultos, particularmente no âmbito do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe e do Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África. A elaboração da Estratégia Árabe para a erradicação do analfabetismo e os debates sobre a educação de adultos na Quinta



Conferência Regional de Ministros da Educação e os Responsáveis pelo Planejamento Econômico na Ásia e no Pacífico, que acaba de ser realizada em Bangkok, também foram mencionados como exemplos de cooperação. Vários delegados colocaram sua experiência nacional e algumas instalações em seus países à disposição de outros Estados-membros através da UNESCO, particularmente no nível regional.

**Item 7: O desenvolvimento da educação de adultos como um pré-requisito essencial para a educação ao longo da vida e um fator importante para a democratização da educação: tendências e perspectivas**

92. De modo geral, os participantes concordaram que a implementação do direito à educação fornece a base e o suporte para o processo de democratização da educação e é um direito que deve ser garantido a todos, inclusive os adultos de todas as idades. A educação de adultos em alguns países foi uma das maneiras pelas quais foi possível garantir aos adultos o exercício pleno e o respeito aos direitos humanos e o cumprimento de seus deveres como cidadãos, uma vez que ajudou a reduzir a ignorância, que é a maior barreira para a consciência e gozo dos direitos individuais e a autorrealização. Frequentemente, uma pessoa só consegue realmente se beneficiar do direito à cultura através da educação de adultos. Em alguns casos, ela pode também facilitar o exercício do direito ao trabalho. Um participante até defendeu que o direito de aprender não é apenas um direito humano fundamental, mas se tornou a chave para a sobrevivência do indivíduo e da sociedade em um momento crítico na história da humanidade.
93. Outros participantes sublinharam as dificuldades com as quais muitos países se deparam em seus esforços para oferecer oportunidades educacionais a todos os seus cidadãos, tanto crianças quanto adultos. Apesar de sua determinação em tornar o direito à educação uma realidade, alguns países foram, de fato, confrontados com uma série de problemas, sendo um deles a falta de recursos. Esses problemas forçaram os países a fazer escolhas e adotar prioridades, especialmente na educação de adultos, o que pode, à primeira vista, dar a impressão de limitar o direito à educação.
94. Muitos delegados enfatizaram que a educação de adultos e, mais especificamente, os programas de alfabetização, representam para milhões de pessoas analfabetas a única oportunidade de usufruir de seu direito à educação. Destacou-se, por exemplo, que em muitos países em desenvolvimento, o trabalho de alfabetização continua a constituir o foco principal da educação de adultos e tem sido, muitas vezes, o único meio de proporcionar educação e conhecimento a amplos segmentos da população que nunca frequentaram a escola. Em muitos países industrializados, também foi constatada a necessidade de incluir atividades de alfabetização entre o leque de cursos educacionais oferecidos aos adultos. Estes são voltados principalmente para determinados grupos de analfabetos de outros países, mas também atendem a um número crescente de cidadãos que não tiveram aproveitamento escolar suficiente ou

que, como resultado de diversos tipos de obstáculos, gradualmente esqueceram como ler e escrever. Alguns delegados disseram que, com a introdução das novas tecnologias, tais recidivas de analfabetismo poderiam muito bem se tornar mais frequentes no futuro.

95. A educação de adultos, portanto, está desempenhando um papel importante em uma ampla gama de sociedades na promoção do acesso igualitário à educação, quer como *única chance* para a educação ou como *segunda chance* para todos aqueles que não puderam concluir sua escolaridade da forma normal, ou beneficiar-se dela como deveriam. Alguns participantes se referiram ao papel da educação de adultos como um complemento à educação formal, com o objetivo de reduzir as disparidades entre as zonas urbanas e rurais na oferta de educação.
96. Para evitar o agravamento do fosso entre os favorecidos e menos favorecidos do ponto de vista educacional, social e econômico, a educação de adultos cada vez mais tende a priorizar, quando os recursos são limitados, determinados grupos de pessoas que estão em desvantagem com relação ao acesso à educação ou que são incapazes de se beneficiar, com as mesmas chances de sucesso, das oportunidades que se abrem para elas. Esses grupos têm necessidades educativas específicas que não podem ser atendidas a menos que certas condições sejam garantidas. Um grande número e variedade de medidas vêm sendo tomadas para ajudá-los, e eles têm sido por vezes o alvo de 'discriminação positiva' ou 'ação afirmativa'.
97. Assim, por exemplo, um esforço especial foi feito ao longo dos últimos dez anos em muitas campanhas de alfabetização para levar em conta a taxa particularmente alta de analfabetismo entre as mulheres, e que a educação das mulheres tem um efeito multiplicador devido ao seu papel familiar e social e sua potencial contribuição para o desenvolvimento. As mulheres têm participado dessas campanhas com um entusiasmo extraordinário, e, em muitos outros programas de educação de adultos, elas atualmente representam a metade dos participantes. No entanto, na grande maioria dos países, elas ainda formam a maioria absoluta dos adultos analfabetos. Embora alguns programas educativos tenham sido desenvolvidos especialmente para as mulheres, de modo a tornar mais fácil para as mães encontrar um emprego novamente após o período em que interrompem seu trabalho para criar seus filhos, tem havido esforços para não limitar o escopo de tais programas e facilitar o acesso das mulheres ao conhecimento em sentido amplo.
98. Muitos delegados deram prioridade a determinados grupos, por exemplo, os habitantes das zonas rurais e zonas urbanas marginalizadas, pessoas que vivem em comunidades geograficamente isoladas, mulheres e, acima de tudo, jovens desempregados. Em alguns países, atividades especiais de educação de adultos são voltadas para as camadas mais pobres da população com o objetivo de promover sua integração social e econômica. Como a experiência recente tem mostrado, precisamente por estarem muitas vezes à margem da sociedade, os mais pobres (que geralmente são os menos escolarizados)

podem ser discriminados e menos propensos a comunicar suas necessidades às entidades responsáveis por ajudá-los educacionalmente. Vários participantes enfatizaram a necessidade de os educadores fazerem um esforço para incentivar essas pessoas a participar na elaboração e implementação de atividades educativas dirigidas a elas. Sobre esse assunto, um dos palestrantes destacou o valor de tal diálogo, que ajudou a educação de adultos a atingir seus objetivos e a comunidade nacional a beneficiar-se da cultura de grupos minoritários ou marginais.

99. A educação de adultos tem cada vez mais procurado promover a integração social das pessoas idosas, impedindo que sejam colocadas em segundo plano no final da sua vida ativa, enquanto ao mesmo tempo lhes permite continuar a oferecer sua experiência e valores originais à sociedade como um todo. Conforme descrito tanto por seus países de origem quanto pelos países beneficiários, os programas educacionais para trabalhadores migrantes e suas famílias buscam três objetivos, aparentemente de forma cada vez mais equilibrada. São eles: a promoção do ajustamento socioeconômico e linguístico nos países de acolhimento, a manutenção da cultura e da língua dos migrantes e facilitar sua reintegração no seu regresso aos seus países. Com relação a grupos étnicos minoritários, alguns têm se beneficiado nos últimos anos de ações para resgatar a expressão e a criatividade de suas culturas há muito sufocadas e trazer para os grupos dominantes dos países em questão a valiosa contribuição dessas culturas. Outros grupos para os quais abordagens específicas e frequentemente bem sucedidas à educação de adultos foram criadas incluem os deficientes e os refugiados.

100. Obviamente, os grupos considerados prioritários variam de país para país e, como alguns participantes destacaram, variam também os critérios para designar esses grupos. Tais critérios são muitas vezes baseados em equidade, mas em alguns casos, também são baseados no tamanho numérico dos grupos, ou em questões econômicas.

101. Na opinião de muitos delegados, a educação de adultos contribuiu de forma decisiva para a democratização da sociedade, abrindo caminho para uma maior democratização da educação. Muito frequentemente sob a forma de “educação popular” ou “educação social”, a educação de adultos contribuiu em muitos países para o ensino de ideias democráticas e a gênese do comportamento democrático. Da mesma forma, programas de estudo e alfabetização de adultos frequentemente possuem um componente de educação cívica. Nesse contexto particular, alguns delegados, referindo-se aos recentes acontecimentos em seus países, afirmaram que as ditaduras políticas se opunham fortemente a iniciativas que visam oferecer às pessoas a oportunidade, através da educação de adultos, de adquirir conhecimentos e exercer seus direitos, principalmente o direito à liberdade de expressão. Eles apontaram que, assim que a democracia foi restaurada em seus países, a educação formal e não formal, incluindo a educação de adultos, recuperou o apoio das autoridades e das pessoas envolvidas.

102. Vários participantes descreveram algumas das pré-condições para a democratização da educação, a saber: apoio financeiro e licença remunerada para estudo em alguns Estados-membros; organização de meios de estudo compatíveis com as condições de trabalho; e a prestação de serviços de informação e orientação. Alguns delegados mencionaram nesse sentido o papel da diversificação curricular para o atendimento a um amplo leque de necessidades e desejos, e a participação dos interessados e das associações às quais pertencem na elaboração dos currículos. Vários delegados afirmaram que ter os estudos reconhecidos no sistema educacional ou para fins de emprego é um incentivo para os adultos estudarem. Alguns participantes consideraram que a criação de certificados para determinados programas de educação de adultos ajudaria a garantir o reconhecimento social da educação de adultos, estimulando a participação e facilitando a transição para outros programas formais e não formais.
103. Muitos participantes salientaram o lugar e o papel da educação de adultos no processo de educação ao longo da vida. A educação de adultos foi considerada por alguns delegados como uma pré-condição para a educação ao longo da vida, por outros como uma parte integrante do sistema de educação geral, e por outros ainda como uma quarta categoria de educação, além dos três níveis tradicionais, ou como uma nova dimensão transversal, e parece ser amplamente reconhecida como um componente importante ou mesmo crucial da educação ao longo da vida. Isso é demonstrado pela legislação, regulamentos ou até dispositivos contratuais adotados por muitos Estados-membros e, em locais onde a educação de adultos está principalmente nas mãos de organizações não governamentais, pelo apoio crescente que recebem das autoridades e políticas educacionais. O conceito tradicional de educação vai sendo assim gradualmente abandonado em favor de uma educação ao longo da vida, se estendendo “do berço ao túmulo”.
104. Várias apresentações revisaram os progressos no sentido do reconhecimento cada vez maior da contribuição da educação de adultos à educação ao longo da vida e das conexões cada vez mais próximas entre a formação inicial e em serviço, que se refletem sobretudo na sua complementaridade; no conceito da alfabetização como primeira fase em um processo de aprendizagem; no desenvolvimento da educação de adultos nos níveis secundário e universitário; no aumento da articulação entre a educação formal e não formal; no progresso em direção à mobilidade horizontal e vertical no sistema de educação; na diversificação dos locais onde a educação é oferecida e das pessoas que a ministram etc. Um participante salientou a utilidade, no contexto da educação ao longo da vida, de formas modulares de formação, especialmente a formação constituída por “unidades capitalizáveis”.
105. À luz da discussão sobre esse ponto, verificou-se que, desde a Conferência de Tóquio, a educação de adultos tem efetivamente se desenvolvido no sentido da educação ao longo da vida, tendo por base a ideia de desenvolvimento ao longo da vida de todo o potencial do indivíduo, utilizando todos os recursos educacionais

disponíveis e atendendo às múltiplas necessidades dos diferentes grupos em sociedades em constante mudança. Portanto, a educação de adultos ajudou a concretizar a abordagem da educação ao longo da vida, encorajando os esforços para renovar a educação formal, uma condição necessária para tornar a educação ao longo da vida plenamente efetiva.

#### **Item 10: Medidas para melhorar a cooperação internacional e regional com vistas ao avanço da educação de adultos**

106. A Quarta Conferência Internacional dedicou uma parte importante das suas discussões em plenária à análise do item 10 da agenda, sobre “Medidas para melhorar a cooperação internacional e regional, com vistas ao avanço da educação de adultos”.
107. A Conferência afirmou que a cooperação internacional e regional desempenhou um papel importante na diversificação dos objetivos, conteúdos e metas da educação de adultos e ampliação do seu campo de ação desde a Conferência de Tóquio de 1972 e, mais especificamente, na implementação da Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada pela Conferência Geral da UNESCO em Nairóbi, em sua décima nona sessão, em 1976. Seguindo as orientações principais daquela Recomendação, muitos países, muitas vezes com a ajuda da UNESCO, lançaram campanhas de alfabetização ou intensificaram seus esforços no campo da educação de adultos em geral.
108. Muitos participantes também destacaram que, desde a Conferência de Tóquio, novas dimensões para análise em matéria de cooperação internacional haviam sido adicionadas às principais questões da educação de adultos. Entre os problemas prioritários está a formação profissional dos adultos em um mundo que passa por mudanças científicas e tecnológicas, além da crise econômica que atinge muitos países industrializados. A solução para esses problemas exige, principalmente, um tipo de educação de adultos que permita a uma parcela substancial da população ativa passar a exercer novas atividades econômicas ou mudar para canais tecnológicos mais produtivos. Outra área prioritária é a educação em massa ao longo da vida necessária para facilitar a adaptação às transformações sociais radicais e culturais que caracterizam a sociedade humana contemporânea.
109. Esforços consideráveis ainda precisam ser feitos pelos Estados-membros, sob a forma de cooperação internacional para erradicar o analfabetismo e o analfabetismo funcional dos países em desenvolvimento e de muitos países industrializados. Esses dois fenômenos constituem obstáculos fundamentais para a participação cívica e social completa e o pleno acesso a todos os benefícios do desenvolvimento global da sociedade.
110. Os representantes de vários Estados-membros concordaram em enfatizar o papel fundamental da cooperação internacional na promoção e no fortalecimento de

programas de educação de adultos destinados a aumentar a consciência das tarefas mais importantes que o mundo contemporâneo enfrenta, como a busca das condições necessárias para uma paz duradoura e um melhor entendimento internacional; o estabelecimento do respeito pelos direitos humanos, particularmente o direito à educação; o desenvolvimento socioeconômico e a proteção da qualidade do meio ambiente.

111. Quanto ao espírito de cooperação internacional no campo da educação de adultos, alguns delegados disseram que tal cooperação deve promover o desenvolvimento socioeconômico integrado, projetado para satisfazer as necessidades básicas, e deve respeitar a independência do país em causa, o que significa evitar a transferência cega de objetivos, conteúdos e métodos, muitas vezes inadequados para as necessidades específicas do país. Além disso, a cooperação internacional nesse campo não deve ser unidirecional, já que tanto os países em desenvolvimento quanto os países industrializados têm muito a ganhar com o intercâmbio. De fato, com relação a problemas como o analfabetismo funcional nos países industrializados, os países em desenvolvimento, graças aos seus esforços na luta contra o analfabetismo, já possuem uma longa experiência para compartilhar.
112. Todos os participantes reconheceram que a educação constitui um dos campos prioritários de ação da UNESCO que mais tem a contribuir para o alcance internacional da Organização. Todos acreditam que as ações nesse campo devem ser fortalecidas no futuro. Alguns participantes esperam que a Organização concentre sua ação nesse campo a fim de aumentar seu impacto sobre a alfabetização, a educação das mulheres, das populações migrantes e do público em geral e a formação profissional dos grupos desfavorecidos. Com isso em vista, um grande grupo de delegados se ofereceu para contribuir para o esforço de cooperação, expressando seu desejo de compartilhar a experiência adquirida.
113. A UNESCO deve continuar a ajudar a promover e disponibilizar aos Estados-membros diferentes tipos de instalações para a educação de adultos no nível internacional e no nível regional. As áreas prioritárias de cooperação com os Estados-membros e com organizações governamentais e não governamentais incluem o intercâmbio de informações e experiências, a investigação e a análise das abordagens, conteúdos e métodos para a educação de adultos, a formação de pessoal e o desenvolvimento de materiais pedagógicos, o desenvolvimento da cooperação regional e o fortalecimento das capacidades dos Estados-membros para o planejamento e a gestão das atividades de educação de adultos. Por fim, a contribuição da UNESCO para a coordenação das agências multilaterais e bilaterais que atuam na educação de adultos deve continuar e ser ampliada.

## **I. Aspectos de normatização**

114. A adoção da Recomendação de 1976 e a abordagem à educação de adultos no Segundo Plano de Médio Prazo (1984-1989) foram consideradas por todos os

delegados como sendo muito favoráveis para o desenvolvimento da atividade nessa área. Eles esperam, porém, que medidas mais vigorosas sejam tomadas para assegurar a continuação da implementação da Recomendação.

115. Assim, vários delegados consideraram que a UNESCO deve estimular a introdução ou a extensão da educação de adultos, particularmente através da ampla divulgação da Recomendação. Outros defenderam um sistema de relatórios periódicos a serem apresentados pelos Estados-membros em resposta a um questionário elaborado pelo Secretariado da UNESCO sobre o grau de implementação da Recomendação. A introdução de um sistema desse tipo permitiria à UNESCO direcionar suas futuras atividades nesse campo de forma mais efetiva e poderia estimular o intercâmbio geral de informações sobre as tendências na educação de adultos, seus problemas e perspectivas de desenvolvimento. Esses relatórios certamente ganhariam com a melhoria da coleta de dados estatísticos e das técnicas de avaliação, para a qual alguns participantes pediram ajuda da UNESCO.
116. Outros participantes consideraram que os adultos devem ter garantido não só o acesso igualitário à educação, mas também o exercício efetivo desse direito, e pediram à UNESCO que colete, estude e publique as informações existentes sobre a criação de tal sistema de garantias. Também do ponto de vista da normatização, um delegado propôs que fosse considerada a redação de uma declaração sobre a educação ao longo da vida, o que permitiria uma clara definição do conceito.
117. O problema do intervalo de tempo entre cada Conferência Internacional sobre Educação de Adultos foi mencionado por alguns delegados, muitos dos quais consideram que deve ser reduzido para cinco anos.

## **II. Intercâmbio de informações e compartilhamento de experiências**

118. No que diz respeito ao intercâmbio de informações e o compartilhamento de experiências em matéria de educação de adultos, a Conferência destacou a necessidade de divulgação adequada e sistemática de informações sobre os resultados de pesquisas e experiências em educação e sobre experiências em treinamento de pessoal e desenvolvimento de currículos e materiais didáticos. A ideia é não só evitar a duplicação de esforços e o desperdício de recursos escassos, mas também aumentar a produtividade das atividades nacionais relativas à educação de adultos e informação ao público em geral por meio de novas fontes de inspiração.
119. Nesse contexto, vários participantes salientaram a importância de encontros internacionais e regionais regulares, nos quais especialistas poderiam comparar suas experiências. Para manter um fluxo constante de informações atualizadas, outros participantes referiram-se à necessidade de desenvolver redes de informação internacionais e regionais relativas à educação de adultos, especialmente as estabelecidas pela UNESCO, a fim de divulgar as inovações educacionais. Eles também

falaram da necessidade de garantir que os principais avanços recebam ampla publicidade através de resumos e periódicos adequados. As discussões destacaram a relevância da criação de bancos de dados sobre diferentes aspectos da educação de adultos que poderiam ser consultados *online* pelas instituições e indivíduos interessados. Um delegado também sugeriu que um diretório mundial de instituições envolvidas fosse preparado com o apoio da UNESCO.

### III. Pesquisa, experimentação e avaliação

120. Outro aspecto mencionado por muitos delegados, que a cooperação internacional pode ajudar a promover, foi a pesquisa e experimentação em matéria de educação de adultos. Vários participantes chamaram a atenção para a posição vantajosa de que gozam não apenas organismos internacionais como a UNESCO, mas também organizações regionais e internacionais, governamentais e não governamentais para estimular pesquisas e estudos na educação de adultos que são muito dispendiosas para serem realizadas por um único país ou que, por sua natureza, dizem respeito a vários Estados-membros.
121. Nesse contexto, alguns delegados falaram da necessidade de realizar pesquisas e estudos comparativos para identificar o que é comum e o que é específico com relação ao conteúdo e à metodologia das atividades desenvolvidas em diversos países e regiões na luta contra o analfabetismo e o analfabetismo funcional, no trabalho pós-alfabetização e na formação técnica e profissional.
122. Outros delegados enfatizaram a necessidade urgente de realização de pesquisas experimentais e atividades relacionadas ao desenvolvimento de abordagens que aumentariam a efetividade da utilização dos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão, e também das novas tecnologias, da tecnologia da informação e da ciência da computação, no nível individual ou familiar. Todas essas tecnologias são altamente promissoras para a educação em geral e particularmente para a formação técnica à distância de adultos.
123. Alguns participantes mencionaram a necessidade de projetos internacionais, com o apoio da UNESCO, com vistas a projetar, testar e desenvolver materiais didáticos e métodos de ensino que incentivem a participação ativa dos adultos no processo de ensino e aprendizagem.
124. Vários participantes também sugeriram que seria necessário empreender, no contexto da cooperação multilateral e bilateral, atividades de pesquisa focada no desenvolvimento de abordagens, métodos e ferramentas adequadas para a avaliação das atividades de educação de adultos desenvolvidas nos Estados-membros. Sobre esse assunto, alguns delegados comentaram que uma das necessidades mais urgentes é o desenvolvimento de um marco conceitual para padronizar as estatísticas de educação de adultos e de ferramentas apropriadas para a coleta de dados.



#### **IV. Conteúdos, métodos e materiais**

125. Quanto ao conteúdo da educação de adultos e os materiais didáticos utilizados, os participantes apontaram claramente o papel fundamental que a cooperação internacional pode e deve desempenhar, em particular a UNESCO, para facilitar a divulgação dos resultados da pesquisa educacional e a circulação de materiais didáticos elaborados pelos Estados-membros que abordem não apenas questões de interesse geral – os grandes problemas do mundo contemporâneo –, mas também os problemas mais específicos, mas igualmente cruciais, da formação técnica e profissional ou da integração cultural e da política nacional. Vários delegados sugeriram que a disponibilidade geral de tais materiais seria enriquecedora e um meio de aumentar a eficiência dos esforços para desenvolver a educação de adultos.
126. Além disso, muitos participantes expressaram a opinião de que a UNESCO deve continuar a produzir materiais didáticos para diferentes grupos-alvo, sob a forma de guias, manuais, módulos, pacotes audiovisuais e afins, com base nas experiências nacionais e regionais. Isso poderia resultar em um conspecto geral de avanços teóricos e práticos na educação de adultos que poderiam então ser rapidamente circulados por toda a comunidade internacional. Sobre esse assunto, um delegado ressaltou a importância de facilitar a produção de materiais didáticos em outras línguas além das de uso oficial na UNESCO.
127. Referindo-se à difícil situação financeira que afeta a educação de adultos em muitos países, vários delegados afirmaram que, em sua opinião, a cooperação internacional deve priorizar as contribuições financeiras públicas e privadas para viabilizar a aquisição de equipamentos, tecnologias e materiais (equipamentos de impressão, vídeo e computador, papel e assim por diante), sem os quais a educação de adultos não pode ser continuada e desenvolvida.

#### **V. Capacitação de pessoal**

128. A maioria dos participantes considerou que a capacitação das diversas categorias de profissionais envolvidas na educação de adultos – professores, organizadores, especialistas em desenvolvimento de currículos, especialistas em comunicação de massa e novas tecnologias de informação, administradores, etc. – representa um aspecto importante da cooperação internacional.
129. Nesse contexto, a organização pela UNESCO, com o apoio de outras agências de cooperação multilateral e bilateral, de seminários e cursos regionais, sub-regionais e nacionais para a formação e o desenvolvimento de recursos humanos para a educação de adultos em termos quantitativos e qualitativos, foi mencionada por alguns delegados como uma condição essencial para garantir maior eficiência e escala mais ampla dos esforços empreendidos pelos Estados-membros.

130. Outros participantes consideraram que a formação de especialistas no desenvolvimento de currículos com o auxílio dos novos meios de comunicação e informação e a capacitação de professores para a utilização efetiva desses novos recursos também deveriam ocorrer principalmente no contexto dos acordos de cooperação internacional.

## VI. Cooperação regional

131. Muitos participantes consideraram que o marco regional é particularmente propício para o desenvolvimento da cooperação, pois a comunicação é mais fácil entre países vizinhos com afinidades culturais profundamente enraizadas e problemas semelhantes e, portanto, a coordenação de seus esforços para alcançar um objetivo comum também é facilitada. A cooperação desse tipo foi também considerada como uma forma de afirmar a identidade regional.

132. O Projeto Principal no Campo da Educação na América Latina e Caribe lançado em 1981 oferece, na visão dos delegados daquela região, um contexto muito construtivo para o desenvolvimento de cooperação horizontal entre os países vizinhos. Assim, os delegados esperam que os Estados-membros da região continuem a atribuir uma alta prioridade aos planos de ação nacionais para a promoção da alfabetização e educação de adultos, e que consolidem os avanços obtidos na cooperação horizontal e compartilhem suas experiências com outras regiões do mundo. Também solicitaram que a UNESCO, especialmente através de seu Escritório Regional, continue e amplie sua cooperação com os Estados da região, fortalecendo os órgãos de coordenação regional e fomentando o intercâmbio com outras regiões do mundo e com as instituições envolvidas em diferentes aspectos da educação de adultos (pesquisa, apoio etc.).

133. Outros delegados mencionaram as atividades da ALECSO, nos Estados Árabes, e ARLO, seu órgão especializado em alfabetização. Através da cooperação regional, os Estados Árabes foram capazes de realizar tarefas que alguns não teriam conseguido realizar sozinhos, em especial a capacitação de pessoal e a produção de certos materiais didáticos. A criação de um Fundo Árabe de Alfabetização foi citada como um exemplo dessa ação coletiva, bem como a transmissão de programas por satélite. O papel do Escritório Regional da UNESCO para a Educação foi destacado, e os delegados esperam que a cooperação seja mantida.

134. Alguns participantes destacaram as atividades de cooperação regional na Ásia patrocinadas pela UNESCO, como as realizadas no âmbito do APEID ou do Programa Regional de Cooperação na Educação Superior para o Desenvolvimento na Ásia e no Pacífico e as atividades de pós-alfabetização realizadas pelo ACCU, com a assistência dos Estados-membros e da UNESCO. Eles esperam que maior importância seja dada às atividades de cooperação regional nesse campo no programa e no orçamento da Organização.

135. Vários delegados apontaram a conveniência da continuação da cooperação entre a UNESCO e ASFEC e CREFAL com vistas à capacitação de pessoal para cargos de responsabilidade nas áreas de alfabetização e educação de adultos nos Estados Árabes e na América Latina e Caribe. No mesmo contexto, outros participantes manifestaram a esperança de que as atividades realizadas com o apoio da UNESCO, no âmbito do Programa Regional para a Erradicação do Analfabetismo na África, se intensifiquem no futuro.
136. Em uma escala menor, um exemplo de cooperação transfronteiriça foi descrito por um participante como uma forma de otimizar os esforços em favor de grupos de pessoas com características semelhantes, mas de diferentes nacionalidades.

## **VII. Fortalecimento da capacidade dos Estados-membros de planejar e gerir as atividades de educação de adultos**

137. Como uma tarefa preliminar a qualquer esforço de planejamento de educação de adultos, vários delegados consideraram que o marco jurídico para as atividades correspondentes deve ser identificado no nível nacional e, nesse contexto, uma opinião especializada poderia sem dúvida ser útil.
138. Preocupados em fazer o melhor uso possível dos recursos disponíveis e cientes do fato de que um projeto bem elaborado e um marco claro no qual o projeto esteja inserido facilitam a obtenção de apoio, muitos participantes também consideraram que a avaliação especializada poderia ser realizada através de cooperação internacional e que a UNESCO, mais especificamente, seria útil para fortalecer a capacidade de certos Estados-membros para conduzir a educação de adultos em conformidade com os objetivos de desenvolvimento intersectorial, e para planejar, programar e gerenciar as atividades dentro do contexto da educação ao longo da vida.
139. Vários participantes opinaram que pesquisas devem ser realizadas sobre as técnicas de planejamento, gestão e avaliação a serem utilizadas, tendo em conta a especificidade da educação de adultos, que atendam a ampla gama de necessidades dos diferentes grupos-alvo, de diversas maneiras. Alguns participantes consideraram isso essencial para alcançar a melhor combinação de recursos humanos, financeiros e materiais, pois estes sempre ficaram muito aquém do necessário.

## **VIII. Cooperação coordenada e mobilização de recursos**

140. Muitos delegados mencionaram que a série de organismos que poderiam estar envolvidos na cooperação no campo da educação de adultos – as agências especializadas das Nações Unidas, bem como várias organizações e órgãos intergovernamentais, governamentais e não governamentais – faz da coordenação de esforços nos níveis internacional, regional e nacional uma pré-condição para medidas mais racionais que permitiriam melhorar a qualidade e o impacto da educação de adultos.

141. Vários delegados deixaram claro, nesse contexto, o papel central que a UNESCO deve desempenhar na coordenação da assistência das diferentes fontes multilaterais e na mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros para a educação de adultos de tais fontes. Para muitos, essa coordenação deve ser feita preferencialmente de forma descentralizada, por meio dos escritórios regionais, que estão mais familiarizados com a situação nos países de suas regiões e com suas reais necessidades.
142. A mobilização de recursos, de acordo com um participante, seria particularmente útil para o fornecimento de equipamentos e materiais de consumo que muitos países podem comprar no estrangeiro; a falta ou a carência desses materiais é um obstáculo para o desenvolvimento de atividades educacionais.
143. Dada a dimensão das necessidades a serem atendidas, um delegado sugeriu fazer um apelo aos países com recursos e às organizações de cooperação multilateral e bilateral relevantes. Outro delegado propôs a criação de um Fundo Internacional de Alfabetização, que poderia recolher contribuições de todas as fontes.
144. A Conferência mencionou o apoio que a UNESCO, como consequência das suas funções de coordenação, deve oferecer às organizações não governamentais internacionais e regionais que atuam no campo da educação de adultos, para ajudá-los a trabalhar de forma concertada e colocar os amplos recursos intelectuais que possuem à disposição dos Estados-membros.

# Anexo 7.

## 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997)

Hamburgo, Alemanha 14-18 de julho de 1997

### Relatório Final

#### A. Introdução

1. A 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V) foi convocada pelo diretor-geral da UNESCO, nos termos das resoluções 1.1 (para. 2.A.g) e 1.4 (para. 3), adotadas pela Conferência Geral em sua vigésima oitava sessão da Conferência Geral da UNESCO, e em conformidade com o plano de trabalho do Programa e Orçamento Aprovados para 1996-1997 (28C/5 Aprovado, n. 01507). A convite do Governo da República Federal da Alemanha, a Conferência foi realizada no Congress Centrum Hamburg, de 14 a 18 de julho de 1997. A conferência foi organizada com os seguintes parceiros: FAO; OIT; UNAIDS; UNICEF; PNUD; UNFPA; ACNUR; UNIDO; Banco Mundial; OMS; Conselho da Europa; União Europeia; OCDE.
2. A Conferência contou com um total de 1507 participantes, incluindo 41 ministros, 15 vice-ministros e 3 subministros, 729 representantes de 130 Estados-membros, 2 membros associados, dois Estados não membros, um palestino, 14 representantes de Organizações do Sistema das Nações Unidas, e 21 representantes de organizações intergovernamentais, 478 representantes de ONG, e 237 representantes de fundações.
3. A V CONFINTEA foi realizada na véspera do novo milênio e seguiu as quatro conferências anteriores (Elsinore, 1949; Montreal, 1960; Tóquio, 1972; Paris, 1985). Uma vasta gama de atividades preparatórias – cinco consultas regionais, (Barcelona, Cairo, Dakar, Jomtien, Brasília), um questionário enviado a todos os Estados-membros e 12 ONG internacionais e várias reuniões com diferentes grupos temáticos – foram realizadas ao longo da preparação da Conferência.

#### A. Relatório da Conferência, pelo relator-geral

##### Relatório Oral Parte I

A Cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, com sua tradição de abertura, diálogo, criatividade e hospitalidade, ofereceu um cenário emocionante e dinâmico para um amplo intercâmbio multiforme sobre a educação de adultos para o século XXI.

Um objetivo dessa conferência, que reuniu cerca de mil e quinhentos representantes de governos, ONG e agências internacionais, foi captar, refletir e promover o conceito multifacetado de educação de adultos para o qual os diferentes atores (estado, sociedade civil, setor privado e parceiros sociais) estão contribuindo, num marco articulado e negociado.

O lema da Conferência, a *Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada*, realmente reflete o clima que prevaleceu. A CONFINTEA V criou o ambiente de aprendizagem e praticou a cultura de aprendizagem que sempre caracterizaram os movimentos de educação de adultos. A interaprendizagem, a cooperação e o intercâmbio ocorreram não apenas nas sessões formais, mas também durante as reuniões multivariadas e os eventos de mídia que culminaram no diálogo por teleconferência com a Índia. Um momento de aprendizagem ocorreu também através do diálogo sobre a reconstrução e revitalização de duas cidades industrializadas, Detroit e Windsor. Mais importante ainda, fez parte do processo de aprendizagem uma ampla e profunda troca de experiências na construção da equidade de gênero sustentável na educação e no desenvolvimento.

Reuniões de mulheres, consultas regionais e sub-regionais, encontros informais de todos os tipos, exposições de objetos de arte coloridos e simbólicos, livros recentemente produzidos etc. tiveram um papel construtivo na Conferência.

Uma comovente homenagem a dois eminentes educadores de adultos e cidadãos do mundo, Dame Nita Barrow e Paulo Freire, proporcionou um testemunho inspirador para a validade confortante e duradoura dos objetivos, métodos e espírito de educação de adultos.

## **1. Vimos o surgimento de uma nova visão da educação de adultos: um chamado para uma mudança**

Chamando a atenção para um mundo politicamente, economicamente e socialmente transformado, muito diferente da realidade da Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 1985, os principais palestrantes da Conferência instaram os participantes a definir as novas funções da educação de adultos, levando em conta as mudanças em curso.

Eles indicaram que os desafios decorrentes do processo de globalização em curso, a tensão e o risco de marginalização que caracterizam o momento atual, cheio de esperança e de temor pelo século nascente, exigem soluções novas e criativas. Assim, a Conferência foi vista e vivida por muitos participantes como uma caixa de ressonância para a construção de uma nova visão, olhando para a educação de adultos como parte integrante de um processo de aprendizagem ao longo e ao largo da vida, promovendo a aprendizagem da família e da comunidade, bem como o diálogo entre culturas, respeitando as diferenças e a diversidade, contribuindo assim para uma cultura de paz. Reconhecendo os alunos não como objetos, mas como sujeitos de seus processos de aprendizagem, a educação de adultos deve, mais especificamente, contribuir para:

a luta pelo desenvolvimento social e econômico, pela justiça, pela igualdade, pelo respeito às culturas tradicionais, e pelo reconhecimento da dignidade de cada ser humano através do empoderamento individual e da transformação social;

tratar os sofrimentos humanos em todos os contextos: a opressão, a pobreza, o trabalho infantil, o genocídio, a negação de oportunidades de aprendizagem baseadas em classe, gênero, raça ou etnia;

o empoderamento individual e a transformação social.

Um apelo especial foi feito no sentido de que a educação deve visar tanto às elites educadas e poderosas na sociedade quanto aos chamados marginalizados e analfabetos, já que as macropolíticas, como a globalização e o ajuste estrutural, que têm afetado a condição humana tão severamente, são criadas hoje pelo educados, ricos e poderosos. Essa nova visão da educação de adultos exige a criação de sociedades inclusivas de aprendizagem, baseadas no pleno potencial e nos recursos de todas as pessoas e do meio ambiente.

## **2. Passando da CONFINTEA IV para a CONFINTEA V**

Os relatórios das várias consultas regionais mostraram que, embora algum progresso tenha sido alcançado na educação de adultos, o processo desde a CONFINTEA IV (1985) não foi capaz de estimular uma mudança importante no sentido de integrar a educação de adultos nas políticas nacionais gerais para a educação básica. As rápidas apresentações dos participantes apontaram algumas tendências e, mais especificamente, as regiões relataram o seguinte:

### **a. Região africana**

Desde 1985, um número crescente de adultos analfabetos têm se beneficiado de programas de alfabetização e numerosas iniciativas locais; porém, devido ao rápido crescimento populacional, o número absoluto de analfabetos continua crescendo.

A África anuncia a necessidade de ver a educação de adultos como uma ferramenta para o desenvolvimento e indica a necessidade de políticas de inclusão na gestão global de tecnologia da informação e das economias mundiais, em particular o fardo da dívida, uma vez que a necessidade de rápida modernização no continente é tão notável quanto em outros lugares no mundo.

No entanto, o analfabetismo é particularmente alto e os recursos humanos e financeiros para a aprendizagem são difíceis de mobilizar devido às guerras civis, à pobreza e aos programas de ajuste estrutural. A mobilização das comunidades locais e seu compromisso com a busca de soluções coletivas para os problemas individuais, bem como sua demanda por uma maior participação e responsabilidade na promoção do desenvolvimento sustentável, representam um raio de esperança para o futuro.

O motor dessa transformação pode ser encontrado no surgimento de uma sociedade civil ativa através de associações, ONG e outros movimentos socioprofissionais e culturais. Em resposta, os governos africanos vêm empreendendo reformas que buscam enfatizar a descentralização e o fortalecimento das bases para uma participação mais significativa no desenvolvimento nacional.

## **b. Região da Ásia e do Pacífico**

- Cada vez mais, as políticas e os investimentos correspondentes reconhecem a educação de adultos como um meio para atingir e empoderar os grupos desfavorecidos, assegurar um desenvolvimento equitativo e sustentável, aproveitar o potencial de competitividade nacional e melhorar as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida;
- A visão e o escopo da educação de adultos se expandiram e criaram estratégias desenvolvidas como resultado de parcerias entre instituições de ensino, ONG, organizações populares, a mídia e o setor privado como um todo;
- Modelos inovadores de mobilização de apoio para campanhas de alfabetização em massa e para proporcionar uma educação alternativa às crianças fora da escola foram destacados;
- Maior preocupação com a dimensão de gênero, a responsividade local e a qualidade são evidentes em muitos programas de alfabetização funcional;
- Relações mais estreitas foram forjadas entre a educação e o desenvolvimento sustentável;
- Novas formas de educação profissional, técnica e no trabalho foram implantadas.

## **c. América Latina e Caribe**

Há evidências de parcerias entre governos e ONG na educação de adultos que levaram, por exemplo, a inovações no desenvolvimento curricular. Em vários países, as mulheres são cada vez mais vistas como um grupo prioritário na educação. No entanto, as políticas educacionais ainda não respondem às realidades locais e nem sempre vão além dos modelos convencionais de ensino presencial. A construção da desejada cooperação multissetorial e interinstitucional tem demorado a fincar as bases necessárias.

A região registrou um aumento notável no papel da mídia e no envolvimento da sociedade civil. São necessários um maior envolvimento do governo no campo da educação de adultos, e uma revisão das políticas nacionais de educação a partir da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Uma das recomendações mais fortes da região é que os educadores de adultos devem dar atenção aos jovens como uma estratégia-chave. A América Latina e o Caribe ecoaram fortemente a necessidade de uma gestão criativa do ônus da dívida em favor de programas essenciais, como o programa de educação de adultos.

## **d. Região Europeia**

O analfabetismo funcional residual também é uma realidade nessa região, e esforços estão sendo feitos para monitorar e controlar as circunstâncias que o geraram. No entanto, a preocupação para a Europa é avançar no sentido de uma visão ampliada de educação de adultos como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida. Há um reconhecimento das implicações para a educação no que diz respeito aos diferentes



padrões de desenvolvimento na região. O relatório coloca uma nova ênfase na aprendizagem ao longo da vida com a Declaração de 1996 como Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Uma das características definidoras do conceito de educação de adultos é o crescimento fora dos sistemas formais, iniciado por uma variedade de movimentos populares que incluem desde sindicatos e organizações de desenvolvimento rural, até movimentos temporários. A experiência na Europa aguçou a consciência da diversidade que existe não só nas estruturas, mas também no conteúdo e até mesmo na compreensão.

O relatório destacou o papel da educação na promoção do conceito de cidadania ativa, que inclui a capacidade de interpretar experiências, tomar decisões individuais, participar nos processos políticos e exercer a dignidade individual.

A Europa propõe uma mudança radical de atitude por parte das instituições e organizações de educação, incluindo o sistema escolar, as universidades, as empresas e todos os parceiros sociais. Uma ampliação do diálogo entre as instituições é, portanto, necessária para permitir a mobilidade entre os diferentes ambientes de aprendizagem e promover novas formas de aprendizagem para a aquisição de novos conhecimentos. Um ambiente dinâmico de aprendizagem ao longo da vida não pode ser criado de cima para baixo, mas pressupõe um alto grau de participação dos cidadãos adultos.

A região compartilhou as seguintes propostas de ação:

- Uma hora por dia de aprendizagem para criar uma cultura de uma sociedade de aprendizagem;
- O anúncio de um Dia Mundial da Educação de Adultos.

### **e. Região árabe**

Durante os últimos 12 anos, o número de adultos alfabetizados aumentou significativamente. Hoje, dois terços da população adulta da região é alfabetizada. No entanto, a taxa de alfabetização das mulheres ainda permanece significativamente inferior à dos homens. Continuar a corrigir esse desequilíbrio e intensificar o esforço é um desafio para os próximos anos.

Na região árabe, uma nova tendência está ocorrendo, na qual a prioridade da alfabetização de adultos é cada vez mais vista como parte integrante do objetivo maior da educação ao longo da vida adulta. A primeira prioridade dos 3 Rs para todos é redefinida na versão ampliada dos 3 Ls (aprendizagem ao longo da vida para todos – *lifelong learning*).

## **Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos**

**V CONFINTEA - Julho 1997**

### **V Conferência Internacional de Educação de Adultos**

1. Nós participantes da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, reunidos na cidade Livre e Hanseática de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.
2. A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores, como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas.
3. A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas "adultas", pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural, em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas.
4. Apesar de o conteúdo referente à aprendizagem de adultos e à educação de crianças e adolescentes variar de acordo com os contextos socioeconômicos, ambientais e culturais, e também variarem as necessidades das pessoas segundo a sociedade em que vivem, ambas são elementos necessários a uma nova visão de educação, em que a aprendizagem acontece durante a vida inteira. A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É fundamental a contribuição potencial da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e informada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a promoção da alfabetização, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

5. Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovem a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que pessoas e comunidades controlem seus destinos e sua sociedade para encarar os desafios à sua frente. É essencial que as abordagens referentes à aprendizagem de adultos estejam baseadas no patrimônio das pessoas, na cultura, em valores e nas experiências anteriores dessas pessoas, e que as diversas formas pelas quais essas abordagens são implementadas permitam e encorajem todos os cidadãos a estarem ativamente envolvidos e participantes.
6. Esta Conferência reconhece a diversidade dos sistemas políticos, econômicos e sociais, bem como as estruturas governamentais entre os Estados-membros. De acordo com tal diversidade, e assegurando o respeito integral aos direitos humanos e às liberdades individuais, esta Conferência reconhece que as circunstâncias particulares vividas pelos Estados-membros determinarão, em grande parte, as medidas que os Governos devem adotar para avançar na consecução e no espírito de nossos objetivos.
7. Os representantes de Governos e organizações participantes da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos decidiram explorar o potencial e o futuro da aprendizagem de adultos, dinamicamente concebida pelo referencial da aprendizagem ao longo da vida.
8. Durante essa década, a aprendizagem de adultos sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência e na sua escala. Em sociedades baseadas no conhecimento que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho. As novas demandas da sociedade e da vida produtiva aumentam expectativas que requerem que todo e qualquer indivíduo atualize suas habilidades e conhecimentos por toda a sua vida. No centro dessa transformação, está o novo papel do Estado e a necessidade de se expandirem parcerias com a sociedade civil visando à aprendizagem de adultos. O Estado ainda é o principal veículo para assegurar o direito à educação para todos, particularmente, para os grupos menos privilegiados da sociedade tais como minorias e povos indígenas, e para prover uma ampla estrutura política. No contexto das novas parcerias entre setor público, setor privado e comunidade, o papel do Estado está em transformação. O Estado não é apenas um mero provedor de educação para adultos, mas também consultor, agente financiador que monitora e avalia ao mesmo tempo. Governos e parceiros sociais devem tomar medidas necessárias para garantir o acesso, durante toda a vida dos indivíduos, às oportunidades de educação. Do mesmo modo, devem garantir aos cidadãos a possibilidade de expressar suas necessidades e suas aspirações em termos educacionais. Em âmbito de Governo, a educação de adultos não deve estar confinada a gabinetes de Ministérios de Educação: todos os Ministérios devem

estar envolvidos na promoção da aprendizagem de adultos e, para tanto, a cooperação interministerial é imprescindível. Além disso, empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias e grupos indígenas e de mulheres estão envolvidos e têm a responsabilidade de interagir e de criar oportunidades para a aprendizagem ao longo da vida, para a qual se preveem processos de reconhecimento e validação.

9. Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por Governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, a imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida são igualmente necessárias. A aprendizagem de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as em condição indispensável para se enfrentar problemas complexos e inter-relacionados de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.
10. O novo conceito de educação de jovens e adultos apresenta um desafio às práticas existentes, devido à exigência de maior relacionamento entre sistemas formais e não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tal desafio deve ser encarado mediante novos enfoques, no contexto da aprendizagem ao longo da vida. Promover a aprendizagem, usando a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de Governos, parceiros sociais e prestadores de serviços. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade educadora e comprometida com a justiça social e o bem estar geral.
11. **Alfabetização de adultos.** A alfabetização, concebida como conhecimento básico e habilidades necessárias a todos num mundo em rápida transformação é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo de se apropriar desse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a aprendizagem por meio da conscientização e do empoderamento. A alfabetização é também um catalisador para a participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, e para a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser e se manter alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-membros, um ambiente letrado que favoreça a cultura oral. A oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, incluindo os inalcançáveis e os excluídos,

- é a preocupação mais urgente. A Conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire.
12. O reconhecimento do **direito à educação e do direito a aprender** por toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.
  13. **O empoderamento e a integração das mulheres.** As mulheres têm direito a oportunidades iguais. A sociedade, por sua vez, depende da contribuição das mulheres em todas as áreas de trabalho e em todos os aspectos da vida cotidiana. As políticas de aprendizagem voltadas para a alfabetização de jovens e adultos devem estar baseadas na cultura própria de cada sociedade, dando prioridade à expansão das oportunidades educacionais para todas as mulheres, respeitando sua diversidade, eliminando preconceitos e estereótipos que limitam seu acesso à educação de jovens e adultos e que restringem os benefícios da educação. Qualquer argumentação que restrinja o direito de alfabetização das mulheres deve ser categoricamente rejeitada. Medidas devem ser tomadas para garantir que não ocorram restrições a esse direito.
  14. **Cultura de paz e educação para a cidadania e para a democracia.** Um dos principais desafios de nossa época é eliminar a cultura da violência e construir uma cultura de paz, baseada na justiça e na tolerância, na qual o diálogo, o respeito mútuo e a negociação substituirão a violência nos lares e comunidades, dentro de nações e entre países.
  15. **Diversidade e igualdade.** A aprendizagem de adultos deve refletir a riqueza da diversidade cultural, bem como respeitar o conhecimento e os sistemas de aprendizagem tradicionais dos povos indígenas. O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado. A educação de adultos enfrenta um grande desafio, que consiste em preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nômades. Por outro lado, a educação intercultural deve promover a aprendizagem e o intercâmbio de conhecimento entre e sobre diferentes culturas, em favor da paz, dos direitos humanos, das liberdades fundamentais, da democracia, da justiça, da liberdade, da coexistência e da diversidade.
  16. **Saúde.** A saúde é um direito humano básico. Investimentos em educação são investimentos em saúde. A aprendizagem ao longo da vida pode contribuir significativamente para a promoção da saúde e para a prevenção de doenças. A educação de adultos oferece oportunidades significativas para prover acesso relevante, equitativo e sustentável às informações sobre saúde.
  17. **Sustentabilidade ambiental.** A educação voltada para a sustentabilidade ambiental deve ser um processo de aprendizagem ao longo da vida que reconheça os problemas ecológicos existentes em contextos socioeconômico, político e cultural. Um futuro sustentável não pode ser atingido se não for analisada a relação entre problemas

ambientais e os atuais paradigmas de desenvolvimento. A educação ambiental de adultos pode desempenhar papel fundamental no que se refere à mobilização das comunidades e de seus líderes, visando ao desenvolvimento de ações na área ambiental.

18. **A educação e a cultura de povos indígenas.** Povos indígenas e nômades têm o direito de acesso a todas as formas e níveis de educação oferecidos pelo Estado. Não se lhes deve negar o direito de usufruir de sua própria cultura e de seu próprio idioma. Educação para povos indígenas e nômades deve ser cultural e linguisticamente apropriada a suas necessidades, devendo-se facilitar o acesso à educação continuada e à formação.
19. **Transformação na economia.** A globalização, mudança nos padrões de produção, desemprego crescente e dificuldade de levar uma vida estável exigem políticas trabalhistas mais efetivas, assim como mais investimentos em educação, de modo a permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda.
20. **Acesso à informação.** O desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação traz novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade. Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser a de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a sociedade da informação não perca de vista a dimensão humana.
21. **O envelhecimento populacional.** Existem hoje mais pessoas idosas no mundo do que havia antigamente, e essa proporção continua aumentando. Esses adultos mais velhos têm muito a oferecer ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, é importante que eles tenham a mesma oportunidade de aprender de forma apropriada. Suas habilidades devem ser reconhecidas, valorizadas e utilizadas.
22. Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e o acesso de pessoas com deficiência. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais equitativas, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda a suas necessidades e objetivos próprios, em que as tecnologias adequadas à aprendizagem sejam compatíveis com as especificidades que demandam.
23. Devemos agir com urgência para aumentar e garantir o investimento nacional e internacional na aprendizagem de jovens e adultos e a aplicação de recursos privados e comunitários voltados para esse fim. A Agenda para o Futuro, que nós adotamos aqui, visa à consecução desses objetivos.
24. Convocamos a UNESCO como agência líder das Nações Unidas na área de educação a exercer o papel principal na promoção da educação de adultos como parte integrante de um sistema de aprendizagem, e a mobilizar o apoio de todos os parceiros, particularmente aqueles do sistema das Nações Unidas, para priorizar a implementação da Agenda para o Futuro, facilitando a prestação de serviços necessários ao

fortalecimento da coordenação e da cooperação internacionais.

25. Instamos a UNESCO a encorajar os Estados-membros a adotar políticas e legislações que favoreçam e acolham pessoas com deficiência em programas educacionais, assim como estar sensível à diversidade cultural, linguística, de gênero e econômica.
26. Nós, solenemente, declaramos que todos os setores acompanharão atentamente a implementação desta Declaração e da Agenda para o Futuro, distinguindo claramente as respectivas responsabilidades, complementando-as e cooperando uns com os outros. Estamos determinados a assegurar que a aprendizagem ao longo da vida se torne uma realidade concreta no início do século XXI. Com tal propósito, assumimos o compromisso de promover a cultura da aprendizagem com o movimento “uma hora diária para aprender”, e com a promoção, pelas Nações Unidas, da Semana de Aprendizagem de Adultos.
27. Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da aprendizagem de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de aprender ao longo de suas vidas. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada.

### **Agenda para o Futuro**

1. A presente Agenda para o Futuro define, de modo detalhado, os novos compromissos em favor do desenvolvimento da aprendizagem de adultos preconizados pela Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos.
2. A Agenda se concentra nas preocupações comuns com que a humanidade se defronta, às vésperas do século XXI, e no papel crucial que à educação de adultos cabe desempenhar para que homens e mulheres de todas as idades possam enfrentar tais desafios tão urgentes com coragem, criatividade e conhecimento necessários.
3. Desenvolver a educação de adultos exige ação de parceria entre os poderes públicos em diferentes setores; as organizações intergovernamentais e não governamentais; os empregadores e os sindicatos; as universidades e os centros de pesquisa; os meios de comunicação; as associações comunitárias e da sociedade civil; os facilitadores da aprendizagem de adultos; e os próprios educandos.
4. Profundas mudanças estão em andamento em nível mundial e local. Elas se manifestam na globalização dos sistemas econômicos, no desenvolvimento rápido da ciência e da tecnologia, na estrutura por idade, na mobilidade das populações e na emergência de uma sociedade fundada sobre a informação e o saber. O mundo está experimentando transformações profundas na estrutura do trabalho e do emprego, geradas por uma crise ecológica sempre mais aguda e por tensões sociais ligadas às diferenças culturais, étnicas e religiosas; à repartição de papéis entre gêneros e a diferenças na renda. Essas tendências repercutem no domínio da educação, no qual

os responsáveis por sistemas educativos complexos se esforçam para lidar com novas oportunidades e demandas quando seus recursos, não raro, diminuem.

5. Desde o início do atual decênio, uma série de conferências chamou a atenção do mundo sobre problemas internacionais cruciais. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990), ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993); a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994); a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); a IV Conferência Mundial sobre as Mulheres (Beijing, 1995); a Conferência das Nações Unidas sobre a Habitação Humana (Habitat II, Istambul, 1996); e, a mais recente, a Cúpula Mundial da Alimentação (Roma, 1996). Em todas essas ocasiões, os dirigentes mundiais manifestaram a expectativa de que a educação ofereça, às competências e à criatividade dos cidadãos, o meio de exprimir-se. A educação tem sido considerada elemento indispensável de uma estratégia para apoiar mecanismos do desenvolvimento sustentável.
6. Paralelamente, também a educação registrou mudanças. Desde a sua criação, a UNESCO está na vanguarda do movimento, tendente a conceber a educação de adultos como um componente essencial de todo o sistema educativo e do desenvolvimento centrado no ser humano. Numerosos organismos ocupam-se atualmente dessa questão, e muitos deles participaram da Conferência de Hamburgo.
7. A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (Elsinore, Dinamarca, 1949) foi seguida pelas Conferências de Montreal (1960); Tóquio (1972); e Paris (1985). O Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidido por Edgar Faure, elaborado em 1972, sob o título "Aprender a ser: o mundo de educação hoje e amanhã", e a decisiva Recomendação da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, de 1976, destacando o papel vital que essa tem como "parte integrante da educação e aprendizagem ao longo da vida" constituem outros marcos importantes.
8. Durante os doze anos transcorridos desde a Declaração de Paris, a humanidade conheceu profundas transformações ligadas ao processo de globalização e ao progresso tecnológico, e assistiu ao aparecimento de uma nova ordem internacional, todos eles fenômenos que acarretaram profundas alterações nos domínios político, econômico e cultural.
9. Vinte e cinco anos após "Aprender a ser", a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, declarava, em 1996, que "O conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e continuada. Aproxima-se de um outro conceito [...], o da sociedade educativa, quando tudo pode ser ocasião para



aprender e desenvolver os próprios talentos”. Seu Informe, “Educação: um tesouro a descobrir”, sublinhava a importância dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Como indica a Declaração de Hamburgo, a educação de adultos adquiriu uma amplitude e uma dimensão acrescidas; ela tornou-se um imperativo para o lugar de trabalho, o lar e a comunidade, no momento em que homens e mulheres lutam para influir sobre o curso de sua existência em cada uma de suas etapas. A educação de adultos desempenha um papel essencial e específico, na medida em que possibilita às mulheres e aos homens se adaptarem eficazmente a um mundo em constante mutação, e lhes ministra um ensino que leva em conta os direitos e as responsabilidades do adulto e da comunidade.

10. Em Hamburgo, o vasto e complexo campo da aprendizagem de adultos foi objeto de dez temas de estudo:

- Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI;
- A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos;
- Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica;
- A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero e o empoderamento das mulheres;
- A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho;
- A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população;
- A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação;
- A aprendizagem para todos os adultos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos;
- Os aspectos econômicos da aprendizagem de adultos;
- A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais.

### **Tema I: Aprendizagem de adultos e democracia: os desafios do século XXI**

11. *É indispensável apelar para a criatividade e as competências dos cidadãos de todas as idades para enfrentar os desafios do século XXI, isto é, atenuar a pobreza, consolidar os processos democráticos, fortalecer e proteger os direitos humanos, promover uma cultura da paz, estimular uma cidadania ativa, reforçar o papel da sociedade civil, garantir a equidade e a igualdade entre os gêneros, promover o empoderamento das mulheres, reconhecer a diversidade cultural (especialmente na utilização das línguas e no favorecimento da justiça e da igualdade para as minorias e os povos indígenas) e estabelecer uma nova parceria entre o Estado e a sociedade civil. Para fortificar a democracia, é com efeito indispensável consolidar o contexto educativo, reforçar a participação dos cidadãos, criar condições propícias ao crescimento da produtividade e à implantação de uma cultura da equidade e da paz.*

Nós nos comprometemos a:

**12. Fortalecer a participação comunitária:**

- a) favorecendo uma cidadania ativa e melhorando a democracia participativa, a fim de criar comunidades de aprendizagem;
- b) encorajando e desenvolvendo o espírito de iniciativa da população adulta e particularmente das mulheres, o que lhes permitirá participar no funcionamento das instituições do Estado, do mercado e da sociedade civil.

**13. Sensibilizar com relação a preconceitos e à discriminação na sociedade:**

- a) garantindo o direito legítimo do indivíduo de exercer seu livre arbítrio e de levar sua vida segundo o modo que tenha escolhido;
- b) adotando medidas para eliminar, em todos os níveis da educação, qualquer discriminação baseada no gênero, na raça, na língua, na religião, na origem étnica ou nacional, na deficiência, ou em qualquer outra forma de discriminação;
- c) desenvolvendo programas de educação que propiciem a compreensão das relações homem-mulher e da sexualidade humana em todas as dimensões;
- d) reconhecendo e afirmando o direito à educação das mulheres, das populações indígenas e nômades e das minorias, estando atentos para que sejam equitativamente representadas nos processos decisórios; e na prestação de serviços educacionais, apoiando a publicação de materiais de aprendizagem locais e indígenas;
- e) reconhecendo que todos os povos indígenas e os povos nômades têm direito de acesso a todos os níveis e formas de educação pública, e a fazer uso de suas próprias culturas e de suas línguas. Do ponto de vista linguístico e cultural, sua educação deverá estar adaptada às suas necessidades e facilitar-lhes o acesso a outros níveis de educação e formação, graças ao trabalho em comum, ao respeito e ao apreço pelas diferenças mútuas, de maneira a assegurar um futuro comum a todos os membros da sociedade.

**14. Favorecer um reconhecimento, participação e responsabilização maior das organizações não governamentais e dos grupos comunitários locais:**

- a) reconhecendo o papel exercido pelas organizações não governamentais na conscientização e empoderamento dos cidadãos, fatores que se revestem de importância essencial para a democracia, a paz e o desenvolvimento;
- b) reconhecendo o papel sempre mais importante das organizações não governamentais e dos grupos comunitários locais que oferecem possibilidades de educação de adultos em todos os setores, e respondem a necessidades dos mais carentes e dinamizam a sociedade civil; e fazendo chegar a essas organizações e grupos o sustento financeiro requerido.

**15. Promover uma cultura da paz, o diálogo intercultural e os direitos humanos:**

- a) facilitando aos cidadãos a adoção de uma atitude empática, não violenta e criativa em face dos conflitos, notadamente pela importância dada à generalização da educação para a paz, ao jornalismo pela paz e à cultura da paz;

- b) reforçando a dimensão educativa das atividades atinentes aos direitos humanos na oferta de oportunidades de aprendizagem formal e não formal de adultos nos níveis comunitário, nacional, regional e mundial.

## **Tema II: A melhoria das condições e da qualidade da aprendizagem de adultos**

*16. Ao mesmo tempo em que se assiste a um aumento da demanda de educação de adultos e a uma explosão na informação, crescem igualmente as disparidades entre aqueles que têm acesso a ela e os que não o têm. É preciso, portanto, diminuir essa polarização, que reforça as desigualdades existentes, criar estruturas de aprendizagem para adultos e ambientes de aprendizagem ao longo da vida que possam ajudar a corrigir a tendência dominante. Como se podem melhorar as condições de aprendizagem de adultos? Como superar as insuficiências de serviços oferecidos nessa área? Que tipo de medidas e de reformas é necessário empreender para melhorar o acesso, a adequação e a qualidade, respeitar mais a diversidade e reconhecer as aprendizagens anteriores?*

Nós nos comprometemos a:

### **17. Criar condições para a expressão das necessidades das pessoas para a aprendizagem:**

- a) adotando leis e outras medidas apropriadas para reconhecer a todos os adultos o direito de aprender, propondo visão ampliada de aprendizagem de adultos e facilitando a coordenação entre as agências;
- b) facilitando a expressão das necessidades de aprendizagem de adultos em sua própria cultura e idioma;
- c) criando serviços de informação pública e de orientação e implementando métodos para o reconhecimento da experiência e das aprendizagens anteriores;
- d) elaborando estratégias para estender os benefícios da aprendizagem de adultos aos dela privados e para ajudá-los a realizar escolhas lúcidas em relação a trajetórias de aprendizagem que melhor respondam a suas aspirações;
- e) favorecendo o exercício do direito de aprender segundo o movimento “uma hora por dia para aprender”;
- f) fazendo ressaltar que é importante celebrar o Dia Internacional da Mulher (8 de março) e o Dia Internacional da Alfabetização (8 de setembro) aproveitando a distribuição dos Prêmios Internacionais de Alfabetização para a promoção da aprendizagem de adultos, e estabelecendo uma Semana Internacional de Aprendizagem de Adultos, sob os auspícios das Nações Unidas.

### **18. Garantir acesso e qualidade:**

- a) adotando legislação, políticas e mecanismos de cooperação com todos os parceiros envolvidos, a fim de: facilitar o acesso à educação, abrindo a

oportunidade de participação dos adultos na educação formal, no lugar de trabalho e na comunidade; apoiar e estender programas para as zonas rurais e isoladas;

- b) formulando política abrangente que tenha em conta o papel decisivo de ambientes de aprendizagem;
- c) melhorando a qualidade da educação de adultos e garantindo sua relevância por meio da participação dos educandos na elaboração de programas;
- d) facilitando cooperação entre iniciativas referentes à aprendizagem de adultos levadas por instituições e setores diferentes de atividade.

**19. Abrir escolas, universidades e outros estabelecimentos de ensino superior aos educandos adultos:**

- a) solicitando aos estabelecimentos de ensino formal, de todos os níveis, a disposição de estarem abertos a educandos adultos – tanto mulheres como homens – e de adaptarem seus programas e condições de aprendizagem para responder a suas necessidades;
- b) elaborando mecanismos coerentes para reconhecer aprendizagens realizadas em diferentes contextos e garantir que sua validação circule no interior dos estabelecimentos, dos setores e dos Estados, e entre estes;
- c) estabelecendo parcerias entre universidades e comunidades para a realização conjunta de atividades de pesquisa e formação, e tornando acessíveis serviços de universidades a grupos externos;
- d) realizando pesquisas interdisciplinares sobre todos os aspectos da educação e aprendizagem de adultos, com a participação dos próprios educandos adultos;
- e) criando, em benefício dos adultos, possibilidades de aprendizagem flexível, aberta e criativa, tendo presentes as respectivas condições de existência de mulheres e de homens;
- f) proporcionando formação continuada e sistemática aos educadores de adultos;
- g) convidando a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (Paris, 1998) a promover a transformação dos estabelecimentos de ensino pós-secundários em estabelecimentos de aprendizagem ao longo da vida, e a definir, em consequência, a função de universidades.

**20. Melhorar condições para o desenvolvimento profissional de educadores de adultos e de facilitadores:**

- a) elaborando políticas e adotando medidas para melhorar o recrutamento; a formação inicial e continuada; as condições de trabalho e a remuneração de pessoal empregado em programas e atividades de educação de jovens e adultos, a fim de garantir qualidade e sustentabilidade desses programas e de atividades, incluídos conteúdos e métodos de formação;

- b) introduzindo, no campo da educação continuada, métodos inovadores de ensino e aprendizagem, recorrendo especialmente a tecnologias interativas e a métodos indutivos que suponham estreita coordenação entre experiência profissional e formação;
- c) favorecendo a existência de serviços de informação e de documentação que sejam amplamente acessíveis, e que levem em conta a diversidade cultural.

**21. Melhorar a adequação da educação primária na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida:**

- eliminando barreiras entre educação formal e não formal, e estando atentos a que os jovens adultos tenham possibilidade de prosseguir nos estudos depois de sua escolaridade formal inicial.

**22. Promover pesquisas sistemáticas e estudos sobre a aprendizagem de adultos direcionadas a políticas públicas e orientadas para a ação:**

- a) promover a realização de estudos nacionais e transnacionais sobre educandos, educadores, programas, métodos e estabelecimentos de educação de adultos, e apoiando a avaliação da oferta de e a participação em educação de adultos, especialmente no que se refere a necessidades de todos os grupos da sociedade;
- b) fornecendo regularmente à UNESCO e a outros organismos multilaterais indicadores sobre educação de adultos, monitorando todas as atividades de educação e participação de adultos, e instando a UNESCO a ajudar os Estados-membros nessas atividades;
- c) ampliando a capacidade de pesquisa e de difusão de conhecimentos, pelo estímulo a intercâmbios nacionais e internacionais de informação, a modelos inovadores e a boas práticas.

**23. Tomar consciência do novo papel dos Estados e parceiros sociais:**

- a) fazendo com que todos os parceiros reconheçam sua mútua responsabilidade para estabelecer estruturas normativas de apoio; para garantir acessibilidade e equidade; para implementar mecanismos de monitoramento e coordenação e oferecer apoio profissional aos responsáveis pelas decisões, aos pesquisadores e aos educandos, por meio da articulação de recursos.
- b) garantindo o apoio necessário nas áreas financeira, administrativa e de gestão e reforçando os mecanismos de aliança intersetorial e interdepartamental, facilitando, ao mesmo tempo, a participação de organizações da sociedade civil em atividades complementares à ação governamental, mediante apoio financeiro adequado;
- c) convocando a UNESCO a continuar desenvolvendo sua política de estabelecimento de parcerias entre todos os atores da área de educação de adultos.

### **Tema III: Garantir o direito universal à alfabetização e à educação básica**

24. *Ainda hoje, mais de um bilhão de pessoas não adquiriram habilidades de aprendizagem e, mesmo nos países mais prósperos, há milhões que não estão em condições de manter essa conquista. Em todas as partes do mundo, a alfabetização deveria abrir o caminho de uma participação ampliada na vida social, cultural, política e econômica. A aprendizagem deve ser relevante com o contexto socioeconômico e cultural de cada pessoa. A alfabetização permite ao indivíduo assumir eficazmente sua função na sociedade a que pertence, construí-la e modelá-la. A alfabetização é processo de autotransformação cultural e social das coletividades. Deve responder a necessidades das mulheres, assim como dos homens, a fim de lhes permitir compreender relações de interdependência que conectam sua situação pessoal com realidades locais e mundiais.*

Nós nos comprometemos a:

#### **25. Fazer com que a alfabetização responda ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos educandos:**

- a) ressaltando a importância da alfabetização para os direitos humanos, para a cidadania participativa, para a justiça social, política e econômica, para a equidade e identidade cultural;
- b) reduzindo, até o ano 2000, as taxas de analfabetismo feminino à metade das cifras de 1990, pelo menos, com atenção especial às populações rurais, aos migrantes, refugiados e deslocados no interior de seus países, às populações indígenas, às minorias e às mulheres com deficiências;
- c) encorajando o uso criativo da alfabetização;
- d) substituindo a visão estreita de alfabetização por aprendizagem que responda a necessidades sociais, econômicas e políticas, e que permita a expressão de novas formas de cidadania;
- e) integrando alfabetização e outras formas de aprendizagem e habilidades básicas em todos os projetos de desenvolvimento apropriados, particularmente àqueles relacionados à saúde e ao meio ambiente, e encorajando organizações locais e movimentos sociais a promoverem suas próprias iniciativas de aprendizagem e desenvolvimento;
- f) lançando a Década Africana de Alfabetização Paulo Freire para Todos, iniciando-a em 1998, para criar sociedades alfabetizadas que saibam respeitar diferentes tradições culturais. Para tal, devem ser criados fundos especiais oriundos de fontes públicas e privadas.

#### **26. Melhorar a qualidade de programas de alfabetização, tecendo laços com saberes e culturas tradicionais e minoritárias:**

- a) investindo no processo de aprendizagem por meio de estratégias centradas no

- educando; atenção à diversidade de línguas e culturas; participação do educando na elaboração de materiais didáticos; troca de conhecimentos entre gerações; e utilização de idiomas locais, de saberes indígenas e de tecnologias apropriadas;
- b) aprimorando a qualidade e a eficácia de programas de alfabetização, mediante o estreitamento de laços com outros domínios, tais como saúde; justiça; desenvolvimento urbano e rural; pesquisa básica e aplicada; avaliação; utilização de tecnologias apropriadas para auxiliar educadores e educandos; coleta e difusão de melhores práticas; e comunicação eficaz de resultados de pesquisa sobre alfabetização a pesquisadores, a professores e a responsáveis pelas decisões, e com o recurso de centros de documentação existentes e/ou novos sobre aprendizagem;
  - c) investindo na formação de pessoal encarregado da alfabetização, pelos seguintes meios: atenção maior ao êxito pessoal; a condições de trabalho e à situação profissional de professores; apoio contínuo ao aperfeiçoamento individual; maior consciência e melhor comunicação no seio da comunidade de alfabetizadores; e particular atenção à qualificação de mulheres que, em variados contextos, representam a maioria dos educadores de adultos;
  - d) elaborando programa internacional, tendo em vista o desenvolvimento de sistemas de acompanhamento e de avaliação da alfabetização, bem como de sistemas de retroinformação que estimulem comunidades locais a contribuir e participar na melhoria do programa, nos níveis internacional, regional e nacional; e constituindo base mundial de informação, a fim de favorecer a elaboração de políticas e de facilitar a gestão, bem como melhorar a qualidade, a eficácia e a continuidade desses esforços;
  - e) sensibilizando mais o público, de modo a obter maior apoio em favor da alfabetização, prestando mais atenção aos obstáculos que têm impedido sua universalização, e facilitando melhor entendimento de como a alfabetização está inserida na prática social;
  - f) mobilizando recursos financeiros e humanos suficientes, por meio de um firme comprometimento financeiro de organizações intergovernamentais, de organismos de ajuda bilateral e de autoridades públicas nacionais, regionais e locais em favor da alfabetização, bem como estabelecendo parcerias entre instituições de educação formal e não formal, voluntários, organizações não governamentais e o setor privado;
  - g) fortalecendo o uso da mídia tradicional e de tecnologias modernas a serviço da alfabetização, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados.

## **27. Enriquecer o ambiente letrado:**

- a) favorecendo o emprego e a consolidação de conhecimentos adquiridos na alfabetização, pela produção e difusão de impressos produzidos pelos educandos, com adequação local, e que levem em conta a questão de gênero;

- b) colaborando ativamente com produtores e editores, para que adaptem textos e materiais existentes (jornais, documentos jurídicos, obras de ficção etc., por exemplo), a fim de torná-los acessíveis e compreensíveis aos novos leitores;
- c) criando redes de intercâmbio e de difusão de textos produzidos localmente, em que o saber e as práticas das comunidades estejam diretamente refletidos.

#### **Tema IV: A aprendizagem de adultos, igualdade e equidade de gênero, e o empoderamento das mulheres**

28. *A igualdade de oportunidades em todos os aspectos ligados à educação é indispensável para permitir às mulheres de todas as idades contribuírem plenamente com a sociedade e para a solução dos múltiplos problemas enfrentados pela humanidade. Quando isoladas socialmente e sem acesso ao conhecimento e à informação, as mulheres estão excluídas da tomada de decisão no seio da família, da comunidade e da sociedade em geral, e são donas, apenas muito parcialmente, de seu próprio corpo e destino. Para as mulheres pobres, a simples necessidade de sobreviver se torna um obstáculo à educação. Os sistemas educacionais deveriam, portanto, combater obstáculos que as impedem de ter acesso a recursos intelectuais, fornecendo-lhes meios de participar plenamente das transformações sociais. A mensagem da paridade e da igualdade de acesso não deve ficar circunscrita a programas destinados a mulheres. Convém, por meio da educação, fazer com que as mulheres tomem consciência da necessidade de elas se organizarem, a fim de que a situação seja modificada e que elas possam desenvolver suas capacidades para estar em condições de ter acesso a estruturas oficiais de poder e à tomada de decisão tanto na esfera privada quanto na pública.*

Nós nos comprometemos a:

#### **29. Promover o empoderamento das mulheres e a equidade de gênero pela aprendizagem de adultos:**

- a) reconhecendo e corrigindo a marginalização permanente e a falta de acesso e de igual oportunidade a uma educação de qualidade a que se veem submetidas crianças, jovens e mulheres, em todos os níveis;
- b) estando atentos para que todos os homens e mulheres recebam a educação de que necessitam para satisfazer suas necessidades fundamentais e exercer seus direitos humanos;
- c) sensibilizando mais as jovens e os jovens, os homens e as mulheres, para as desigualdades entre gêneros e para a necessidade de modificar essas relações díspares;
- d) eliminando desigualdades de gênero, em termos de acesso a todas as áreas e níveis de educação;



- e) estando atentos para que políticas e práticas respeitem o princípio de representação equitativa entre gêneros, em particular em matéria de gestão e responsabilização por programas educativos;
- f) combatendo a violência sexual doméstica por meio de educação apropriada para homens e provendo informação e aconselhamento para aumentar a capacidade de as mulheres se protegerem de tais violências;
- g) eliminando obstáculos que impedem adolescentes grávidas e jovens mães de ter acesso à educação formal e não formal;
- h) favorecendo uma pedagogia participativa que tenha em conta especificidades de gêneros, e que reconheça a experiência cotidiana das mulheres e seus resultados tanto no plano afetivo quanto no cognitivo;
- i) ensinando homens e mulheres a reconhecer efeitos gravemente nefastos – particularmente para as mulheres – de políticas de globalização e de ajuste estrutural em todas as regiões do mundo;
- j) tomando medidas legislativas, financeiras e econômicas adequadas, e pondo em marcha políticas sociais, a fim de permitir que as mulheres participem com sucesso de atividades de educação de adultos, pela eliminação de obstáculos e pela criação de clima propício à aprendizagem;
- k) educando mulheres e homens de modo a favorecer o intercâmbio de suas múltiplas tarefas e responsabilidades;
- l) encorajando mulheres a criarem organismos femininos que promovam sua identidade coletiva e provoquem mudanças;
- m) favorecendo a participação de mulheres em processos de tomada de decisão, e presença em estruturas oficiais.

## **Tema V: A aprendizagem de adultos e as transformações no mundo do trabalho**

30. *A transformação do mundo do trabalho é uma questão que apresenta aspectos múltiplos, de importância enorme para a aprendizagem de adultos. A globalização e as novas tecnologias têm impacto considerável e sempre crescente sobre todas as dimensões da vida individual e coletiva de mulheres e de homens. A dificuldade de encontrar trabalho e o aumento do desemprego causam crescente inquietude. Nos países em desenvolvimento, além do emprego, trata-se de garantir meios seguros de subsistência para todos. A necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços requer aumento de competências, desenvolvimento de novas habilidades e capacidade de adaptar-se, de forma produtiva, a demandas em constante evolução no tocante ao emprego ao longo da vida. O direito ao trabalho, à oportunidade de emprego e à responsabilidade de contribuir, em todas as idades da vida, para o desenvolvimento e o bem estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve abordar.*

Nós nos comprometemos a:

**31. Promover o direito ao trabalho e o direito à aprendizagem de adultos relacionada com o trabalho:**

- a) reconhecendo o direito de todos ao trabalho e a meios duráveis de subsistência e favorecendo, por novas formas de solidariedade, a diversificação dos modelos de emprego e de atividades produtivas reconhecidas;
- b) fazendo com que a educação de adultos, com objetivo profissional, desenvolva competências e habilidades específicas que permitam a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade profissional, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos;
- c) estimulando parcerias entre empregadores e assalariados;
- d) fazendo com que conhecimentos e habilidades desenvolvidos por vias informais sejam plenamente reconhecidos;
- e) insistindo sobre o papel capital que a educação profissional de adultos exerce no processo de aprendizagem ao longo da vida;
- f) integrando aos processos informais e não formais de educação de adultos perspectivas analíticas e críticas do mundo econômico e de seu funcionamento.

**32. Garantir a diferentes grupos alvo o acesso à aprendizagem de adultos relacionada ao trabalho:**

- a) estimulando empregadores a apoiar e promover a alfabetização no trabalho;
- b) cuidando para que políticas de educação de adultos voltadas para o trabalho atendam a necessidades de trabalhadores autônomos e da economia não formal e facilitem o acesso de mulheres e de trabalhadores migrantes à formação em ofícios e setores não tradicionais;
- c) assegurando-se de que políticas de educação de adultos, com objetivo profissional, tenham em conta a igualdade de gênero; as diferenças culturais e etárias; a segurança no local de trabalho; a saúde dos trabalhadores; a proteção contra tratamentos injustos e contra o assédio; assim como a preservação do meio ambiente e a gestão racional dos recursos naturais;
- d) enriquecendo o ambiente de aprendizagem nos locais de trabalho e oferecendo aos trabalhadores meios flexíveis de aprendizagem individual e coletiva e respectivos serviços.

**33. Diversificar o conteúdo da aprendizagem de adultos relacionada ao trabalho:**

- a) apoiando uma educação que aborde questões concernentes à agricultura, à gestão dos recursos naturais e à segurança alimentar;
- b) incluindo elementos relacionados com serviços de extensão agrícola; com o estudo dos direitos do cidadão; com a criação de organizações; com a gestão de recursos

- naturais; com a educação em matéria de segurança alimentar e de saúde reprodutiva;
- c) estimulando o espírito de empreendedorismo por meio da educação de adultos;
  - d) favorecendo, nos serviços de extensão, abordagens sensíveis a gênero, respondendo a necessidades de mulheres que trabalham na agricultura, na indústria e nos serviços, e melhorando sua capacidade de difundir conhecimentos relativos a esses domínios.

## **Tema VI: A aprendizagem de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população**

*34. As questões de meio ambiente, saúde, população, nutrição e segurança alimentar intervêm de forma estreitamente vinculada ao desenvolvimento sustentável. Cada uma delas representa uma problemática complexa. Proteger o meio ambiente, lutando contra a poluição, prevenindo a erosão do solo e gerindo com prudência os recursos naturais, é influir diretamente na saúde, na nutrição e no bem estar da população, e lidar com fatores que, por sua vez, incidem sobre o crescimento demográfico e a alimentação disponível. Todas essas questões inscrevem-se no quadro mais amplo da busca do desenvolvimento sustentável, que não poderão ser atendidas sem uma forte ênfase na educação em questões familiares, no ciclo da vida reprodutiva e questões populacionais como o envelhecimento, as migrações, a urbanização e as relações entre as gerações e no âmbito familiar.*

Nós nos comprometemos a:

### **35. Promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento:**

- a) aumentando, por meio de atividades de educação de adultos, a capacidade de os cidadãos de diferentes setores da sociedade tomarem iniciativas inovadoras e executarem programas baseados nos princípios de um desenvolvimento ecológica e socialmente sustentável;
- b) apoiando e implementando programas de educação de adultos, a fim de dar às pessoas a possibilidade de aprender e de dialogar com os responsáveis pelas decisões sobre questões de meio ambiente e desenvolvimento e, particularmente, sobre a necessidade de realizar mudanças nos modos de produção e de consumo;
- c) incorporando aos programas de educação de adultos saberes indígenas e tradicionais; aspectos da interação dos seres humanos com a natureza; e reconhecendo que comunidades minoritárias e indígenas possuem autoridade e competências especiais, em se tratando da proteção de seu meio ambiente;
- d) assegurando a responsabilização dos tomadores de decisão no contexto de políticas voltadas para o meio ambiente, à população e ao desenvolvimento;

e) incorporando questões relativas ao meio ambiente e desenvolvimento a todos os setores da aprendizagem de adultos, e desenvolvendo abordagem ecológica à aprendizagem ao longo da vida.

**36. Estimular a aprendizagem de adultos em matéria de população e de vida familiar:**

permitindo aos indivíduos exercer seus direitos humanos, incluídos os direitos à saúde sexual e reprodutiva, e desenvolver atitudes responsáveis e solidárias com os outros.

**37. Reconhecer o papel decisivo da educação populacional e da promoção da saúde na preservação e melhoria da saúde comunitária e individual:**

a) elaborando e reforçando a promoção de programas participativos de educação em saúde, com a finalidade de empoderar pessoas para criar um meio ambiente mais saudável e demandar criação de serviços de saúde melhores e acessíveis;

b) tornando acessível uma educação que permita fazer escolhas em matéria de reprodução, propiciando, assim, às mulheres, meios para superar obstáculos que as impedem de usufruir plenamente, e com total igualdade de oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e econômico;

c) desenvolvendo conteúdos de aprendizagem relacionados à saúde, incluindo AIDS e nutrição, saneamento e saúde mental, bem como prevenção de outras doenças;

d) recorrendo a métodos de aprendizagem de adultos para enriquecer estratégias de educação-informação-comunicação, e oferecer às pessoas oportunidades para que possam aplicar sua experiência e conhecimentos em matéria de diagnóstico e de escolha de possíveis vias de ação.

**38. Assegurar a oferta de programas de aprendizagem voltados para necessidades específicas de cultura e gênero:**

a) ampliando a educação em saúde destinada a mulheres e homens, para que haja compartilhamento de responsabilidades e ampliação do debate no referente à saúde reprodutiva e à saúde da criança;

b) eliminando práticas culturais nocivas e desumanas, que violam direitos sexuais e reprodutivos da mulher.

**Tema VII: A aprendizagem de adultos, cultura, meios de comunicação e novas tecnologias de informação**

*39. A aprendizagem de adultos oferece aos educandos adultos oportunidade essencial de participação de todas as instituições culturais, de meios de comunicação e de novas tecnologias de informação para estabelecer efetiva comunicação interativa e construir compreensão e cooperação entre povos e culturas. O respeito pelos indivíduos, por sua cultura e por sua comunidade, é o alicerce do diálogo e da instauração de um clima de confiança, bem como de aprendizagem e formação pertinentes e duradouras.*

*Devem ser realizados esforços para assegurar que todas as culturas e grupos sociais tenham acesso mais amplo aos meios de comunicação, para que todos possam compartilhar suas visões especiais, criações culturais e modos particulares de vida, e não apenas receber mensagens de outras culturas.*

Nós nos comprometemos a:

**40. Estabelecer melhor sinergia entre meios de comunicação, novas tecnologias de informação e aprendizagem de adultos:**

- a) contribuindo para reforçar a função educativa de meios de comunicação;
- b) fazendo os meios de comunicação mais receptivos à aprendizagem de adultos e fomentando participação mais ampla no desenvolvimento e avaliação de tais meios;
- c) reconhecendo que os meios de comunicação desempenham papel chave de acesso a oportunidades de aprendizagem de adultos para grupos excluídos dessas oportunidades, promovendo campanhas publicitárias destinadas a estimular sua participação;
- d) examinando o desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias numa ótica regional, local e cultural, mas sem esquecer a disparidade de infraestruturas e de equipamentos disponíveis;
- e) garantindo a sustentabilidade e igualdade de acesso a sistemas de aprendizagem aberta e a distância, a meios de comunicação e a novas tecnologias de informação e de comunicação, fazendo com que essas tecnologias sirvam para a exploração de novas modalidades de aprendizagem;
- f) estimulando uma educação para o uso de meios de comunicação e de seus conteúdos, de modo a ajudar os usuários a exercer o sentido crítico e o discernimento em face de tais meios;
- g) proporcionando formação a educadores e profissionais do setor cultural para estimular a elaboração e aplicação de recursos adequados à aprendizagem de adultos;
- h) promovendo a distribuição de materiais de aprendizagem em todos os níveis, em âmbito regional e mundial.

**41. Promover o uso legal da propriedade intelectual:**

revidendo a regulamentação referente a direito autoral e a patentes, para promover difusão de materiais de aprendizagem, com salvaguarda, sempre, dos direitos de autores.

**42. Reforçar bibliotecas e instituições culturais:**

- a) continuando a financiar museus, bibliotecas, teatros, parques ecológicos e outras instituições culturais, e reconhecendo-os como centros e recursos de aprendizagem de adultos;

- b) promovendo conservação e utilização do patrimônio cultural como meio de aprendizagem ao longo da vida, e apoiando a criação de métodos e de técnicas com o fim de incrementar conhecimento do patrimônio e aprendizagem cultural.

## **Tema VIII: A aprendizagem para todos os adultos: direitos e aspirações dos diferentes grupos**

43. *O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância de que a aprendizagem de adultos deve ser aberta a todos, a realidade é que diversos grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, outros povos sem territórios fixos ou nômades, refugiados, deficientes e prisioneiros, por exemplo. Esses grupos deveriam ter acesso a programas educativos que pudessem, por uma pedagogia centrada na pessoa, responder a suas necessidades, e facilitar sua plena participação na sociedade. Todos os membros da comunidade deveriam ser convidados e, se necessário, ajudados a se beneficiar da aprendizagem de adultos, o que supõe a satisfação de necessidades de aprendizagem muito diversas.*

Para isso, nós nos comprometemos a:

### **44. Criar ambiente educativo favorável a todas as formas de aprendizagem para pessoas idosas:**

- a) assegurando-lhes acesso a todos os serviços e todas as facilidades que concorrem à aprendizagem e à formação de adultos, e, conseqüentemente, facilitam sua participação ativa na sociedade;
- b) aproveitando o ano de 1999, transformado pelas Nações Unidas em Ano Internacional dos Idosos, para planejar atividades cuja natureza ilustre o modo como a educação de adultos pode fortificar o papel de pessoas idosas na construção de nossas sociedades.

### **45. Garantir o direito de migrantes, de populações deslocadas, de refugiados e de pessoas com deficiência a participar da educação de adultos:**

- a) oferecendo a migrantes e a refugiados amplas possibilidades de educação e de formação que favoreçam sua integração política, econômica e social, melhorem suas competências e fortaleçam sua cultura;
- b) elaborando e implementando programas destinados à população receptora de migrantes com o fim de promover, particularmente nos responsáveis políticos, nos profissionais dos meios de comunicação, nos agentes da lei, nos educadores e nos assistentes sociais, a compreensão dos direitos e da situação de migrantes e refugiados;
- c) fazendo com que ciganos adultos e outros grupos nômades, no respeito a seu estilo de vida e à sua língua, possam retomar seus estudos e prosseguir a formação nas instituições existentes;

- d) fazendo com que adultos com deficiência tenham pleno acesso a programas de educação de adultos e a possibilidades ali oferecidas, solicitando, à UNESCO e a outras agências das Nações Unidas, que providenciem a interpretação em linguagem de sinais e amplo acesso para todos em reuniões e conferências, e solicitando à UNESCO, na qualidade de organização líder, que convoque, em 1999, às vésperas do novo milênio, uma conferência sobre aprendizagem ao longo da vida para pessoas com deficiência.
- 46. Criar, continuamente, oportunidades para pessoas com deficiência e promover sua integração:**
- a) tornando todas as formas de aprendizagem e de formação acessíveis a pessoas com deficiência e estando atentos a que os serviços, desse modo oferecidos, respondam a suas necessidades e objetivos educativos;
  - b) favorecendo a implementação de políticas institucionais que garantam igualdade de acesso, de serviços e de possibilidades de escolha profissional e de emprego a pessoas com deficiência, adotando tecnologias educativas a necessidades especiais de aprendizagem.
- 47. Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem:**
- a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas;
  - b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem;
  - c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões, permitindo, assim, aos detentos, o acesso a instituições educativas, estimulando iniciativas que tenham por fim conectar cursos dados na prisão com os oferecidos fora dela.

## **Tema IX: A economia da aprendizagem de adultos**

48. *Um financiamento insuficiente no passado; o crescente reconhecimento dos benefícios, em longo prazo, do investimento na aprendizagem de adultos; a diversificação nos modos de financiamento e na quantidade de financiadores; o papel de organismos multilaterais; o impacto de programas de ajuste estrutural; e a comercialização da aprendizagem de adultos são alguns aspectos cruciais da economia da aprendizagem de adultos. O seu custo deve ser avaliado em relação aos benefícios que traz para a melhoria de competências dos adultos. Os métodos utilizados nas análises de custo benefício e custo eficácia deveriam fazer justiça à multiplicidade de seus efeitos sobre a sociedade. A educação de adultos contribui para a autossuficiência e autonomia pessoal das pessoas adultas, para o exercício de direitos fundamentais e para a melhoria da produtividade e da eficácia no trabalho. Traduz-se, também, em*

*níveis mais altos de educação e bem estar para gerações futuras. Na medida em que é um investimento produtivo e favorável ao desenvolvimento humano, a educação de adultos deveria ser protegida contra pressões do ajuste estrutural.*

Nós nos comprometemos a:

**49. Melhorar o financiamento da educação de adultos:**

- a) contribuindo para que a esse financiamento se associem organismos financeiros bilaterais e multilaterais no quadro de parcerias entre diferentes ministérios, outras esferas de governo, organizações não governamentais, setor privado, comunidade e educandos;
- b) desenvolvendo esforços no sentido de que, de acordo com a proposição da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, ao menos 6% do PNB dos Estados-membros sejam investidos em educação e destinando parte equitativa desse orçamento à educação de adultos;
- c) propondo que cada área de desenvolvimento (por exemplo, agricultura, saúde e meio ambiente) reserve parte de seu orçamento para a aprendizagem de adultos; que cada programa de desenvolvimento nas áreas de agricultura, de saúde e de meio ambiente inclua o componente da aprendizagem de adultos; e que, em cada empresa, o custo da educação e da formação de adultos seja considerado como investimento para a melhoria da produtividade;
- d) investindo parte equitativa dos recursos na educação de mulheres, para assegurar sua plena participação em todos os domínios da aprendizagem e do conhecimento;
- e) promovendo a ratificação e a execução da Convenção nº 140 da Organização Internacional do Trabalho sobre licença remunerada para estudar (1974);
- f) estimulando parceiros sociais a introduzir a educação de adultos em empresas, e o financiamento dessa ação poderia estar embutido em seus orçamentos totais;
- g) favorecendo a educação de adultos por meio de todo tipo de iniciativas comunitárias de caráter criativo que apelem para energias e capacidades de todos os membros da sociedade;
- h) estudando a possibilidade de transformar atuais dívidas dos países menos desenvolvidos e dos países em desenvolvimento, utilizando mecanismos de conversão da dívida em investimentos no desenvolvimento humano;
- i) estudando a proposta de instituir um “Direito à Aprendizagem ao Longo da Vida”, formulado no Informe “Educação: um tesouro a descobrir”.

**Tema X: A promoção da cooperação e da solidariedade internacionais**

50. *A cooperação e a solidariedade internacionais devem consolidar uma nova concepção de aprendizagem de adultos, a qual é, a um tempo, holística, para cobrir*



*todos os aspectos da vida, e trans-setorial, para englobar todos os domínios da atividade cultural, social e econômica. A ação com o objetivo de promover cooperação e solidariedade internacionais, bem como a cultura da paz, deve inspirar-se, essencialmente, na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O diálogo, o compartilhamento, a consulta e a vontade de aprender entre si são as bases dessa cooperação, que deve incluir o respeito à diversidade.*

Nós nos comprometemos a:

**51. Fazer da aprendizagem de adultos um instrumento de desenvolvimento e mobilizar recursos para tal fim:**

- a) avaliando todos os projetos de cooperação, do ponto de vista de sua contribuição para a aprendizagem de adultos e para o desenvolvimento humano, e a prioridade que estabelecem para o fortalecimento das competências locais;
- b) aumentando os recursos diretamente postos à disposição da educação de adultos no setor de educação dos países em desenvolvimento.

**52. Reforçar a cooperação, as organizações e as redes nacionais, regionais e mundiais no campo da aprendizagem de adultos:**

- a) estimulando e reforçando a cooperação interagências e intersetorial;
- b) apoiando redes nacionais, regionais e mundiais de educação de adultos existentes, colocando em comum informação, competências e capacidades, e favorecendo o diálogo em todos os níveis;
- c) estimulando agências doadoras a contribuir financeiramente para redes, visando a uma cooperação local, regional e mundial entre educadores de adultos;
- d) monitorando e tomando medidas para evitar que programas de ajuste estrutural e outras políticas (nos domínios da fiscalização, do comércio, do trabalho, da saúde, da indústria) incidam negativamente na alocação de recursos para o setor da educação, e especialmente da educação de adultos;
- e) elaborando informes nacionais e regionais e difundindo-os para instituições privadas e públicas que participam da educação de adultos;
- f) associando organismos financeiros multilaterais a debates sobre aprendizagem de adultos, e, mais particularmente, sobre políticas educativas, tendo em conta a incidência negativa de programas de ajuste estrutural sobre essas políticas.

**53. Criar um ambiente propício à cooperação internacional:**

- a) provendo mais oportunidades para trabalhadores de base e educandos se encontrarem em grupos compostos por pessoas com perfil Sul-Sul e Norte-Sul; da mesma forma, reforçando redes de formação em todas as regiões para que contribuam como mecanismos de melhoria da educação de adultos;

- b) reforçando redes internacionais, representativas de diversos atores e parceiros sociais, e encarregando-os de avaliar e monitorar principais políticas de educação;
- c) facilitando a criação de mecanismo graças ao qual direitos individuais e coletivos, em matéria de educação de adultos, possam ser promovidos e protegidos.

## **SEGUIMENTO**

### **Estratégia**

- 54. A Agenda para o Futuro, estabelecida pela Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos, deve seguir recomendações adotadas por todas as conferências das Nações Unidas, em particular, as que dizem respeito à dimensão de gênero.
- 55. Dado o caráter extremamente descentralizado da aprendizagem de adultos, sua diversidade crescente e a proliferação de parceiros de todo o tipo, que dela participam, estratégias e mecanismos utilizados para assegurar o seguimento da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos devem ser extremamente flexíveis. Por razões de economia e de eficácia, será necessário que, na medida do possível, eles repousem sobre instituições, estruturas e redes já existentes. Trata-se de incrementar a eficácia de mecanismos existentes de ação, de coordenação e de monitoramento, e não de criar outros com ação paralela.
- 56. É necessário que todos os parceiros presentes à Conferência se empenhem ativamente em suas áreas de competência particulares, pelas vias que lhes são próprias, para garantir que o potencial da aprendizagem de adultos seja explorado e que os programas sejam concebidos e conduzidos de maneira a contribuir para a promoção da democracia, da justiça, da paz e da compreensão mútua. A Conferência anotou a iniciativa da Dinamarca, em vista do estabelecimento de uma Academia Internacional para a Democracia e a Educação, em cooperação com a UNESCO e parceiros nacionais interessados.
- 57. Em nível internacional, a UNESCO deverá exercer um papel de destaque tanto em sua própria esfera de ação quanto em interação com outros organismos, redes e agências; incluídas organizações de mulheres e de outros atores relevantes, para fomentar a aprendizagem de adultos. Por sua parte, o Instituto da UNESCO para a Educação (IUE), em Hamburgo, deverá ser reforçado, a fim de tornar-se um centro de referência internacional em matéria de educação continuada e de educação de adultos. A UNESCO deverá, igualmente, tomar medidas necessárias para atualizar a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos de 1976. Outras organizações intergovernamentais e não governamentais, internacionais e regionais deverão exercer o mesmo papel em seus domínios respectivos de competência.
- 58. Já existem estruturas e redes de promoção da aprendizagem de adultos, em âmbito internacional e regional. Em alguns casos, sobretudo nas regiões em desenvolvimento, seria importante reforçar mais ainda essas estruturas e redes, incluindo programas

regionais da UNESCO para a educação de base, e dotá-los de recursos suplementares para permitir que sejam mais eficazes e tenham sua ação ampliada.

### **Promover uma consulta mais estreita entre parceiros**

59. A Conferência considera que, embora a criação de novas e onerosas estruturas permanentes deva ser evitada, pareceu-lhe útil prever um meio ou um mecanismo de comunicação e consulta regular entre os principais parceiros presentes à Quinta Conferência Internacional e outros organismos que atuam na promoção da aprendizagem de adultos. Tal mecanismo teria por objetivo intensificar consultas e coordenação entre os principais parceiros e servir de marco para discussões periódicas sobre progressos e dificuldades encontradas no campo da aprendizagem de adultos, bem como de meio de monitoramento da implementação de políticas e de recomendações formuladas na presente Agenda.
60. Deve ser estabelecido um fórum e um mecanismo de consulta para assegurar a execução de recomendações e conclusões da presente Conferência. Como principal organismo das Nações Unidas em matéria de educação, a UNESCO deve, juntamente com as unidades pertinentes, Institutos e escritórios nacionais, exercer papel de destaque, tomando a iniciativa e assumindo a responsabilidade de promover a educação de adultos como parte integrante de um sistema de aprendizagem ao longo da vida, e mobilizar o apoio de todos os parceiros, não só o dos que integram o sistema das Nações Unidas e sistemas multilaterais, mas também o das organizações não governamentais e outras da sociedade civil, para fazer com que seja dada prioridade à execução da Agenda e facilitar a implementação de serviços necessários ao incremento da coordenação e da cooperação internacionais.
61. Enfim, a Conferência insta a UNESCO a garantir a ampla difusão da Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos e a Agenda para o Futuro no maior número possível de línguas. A UNESCO deverá estudar a possibilidade de realizar um balanço interagências desta Agenda, no meio do decênio que separa a atual da próxima conferência internacional de educação de adultos.

Nota de tradução: A versão em português utilizada nesse volume é baseada na tradução oficial para o português publicada pela UNESCO e pelo SESI, em Brasília, em 1999. Ao conferir certos trechos e conceitos com o original em inglês, averiguou-se a necessidade de se fazer ajustes na tradução para o português, considerando a pertinência e a atualidade da Declaração de Hamburgo para uma compreensão pormenorizada do Marco de Ação de Belém, aprovado em Belém em 2009.

**Revisão técnica:** Timothy D. Ireland, Jane Paiva, Carlos Humberto Spezia

## Anexo 8.

### Relatório de Síntese do Encontro de Balanço Intermediário da V CONFINTEA O Novo Mundo da Educação e Aprendizagem de Adultos

**Bangkok, Tailândia 6 a 11 de setembro, 2003**

#### **Introdução**

A CONFINTEA V reconheceu que imperativos econômicos, políticos e sociais relacionados com as profundas transformações estruturais que vêm ocorrendo em todo o mundo estão estimulando o novo foco na aprendizagem ao longo da vida. Mas as metas e compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro ainda não foram totalmente implementados e contabilizados. Mudanças intensas engendradas pelas forças da globalização e da tecnologia, associadas a problemas de desenvolvimento já existentes e fatores demográficos de longo alcance estão rapidamente criando novas condições de desigualdade e violência às quais a educação de adultos deve dar uma resposta urgente. Essas condições influenciam especialmente as questões da pobreza, alfabetização, democracia, gênero, saúde e meio ambiente.

A pobreza continua a ser uma barreira para a aprendizagem e uma consequência da educação insuficiente. Estima-se que 1,2 bilhões de pessoas – uma em cinco da população mundial, dois terços das quais são mulheres – vivem na pobreza absoluta, carentes de alimentação adequada, água limpa, saneamento, cuidados de saúde e educação. Um terço de toda a humanidade sobrevive com menos de US\$ 1 por dia. As forças de mercado dominantes que moldam as práticas de desenvolvimento econômico têm levado a níveis inaceitáveis de pobreza, afetando gravemente as mulheres e crianças em particular.

Setenta por cento dos pobres do mundo são do sexo feminino. Nos países menos desenvolvidos, menos de quatro em cada dez mulheres sabem ler ou escrever, em comparação com seis em cada dez homens. Embora nas áreas atingidas pela pobreza as mulheres produzam a maior parte dos alimentos, sua voz ainda é limitada na tomada de decisões da comunidade.

Além das necessidades dos pobres e desfavorecidos nas áreas urbanas, as necessidades daqueles que vivem em comunidades rurais também não têm recebido atenção suficiente. As populações indígenas que sofrem de baixos níveis de alfabetização e expectativa de vida são particularmente suscetíveis a abusos de direitos humanos enquanto lutam para manter suas identidades culturais, terras e recursos.

A migração entre fronteiras, quer voluntária por motivos econômicos ou forçada por conflitos ou guerras, está crescendo. As vidas de muitos migrantes políticos e econômicos e refugiados são afetadas pela pobreza, por doenças, pelo analfabetismo, por deficiências, pela desigualdade de gênero, pela xenofobia, pela discriminação racial e pela exclusão social.

Dez por cento da população do mundo são portadores de deficiência. Contudo, menos de dez por cento das crianças e jovens portadoras de deficiência têm acesso a alguma forma de educação, e a maioria dos adultos portadores de deficiência não receberam qualquer educação. A pobreza é tanto causa como consequência da deficiência, com cinquenta por cento dos problemas de deficiência ligados à pobreza.

A menos que haja mais ação direta, é provável que 28 países não cumpram qualquer dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas até 2015. Limitar a educação básica ao ensino primário não ajudará a maioria dos pobres do mundo a superar a pobreza.

Do ponto de vista político, há evidências de erosão generalizada do processo democrático, como resultado do declínio do respeito pelos direitos humanos, seja em nome do desenvolvimento nacional ou da segurança internacional. No entanto, certo número de países registrou crescimento dos esforços para promover uma abordagem à aprendizagem baseada em direitos. Eles se referem a medidas tomadas para incentivar práticas democráticas e para produzir e empregar localmente materiais de aprendizagem que permitam aos alunos realizar sua própria análise do mundo. Programas de aprendizagem foram concebidos que questionam os modelos de desenvolvimento dominantes, redefinem as relações de poder, tanto na esfera pública quanto privada, e facilitam o reconhecimento e incentivam a utilização do conhecimento local já existente.

Enquanto isso, a rápida propagação do HIV/AIDS ameaça erradicar as realizações da última década, juntamente com os avanços nas áreas de saúde e nutrição no sentido da diminuição das taxas de mortalidade e aumento da expectativa de vida. As dimensões educacionais de outras causas de morte e devastação, como malária, tuberculose resistente a múltiplos medicamentos e disenteria, também não têm sido adequadamente abordadas.

Em paralelo com a deterioração das condições de saúde em todo o mundo, há a destruição e esgotamento contínuos dos recursos naturais, desde poluição e aquecimento global à desertificação e insegurança hídrica.

A situação é urgente em todas as regiões do globo. Quase setenta por cento dos analfabetos, dos quais quase dois terços são mulheres, se encontram na Ásia. Milhões de crianças abandonam a escola primária todos os anos por razões relacionadas à pobreza, enquanto muitas das que continuam e concluem a escola primária mal sabem ler e escrever. No entanto, o recente Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2002) mostra que a Ásia tem tomado medidas para universalizar a alfabetização e o acesso à educação básica para jovens e adultos. Isso pode ser parcialmente atribuído à abundância de programas regionais, nacionais e locais, mecanismos educativos e estruturas oferecidas por agências governamentais ou organizações não governamentais, grupos empresariais, organizações acadêmicas e profissionais ou associações religiosas. Desde 1980, tem havido uma maior participação da sociedade civil na educação de adultos, especialmente no nível local.

Na maioria dos países africanos, os jovens representam cerca de quarenta e cinco por cento da população, mas as necessidades de aprendizagem da maioria deles não estão

sendo atendidas. A maioria das pessoas afetadas são meninas e mulheres, embora a desigualdade de gênero tenha se reduzido na maioria dos países do Leste e do Sul da África. Os governos africanos muitas vezes se preocupam tanto com o ônus imediato da dívida e problemas políticos atuais que não conseguem perceber as possíveis soluções que passam pela redução drástica dos números de analfabetos e trabalhadores não qualificados. Por outro lado, a formação da Associação para o Desenvolvimento da Educação na África (ADEA) tem estimulado uma infinidade de atividades nas áreas de educação formal e não formal e a participação feminina na educação, bem como na criação de livros didáticos e materiais de aprendizagem. A necessidade de criar ambientes letrados em ambientes multilíngues e multiculturais tem sido abordada através de uma série de iniciativas de políticas linguísticas e a utilização da língua materna na alfabetização, ainda mais com a criação da Academia Africana de Línguas. Por último, o lançamento da Nova Parceria para o Desenvolvimento da África (NEPAD) como o principal marco de desenvolvimento para a região é um bom augúrio para o papel fundamental da educação no futuro da região.

Nos Estados Árabes, a insegurança, a pobreza, a deterioração das condições econômicas, as sanções econômicas, a destruição das infraestruturas educacionais e as dificuldades na recuperação pós-conflito em países como Iraque, Líbano e Palestina estão revertendo o progresso alcançado na alfabetização e educação de adultos. De uma população total de 280 milhões, cerca de 70 milhões de cidadãos desses estados são analfabetos, enquanto 10 milhões de crianças em idade escolar não estão matriculadas nas escolas. Apesar dessas dificuldades, tem havido um interesse crescente em todos os aspectos da educação de adultos, o reforço das relações entre a educação formal e não formal e o fortalecimento do compromisso com o “direito à educação” universal. A grande novidade consiste na criação da Rede Árabe para a Alfabetização e Educação de Adultos, voltada para a promoção de novas associações populares e interligando as atividades de educação em todos os níveis.

Na América Latina e no Caribe, a alfabetização foi recentemente revigorada em muitos países. Novas coalizões nacionais e instituições foram criadas especificamente para administrar a educação de jovens e adultos. A cooperação em matéria de formação profissional teve início em alguns países. Progressos alcançados na construção de teorias da educação de adultos na região levaram a uma redefinição das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos, incluindo resolução de conflitos, educação para a paz, cidadania e identidade cultural. Também envolvidas estão a valorização do patrimônio cultural, bem como questões de saúde, direitos humanos e interculturalidade, não apenas para os povos indígenas, mas para toda a população. No entanto, ainda existem 39 milhões de analfabetos, onze por cento da população com quinze anos de idade ou mais. A esse valor somam-se 110 milhões de jovens e adultos que, não tendo concluído o ensino fundamental, podem ser classificados como analfabetos funcionais. Nessa região, vinte por cento das crianças não concluem a educação primária. Apesar de relativamente avançado, já que o acesso é quase universal, o sistema educacional na América Latina enfrenta um problema grave de qualidade.

Em muitas partes da Europa e América do Norte, onde a educação básica não representa um problema para grande parte da população, é preciso analisar e abordar as necessidades não atendidas de grupos especiais (por exemplo, Romas/Ciganos, migrantes, requerentes de asilo). Apesar dos avanços no desenvolvimento de políticas para a capacitação de estruturas e mecanismos de apoio e parcerias e financiamentos para aumentar a quantidade e a qualidade da educação de adultos dentro de um quadro de aprendizagem de adultos ao longo da vida, ao largo da vida e conectada com a vida, existe um claro desnível em termos de realizações. Tem havido uma maior coerência no plano conceitual, na esteira da mudança de ênfase da educação de adultos para a aprendizagem de adultos no âmbito do esquema geral de aprendizagem ao longo da vida, sob a influência de organismos supranacionais como a UNESCO, a OCDE e, em especial, a União Europeia. No nível prático, entretanto, ainda há muita diversidade de interpretação.

Finalmente, as tendências no financiamento da educação em todo o mundo indicam que, como percentagem do produto nacional bruto, o investimento público em educação estagnou-se ou diminuiu em todas as regiões em desenvolvimento. O controle do mercado sobre a educação, sua profissionalização e disparidades no acesso à educação de qualidade são as principais características da situação atual. A crescente privatização dos bens e serviços públicos trouxe uma mercantilização inédita da educação, principalmente da educação superior. Persiste uma dicotomia na oferta de educação: a educação de alta qualidade está, de fato, disponível, mas a um preço que a grande maioria das pessoas (especialmente os pobres em áreas rurais, comunidades minoritárias, povos indígenas e outros grupos socialmente e economicamente marginalizados) não pode pagar, de modo que só lhes restam opções de má qualidade e relevância duvidosa.

Todas essas condições que moldam o mundo contemporâneo complexo e difícil da educação e aprendizagem de adultos enfatizam a obrigatoriedade da ação e da responsabilidade.

## **Educação e aprendizagem desde 1997**

### **Entendendo a educação de adultos**

Apesar da mudança conceitual da educação de adultos para a aprendizagem de adultos disseminada na CONFINTEA V, a segunda é entendida e cultivada de forma desigual entre as diferentes regiões e partes interessadas. Em muitos países, a educação de adultos é considerada equivalente à alfabetização. Em outros, ela se limita à formação profissional. A aprendizagem como princípio fundamental subjacente aos processos de desenvolvimento, seja nas áreas de cidadania ativa, saúde ou meio ambiente, ainda precisa ser reconhecida e incorporada na teoria e na prática.

No entanto, apesar dessa mudança para a aprendizagem de adultos, a educação de adultos, na medida em que se refere a políticas, estruturas e recursos, continua a ser um

importante ponto de referência teórica e prática. Há um interesse crescente em relacionar a educação de adultos e/ou educação em geral ao conceito de aprendizagem ao longo da vida como uma questão de política e um quadro de referência operacional. Ao mesmo tempo, por causa das diferenças no entendimento da aprendizagem de adultos, persiste a ambiguidade sobre sua relação com a aprendizagem ao longo da vida. Embora a aprendizagem de adultos seja parte integrante da aprendizagem ao longo da vida, em alguns casos a aprendizagem ao longo da vida é erroneamente reduzida à aprendizagem de adultos.

Embora a UNESCO tenha desempenhado um papel fundamental na promoção de uma compreensão do processo de aprendizagem como elemento essencial do desenvolvimento, as principais convenções internacionais adotadas no início do século XXI, como o Quadro de Ação de Dacar e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas não promovem fortemente a educação de adultos.

### **Formulação de políticas para a aprendizagem de adultos**

A falta de um entendimento comum da aprendizagem de adultos associada a diversos contextos sociais, políticos e econômicos tem levado a um hiato no discurso das políticas, particularmente entre países industrializados e em desenvolvimento. Os primeiros estão fundamentalmente preocupados com a operacionalização da aprendizagem ao longo da vida para o aperfeiçoamento da chamada “sociedade do conhecimento”. Entre as prioridades estão o uso das tecnologias da informação e comunicação e a formação da força de trabalho. Os países em desenvolvimento, entretanto, tendem a se concentrar na educação básica para todos, especialmente a alfabetização. Poucos desses países fundamentam suas prioridades educacionais no paradigma da aprendizagem ao longo da vida. O escopo geral da educação de adultos é, então, refletido nas políticas de apenas poucos países.

Embora a aprendizagem de adultos ocupe um vasto leque de setores, desde a agricultura e o trabalho até a saúde e o meio ambiente, continua a haver pouco reconhecimento do modo como a aprendizagem contribui substancialmente para alcançar seus objetivos. Mais uma vez, o principal papel da aprendizagem de adultos no desenvolvimento continua a ser reconhecido nas políticas nacionais e agendas internacionais.

### **Estruturação da aprendizagem de adultos**

A organização da aprendizagem de adultos em muitos países é uma tarefa para o governo, bem como das organizações não governamentais e agências privadas. Embora o governo seja o principal responsável pela oferta da educação de adultos, muitas organizações não governamentais e entidades patronais apoiam a aprendizagem contínua.



Alguns países situam seus escritórios de educação de adultos no Ministério da Educação, enquanto outros não confiam essa responsabilidade a uma única agência. Entre os primeiros, relacionar e integrar a aprendizagem de adultos a outros setores ainda é um desafio. Entre os últimos, a difusão da responsabilidade pela aprendizagem de adultos precisa ser combatida através de esforços conscientes para reunir todos os setores envolvidos na educação de adultos.

Em alguns países, há um movimento perceptível de afastamento da alfabetização básica simples no sentido de uma visão mais integrada, que liga a educação não formal e informal de adultos e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida com os objetivos da Educação para Todos. Muitos estão se tornando mais conscientes das lacunas na alfabetização e estão começando a focar mais nos segmentos não alcançados de sua população.

Enquanto isso, uma grande parte do trabalho de educação de adultos ocorre fora do alcance das agências do governo diretamente responsáveis pela educação. Programas comunitários de saúde, programas de capacitação para cuidados na primeira infância, cursos de educação ambiental e treinamento de competências, por exemplo, geralmente são dirigidos por uma variedade de agências governamentais (por exemplo, ministério para as mulheres e as crianças, ministério da agricultura, ministério da saúde). Ainda não existem procedimentos para o acompanhamento unificado desses programas, ou meios para que sejam prontamente informados por outras práticas de educação de adultos.

A descentralização é outra tendência que reflete o desejo de várias autoridades nacionais de contextualizar a educação de adultos, por duas razões: para aumentar a relevância da aprendizagem em função das necessidades locais e para diminuir os encargos administrativos centrais. O que é comum entre os países em desenvolvimento, porém, é que as políticas de descentralização são prejudicadas pela centralização da tomada de decisões. Além disso, as estruturas regionais, provinciais ou locais sofrem devido à falta de recursos (financeiros e humanos) repassados pelas autoridades centrais. Um fenômeno encorajador surge, por outro lado, na participação de organizações não governamentais e da sociedade civil nas atividades em vários níveis em um número de países onde já existem mecanismos específicos para a formação de parcerias entre o governo e tais organizações.

Um problema importante diz respeito à crescente demanda por parte dos alunos adultos por reconhecimento formal de sua aprendizagem anterior, especialmente quando oportunidades econômicas estão em jogo. A pressão pela certificação da aprendizagem prévia tanto nos países industrializados quanto nos países em desenvolvimento visa superar a dicotomia entre as competências adquiridas através do sistema formal e as adquiridas fora dela. Os quadros nacionais de qualificação desenvolvidos em alguns países têm por objetivo atender essa demanda.

## **Aprendizagem de adultos – para quê?**

Governos e organizações não governamentais têm diferentes prioridades para a aprendizagem de adultos. Cinco áreas identificadas são: a) democracia e cidadania ativa; b) alfabetização e educação básica de adultos; c) ambiente de trabalho decente; d) mídias e tecnologias de informação e comunicação; e) as necessidades de grupos especiais. Entre os grupos de aprendizagem, as mulheres tomaram a dianteira, sendo o foco da sua aprendizagem voltado para ganhar o controle de suas vidas. Lado a lado com esse foco há um interesse crescente na promoção de perspectivas de gênero.

As razões para o avanço da aprendizagem de adultos na primeira área vão desde a luta contra o crescimento de movimentos antidemocráticos em todo o mundo e a crescente hostilidade contra estrangeiros até questões relacionadas a direitos dos consumidores e questões ambientais. Outras razões incluem a capacitação do setor judicial para prestar serviços jurídicos, fortalecimento da sociedade civil, ajuda para a descentralização em países de transição e promoção da participação ativa em novos regimes democráticos. A democracia e a cidadania ativa exigem novas habilidades e competências, juntamente com capacidades para o fortalecimento institucional. Programas participativos voltados para o empoderamento das comunidades rurais têm sido inestimáveis na consolidação dos direitos humanos, na conscientização para questões de gênero e no aumento das competências de geração de renda necessárias para combater a pobreza. O mesmo vale para a resolução de conflitos e os esforços que visam à construção de uma cultura de paz. Em vários países que vivenciaram a guerra, onde o tecido social foi destruído, abordagens participativas à educação de adultos estão sendo usadas com sucesso para incentivar a paz, bem como para conscientizar os alunos através da educação cívica de seus direitos e responsabilidades.

A alfabetização para todos continua a ser uma alta prioridade como fundamento da aprendizagem. Em alguns países com mais de oitenta e cinco por cento de analfabetismo, os governos estão empreendendo esforços significativos para lidar com o problema. Em alguns países em desenvolvimento, a educação básica de adultos é vista como um dos principais componentes do esforço para permitir que cada cidadão tenha acesso à aprendizagem ao longo da vida. Muitas vezes, projetos de alfabetização são integrados nas estratégias de redução da pobreza que visam a melhorar as condições de vida. Inovações significativas têm sido voltadas para a integração da alfabetização com o cuidado com o meio ambiente, questões de saúde, direitos humanos, geração de renda, empoderamento das mulheres e melhoria da qualidade geral da educação.

O uso das tecnologias de informação e comunicação tem se expandido no contexto dos serviços de educação, documentação e informação empregados por movimentos populares e associações locais, mesmo que explorados pelas forças do mercado para transformar a educação em mercadoria. Essas mesmas tecnologias têm sido usadas como ferramentas de autoexpressão, proporcionando novas oportunidades para a expressão criativa. Elas também facilitam a troca livre de informações, ideias e produtos através de inovações como software livre, compartilhamento entre pares e até mesmo e-mail,

contribuindo para uma cultura afirmativa de compartilhamento de conhecimentos e aprendizagem interativa.

As necessidades de aprendizagem de grupos especiais têm sido abordadas de várias formas. Na Europa, iniciativas de aprendizagem de adultos para esses grupos têm sido dirigidas principalmente aos desempregados. É oferecido apoio a imigrantes, minorias étnicas e outros grupos marginalizados, dos quais os refugiados constituem um grupo de referência importante na educação de adultos em países industrializados. Vários países informaram que possuem programas especiais para as populações indígenas. No entanto, a aprendizagem de adultos para presos e portadores de deficiência vem recebendo atenção específica apenas em alguns países.

Embora muitos governos e organizações não governamentais informem a realização de atividades nas cinco áreas, não houve nenhum esforço sistemático para determinar sua eficácia ou em que medida atingiram seus objetivos declarados. O desempenho de fato alcançado pelos alunos nessas áreas ainda precisa ser estabelecido.

### **Participação na aprendizagem de adultos**

Devido à amplitude inerente à aprendizagem de adultos, é difícil verificar o número de mulheres e homens que participam ativamente na aprendizagem de adultos. Poucos países são capazes de fornecer dados estatísticos confiáveis sobre os participantes em programas de educação de adultos desde 1997. A escassez de dados significa que observações sobre a educação de adultos frequentemente envolvem estimativas baseadas principalmente na prestação de serviços educacionais.

Essas estimativas revelam que as taxas de participação variam entre os diversos grupos populacionais e até mesmo em partes diferentes do mesmo país. Nos países nórdicos e do Caribe, parece que mais mulheres tiram proveito das oportunidades de aprendizagem. Em outras áreas, os homens superam as mulheres. Uma tendência positiva relatada por muitos governos é a expansão sem precedentes de oportunidades de aprendizagem para meninas e mulheres, bem como o número crescente de pessoas que aproveitam tais oportunidades.

As taxas de participação na educação de adultos foram informadas por quase todos os países em termos de quantidade, com quase nenhuma referência à qualidade. No entanto, a grande maioria dos relatórios não continha dados estatísticos que justificassem a informação do aumento quantitativo. Isso representa uma grave lacuna metodológica, tornando difícil para o observador avaliar a qualidade do que foi oferecido aos participantes ou em que medida os participantes se beneficiaram dos programas.

Três avanços que contribuíram para um aumento da participação na aprendizagem de adultos são as atividades educativas dos movimentos sociais e organizações não governamentais, a Semana Internacional dos Adultos Aprendentes e a criação de centros de aprendizagem comunitários.

## **Melhoria da qualidade da aprendizagem de adultos**

Documentação e pesquisa são essenciais para garantir a qualidade da aprendizagem de adultos. Mas as evidências revelam uma falta crônica de documentação sistemática (quantitativa e qualitativa) sobre experiências de aprendizagem de adultos, e muito pouca indicação de como os resultados de pesquisas influenciam as políticas e as práticas. Embora muitos países tenham institutos de pesquisa para a educação de adultos (sejam situados no próprio governo, nas universidades ou no setor privado), é evidente que essa pesquisa ainda é subfinanciada em comparação com outras áreas de educação. Além disso, o uso de resultados de pesquisa para melhorar a educação de adultos ainda é limitado. Por conseguinte, não é surpresa que apenas alguns poucos países mencionam o impacto dos resultados da pesquisa sobre as políticas e práticas de educação de adultos.

A falta de monitoramento e avaliação sistemática da aprendizagem de adultos reflete uma clara necessidade de uma abordagem mais coerente. A maioria dos países não faz qualquer referência à avaliação da educação de adultos, salvo quando exigido pelos doadores. O desenvolvimento de indicadores e a identificação de valores de referência ainda deixam a desejar. No entanto, há um desejo crescente de monitorar e avaliar programas de educação a fim de aprender lições que podem ser aplicadas a futuros planos e políticas. A UNESCO, através do seu Observatório de Educação para Todos, está atualmente trabalhando na criação de indicadores para monitorar o progresso em direção aos seis objetivos da Educação para Todos. Já existe um conjunto de dezoito indicadores que permite a elaboração de relatórios sobre a universalização da educação primária, a eliminação das disparidades de gênero e os progressos no sentido da melhoria de cinquenta por cento da alfabetização de adultos, bem como da qualidade da educação primária. Juntamente com a UNESCO, outras agências supranacionais, como a OCDE, a UE e o Banco Mundial estão promovendo a criação de metas e indicadores dentro de um quadro geral de monitoramento e avaliação para melhorar a eficiência e a efetividade na educação.

A alta qualidade em programas de aprendizagem de adultos depende em grande medida da disponibilidade de educadores de adultos informados, competentes, sensíveis e comprometidos socialmente. No entanto, sua formação não tem sido priorizada. Além disso, há a questão da natureza de muitos programas oferecidos, que muitas vezes são concebidos de forma restrita em termos instrumentais e para um número limitado de participantes. Há uma falta de informações abrangentes sobre os educadores de adultos na maioria dos países: tipos, identidade e perfis, números, condições de trabalho e de vida, necessidades de formação e tipos de treinamento disponíveis para eles, além de outros dados básicos.

O potencial global das tecnologias de informação e comunicação para melhorar a qualidade da aprendizagem de adultos continua a ser inibido pela falta de infraestrutura necessária. A esperança expressa por muitos países é que essas tecnologias irão desempenhar um papel importante na educação de adultos, expandindo o acesso,

reduzindo custos, melhorando a qualidade e colocando os alunos no controle de sua própria aprendizagem. Contudo, a tendência é desigual entre países industrializados e países em desenvolvimento. Os primeiros em grande medida conseguiram integrar tais tecnologias em seus sistemas de educação, incluindo a educação de adultos. Nesse último caso, alguns países estão mais avançados do que outros na aplicação de tecnologias de informação e comunicação. No entanto, como nenhuma decisão relevante em matéria de formulação de política parece ter sido tomada por qualquer país em desenvolvimento sobre estas tecnologias, não foram alocados recursos para a sua aplicação na educação de adultos. As razões óbvias citadas por muitos países têm a ver com a falta de recursos financeiros e a escassez de pessoal capacitado.

Muitos países estão criando oportunidades para a educação continuada e enriquecendo o ambiente letrado dos adultos através da utilização de meios de comunicação de massa, bibliotecas e centros de aprendizagem comunitários.

### **Cultivando parcerias em aprendizagem de adultos**

Um elemento crítico na promoção da aprendizagem de adultos é a parceria entre governos, organizações não governamentais e organizações da sociedade civil e do setor privado. Embora os governos tenham um papel importante a desempenhar na oferta de educação de adultos, há sinais de que os parceiros sociais estão assumindo cada vez mais responsabilidade. Isso mostra uma mudança no papel dos governos que, por razões práticas, podem não ser capazes de atender todas as demandas por aprendizagem, especialmente em países onde o conhecimento está se expandindo a um ritmo acelerado e o mercado de trabalho está ditando o ritmo da mudança nas qualificações dos trabalhadores. Há também uma diferença entre as parcerias nos países em desenvolvimento, onde os parceiros sociais – em particular as organizações não governamentais – raramente estão envolvidos na formulação de políticas, e as parcerias na maioria dos países industrializados, onde os parceiros sociais têm mais influência política.

Os relatórios enviados pelos países sobre a cooperação internacional confirmam a continuação do padrão familiar de cooperação unilateral, sob a forma de contribuições financeiras ou assistência técnica prestada pelos países, organizações internacionais ou regionais, ou organizações não governamentais do Norte aos países do Sul. Muitas dessas contribuições e formas de assistência, especialmente as oferecidas pelos doadores bilaterais, são empreendimentos de curto prazo, com pouco efeito durável sobre a educação de adultos. Assim como poucos países reportam programas de cooperação de longo prazo, a cooperação Sul-Sul também é raramente mencionada.

### **Investir na educação de adultos**

A educação de adultos tem historicamente sofrido de financiamento insuficiente em quase toda parte. A situação hoje não é muito diferente, com exceção de poucos países.

Isso é agravado pelo fato de que apenas um pequeno número é capaz de reportar com precisão os investimentos realizados na aprendizagem de adultos. A diversidade de fontes e padrões de financiamento da educação de adultos torna quase impossível apresentar um retrato preciso deles.

Outra dificuldade é que os alunos adultos em alguns países participam em diversas atividades apoiadas por diferentes instituições que não mantêm registros separados para os alunos adultos. É importante ter em mente que o aspecto financeiro da educação de adultos envolve uma variedade de itens compartilhados por outros serviços educacionais. Algumas dessas despesas incluem, além dos salários dos professores, livros didáticos e materiais de estudo, equipamentos, móveis, edifícios, manutenção etc. Uma parte substancial dos custos em todos os países é absorvida por voluntários que contribuem com seu tempo e esforço.

Dois padrões de financiamento surgem a partir da análise de todos os relatórios. O primeiro, que perpassa todos os países, diz respeito à participação das autoridades do Estado (sejam centrais ou locais) em colaboração com o setor privado. O segundo diz respeito à cooperação nacional e internacional. No nível nacional, as organizações não governamentais e da sociedade civil desempenham um papel importante na mobilização de financiamento para a educação de adultos e no patrocínio de programas de educação de adultos.

### **Desafios para a educação e aprendizagem de adultos**

A CONFINTEA V codificou uma mudança de paradigma, da educação de adultos para a aprendizagem de adultos. Essa mudança, por um lado, teve implicações positivas em termos de incentivar uma apreciação mais ampla e holística da educação – transcendendo o setor meramente formal, desdobrando-se como um processo ao longo da vida, responsivo às diferentes necessidades e variados contextos dos próprios alunos. Por outro lado, esse paradigma ameaça transferir, especialmente em um contexto globalizado e orientado para o mercado, o ônus da responsabilidade educacional para os alunos, que cada vez mais têm que pagar por serviços de má qualidade, juntamente com as organizações da sociedade civil e do próprio mercado. Ele permite, assim, que os Estados abdicuem da sua responsabilidade de oferecer aos seus cidadãos oportunidades educacionais boas e relevantes. No entanto, especialmente em situações de pobreza generalizada, a retirada do apoio do Estado parece prematura. Além disso, a ênfase na aprendizagem de adultos corre o risco de perder de vista as necessidades dos quase um bilhão de adultos com pouca ou nenhuma alfabetização.

O Relatório de Monitoramento Global da EPT de 2002 já deixou claro que a meta de alfabetização de adultos não será alcançada em setenta e nove países. Atualmente, estima-se que 862 milhões de adultos são considerados analfabetos. Esse número excede o número total de crianças em escolas primárias em todo o mundo. Nesse sentido, a visão renovada da alfabetização descrita na Década das Nações Unidas para a Alfabetização

(UNLD) e seu Plano de Ação Internacional assume claramente uma importância central. Tanto os adultos quanto os jovens têm de adquirir novas formas de alfabetização e ter oportunidades para desenvolver sua capacidade de selecionar, avaliar e utilizar informações de forma relevante. No entanto, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização traz riscos e oportunidades. Há riscos graves nas repercussões negativas para o nosso mundo se deixarmos de fazer uma diferença real para as pessoas que ainda vivem sem os benefícios concretos da alfabetização ou cujas vidas continuam afetadas por baixos níveis de alfabetismo. Por outro lado, há perspectivas encorajadoras de consecução dos objetivos de alfabetização de adultos na oferta de novos recursos e capacidades, refletida em existências individuais dotadas de possibilidades de crescimento econômico, político e social anteriormente indisponíveis.

Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas tornaram-se medidas efetivas para a aprendizagem de adultos e questões relacionadas ao desenvolvimento. Eles podem conduzir à verdadeira manifestação da vontade coletiva das nações e outras forças sociais e econômicas para combater ativamente pobreza extrema. Contudo, esses objetivos só podem ser alcançados através da incorporação estratégica da aprendizagem de adultos. Além disso, desde a CONFINTEA V, a importância da educação de adultos para enfrentar a pandemia do HIV/AIDS é reconhecida. Está claro que a AIDS não é uma questão de saúde apenas, mas que está implicada nas questões de pobreza, desenvolvimento e gênero.

A crescente mercantilização do conhecimento e a limitação da propriedade são preocupantes, assim como a crescente perda de independência na pesquisa. Na medida em que facilitar a análise crítica das pessoas de sua situação pode promover o seu esforço para enriquecer seu próprio sustento, a capacitação através do ensino e aprendizagem representa uma chave para o desenvolvimento sustentável e equitativo. É essencial afirmar a necessidade de acesso universal ao conhecimento, juntamente com a autonomia da pesquisa. A importância de respeitar e preservar as formas indígenas de conhecimento também é uma preocupação essencial.

Como sua contribuição para o Balanço Intermediário da CONFINTEA V, o ICAE realizou estudos em dezesseis países, empregando um conjunto de onze indicadores que refletem a perspectiva da sociedade civil. O estudo conclui que, apesar do surgimento, de fato, de uma nova visão da educação de adultos, o discurso e a ação são incongruentes. Um progresso significativo foi alcançado na aprendizagem relacionada ao trabalho, já que inovações são observáveis em todas as regiões, mas a alfabetização e a Educação para Todos tendem a permanecer separadas. Muito pouca atenção tem sido dada à importância da aprendizagem de adultos para a cidadania, a saúde e questões ambientais. O aproveitamento de experiências adquiridas na capacitação dos membros mais vulneráveis da sociedade continua a ser exceção. Há indicações reais em quase toda a parte de uma vontade política favorável, mas o que é necessário agora é ação concreta e responsabilização.

## **Chamada à Ação e à Responsabilização\***

**Declaração aprovada no Balanço Intermediário da  
V Conferência Internacional de Educação de Adultos,  
realizada em Bangkok, Tailândia, de 8 a 11 de setembro de 2003**

Nós, participantes do Balanço Intermediário da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) chegamos à conclusão de que, não obstante os compromissos assumidos em 1997 com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro, a educação e aprendizagem de adultos não receberam a atenção que merecem nas principais reformas educacionais e nas recentes iniciativas internacionais para eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável. Nosso Balanço Intermediário da situação mundial da educação e aprendizagem de adultos – conduzida de forma temática, global, regional, nacional e local pelos governos, pelas organizações não governamentais e da sociedade civil, pelas redes engajadas, pelos movimentos sociais e por outros parceiros – tem revelado, efetivamente, uma regressão inquietante nesse campo.

Temos constatado um declínio no financiamento público para a educação e aprendizagem de adultos, mesmo considerando que a meta mínima de alfabetismo estabelecida no Marco de Ação de Dacar é alcançável – exigindo apenas US\$2,8 bilhões por ano. Ademais, o apoio dado tanto pelas agências internacionais quanto por governos nacionais tem se concentrado na educação básica formal para crianças, em detrimento e descuido para com a educação e aprendizagem de adultos.

Ainda não foi adequadamente aproveitada a capacidade de contribuição que a educação e aprendizagem de adultos têm a oferecer a um mundo em que as pessoas convivam em paz e com democracia, bem como seu potencial de contribuir para a construção de sociedades de aprendizagem em prol da luta contra a pobreza e para a superação da tensão global, da violência, do HIV/AIDS, da destruição ambiental, das tensões demográficas e de uma miríade de outros males. Estamos particularmente preocupados com o não aproveitamento de seu potencial de contribuição às pessoas para viver em um mundo com HIV/AIDS, enquanto milhões de pessoas jovens e adultas, vulneráveis, são expostas às consequências da pandemia.

Estamos alarmados ao constatar que a perspectiva confiante registrada na V CONFINTEA cedeu a uma situação que, devido a tensões globais, conflitos e guerras, assim como ao enfraquecimento das Nações Unidas, está dominada pelo medo e pela insegurança.

Contudo, ainda há uma oportunidade para ação criativa. Apesar das realidades desalentadoras que agora estão diante de nós, estamos presenciando o nascer de uma nova consciência global que, em si mesma, enquanto insiste na igualdade e diversidade, e no respeito universal à ética, aos direitos e às leis, dissemina a esperança de que outro mundo e outro tipo de educação e aprendizagem são ainda possíveis.

Nosso Balanço também realçou numerosas mudanças de políticas e de legislação inovadoras, um aumento na onda de participação na educação e aprendizagem de adultos,

---

\* N.T. Não há em português uma palavra equivalente ao termo em inglês “accountability”, que significa uma mescla de responsabilização, transparência e prestação de contas.



avanços significativos no empoderamento das mulheres, assim com a expressão de novas demandas de aprendizagem pelos grupos portadores de necessidades especiais que estão sendo atendidos por respostas educacionais inclusivas pioneiras. A alegria de aprender é celebrada em Festivais de Aprendizagem e em Semanas de Aprendizagem de Adultos em mais de 50 países em todo o mundo.

Diante desses desenvolvimentos, nós, participantes do Balanço Intermediário da V CONFINTEA, reafirmamos nosso compromisso para com a Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro. Queremos lembrar ao mundo que a educação e aprendizagem de adultos é um direito humano básico e, por isso, deve permanecer sendo uma responsabilidade coletiva, compartilhada por todos os que aprendem, pelos educadores de adultos, organizações governamentais, não governamentais e da sociedade civil, o setor produtivo e entidades internacionais assim como toda a família das Nações Unidas. Todos esses atores e parceiros devem trabalhar com a UNESCO e demais agências da ONU para impulsionar, monitorar coletivamente e responder pelo endosso à implementação da aprendizagem ao longo da vida, feito por ocasião da V CONFINTEA.

Nós acreditamos que a vontade política para atingir as metas da Declaração de Hamburgo e A Agenda para o Futuro deve agora ser reforçada com a alocação de recursos, munida de um plano de ação concreto e de novas parcerias.

Hoje, mais do que nunca, a educação e a aprendizagem de adultos compõem a chave indispensável para liberar as forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações. Paz, justiça, autoconfiança, desenvolvimento econômico, coesão social e solidariedade continuam sendo metas indispensáveis e obrigações ainda a serem perseguidas e reforçadas pela educação e aprendizagem de adultos.

Portanto, nós conclamamos aos Estados-membros, às agências bi e multilaterais, às organizações não governamentais e da sociedade civil e aos movimentos sociais:

- que incluam a educação e aprendizagem de adultos em todas as iniciativas de desenvolvimento e programas sociais como contribuição essencial à prosperidade econômica, desenvolvimento sustentável, coesão social e solidariedade;
- que promovam iniciativas comunitárias de desenvolvimento como ponto de partida importante para a educação e aprendizagem de adultos, assim como para a redução da pobreza;
- que adotem políticas inclusivas e tomem medidas concretas providenciando recursos adequados para apoiar programas de educação que priorizam e atendem às demandas de aprendizagem de pessoas portadoras de deficiências assim como de grupos marginalizados como os povos indígenas, migrantes e refugiados, as minorias (incluindo-se as minorias de opção sexual, onde for lícito), prisioneiros etc.;
- que se reconheça a aprendizagem de adultos como investimento e não somente como item de consumo social e muito menos como apenas um produto vendável;
- que se aumente, como consequência, o financiamento para a aprendizagem de adultos a uma participação equitativa dos seis por cento do produto nacional bruto para ser investido na educação, estabelecido como referência pela Agenda para o Futuro;

- que se aceite que o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida para atingir a prosperidade econômica e a coesão social é uma resposta necessária à globalização assim como componente essencial do desenvolvimento comunitário local e da realização individual;
- que se integrem a educação e aprendizagem de adultos mais sistematicamente nos planos educacionais e nas agendas dos governos nos níveis local, nacional, regional e global assim como nos programas, nas conferências e cúpulas das agências da ONU, especialmente aquelas relacionadas à Década de Alfabetização das Nações Unidas (2003-2012), ao Marco de Ação de Dacar (EFA), às Metas de Desenvolvimento do Milênio da ONU, à Cúpula Mundial pelo Desenvolvimento Sustentável (WSSD) e à Iniciativa de Via Rápida (*Fast Track Initiative*) coordenada pelo Banco Mundial e, assim, aproveitar do seu potencial sinérgico;
- que se articulem de maneira orgânica as recomendações da V CONFINTEA para a alfabetização e educação básica de adultos com o Plano Internacional de Ação da Década de Alfabetização das Nações Unidas e o Marco de Ação de Dacar, implementando-os na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Conclamamos, de forma particular, as nações industrializadas para que alinhem suas agências de desenvolvimento e ministérios de educação com as agências bi e multilaterais que apoiam, para que harmonizem políticas domésticas e internacionais para a aprendizagem ao longo da vida.

Conclamamos a UNESCO

- para que integre o seguimento da V CONFINTEA monitorando as metas de Educação Para Todos (EPT), convidando todos os parceiros para providenciar e produzir um aporte coletivo para o Relatório de Monitoramento Global da EPT e de seus processos, especialmente o Relatório de 2005 que será dedicado à alfabetização;
- para que apoie a capacidade nacional dos Estados-membros, assim como das organizações não governamentais e da sociedade civil e agências parceiras, na formação de educadores de adultos, em estabelecer os indicadores para o monitoramento contínuo da Década de Alfabetização das Nações Unidas até 2004 e na assessoria sistemática de níveis de analfabetismo em países e contextos distintos;
- para que reforce o Instituto de Educação da UNESCO (UIE) no monitoramento da implementação dos compromissos da V CONFINTEA com todos os parceiros nas linhas gerais desta Chamada à Ação e à Responsabilização.

Finalmente, conclamamos os Estados-membros, as agências da ONU, as organizações não governamentais e da sociedade civil, assim como parceiros sociais e privados, para organizar a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) em 2009 como um caso de responsabilização em educação e aprendizagem de adultos, baseado num processo de monitoramento e de avaliação coletiva.

*Tradução de Anne Marie Speyer.*

*Revisão técnica de Timothy Ireland.*

# Anexo 9.

## 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos

Belém, Brasil 01 a 04 de dezembro de 2009

### Relatório Final

#### A. Contexto da Conferência

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) foi convocada pelo diretor-geral da UNESCO, na sequência da 33 C/Resolução 5 e da 175 EX/Decisão 9, aprovadas pela 33ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO. A convite do Governo do Brasil, a Conferência, com o tema Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos, foi realizada no Centro de Convenções Hangar, em Belém do Pará, dos dias 1 a 4 de dezembro de 2009. A Conferência foi organizada em nome da UNESCO pelo Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida, em parceria com o Ministério da Educação do Brasil. Embora originalmente programada para ocorrer no início do ano (19-22 de maio), ela foi adiada devido às incertezas relacionadas ao surto de gripe suína causada pelo vírus H1N1.

Um total de 1.125 participantes de 144 países participou, incluindo 55 ministros e vice-ministros e 16 embaixadores e delegados permanentes da UNESCO. Também participaram representantes das agências das Nações Unidas, de organizações intergovernamentais, organizações não governamentais e fundações, bem como de associações de alunos.

As conferências anteriores da série CONFINTEA datam desde Elsinore em 1949 (seguida de Montreal em 1960, Tóquio em 1972, Paris em 1985 e Hamburgo em 1997). Todas sublinharam o papel fundamental da educação de adultos no desenvolvimento.

Em preparação para a CONFINTEA VI, cinco conferências regionais (Cidade do México, Seul, Nairóbi, Budapeste e Tunis) foram organizadas em 2008 e 2009 para estimular a discussão e o debate. Antes disso, os Estados-membros foram convidados a apresentar relatórios sobre o estado da educação de adultos em seus países. Estes foram sintetizados em relatórios regionais que foram apresentados nas respectivas conferências regionais e utilizados como base para a elaboração de um Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. As recomendações e os documentos resultantes dessas conferências preparatórias informaram o processo de elaboração do Marco de Ação de Belém.

A CONFINTEA VI procurou fortalecer o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos, como previsto na CONFINTEA V, numa perspectiva de aprendizagem ao largo e ao longo da vida. A meta primordial da CONFINTEA VI foi harmonizar a aprendizagem e educação de adultos com outras agendas internacionais de educação e desenvolvimento e sua integração nas estratégias setoriais nacionais. Ela representaria uma oportunidade para avaliar como os compromissos assumidos em 1997 haviam sido implementados e

produziria os meios para assegurar que os compromissos anteriores e atuais relativos à educação de adultos e à educação não formal fossem concretizados. Os objetivos da Conferência foram:

- Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação;
- Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD) e
- Renovar o *momentum* e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

### **Principais questões**

Os participantes observaram que o desafio do analfabetismo continua imenso, com quase 800 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever, das quais dois terços são mulheres.

A aprendizagem e educação de adultos devem ser incorporadas na visão e perspectivas mais amplas de desenvolvimento sustentável, que englobam questões culturais, políticas, econômicas e sociais. Também deve haver uma relação dinâmica e um vínculo entre o desenvolvimento econômico sustentável e o desenvolvimento humano sustentável.

A diferença de gênero surge como uma grande barreira para a consecução dos objetivos da EPT.

A realização da CONFINTEA VI na Região Amazônica é muito significativa; além de ser a primeira no hemisfério sul, ela representa a conexão íntima entre os recursos naturais e humanos e também a necessidade de todas as nações em desenvolvimento alcançarem um bom nível de desenvolvimento ambiental e humano sustentável, além da esperança de que esse seria um foco de atenção após a Conferência no Rio em 1994.

A Campanha Global pela Educação deixou algumas mensagens importantes e muito claras para a VI CONFINTEA. Os projetos *Big Read* agora existem em 120 países. No entanto, o desafio de garantir US\$10 bilhões em 2015 foi considerado ambicioso, mas viável, se determinadas condições forem satisfeitas por todas as partes interessadas. Estas incluem: a necessidade urgente de abolir a dicotomia analfabetismo-alfabetização; mais pesquisa nacional para a criação de bases de dados confiáveis; a criação e utilização de referências internacionais sobre a alfabetização de adultos; o compromisso de pelo menos 6% do PIB para a educação de jovens e adultos; e o questionamento das exigências microeconômicas do FMI que minam o investimento em educação e na Iniciativa *Fast Track* e são excessivamente vinculadas a “estratégias credíveis e investimentos”, o que se reflete nos planos do setor educacional.

O estado do Continente Africano também foi objeto de um apaixonado apelo para que a comunidade global veja os problemas atuais da África como consequência de vários

enquadramentos econômicos e de financiamento externos que distorceram a verdadeira imagem e a capacidade de autoajuda do continente.

A atual crise econômica deve servir como uma lição salutar para os países doadores ou instituições financeiras, que direta ou indiretamente contribuíram para o agravamento da pobreza, os altos índices de analfabetismo, a fuga de cérebros ou a caça de cérebros. Deve haver uma mudança de paradigma no sistema de ajuda ao desenvolvimento. No entanto, a solução para os problemas e os desafios da África também pode ser encontrada dentro do continente e resultar da vontade política dos governos e interessados africanos.

## **Questões temáticas**

Cinco questões principais nortearam a discussão, junto com outra, sobre a sustentabilidade ambiental:

### **1. Política e governança**

#### **(i) Integração da educação de adultos e das políticas educacionais na aprendizagem ao longo da vida, nos marcos da educação para o desenvolvimento sustentável e na EPT**

As regiões e os países diferem consideravelmente nas abordagens, conteúdos e alcance das suas políticas de aprendizagem e educação de adultos. Apesar dessas diferenças significativas, há um crescente consenso sobre a inserção das políticas de aprendizagem e educação de adultos no marco abrangente da aprendizagem ao longo da vida e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Isso implicaria adotar a aprendizagem e a educação de adultos como uma estratégia central da EPT nas agendas e compromissos nacionais e internacionais renovados, para acelerar ainda mais a sua concretização sob uma perspectiva holística. Mais especificamente, os doadores precisam reconhecer claramente e financiar iniciativas relacionadas aos Objetivos 3 e 4 da EPT.

Em um marco fortalecido da EPT, que coloca a equidade e a qualidade no centro dos planos nacionais, o objetivo e o escopo da educação de adultos devem incluir a educação básica, a formação profissional, o desenvolvimento de recursos humanos e o desenvolvimento profissional contínuo. Programas de formação e capacitação profissional devem ser integrados com os programas de educação básica e competências básicas.

#### **(ii) Políticas públicas abrangentes e de longo prazo para manter a qualidade na aprendizagem e educação de adultos**

Embora haja um crescente reconhecimento político de que a aprendizagem e educação de adultos são vitais para a construção de um futuro sustentável e socialmente coeso, ela permanece cronicamente subvalorizada, subdesenvolvida e carente de recursos.

#### **(iii) Abordagens multissetoriais para promover a inclusão social e educacional**

Estas serviriam para implantar fortemente a aprendizagem e educação de adultos como uma estratégia fundamental para alcançar a inclusão social e sistemas de educação

inclusivos. A coordenação entre as políticas sociais (saúde, família e educação) e suas ligações com as políticas econômicas lançariam as bases para fortalecer e desenvolver a capacidade das comunidades de participar ativamente na sociedade e exercer seu direito à educação e às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

#### **(iv) Integração da aprendizagem e educação de adultos nas políticas educacionais e na boa governança**

As políticas exigem boa governança em todos os níveis, e uma busca permanente de sinergias adequadas entre os níveis nacional e local, participação de adultos no nível de base e o engajamento das partes interessadas.

#### **(v) Parcerias que sustentam as políticas de aprendizagem e educação de adultos**

Igualmente vitais, as parcerias devem ser concebidas de modo que os programas de educação de adultos levem em consideração as necessidades dos alunos em um determinado contexto e incluam, além da educação básica e de competências profissionais específicas, habilidades sociais e de empreendedorismo, uma perspectiva de gênero, valores, orientações, conhecimentos, comportamentos e habilidades para o desenvolvimento sustentável.

## **2. Participação e inclusão**

O foco da primeira Mesa Redonda da conferência e a apresentação do Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) revelaram que, mesmo levando em conta as limitações dos dados, a participação na educação de adultos continua inaceitavelmente baixa. Os números do analfabetismo demonstram a dimensão do problema de uma alta proporção de adultos que não concluíram o ensino primário. A apresentação do GRALE também destacou que a participação não tem a ver apenas com o número de pessoas que participam, mas quem participa e com que finalidade.

A Mesa Redonda sobre a inclusão enfocou medidas para abordar as principais barreiras à participação, com exemplos de como elas estão sendo enfrentadas com sucesso por alguns países. Foi também uma oportunidade para a conferência seguir o tema da palestra de abertura, pois a sessão também continha as histórias de dois alunos, o Sr. John Gates do Reino Unido e a Sra. Magdalene Motsi, ambas pessoas ativas nas redes de aprendizagem. Essas redes colocam em prática a ideia do foco no aluno, uma vez que elas defendem junto aos prestadores e formuladores de políticas uma oferta que envolve aqueles que aprendem no planejamento e organização das suas oportunidades.

Além da Mesa Redonda específica sobre essa questão, as oficinas paralelas enfocaram uma ampla gama de assuntos correlatos urgentes, especificamente sobre os desafios e caminhos para superá-los, incluindo a questão de gênero. A maioria das pessoas com menos educação são mulheres. A exclusão dos presos e dos povos indígenas também foi considerada. O crescente problema da migração foi discutido, especialmente os grandes números envolvidos: um bilhão de pessoas em movimento a cada ano e como a educação

de adultos pode melhorar a vida dos migrantes e reduzir as reações hostis das pessoas nos países de acolhimento.

A inclusão também foi enfatizada na Mesa Redonda sobre financiamento da educação de adultos, que discutiu como os parceiros capazes de alcançar as comunidades marginalizadas são um instrumento essencial no combate à exclusão e que recursos financeiros são necessários para alcançar os desfavorecidos.

Finalmente, uma das lições dessa discussão é que os próprios alunos adultos são os melhores aliados no combate à exclusão. Eles são especialistas em suas comunidades e compreendem as suas necessidades, oferecem motivação na forma de modelos fortes e atingíveis e são totalmente enraizados na realidade. Apoiá-los, bem como as suas redes, ajuda no desenvolvimento de estratégias custo-eficientes e custo-efetivas para alcançar os excluídos.

### **3. Financiamento da educação de adultos**

#### **(i) Defendendo a valorização da aprendizagem e educação de adultos**

No passado, os agentes estavam ocupados contando o custo da educação de adultos, que era vista como concorrente de outros orçamentos setoriais, inclusive dentro do setor da educação. Muitos governos acreditam que o financiamento da educação de adultos necessariamente desvia dinheiro e recursos de outros setores importantes, como o desenvolvimento na primeira infância e o ensino primário universal. Não é o caso. Eles são braços complementares e não concorrentes da mesma causa – a saber, construir sociedades mais inclusivas, saudáveis, ricas, pacíficas, tolerantes e democráticas.

Além disso, foi defendida uma mudança do discurso exclusivamente focado em custos para um discurso focado em investimentos e benefícios. Os governos, é claro, precisam ter certeza de que seus investimentos na educação de adultos serão recompensados. No entanto, é difícil mensurar e comunicar os benefícios mais amplos da aprendizagem a todos os interessados, incluindo autoridades governamentais e indivíduos. Muitos dos benefícios são difíceis de mensurar, e são até mesmo imensuráveis em muitos casos. Está claro que o que é necessário são mais fontes de dados melhores, mais confiáveis e comparáveis, que sirvam de base para a tomada de decisões políticas.

A educação de adultos apoia o desenvolvimento econômico, através da construção de uma força de trabalho mais criativa, produtiva e qualificada. Em tudo isso, no entanto, o dinheiro extra por si só pode não ser a saída. Os países do hemisfério sul não querem continuar sendo apenas receptores passivos da caridade ou das sobras dos países do norte. Eles precisam (e querem) encontrar novas e diferentes maneiras de alcançar os objetivos de forma efetiva, tendo a responsabilidade de utilizar os fundos existentes criteriosamente.

#### **(ii) Encontrando outras formas de financiamento da educação de adultos**

As empresas estão começando a reconhecer que o investimento em seus empregados é um meio de aumentar a lucratividade, de manter a fatia de mercado de seus produtos

e serviços e de reduzir os custos de recrutamento. Eles precisam, no entanto, de incentivos para investir mais em aprendizagem e educação de adultos (por exemplo, benefícios fiscais). As pessoas também precisam de incentivo e motivação na forma de programas de poupança para fins educacionais, contas de aprendizagem, deduções fiscais, subsídios ou empréstimos. O financiamento impulsionado pela demanda é crucial para aumentar a relevância.

### **(iii) O que é necessário para uma maior mobilização de recursos para financiar a educação de adultos?**

- Realização de pesquisa para demonstrar a relação custo-efetividade da educação de adultos e dos programas de alfabetização.
- Responsabilização e transparência.
- Os governos devem reconhecer que a educação de adultos é parte integrante da Educação para Todos.
- Múltiplas estratégias de mobilização de recursos financeiros.
- Estabelecimento de indicadores para mensurar a educação de adultos
- Desenvolvimento de abordagens multissetoriais que incorporam a educação de adultos em todas as carteiras de políticas públicas.
- Desenvolvimento de sistemas eficazes de monitoramento e avaliação para a educação de adultos.

## **4. Qualidade na aprendizagem e educação de adultos**

A CONFINTEA VI sublinhou a enorme diversidade da oferta de educação de adultos. Como tal, os prestadores e os profissionais muitas vezes desenvolvem suas próprias definições e formas específicas de garantir a qualidade. Há um interesse e uma demanda crescentes por uma maior especificação da qualidade da experiência da educação de adultos e os resultados de aprendizagem. Os adultos certamente são mais propensos a participar em programas de aprendizagem quando acreditam que vão ganhar algumas recompensas pessoais, econômicas ou sociais a partir de sua aprendizagem, como retorno por seu investimento em dinheiro, tempo, energia e empenho.

### **(I) A importância da relevância e da flexibilidade**

Para os alunos, a relevância é fundamental para a qualidade na aprendizagem e educação de adultos. Muitos participantes da CONFINTEA VI enfatizaram que o conteúdo da educação de adultos deve responder, em primeiro lugar, às necessidades dos alunos adultos, ao mesmo tempo tendo em mente as preocupações de outras partes interessadas. Por exemplo, em uma oficina sobre “Educação para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, os participantes discutiram a importância de contextualizar a pedagogia em relação aos desafios ambientais específicos enfrentados pelos adultos, especialmente aqueles que vivem em áreas rurais e agrícolas. Os



programas são mais relevantes quando se baseiam em fontes locais e tradicionais de conhecimento, especialmente as dos povos migrantes e tribais. A flexibilidade na oferta ajuda a garantir a relevância.

Na Mesa Redonda sobre Inclusão e Participação, colegas da Suíça destacaram a importância da validação da educação de adultos, oferecendo orientação e aconselhamento e horários flexíveis para atender os alunos adultos como um componente vital para garantir a educação de adultos de alta qualidade. A ISESCO salientou que, quando a educação de adultos é sensível ao contexto social e cultural, incluindo as instituições e sensibilidades religiosas, a qualidade e relevância na educação de adultos são acentuadas.

### **(ii) O papel do professor-educador**

A qualidade na aprendizagem e educação de adultos está profundamente ligada ao papel dos professores/educadores. Na Mesa Redonda sobre Qualidade, os professores também foram reconhecidos como um dos elementos mais importantes na qualidade da educação de adultos. Muitos países ainda dependem de educadores de adultos não profissionais. Outros trabalham com voluntários que são treinados como educadores de adultos. Em geral, há uma clara preocupação em encontrar formas de melhorar a formação profissional do professor-educador de adultos.

### **(iii) Monitoramento, acompanhamento e avaliação**

Há uma consciência crescente da necessidade de dados, da análise de dados e, principalmente, da utilização de dados para melhorar a qualidade dos serviços prestados, dos resultados e das políticas. Os países usam diferentes estratégias para coletar e analisar dados sobre a aprendizagem e educação de adultos. Por exemplo, muitos utilizam pesquisas para fornecer informações sobre as necessidades dos alunos e o alcance da oferta. Em alguns países, sistemas de monitoramento são estabelecidos para acompanhar os insumos, as despesas, a formação de professores e a satisfação dos alunos. Idealmente, essas iniciativas devem ser frequentes e confiáveis o suficiente para fornecer um *feedback* para que os programas sejam ajustados sempre que necessário.

Vários países indicaram as formas mais promissoras para conceber critérios e padrões de qualidade na educação de adultos. As experiências dos países são bastante diversificadas a esse respeito. Em alguns casos, padrões e indicadores de insumos, processos, resultados e impacto foram definidos e estão sendo propostos. Em outros países, há apenas alguns indicadores para a educação de adultos. A maioria dos países está trabalhando para melhorar seu conjunto de indicadores, a fim de prestar contas à sociedade sobre os progressos realizados nessa área.

## **5. Alfabetização**

### **(i) Conceitos de alfabetização e a dimensão do desafio**

Foram discutidos a dimensão dos desafios e o conceito de alfabetização. Há também uma necessidade de leis e políticas efetivas. Os participantes enfatizaram a necessidade

de estabelecer a importância da educação como um direito e reconhecer a importância da alfabetização para o progresso econômico e social por meio da focalização dos grupos vulneráveis e da implementação de políticas públicas responsáveis. O equilíbrio entre a alfabetização e a necessidade de coesão social é importante, pois deixa os cidadãos melhor preparados para respeitar a diversidade cultural.

Além disso, políticas efetivas de reconhecimento da diversidade linguística e sua importância para a educação e o desenvolvimento devem ser promovidas e atualizadas. Igualmente, a primeira língua dos alunos deve ser utilizada para promover a alfabetização não só na primeira língua, mas também em outras utilizadas para a alfabetização e educação de adultos.

É importante adotar uma abordagem multissetorial para a educação e alfabetização de adultos, a fim de integrar a alfabetização na educação e outros setores de desenvolvimento.

Mecanismos de responsabilização e transparência devem ser desenvolvidos em conjunto pelo governo e por organizações da sociedade civil, a fim de garantir a distribuição e o uso adequados de recursos para a alfabetização de adultos.

### **(ii) Parceria entre governos, organizações da sociedade civil e a comunidade internacional foram reconhecidas como fundamentais**

Os governos devem adaptar os marcos internacionais de alfabetização e de educação de adultos às necessidades das pessoas em nível nacional e regional.

### **(iii) Desenvolvimento de uma cultura de leitura e ambientes letrados**

Para criar uma cultura dinâmica de leitura e um ambiente letrado, as partes interessadas precisam considerar as diferentes motivações para a leitura (ler para aprender, ler para se sentir incluído, ler para desenvolver competências que permitam aos indivíduos funcionar adequadamente na sociedade, ler para se comunicar, ler por prazer). As estratégias para melhorar a cultura da leitura podem incluir a produção de materiais de leitura, a utilização das TIC e de sites voltados para novos leitores. Também incluem o uso de ferramentas como campanhas de conscientização, a produção de livros de rápida leitura destinados a jovens e pessoas com deficiência, materiais escritos relevantes e atraentes em línguas diferentes. Há também necessidade de monitoramento e avaliação.

## **6. Sustentabilidade ambiental**

A sustentabilidade ambiental é uma questão especial. Considerando que a CONFINTEA é baseada em três princípios de organização – uma cultura de sustentabilidade, participação democrática e a inseparabilidade da cultura e da educação – uma série de ações foram projetadas, visando concretizar o princípio da sustentabilidade. Estas incluíram ações simbólicas, como o plantio de espécies de árvores nativas da Amazônia na abertura da Conferência. No final da Conferência, representantes de todas as delegações presentes vão plantar árvores nativas, formando um pequeno Bosque das Nações. Será feito um inventário

das emissões significativas de gases de efeito estufa geradas pela CONFINTEA VI, que será convertido em uma estimativa do número de árvores nativas regionais a serem plantadas a fim de minimizar o impacto do aquecimento global. Essa ação será acompanhada pelo plantio de árvores em cada país em número proporcional ao impacto gerado.

CONFINTEA VI

Belém, 4 de dezembro de 2009

Original: inglês

## Marco de Ação de Belém

Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de jovens e adultos para um futuro viável

### Preâmbulo

1. Nós, os 144 Estados-membros da UNESCO, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, nos reunimos em Belém do Pará no Brasil em dezembro de 2009 como participantes da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) para fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de adultos desde a CONFINTEA V. A educação de adultos é reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e precisamos traçar um novo curso de ação urgente para que todos os jovens e adultos possam exercer esse direito.
2. Reiteramos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos conforme estabelecido nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA I-V) desde 1949, e unanimemente comprometer-nos a promover, com urgência e em ritmo acelerado, a agenda da aprendizagem e da educação de adultos.
3. Apoiamos a definição de educação de adultos inicialmente estabelecida na Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, qual seja, a educação de adultos engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.
4. Afirmamos que a alfabetização é o alicerce mais importante sobre o qual se deve construir aprendizagens abrangentes, inclusivas e integradas ao longo de toda a vida para todos os jovens e adultos. Diante da dimensão do desafio da alfabetização global, consideramos fundamental redobrar nossos esforços para garantir que as prioridades e os objetivos de alfabetização de adultos já existentes, conforme consagrados na Educação para Todos (EPT), na Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade*, em inglês) e na Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (*Literacy Initiative for Empowerment*, em inglês), sejam alcançados por todos os meios possíveis.
5. A educação de jovens e adultos permite que indivíduos, especialmente as mulheres, possam enfrentar múltiplas crises sociais, econômicas e políticas, além de mudanças climáticas. Portanto, reconhecemos o papel fundamental da aprendizagem e educação de adultos na consecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), da

Educação para Todos (EPT) e da agenda das Nações Unidas pelo desenvolvimento humano, social, econômico, cultural e ambiental sustentável, incluindo a igualdade de gênero (CEDAW e a Plataforma de Ação de Pequim).

6. Por isso, adotamos este Marco de Ação de Belém para nortear o aproveitamento do poder e do potencial da aprendizagem e educação de adultos na busca de um futuro viável para todos.

## **RUMO À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

7. O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros.
8. Reconhecemos que aprendizagem e educação de adultos representam um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um *continuum* que passa da aprendizagem formal para a não formal e para a informal. Aprendizagem e educação de adultos atendem às necessidades de aprendizagem de adultos e de idosos. Aprendizagem e educação de adultos abrangem um vasto leque de conteúdos – aspectos gerais, questões vocacionais, alfabetização e educação da família, cidadania e muitas outras áreas – com prioridades estabelecidas de acordo com as necessidades específicas de cada país.
9. Estamos convencidos e inspirados pelo papel fundamental da aprendizagem ao longo da vida na abordagem de questões e desafios globais e educacionais. Além disso, estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

## **RECOMENDAÇÕES**

10. Apesar de reconhecermos nossas conquistas e avanços desde a CONFINTEA V, estamos cientes dos desafios com que ainda somos confrontados. Reconhecendo que o exercício do direito à educação de jovens e adultos é condicionado por aspectos políticos, de governança, de financiamento, de participação, de inclusão, equidade e qualidade, conforme descrito na Declaração de Evidência anexa, estamos

determinados a seguir as recomendações abaixo. Os desafios específicos enfrentados pela alfabetização nos levam a priorizar a alfabetização de adultos.

## **ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS**

11. A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do *continuum* da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. Dada a persistência e a escala do desafio da alfabetização, e o desperdício concomitante de recursos e potencial humanos, é imperativo que redobremos os esforços para reduzir os níveis de analfabetismo do ano 2000 em 50% até 2015 (EPT Objetivo 4 e outros compromissos internacionais), com o objetivo central de prevenir e romper o ciclo da baixa escolaridade e criar um mundo plenamente alfabetizado.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) assegurar que todas as pesquisas e levantamentos de dados reconheçam a alfabetização como um *continuum*;
- (b) desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio com base em avaliações críticas dos avanços alcançados, dos obstáculos enfrentados e dos pontos fracos identificados;
- (c) aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável;
- (d) desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos e que conduza à obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais e sustentáveis pelos participantes, empoderando-os para que continuem a aprender ao longo da vida, tendo seu desempenho reconhecido por meio de métodos e instrumentos de avaliação adequados;
- (e) concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis, incluindo povos indígenas e pessoas privadas de liberdade, com um foco geral nas populações rurais;
- (f) estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização; revisar e reportar sistematicamente os avanços, entre outros, em investimentos e adequação de recursos aplicados em alfabetização em cada país e em nível global, incluindo uma seção especial no Relatório de Monitoramento Global EPT;

- (h) planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido.

## **POLÍTICAS**

12. Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, com base em abordagens setoriais e intersetoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (b) conceber planos de ação específicos e concretos para aprendizagem e educação de adultos, integrados aos ODMs, à EPT e à UNLD, bem como a outros planos de desenvolvimento nacional e regional, e às atividades da LIFE onde estão sendo implementadas;
- (c) garantir que aprendizagem e educação de adultos sejam incluídas na iniciativa das Nações Unidas *Delivering as One*;
- (d) estabelecer mecanismos de coordenação adequados, como comitês de monitoramento envolvendo todos os parceiros engajados na área de aprendizagem e educação de adultos;
- (e) desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem, pela criação de referenciais de equivalência.

## **GOVERNANÇA**

13. A boa governança facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa. A representação e a participação de todos os parceiros são indispensáveis para garantir a capacidade de resposta às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) criar e manter mecanismos para o envolvimento de autoridades públicas em todos os níveis administrativos, de organizações da sociedade civil, de parceiros sociais, do setor privado, da comunidade e organizações de educandos adultos e de educadores no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas de aprendizagem e educação de adultos;

- (b) empreender indicadores de formação para apoiar a participação construtiva e informada de organizações da sociedade civil, da comunidade e de organizações de educandos adultos, conforme o caso, no desenvolvimento, implementação e avaliação de políticas e programas;
- (c) promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial;
- (d) promover a cooperação transnacional, por meio de projetos e redes de compartilhamento de conhecimentos e práticas inovadoras.

## **FINANCIAMENTO**

14. Aprendizagem e educação de adultos representam um investimento valioso que resulta em benefícios sociais por criar sociedades mais democráticas, pacíficas, inclusivas, produtivas, saudáveis e sustentáveis. É necessário um investimento financeiro significativo para garantir a oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) acelerar o cumprimento da recomendação da CONFINTEA V de buscar investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação, e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de adultos;
- (b) expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagem e educação de adultos;
- (c) considerar novos programas transnacionais de financiamento para a alfabetização e educação de adultos, além de ampliar os existentes, à semelhança de ações realizadas no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia;
- (d) criar incentivos para promover novas fontes de financiamento, por exemplo, do setor privado, de ONG, comunidades e indivíduos, sem prejuízo aos princípios da equidade e da inclusão;
- (e) priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e pessoas com deficiência.

Em apoio a essas estratégias, conclamamos os parceiros de desenvolvimento internacional para:

- (f) cumprir seu compromisso de preencher lacunas financeiras que impedem a consecução de todos os objetivos da EPT, em particular os Objetivos 3 e 4 (aprendizagem de jovens e adultos, alfabetização de adultos);
- (g) aumentar os recursos financeiros e o apoio técnico para a alfabetização, aprendizagem e educação de adultos, e explorar a viabilidade da utilização de mecanismos alternativos de financiamento, tais como troca ou cancelamento de dívida;



- (h) exigir que os planos setoriais de educação submetidos à Iniciativa de Via Rápida (*Fast Track Initiative*, em inglês) incluam ações confiáveis e investimentos na alfabetização de adultos.

## **PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE**

15. A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) promover e facilitar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos, reforçando a cultura de aprendizagem e eliminando barreiras à participação;
- (b) promover e apoiar o acesso mais equitativo e participação na aprendizagem e educação de adultos por meio de orientações e informações bem elaboradas e direcionadas, bem como atividades e programas como as Semanas de Educandos Adultos e Festivais de Aprendizagem;
- (c) prever e atender grupos identificados com trajetórias de carências múltiplas, especialmente no início da idade adulta;
- (d) criar espaços e centros comunitários multiuso de aprendizagem e melhorar o acesso e a participação em toda a gama de programas de aprendizagem e educação de adultos voltados para mulheres, levando em conta necessidades de gênero específicas ao longo da vida;
- (e) apoiar o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias línguas indígenas, desenvolvendo programas, métodos e materiais que reconheçam e valorizem a cultura, conhecimentos e metodologias indígenas, desenvolvendo ao mesmo tempo, e adequadamente, o ensino da segunda língua para comunicação mais ampla;
- (f) apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos desfavorecidos (por exemplo, povos indígenas, migrantes, pessoas com necessidades especiais e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais, o que pode incluir programas oferecidos gratuitamente ou subsidiados pelos governos, com incentivos para a aprendizagem, como bolsas de estudo, dispensa de mensalidades e licença remunerada para estudos;

- (g) oferecer educação de adultos nas prisões, apropriada para todos os níveis;
- (h) adotar uma abordagem holística e integrada, incluindo mecanismos para identificar parceiros e responsabilidades do Estado em relação a organizações da sociedade civil, representantes do mercado de trabalho, educandos e educadores;
- (i) desenvolver respostas educacionais efetivas para migrantes e refugiados como foco central ao trabalho de desenvolvimento.

## **QUALIDADE**

16. A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento. Promover uma cultura de qualidade na aprendizagem e adultos exige conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) desenvolver critérios de qualidade para os currículos, materiais de aprendizagem e metodologias de ensino em programas de educação de adultos, levando em conta os resultados e as medidas de impacto;
- (b) reconhecer a diversidade e a pluralidade dos prestadores de serviços educacionais;
- (c) melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil;
- (d) elaborar critérios para avaliar os resultados da aprendizagem de adultos em diversos níveis;
- (e) implantar indicadores de qualidade precisos;
- (f) oferecer maior apoio à pesquisa interdisciplinar sistemática na aprendizagem e educação de adultos, complementada por sistemas de gestão de conhecimento para coleta, análise e disseminação de dados e boas práticas.

## **MONITORAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MARCO DE AÇÃO DE BELÉM**

17. Buscando forças em nossa determinação coletiva de revigorar a aprendizagem e educação de adultos em nossos países e internacionalmente, assumimos o compromisso de adotar as medidas de monitoramento e *accountability*<sup>61</sup> a seguir.

---

<sup>61</sup> NT: Não há em Português uma palavra equivalente ao termo inglês *accountability*, que significa uma mescla de responsabilização, transparência e prestação de contas.

Reconhecemos a necessidade de dados quantitativos e qualitativos válidos e confiáveis para informar nossas decisões políticas relativas à aprendizagem e educação de adultos. A implementação do Marco de Ação de Belém somente se fará possível se trabalharmos com nossos parceiros para projetar e implementar mecanismos regulares de registro e acompanhamento nos níveis nacional e internacional.

Para tanto, assumimos o compromisso de:

- (a) investir em um processo para desenvolver um conjunto de indicadores comparáveis para a alfabetização como um *continuum* e para a educação de adultos;
- (b) colher e analisar regularmente dados e informações sobre participação e progressão em programas de educação de adultos, por gênero e outros fatores, para avaliar as mudanças ao longo do tempo e compartilhar boas práticas;
- (c) estabelecer um mecanismo de monitoramento regular para avaliar a implementação dos compromissos assumidos na CONFINTEA VI;
- (d) recomendar a elaboração de um relatório trienal a ser submetido à UNESCO;
- (e) dar início a mecanismos de monitoramento regional, com referências e indicadores claros;
- (f) elaborar um relatório de progresso nacional para um balanço intermediário da CONFINTEA VI, coincidindo com o prazo da EPT e dos ODMs de 2015;
- (g) apoiar a cooperação Sul-Sul para o acompanhamento dos ODMs e da EPT nas áreas de alfabetização de adultos, educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida;
- (h) monitorar a colaboração da educação de adultos em todos os campos de conhecimento e em todos os setores, como agricultura, saúde e emprego.

Para apoiar o acompanhamento e monitoramento no nível internacional, instamos a UNESCO e suas estruturas a:

- (i) prestar apoio aos Estados-membros, projetando e desenvolvendo um sistema de gestão do conhecimento de livre acesso para compilar dados e estudos de caso de boas práticas, para o qual os próprios Estados-membros contribuirão;
- (j) desenvolver orientações sobre todos os resultados de aprendizagens, incluindo aquelas adquiridas por meio de aprendizagem não formal e informal, de modo que possam ser reconhecidas e validadas;
- (k) coordenar, tendo à frente o Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL), em parceria com o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), um processo de monitoramento em nível global, realizando balanços e apresentando relatórios periódicos sobre os avanços na aprendizagem e educação de adultos;
- (l) produzir, com base nos relatórios de monitoramento, o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) regularmente;
- (m) revisar e atualizar, até 2012, a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi (1976).

**ABORDAGEM A PROBLEMAS E DESAFIOS MUNDIAIS EDUCACIONAIS GLOBAIS**

1. Aprendizagem e educação de adultos desempenham um papel fundamental na resposta a desafios contemporâneos de ordem cultural, econômica, política e social. Nosso mundo globalizado abriu caminho para muitas oportunidades, entre elas a possibilidade de aprender a partir de outras culturas ricas e diversificadas, que transcendem as fronteiras geográficas. Entretanto, as crescentes desigualdades tornaram-se característica dominante da nossa era. Grande parte da população mundial vive na pobreza, com 43,5% sobrevivendo com menos de dois dólares por dia. A maior parte da população pobre vive em áreas rurais. Desequilíbrios demográficos, com uma população jovem crescente nos países do hemisfério Sul em oposição ao envelhecimento da população do hemisfério Norte, são agravados pela migração em larga escala de áreas pobres para áreas ricas – dentro e entre os países – e afluxo de um número significativo de pessoas que se deslocam. Defrontamo-nos com desigualdades no acesso à alimentação, água e energia, e a degradação ecológica ameaça nossa própria existência de longo prazo. Paralelamente à privação material, há escassez de recursos frequentemente observada, que impede o bom funcionamento da sociedade. Um número inaceitavelmente alto de crianças hoje encara a perspectiva do desemprego juvenil, ao passo que um número crescente de jovens deslocados socialmente, economicamente e politicamente sentem que não têm lugar na sociedade.
2. Estamos diante de mudanças estruturais nos mercados da produção e de trabalho, crescentes inseguranças e ansiedades na vida cotidiana, dificuldades em atingir a compreensão mútua e, atualmente, diante de uma profunda crise econômica e financeira mundial. Ao mesmo tempo, a globalização e a economia do conhecimento nos forçam a atualizar e adaptar nossas habilidades e competências a novos ambientes de trabalho, a formas de organização social e a canais de comunicação. Essas questões, além de nossas necessidades de aprendizagem urgentes, coletivas e individuais, colocam em cheque nossos princípios e pressupostos nessa área, bem como alguns aspectos dos alicerces de nossos sistemas educacionais e de filosofias estabelecidas.
3. Em vários países, a alfabetização de adultos continua a ser um grande desafio: 774 milhões de adultos (dois terços dos quais são mulheres) carecem de alfabetização básica, e não há oferta suficiente de programas efetivos de alfabetização ou de habilidades para a vida. Na Europa, quase um terço da força de trabalho tem apenas o equivalente ao ensino fundamental, ao passo que dois terços dos novos postos de trabalho exigem qualificações de educação básica completa ou superior. Em muitos países do hemisfério Sul, a grande maioria da população nem ao menos atingiu o nível de escola primária. Em 2006, cerca de 75 milhões de crianças (das quais a maioria

meninas) haviam deixado a escola precocemente ou nunca chegaram a frequentá-la. Quase a metade dessas crianças era da África Subsaariana, e mais de 80% oriundas do meio rural. A falta de relevância social dos currículos educacionais, o número inadequado e, em alguns casos, a formação insuficiente dos educadores, a escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo acabam por prejudicar a capacidade de os sistemas educacionais existentes oferecerem aprendizagem de qualidade, capaz de abordar as disparidades de nossas sociedades.

4. A comunidade internacional vem articulando esforços para enfrentar esses desafios. Houve avanços na consecução dos seis objetivos da Educação para Todos (2000) por meio da cooperação de governos com agências das Nações Unidas, organizações da sociedade civil, provedores do setor privado e doadores. Mais recursos para a Educação Primária Universal foram disponibilizados por meio da Iniciativa de Via Rápida de EPT. A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) oferece suporte para o alcance do objetivo de alfabetização da EPT por meio da *advocacy* e da conscientização em todo o mundo. A Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento (LIFE) oferece um marco global no âmbito da UNLD que visa a auxiliar os países com maiores demandas por alfabetização. Dois dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000) abordam expressamente a questão da educação: alcançar a educação primária universal e a paridade de gênero. No entanto, nenhum desses esforços prevê um papel para a aprendizagem e educação de adultos além da alfabetização básica e habilidades de vida. Felizmente, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014) estabelece um amplo mandato, no qual a aprendizagem e educação de adultos podem desempenhar um papel altamente visível.
5. Aprendizagem e educação de adultos é uma resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados. São componentes-chave de um sistema holístico e abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida que integra a aprendizagem formal, não formal e informal e que aborda, explícita ou implicitamente, tanto educandos jovens como adultos. Em última análise, a aprendizagem e educação de adultos tem como objetivo garantir contextos e processos de aprendizagem que sejam atraentes e sensíveis às necessidades dos adultos como cidadãos ativos. Diz respeito ao desenvolvimento de indivíduos autoconfiantes e autônomos, reconstruindo suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e suscetíveis a rápidas mudanças – no trabalho, na família, na comunidade e na vida social. A necessidade de tentar diferentes tipos de trabalho ao longo da vida, a adaptação a novos contextos em situações de deslocamento ou migração, a importância de iniciativas empreendedoras e a capacidade de manter melhorias na qualidade de vida – essas e outras circunstâncias socioeconômicas requerem aprendizagem continuada ao longo da vida adulta. A aprendizagem e educação de adultos não apenas oferecem competências específicas, mas são também um fator essencial na elevação da autoconfiança, da autoestima e de um sólido sentimento de identidade e de apoio mútuo.

6. Estima-se hoje que, para cada ano que a média de educação da população adulta aumenta, há um acréscimo correspondente de 3,7% no crescimento de longo prazo da economia e um acréscimo de 6% na renda *per capita*. Não obstante, a aprendizagem e educação de adultos são mais que um item de gasto social ou despesa financeira. São investimentos em esperança para o futuro.

## **AVANÇOS NA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS DESDE A CONFITEA V**

7. Relatórios nacionais enviados pelos 154 Estados-membros em preparação para a CONFITEA VI e discussões sobre práticas efetivas durante as conferências preparatórias regionais revelaram avanços e inovações na aprendizagem e educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. Além do exemplo da estratégia em curso na União Europeia para a Aprendizagem ao Longo da Vida, lançada em 2000, e políticas nacionais afins nos Estados-membros, alguns Estados-membros no hemisfério Sul introduziram políticas e legislações abrangentes quanto à aprendizagem e educação de adultos, e alguns deles chegaram a consagrar a aprendizagem e educação de adultos em suas Constituições. Abordagens sistemáticas à aprendizagem e educação de adultos, orientadas por marcos de política, estão sendo desenvolvidas e há casos de reformas políticas inovadoras.

8. Planos de alfabetização, programas e campanhas foram reativados e acelerados em alguns Estados-membros. O período de 2000-2006 registrou um aumento nos níveis de alfabetização de adultos de 76% para 84%. O avanço foi especialmente marcante nos países em desenvolvimento. Alguns governos têm buscado ativamente trabalhar com a sociedade civil para oferecer oportunidades de aprendizagem não formal em abordagens como a do modelo *faire-faire* (fazer-fazer)<sup>62</sup>, com ampla gama de conteúdos, objetivos e grupos-alvo. A oferta de educação não formal se diversificou, abrangendo tópicos como direitos humanos, cidadania, democracia, empoderamento das mulheres, prevenção ao HIV, saúde, proteção ambiental e desenvolvimento sustentável. Eventos de *advocacy*, como semanas de educandos adultos e festivais de aprendizagem, bem como movimentos abrangentes como Cidades Educadoras (*Learning Cities*) e Regiões Educadoras (*Learning Regions*) estão contribuindo substancialmente para a aprendizagem e educação de adultos.

9. Há alguns sinais convincentes e um maior reconhecimento, entre os Estados-membros, dos benefícios da oferta de aprendizagem e educação de adultos sensível a gênero, particularmente no que diz respeito às mulheres. As tecnologias de informação e comunicação e a educação aberta e a distância estão sendo adotadas e gradualmente respondendo a necessidades específicas de educandos que até bem recentemente estavam excluídos. Aprendizagem de língua materna é cada vez mais assumida nas

---

<sup>62</sup> NT: A estratégia *faire-faire* é um tipo de descentralização na qual se delegam a atores sociais reconhecidamente capazes a concepção e a implementação de programas destinados a atender necessidades educacionais básicas, na estrutura estabelecida pelo Estado.

políticas nacionais em contextos multilíngues e multiculturais, embora apenas alguns países tenham implementado políticas abrangentes.

10. Sistemas de informação, documentação, monitoramento e avaliação para programas de aprendizagem e educação de adultos foram introduzidos. Instrumentos eficazes e sistemas de reconhecimento, validação e certificação de aprendizagem estão gradualmente sendo implantados, incluindo órgãos e procedimentos de garantia de qualidade. A criação de sinergias entre a aprendizagem e educação formal, não formal e informal tem resultado em melhores respostas, tanto para educandos individuais quanto para sistemas educacionais, já que as competências e os recursos existentes são utilizados com maior efetividade.
11. A aprendizagem de adultos floresce quando os Estados implementam iniciativas decisivas em aliança com as principais instituições da sociedade civil, o setor empresarial e associações de trabalhadores. As parcerias público-privadas ganham atenção, e a cooperação Sul-Sul e triangular oferecem resultados concretos ao construir uma nova forma de aprendizagem de adultos para o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. Organismos e agências regionais e supranacionais desempenham um papel crucial e transformador, influenciando e complementando os Estados.

## **DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

12. Apesar dos avanços, os relatórios nacionais e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) produzidos para a CONFINTEA VI revelam novos desafios sociais e educacionais que surgiram paralelamente aos problemas existentes, alguns dos quais se agravaram nesse meio tempo, em nível nacional, regional e global. Fundamentalmente, a expectativa de que reconstruiríamos e reforçaríamos a aprendizagem e educação de adultos na esteira da CONFINTEA V não se concretizou.
13. O papel e o lugar da aprendizagem e educação de adultos na aprendizagem ao longo da vida continuam a ser subestimados. Ao mesmo tempo, políticas fora da área da educação não conseguiram reconhecer e integrar as contribuições distintas que a aprendizagem e educação de adultos podem oferecer para o desenvolvimento econômico, social e humano de forma mais ampla. O campo da aprendizagem e educação de adultos permanece fragmentado. Os esforços de *advocacy* são dispersos em várias frentes, e a credibilidade política é enfraquecida justamente porque a natureza incomum da aprendizagem e educação de adultos impede sua identificação com uma única arena de discussão de política social. A frequente ausência da educação de adultos nas agendas de agências governamentais é acompanhada pela pouca cooperação interministerial, pelo enfraquecimento das estruturas organizacionais e pela falta de articulação entre a educação (formal e não formal) e outros setores. No que diz respeito ao reconhecimento e certificação da aprendizagem, tanto os mecanismos nacionais quanto os esforços internacionais dão ênfase excessiva a habilidades e

competências formalmente certificadas, raramente incluindo a aprendizagem não formal, informal e experiencial. A lacuna entre a política e sua implementação aumenta quando a política de desenvolvimento é empreendida isoladamente, sem participação ou contribuição externa (da prática do campo e dos institutos de educação superior) e de outras organizações de educadores de jovens e adultos.

14. Não foi estabelecido um planejamento financeiro adequado e de longo prazo que permitisse à aprendizagem e educação de adultos oferecerem contribuição significativa para o nosso futuro. Além disso, a tendência atual e crescente de descentralização na tomada de decisões nem sempre é acompanhada por alocações financeiras adequadas em todos os níveis, ou por uma delegação de autoridade orçamentária apropriada. A aprendizagem e educação de adultos não têm sido incluídas como componente importante nas estratégias de suporte dos doadores internacionais, nem têm sido objeto de esforços de coordenação e harmonização dos doadores. A iniciativa de alívio da dívida até agora não beneficiou claramente a aprendizagem e educação de adultos.
15. Embora estejamos testemunhando uma crescente variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, o principal foco da oferta é a educação e capacitação profissional e vocacional. Faltam abordagens mais integradas à aprendizagem e educação de adultos para tratar do desenvolvimento em todos os seus aspectos (econômico, sustentável, comunitário e pessoal). Iniciativas voltadas para a promoção da igualdade de gênero nem sempre resultam em programas mais relevantes para a maior participação de mulheres. Da mesma forma, programas de aprendizagem e educação de adultos raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, *status* econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. Poucos países têm políticas multilíngues consistentes de promoção de línguas maternas, apesar de estas serem, muitas vezes, fundamentais para a criação de um ambiente letrado, especialmente no caso de línguas indígenas e/ou de minorias.
16. Na melhor das hipóteses mencionadas, apenas em termos gerais, a aprendizagem e a educação de adultos raramente aparecem em muitas agendas e recomendações internacionais de educação, e frequentemente são vistas como sinônimo da aquisição de alfabetização básica. No entanto, a alfabetização é, indiscutivelmente, de imensa importância, e a persistência do vasto desafio da alfabetização revela o quanto tem sido inadequada a adoção de medidas e iniciativas lançadas nos últimos anos. Diante da permanência de altas taxas de analfabetismo, devemos perguntar se o que tem sido feito – política e financeiramente – pelos governos e agências internacionais é suficiente.
17. A falta de oportunidades de profissionalização e de formação para educadores tem um impacto negativo sobre a qualidade da oferta de aprendizagem e educação de adultos, assim como o empobrecimento do ambiente de aprendizagem, no que diz respeito a equipamentos, materiais e currículos. Raramente são realizadas avaliações



de necessidades e pesquisas sistemáticas, no processo de planejamento, para determinar conteúdos, pedagogia, modo de provisão e infraestrutura de apoio adequados. Monitoramento, avaliação e mecanismos de *feedback* não são um componente constante na busca de qualidade na aprendizagem e educação de adultos. Quando existem, seus níveis de sofisticação estão sujeitos à tensão do equilíbrio entre a qualidade e a quantidade da oferta.

18. Esta Declaração de Evidência fornece os princípios subjacentes às recomendações e estratégias apresentadas no Marco de Ação de Belém.