



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

EJA, UNESCO e sociometabolismo da barbárie na crise capitalista*EJA, UNESCO and barbarian sociometabolism in the capitalist crisis***Rubens Luiz Rodrigues¹**orcid.org/0000-0002-3880-7956rubensluizrodrigues65@gmail.com**Rodrigo Bellei Oliveira¹**orcid.org/0000-0002-4348-0468rodrigobellei01@gmail.com**Recebido em:** 13 nov. 2023.**Aprovado em:** 25 out. 2024.**Publicado em:** 19 dez 2024.

Resumo: Este artigo analisa as formulações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da crise estrutural do sistema do capital. Articula-se em torno da seguinte questão para análise: como as formulações da UNESCO acerca da Educação de Jovens e Adultos respondem aos processos de sociometabolismo da barbárie que expressam a intensificação da crise capitalista a partir de 2010? Tem por objetivos: identificar o significado do conceito formulado pela UNESCO de aprendizagem ao longo da vida no contexto do sociometabolismo da barbárie e delinear o lugar da Educação de Jovens e Adultos frente a formulações da UNESCO no que tange a este conceito. A Educação de Jovens e Adultos conflui, nas formulações da UNESCO, para um lugar de mediação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social no capitalismo. O caráter ideopolítico dessa mediação revela mecanismos de alienação, de inculcação e de manipulação que preservam os processos de exploração, de dominação e de opressão sobre as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. UNESCO. Barbárie.

Abstract: This article analyzes the formulations of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) for Youth and Adult Education in the context of the structural crisis of the Capital system. It is articulated around the following question for analysis: how do UNESCO's formulations regarding Youth and Adult Education respond to the processes of sociometabolism of barbarism that express the intensification of the capitalist crisis from 2010 onwards? Its objectives are: to identify the meaning of the concept formulated by UNESCO of lifelong learning in the context of the sociometabolism of barbarism and to outline the place of Youth and Adult Education in relation to UNESCO's formulations regarding lifelong learning. Youth and Adult Education converges, in UNESCO's formulations, to a place of mediation between economic growth and social development in capitalism. The ideopolitical character of this mediation reveals mechanisms of alienation, inculcation and manipulation that preserve the processes of exploitation, domination and oppression over the working and living conditions of the working class.

Keywords: Youth and Adult Education. UNESCO. Barbarism.

Apresentação

Este artigo analisa as formulações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da crise estrutural do sistema do capital, assim como caracteriza as dimensões da crise no que tange ao que Alves (2023) considera como sociometabolismo da barbárie para abordar



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

² Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil.

essas formulações, especialmente a partir da segunda década do século XXI.

A seguinte questão articula-se a partir dessa análise: como as formulações da UNESCO acerca da Educação de Jovens e Adultos respondem aos processos de sociometabolismo da barbárie que expressam a intensificação da crise capitalista a partir de 2010? O alinhamento à perspectiva de formação da força de trabalho de acordo com os interesses da burguesia em escala mundial revela o caráter ideopolítico alienante que assumem essas formulações em termos da Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora.

Orientado pela questão em análise, esse artigo pretende: 1) identificar o significado do conceito formulado pela UNESCO de aprendizagem ao longo da vida no contexto do sociometabolismo da barbárie; e 2) delinear o lugar da Educação de Jovens e Adultos frente a formulações da UNESCO no que tange a aprendizagem ao longo da vida.

O procedimento metodológico utilizado foi a análise documental das formulações da UNESCO. Foram analisados, prioritariamente, documentos elaborados na segunda década do século XXI, especialmente: "BRICS: construir a educação para o futuro" (UNESCO, 2014), "Educação para a cidadania global" (UNESCO, 2016a), "Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco da Educação (UNESCO, 2016b)" e "Reimaginar nossos futuros: um novo contrato social para a educação" (UNESCO, 2022a). Apesar dessa prioridade, vale registrar a análise do documento "Educação: um tesouro a descobrir", elaborado em 1996. Em termos da Educação de Jovens e Adultos, foi analisado o documento "CONFINTEA VII. Marco de Ação de Marrakech" (UNESCO, 2022b). Também foi objeto de análise o documento "CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém", formulado em 2009.

O artigo está organizado em duas partes. A primeira parte é denominada: "O contexto de sociometabolismo da barbárie e as formulações educacionais da UNESCO para a aprendizagem ao longo da vida". Esta parte define o significado atribuído por Alves (2016) ao conceito de sociometabolismo da barbárie e insere as formulações

da UNESCO nesse contexto, em particular o conceito de aprendizagem ao longo da vida. A segunda parte intitula-se: "O lugar da EJA nas formulações da UNESCO", que destaca as principais perspectivas colocadas para a Educação de Jovens e Adultos frente às formulações da UNESCO.

Ao observar a intensificação da crise capitalista e as formulações da UNESCO para a Educação de Jovens e Adultos a partir de 2010, salienta-se a ênfase na adaptação dos sujeitos às exigências da sociabilidade capitalista. Frente a essas exigências, articula-se a formação do(a) trabalhador(a) tendo em vista sua integração à sustentabilidade ambiental, à governança democrática, à inclusão digital e às mudanças no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos conflui, nas formulações da UNESCO, para um lugar de mediação entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social no capitalismo. O caráter ideopolítico dessa mediação revela, entretanto, mecanismos de alienação, de inculcação e de manipulação que preservam os processos de exploração, de dominação e de opressão sobre as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora.

1 O contexto de sociometabolismo da barbárie e as formulações educacionais da UNESCO para a aprendizagem ao longo da vida

Em "A tragédia de Prometeu: a degradação da pessoa humana-que-trabalha na era do capitalismo manipulatório", Alves (2016) analisa o sociometabolismo da barbárie a partir de uma dupla dimensão da crise capitalista que atravessa a segunda década do século XXI. De um lado, sua manifestação decorre do processo de produção e realização do valor. Ao mesmo tempo, revela-se como (de)formação do sujeito histórico de classe.

No que se refere à produção e realização do valor, a crise capitalista expressa um novo padrão de acumulação pautado na financeirização, opção de governos neoliberais no bojo da luta de classes desde meados dos anos 1970. A hegemonia do capital financeiro se sustenta na especulação

parasitária com a anuência do núcleo orgânico do sistema representado por Estados Unidos, Europa e Japão, difundindo-se, ainda, por economias dependentes, como a brasileira (Alves, 2016).

Em relação à (de)formação do sujeito histórico de classe, ocorre a ampliação e a intensificação da produção de fetichismos sociais, que agudizam as alienações e estranhamentos por parte de trabalhadores e trabalhadoras. Essa agudização limita o processo de conscientização que potencializa as respostas que o sujeito histórico de classe pode oferecer diante da miséria anticivilizatória da ordem burguesa (Alves, 2016).

Iniciada em 2008, a crise capitalista adquiriu dimensões qualitativas pelo caráter cumulativo das contradições geradas pela desregulamentação financeira. Além desse caráter cumulativo, a crise significou a reação da hegemonia do capital financeiro, enraizado no sistema político-institucional e ideológico, contra as resistências que se constituíam no contexto da luta de classes (Alves, 2016). Ao retratar os desdobramentos desse processo de crise para o mundo do trabalho, Antunes (2019) demonstra que as atuais formas do ser social estão subordinadas aos experimentos produtivos provenientes da acumulação flexível da era financeira e digital. Com a consolidação do que denomina de indústria 4.0, o autor considera que se intensificou ao limite o uso das tecnologias digitais com a ampliação da inteligência artificial, a difusão da automação e da robotização e com as interconexões de cadeias globais de valorização do capital.

Essa intensificação tende a gerar mutações profundas no universo microcômico do trabalho, tornando supérfluas um conjunto de atividades, que resultam em sua eliminação. O ciclo destrutivo que atinge a classe trabalhadora se coloca, portanto, com a "introdução de processos automatizados cada vez mais sob controle informacional-digital e comando financeiro" (Antunes, 2019, p. 10).

Formas atuais de exploração se manifestam na constituição das empresas globais de terceirização total, no controle e expropriação do tempo de trabalho e de vida e na generalização

das flexibilizações contratuais de trabalho intermitente. As condições de exploração do trabalho, intensificadas na década de 2010, provocaram relações opressoras que marcaram, e marcam, subjetividades de mulheres, de pretos(as) e de imigrantes pautadas no assédio que, invariavelmente, implicam no adoecimento (Antunes, 2019).

Aplacar as consequências da exploração, como greves e movimentos de resistência coletiva contra o sistema metabólico do capital (Mézsáros, 2002), proporciona formulações e proposições educacionais cuja centralidade consiste na consolidação de consensos em torno das ideias de responsabilidade social, de empreendedorismo e de empregabilidade. Em nível planetário, essas ideias buscam atingir especialmente a juventude trabalhadora, de modo que a educação se configure como capital humano, articulando crescimento econômico e desenvolvimento social. Frigotto (2003) destaca que os organismos internacionais reforçaram essa perspectiva pela adequação das economias dependentes e subordinadas aos países centrais do capitalismo, como o Brasil, às transformações proporcionadas pela reestruturação produtiva. Banco Mundial (BM), Banco Interamericanos de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) constituíram-se nas principais representações que atribuíam à educação centralidade para o crescimento econômico.

Encomendado pela UNESCO a uma comissão coordenada por Jacques Delors, o relatório "Educação: um tesouro a descobrir" consolidava a concepção de aprendizagem ao longo da vida como referência de uma formação voltada para atender as exigências do mercado de trabalho com sua publicação em 1996. Por meio desse conceito, termos como flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade passaram a compor as orientações educacionais em escala planetária (UNESCO, 1996).

A concepção de aprendizagem ao longo da vida visa formar um trabalhador "que deverá ser

multifuncional, polivalente, flexível e capaz de agir diante das diversas situações no âmbito do trabalho" (Fagiani & Previtali, 2019, p. 349). Ela consiste na perspectiva educacional atualizada da Teoria do Capital Humano em tempos de reestruturação produtiva, na medida em que confere ao(a) trabalhador(a) a responsabilidade por seu desempenho ocupacional. A ideia naturaliza o desemprego e a precarização do trabalho, visto que: "aqueles que não estiverem preparados estarão sujeitos a ocupações mais precarizadas, com baixos índices de remuneração, piores condições de emprego e pouca ou nenhuma influência sobre os processos decisórios no trabalho" (Fagiani & Previtali, 2019, p. 349).

Esse conceito de aprendizagem ao longo da vida marca as formulações da UNESCO no campo da Educação de Jovens e Adultos. A partir da década de 1990, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) passaram, segundo autores como Gadotti (2016) e Ventura (2013), a fundamentar suas formulações no relatório Delors. Especialmente no que tange a aprendizagem ao longo da vida, os autores indicam que as CONFINTEAs assimilavam os preceitos do relatório Delors, considerando a formação da classe trabalhadora tanto em termos da qualificação técnica e profissional para enfrentar os desafios técnico-científicos atuais quanto para cumprir uma função amenizadora das desigualdades sociais.

As condições do sociometabolismo da barbárie destacado por Alves (2016) possibilitaram que as formulações da UNESCO projetassem as perspectivas da aprendizagem ao longo da vida mediadas pela caracterização da crise capitalista a partir de meados da década de 2010. Apesar de tratar as contradições e os limites sistêmicos do capital como disfunções pontuais que cumpriria à educação ter como objeto de solução, a UNESCO aborda problemas que evidenciam as insuficiências de suas formulações a partir desse período.

Em 2015, a organização do Fórum Mundial de Educação proporcionou a elaboração do documento "Educação 2030: rumo a uma educação

de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2016b). Conhecido como Declaração de Incheon (Coréia do Sul), esse documento manifestava-se em favor de uma nova visão para a educação até 2030. A necessidade de uma nova visão da educação decorria de uma avaliação de objetivos inatingidos no decorrer da primeira década do século XXI. Os avanços obtidos em termos do acesso à educação eram minimizados sobretudo quando comparados às expectativas de inclusão, de equidade e de qualidade para a promoção de oportunidades ao longo da vida (UNESCO, 2016b).

A Declaração de Incheon manteve formulações já consolidadas no âmbito da UNESCO em torno das exigências de formação como resposta às exigências do mercado de trabalho, especialmente em relação às mudanças técnico-científico-informacionais. Entretanto, o documento buscava articulá-las ao atendimento de grupos que vivem em situação de risco e vulnerabilidade social, considerando as questões de gênero como prioritárias (UNESCO, 2016b). A degradação ambiental, as instabilidades políticas, os conflitos bélicos, o desemprego global crescente e os deslocamentos migratórios foram observados pela Declaração de Incheon como expressões da ênfase concedida a grupos mais pauperizados e às mulheres (UNESCO, 2016b). Salientar a educação como inclusão significava reforçar as políticas de alívio à pobreza na mediação entre o desenvolvimento social e o crescimento econômico no capitalismo.

Cabe ressaltar que a UNESCO se inseriu no movimento global de alívio à pobreza até 2030 por meio de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) consolidados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Dentre esses objetivos, o quarto se vincula diretamente à agência ao buscar "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos" (2016b, p. 15). Essa meta, que se tornou a base para as formulações da Declaração de Incheon (UNESCO, 2016b), significa alicerçar a Educação para a Cidadania Global (ECG). A

"cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global" (UNESCO, 2016a, p. 14).

Para a UNESCO, os sistemas de ensino precisam garantir, na aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento da dimensão cognitiva (aquisição de conhecimento sobre questões globais, regionais e locais), socioemocional (desenvolvimento do sentimento de pertencimento a uma humanidade comum, demonstrando empatia e solidariedade) e comportamental (atuando de maneira responsável e atuante na melhoria da sociedade). Atuando diretamente nessas áreas de aprendizagem, os países signatários conseguiriam formar os sujeitos para uma cidadania global, meta estabelecida para 2030 (UNESCO, 2016a).

Ratificando a perspectiva da formação voltada para a cidadania global, a Declaração de Incheon alinhava-se à manutenção da coesão social, das relações produtivas e de um Estado cada vez mais austero socialmente, sob a direção e a serviço dos interesses do capital financeiro mundializado (Alves, 2016), isso porque tangenciava a dimensão estrutural da crise capitalista. Em outros termos, a educação permanecia compreendida como transferência de conhecimentos, sem vínculos com processos de conscientização e de produção da vida (Mézsáros, 2008). Ao naturalizar a adaptação às relações sociais capitalistas, a aprendizagem ao longo da vida subsumia a correlação de forças, as lutas sociais e os projetos em disputa produzidos em termos de concepção de educação.

Na segunda década do século XXI, houve movimentos contestatórios cuja repercussão planetária denunciava as formas de exploração, de dominação e de opressão no capitalismo. Em "O ano em que sonhamos perigosamente", Zizek (2012) demonstra as contradições e os limites sociais como crise estrutural do sistema capitalista e não como meras disfunções parciais e pontuais passíveis de superação por medidas amenizadoras da desigualdade, conforme expresso pelas

formulações de organismos internacionais como a UNESCO.

Movimentos de inspiração emancipatória, tal qual a Primavera Árabe (2012), o *Occupy Wall Street* (2011) e os protestos nos subúrbios do Reino Unido (2012), situavam-se como "eventos dentro da totalidade do capitalismo global, o que significa mostrar como eles estão relacionados com o antagonismo central do capitalismo de hoje" (Zizek, 2012, p. 10). Ao mesmo tempo, mobilizações de caráter persecutório e violento, como as ações racistas disseminadas pela Europa, evidenciavam que organizações fascistas estavam prontas a substituir o apaziguamento liberal.

A identificação das ameaças existentes em termos do desequilíbrio ecológico, da ascensão do autoritarismo, do agravamento das desigualdades e das inovações tecno-científicas potencializou mudanças nas formulações da UNESCO. Essas mudanças consideravam a necessidade de compartilhamento coletivo de escolhas que pudessem dissipar as ameaças ambientais, políticas, econômicas e propriamente educacionais (UNESCO, 2022a).

É importante assinalar que os avanços de movimentos e organizações de viés fascista sobre o poder político tornaram-se recorrentes ao longo da segunda década do século XXI. Como expressão do caráter autoritário desses movimentos e dessas organizações, a ascensão de governos como os de Trump (EUA), de Shinzo Abe (Japão), de Modi (Índia) e de Orban (Hungria) motivava alterações nas formulações de organismos internacionais como a UNESCO no sentido da abordagem da educação como estratégica à defesa da institucionalidade democrática.

Anunciada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, a pandemia do COVID-19 também contribuiu para essas formulações, pois era entendida como resultado do desequilíbrio ambiental. As ameaças autoritárias – que resultavam em difusão de fake news pelas redes sociais – e a pandemia do covid-19 – que ampliou as desigualdades – foram elencadas para salientar o uso das tecnologias em favor dos direitos humanos e da ação coletiva. Os organismos internacionais como a

UNESCO passaram a enfatizar a democratização do acesso à informação e à alfabetização digital, de modo a permitir a participação cívica e econômica no enfrentamento às ameaças políticas e ambientais (UNESCO, 2022a).

As condições de trabalho ocuparam um lugar central nesse enfrentamento. Alinhar a educação à valorização do trabalho continuava expressando, entretanto, o revigoramento do conceito de aprendizagem ao longo da vida. O problema é que revigorar o conceito de aprendizagem ao longo da vida ratificava a precarização das condições de vida da classe trabalhadora e a necessária flexibilização educacional para sua adequação ao contexto. Diante da fluidez do mercado, um papel fundamental das escolas é "certificar o domínio de habilidades, competências e conhecimentos. Há uma conscientização cada vez maior de que os indivíduos têm o direito básico de ter sua aprendizagem reconhecida e validada, mesmo em contextos educacionais não formais e informais" (UNESCO, 2022a, p. 41).

A citação destacada acima revela como o conceito de aprendizagem ao longo da vida continuou articulado aos propósitos de preservação do bem-estar social e econômico no capitalismo. Em que pese o caráter estrutural da crise capitalista que se acirra na segunda década do século XXI, a UNESCO permanece atribuindo à educação o lugar da concertação social. A Educação de Jovens e Adultos constitui-se em parte relevante dessas formulações. A próxima parte desenvolve uma análise acerca do sentido que assume esse processo para a modalidade.

2 O lugar da EJA nas formulações da UNESCO

Em termos da Educação de Jovens e Adultos, o documento intitulado "Marco de Ação de Belém", construído em meio aos debates da VI CONVINTEA, realizada no Brasil, permite averiguar a estreita articulação com o mercado de trabalho e a busca pela coesão social. Neste marco, objetivou-se uma Educação de Jovens e Adultos (EJA) que propiciasse a formação de sujeitos com valores inclusivos, humanistas e

emancipatórios.

Ao contrário do apregoadado, pode-se considerar que as formulações da UNESCO permaneciam difundindo a formação de jovens e adultos na perspectiva da cidadania liberal, tornando os sujeitos adaptáveis às mudanças socioeconômicas delineadas pela lógica da competição e da meritocracia na busca por sua empregabilidade. De acordo com o Marco de Ação de Belém, a Educação de Jovens e Adultos considera "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" (UNESCO, 2009, p. 8). Portanto, a formação de jovens e adultos deveria ser pensada ao longo da vida, sob a perspectiva da adaptabilidade dos sujeitos às constantes mudanças produtivas, colocando-os como responsáveis pela busca de emprego e corresponsáveis pela coesão social, a partir do exercício de cidadania.

Além do Marco de Ação de Belém, outro documento interessante produzido pela UNESCO tem o título de "BRICS: construir a educação para o futuro" (UNESCO, 2014). Esse documento foi direcionado aos cinco principais países tidos como emergentes (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) que, embora estabeleçam uma relação de dependência junto ao capital financeiro, têm relativa importância no cenário global. Ao tratar da educação voltada a jovens e adultos, o relatório situa a necessidade de oferecimento a eles de maiores possibilidades de aprendizagem e treinamento profissional por parte destes países.

O documento faz uma reflexão de que os membros do BRICS possuem dificuldades em atingir o *status* de países de alta renda em decorrência de um crescimento econômico instável. O investimento na aprendizagem, formação e treinamento de jovens e adultos seria o ponto de partida para a reversão deste quadro (UNESCO, 2014). Inclusive, o documento coloca a desigualdade de renda nesses países como uma grande ameaça à coesão social (UNESCO, 2014). Assim, os investimentos em educação são compreendidos como reforço às políticas de alívio à pobreza,

estabelecendo uma mediação entre o desenvolvimento social e o crescimento econômico no capitalismo.

A partir disso, o relatório aponta a necessidade de direcionar as políticas de Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento de habilidades e competências a serviço da produção capitalista. Para além da universalização da alfabetização, seria preciso elevar o nível de escolarização destes sujeitos para que conseguissem espaço no mercado de trabalho, inclusive para adquirir habilidades necessárias no desenvolvimento de atividades laborais que envolvam novas tecnologias, sob o modelo cada vez mais flexível, tecnológico e mundializado (UNESCO, 2014). A formação técnica inicial, a formação profissional e o treinamento contínuo dos jovens e adultos são estratégias para a obtenção dessas habilidades na busca pela empregabilidade. Nessa direção, o documento incentiva uma estreita ponte entre as empresas e as escolas de formação profissional (FEP), na medida em que isso auxiliaria na melhor aquisição de habilidades e competências dos estudantes e facilitaria o ingresso no mercado de trabalho (UNESCO, 2014).

Diante do exposto até aqui, os documentos orientadores salientam que a formação de jovens e adultos pautada em conteúdos rígidos e com metodologias que valorizam a memorização já não é a ideal. Há, então, uma reorientação na formação para o trabalho simples, indicando uma maior capacidade de raciocínio abstrato, manipulação da tecnologia flexível e participação ativa na produção.

Ampliam-se as exigências em relação à formação da força de trabalho jovem e adulta. Isso ocorre em virtude do grau de instrução e de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da atividade laboral, que agora inclui bem mais do que a execução de tarefas. Nessas novas atribuições, estão inseridas habilidades de controle das novas tecnologias em várias etapas do processo produtivo e a preocupação com a "qualidade" do produto, tido como um diferencial competitivo (Antunes, 2019).

Retomando as formulações da Declaração

de Incheon, registra-se, também, a importância de se criar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, em todos os contextos e níveis de educação, para os sujeitos jovens e adultos. Segundo a declaração, "Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as habilidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia" (UNESCO, 2016b, p. 7).

Compreende-se, portanto, que o conceito de aprendizagem ao longo da vida está intimamente relacionado às necessidades dos jovens e adultos de adaptação às constantes mudanças de uma sociedade cada vez mais mundializada. Assim, novamente é colocada a responsabilidade nos sujeitos, ou seja, se a sociedade é flexível e está em constantes mudanças, estes devem também se ajustar para que consigam se manter participativos e na condição de empregáveis.

Essa perspectiva coloca no centro do debate a relação entre a educação e o trabalho, especialmente no que diz respeito a sua subordinação ao mundo produtivo, visto que os sistemas escolares precisam dar conta de uma educação permanente centrada na formação do sujeito trabalhador (Frigotto, 2003).

Nessa direção, a aprendizagem ao longo da vida transforma a educação em mero desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao setor produtivo. E para aqueles que não forem absorvidos nesse setor, há uma formação pensada para as atividades econômicas que consiste basicamente em ações que circundam a informalidade pertencentes ao setor terciário (Antunes, 2011). Esses devem receber uma formação ao longo da vida que os prepare para o empreendedorismo e que os ajude a desenvolver competências tais como a iniciativa, a capacidade de solucionar problemas e o trabalho em equipe. Com isso, possivelmente estarão desenvolvendo atividades laborativas precárias, vinculadas à informalidade (Antunes, 2011).

Estar inserido ou buscar constantemente se inserir no mundo do trabalho, ainda que preca-

riamente, se torna essencial na manutenção da ordem, da coesão social e das relações de apropriação, na medida em que o sujeito se projeta como responsável por sua condição, aludido pelo conceito da meritocracia. Portanto, ao analisar o documento que estabelece as metas para a educação até 2030, é possível identificar como as perspectivas colocadas estão intimamente interligadas ao processo de mundialização do capital (Chesnais, 1996). Complementarmente, é possível ratificar a relevância da UNESCO no processo de mundialização da educação por meio de suas diretrizes formuladas em seus documentos.

No avanço da análise sobre os documentos mais importantes produzidos pela UNESCO para a EJA na segunda década do século XXI, destaca-se o "Marco de Ação de Marrakech: aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos" (UNESCO, 2022b) produzido no âmbito das discussões da VII CONFINTEA, que aconteceu no Marrocos. Este documento foi construído em um cenário global atípico, por se tratar de um período pós-pandêmico. Ainda que houvesse expectativas no que diz respeito a novas formulações que poderiam surgir neste relatório e que poderiam trazer novas diretrizes para os documentos orientadores e para a atuação da UNESCO e de seus países signatários, notam-se poucas novidades.

O documento baseia-se na Declaração de Incheon (UNESCO, 2016b), que estabelece a "Agenda 2030", e no Marco de Ação de Belém, construído na VI CONFINTEA (UNESCO, 2009). Por isso, a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, pautada na constante adequação do sujeito às exigências do mundo do trabalho, permanece fortemente destacada. O destaque se dá pela inserção das questões demográficas e especialmente climáticas como elementos importantes na transformação da economia e do mundo do trabalho. Somado a isso, neste documento é reforçada a ideia de que os Estados precisam assumir a responsabilidade em proporcionar – de forma flexível – possibilidades de aquisição equitativa de conhecimentos, com-

petências e habilidades relevantes ao longo da vida, incluindo orientação profissional e outros suportes de aprendizagem para o emprego, trabalho decente, desenvolvimento de carreira e empreendedorismo (UNESCO, 2022b). Vale ressaltar que essa flexibilidade (ideia já antes defendida) tomou ainda mais força a partir do período pandêmico, quando os sistemas de ensino precisaram recorrer a ela para garantirem o acesso à educação básica.

Porém, possivelmente o aspecto mais notável do documento está no estabelecimento de ações prioritárias para a Educação de Jovens e Adultos. Dentre várias citadas, destaca-se a de construir um "novo contrato social" (UNESCO, 2022b, p. 4) que, para a UNESCO, desempenharia um papel fundamental "na criação de respostas humanistas baseadas em direitos humanos, sociedades democráticas, princípios éticos, mobilização da inteligência coletiva e diálogo aberto fundamentado pelo conhecimento interdisciplinar" (UNESCO, 2022b, p. 4). Ainda que o documento destaque a importância de um novo contrato, fica evidente que o intuito é o mesmo: estabelecer condições de manutenção da sociabilidade capitalista mediante a crise de 2008 e a exploração do trabalho cada vez mais intensificada a partir dela.

Os jovens e adultos são chamados a participar ativamente na construção dessa sociabilidade, em busca de coesão social. Nesse processo, características tais como empatia, habilidades sociemocionais e resolução de conflitos são valorizadas, pois humanizam os problemas causados pela desigualdade oriunda das relações de acumulação do capital e são importantes na garantia do consenso, da paz, do desenvolvimento sustentável e da preservação do meio ambiente.

As formulações para a Educação de Jovens e Adultos abordadas acima foram confirmadas pelo relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" (UNESCO, 2022a). Esse documento ressalta que o novo contrato social "visa reconstruir nossas relações uns com os outros, com o planeta e com a tecnologia" (UNESCO, 2022a, p. 5). A Educação de Jovens e Adultos adquire centralidade na busca

pela coesão social e pela "solidariedade global".

Alertando sobre as ameaças ambientais, políticas e econômicas que comprometiam a existência da humanidade e do planeta Terra, a intenção central do relatório era de que a Educação de Jovens e Adultos constituísse parte desse esforço pela vigência de um novo contrato social, de modo a "se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural" (UNESCO, 2022a, p. 3).

Apontando o aumento do desemprego, a precarização de atividades laborais e a extinção/ criação de ocupações potencializadas pelas tecnologias, o relatório da UNESCO situa o trabalho nas incertezas intensificadas na segunda década do século XXI. Para superar a degradação pela valorização do trabalho, o relatório indica a necessidade de articulação entre crescimento econômico e desenvolvimento social, propondo um forte apoio, após a conclusão da escolarização, à integração de trabalhadores(as) jovens e adultos no mercado de trabalho. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, isso reforça que as habilidades e as competências requeridas na escolarização poderiam substituir a formação para um incerto emprego pela criação do "bem-estar social e econômico de longo prazo" (UNESCO, 2022a, p. 41).

Pode-se considerar que o relatório "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" aprofunda o lugar da Educação de Jovens e Adultos na busca da manutenção da sociabilidade capitalista, como fator da "coesão social necessária para que as sociedades prosperem e tenham boa governança" (UNESCO, 2022a, p. 22). Isto é, investir na Educação de Jovens e Adultos configura-se em proporcionar ações em torno do alívio à pobreza pela manutenção das condições de expropriação capitalista.

Nesse relatório, a Educação de Jovens e Adultos é vinculada às quatro questões fundamentais que justificam a necessidade deste novo contrato social, demonstrando a preocupação com a manutenção da sociabilidade capitalista: o meio ambiente, a tecnologia, os sistemas de governança

e o mundo do trabalho. Cabe observar que essas quatro questões fundamentais se desenvolvem de maneira articulada no documento.

Inicialmente, os rumos que as condições ligadas ao meio ambiente estão tomando e a dificuldade de conscientizar a população mundial com vistas à sustentabilidade são a primeira preocupação registrada. Nesse ponto, a Educação de Jovens e Adultos configura-se em lugar de conscientização pela preservação do meio ambiente, mas, especialmente, na viabilização de práticas pedagógicas sustentáveis que reduzem a degradação da natureza e, conseqüentemente, humana, ao mesmo tempo em que fortalecem a denominada economia verde (UNESCO, 2022a).

A segunda preocupação diz respeito ao acesso às tecnologias. Nesse ponto, a democratização do acesso à tecnologia e à informação envolve a consolidação da Educação de Jovens e Adultos com base em projetos educacionais flexíveis e à distância (UNESCO, 2022a).

O terceiro aspecto nos revela "o aumento do sentimento populista excludente identitário" e o "retrocesso significativo na governança democrática" (UNESCO, 2022a, p. 37). Para evitar o crescimento do sentimento de descontentamento "daqueles deixados para trás devido a uma ordem mundial globalizada" (p. 37), aborda-se a Educação de Jovens e Adultos como perspectiva de formação cidadã voltada para a participação dialógica e coletiva que se confronta ao autoritarismo difundido por movimentos manipulatórios, como os das fake news.

Por fim, as incertezas em relação ao mundo do trabalho também são colocadas como um fator preponderante na articulação da Educação de Jovens e Adultos no processo de construção de um novo contrato social. O relatório apresenta a intrínseca relação da EJA com o trabalho na perspectiva de adaptação ao mercado, de modo que possa "permitir que as pessoas criem bem-estar social e econômico de longo prazo para si mesmas, para suas famílias e para suas comunidades" (UNESCO, 2022a, p. 40).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida se expressa no relatório "Reimaginar nossos

futuros juntos: um novo contrato social para a educação" mantendo a lógica dos documentos anteriores ao atrelar a formação dos sujeitos jovens e adultos às necessidades constantes de adaptação às mudanças técnico-científico-informacionais. Nesse ponto, há uma ressalva de que a aprendizagem ao longo da vida para jovens e adultos requer processos de qualificação e requalificação profissional para o reconhecimento de suas competências e habilidades de inserção laboral (UNESCO, 2022a). Assume-se a importância do sujeito inserido na Educação de Jovens e Adultos na transformação do mundo agora, na busca por este novo contrato social. Na verdade, as mudanças são de responsabilidade de jovens e adultos para o tempo presente, embora o relatório insista em sua relação com as demandas vinculadas a projetos de futuro (UNESCO, 2022a).

As formulações analisadas reforçam, portanto, a perspectiva de se pensar e propor novas práticas pedagógicas para jovens e adultos fundamentadas na "cooperação e solidariedade" (UNESCO, 2022a, p. 47). Apesar disso, essas ações pedagógicas implicam em uma formação utilitária e pragmática para que esses sujeitos possam atender às exigências impostas pelas condições de mercadorização da vida. O novo contrato social delineado pela UNESCO requer da Educação de Jovens e Adultos constituir propostas de escolarização que, especialmente em sua dimensão curricular, articulem-se aos eixos de sustentabilidade ambiental, inclusão tecnológica, governança democrática e adaptação laboral, de modo a preservar a ordem capitalista pelo que denomina como cidadania global. Orientando-se por esses eixos, a EJA pode desenvolver a "capacidade de ação cívica, social e política sustentada, ao ensinar as pessoas a refletir e analisar seu trabalho em conjunto dentro de uma estrutura comum" (UNESCO, 2022a, p. 77).

Diante do aprofundamento da crise capitalista, a UNESCO busca coordenar o processo de consolidação de uma agenda global com destaque para a viabilização de parcerias entre os Estados e a sociedade civil. Seu objetivo consiste em atribuir à educação um lugar proeminente no

estabelecimento do novo contrato em torno da coesão social, algo tido como de extrema importância diante de uma ordem mundial cada vez mais desgastada ou precária (UNESCO, 2022a).

Com base nas análises dos valores disseminados pelas orientações e pelas diretrizes documentais da UNESCO a partir da segunda década dos anos 2000, é possível considerar que a organização atua em linha com os valores essenciais à manutenção do capital. A abordagem de seus documentos prioriza proposições e ações educacionais em torno de conceitos como empregabilidade, responsabilidade social, empreendedorismo, cidadania e desenvolvimento sustentável. Suas perspectivas para as pessoas jovens e adultas evidenciam compromissos com a preservação da ordem burguesa em escala planetária. Ao restringir-se à formação de capital humano pela aquisição de habilidades e competências por parte da classe trabalhadora, as formulações da UNESCO expressam um tratamento efêmero da crise capitalista, envolvendo a educação em fundamentos ideopolíticos que tangenciam o que Alves (2016) destaca como sociometabolismo da barbárie.

Conclusão

A crise capitalista gerou intensos processos econômicos, políticos e sociais de agudização das relações de exploração, de dominação e de opressão a partir de 2010. No bojo desses processos, as formulações educacionais da UNESCO analisaram a degradação ambiental, o avanço político do autoritarismo, a inovação tecnológica e as mudanças no trabalho de uma perspectiva parcial das contradições, dos problemas e dos entraves, sem considerar as dimensões estruturais da crise, especialmente para a classe trabalhadora.

As formulações da UNESCO tendem a preservar a concepção de aprendizagem ao longo da vida, buscando estabelecer uma orientação político-ideológica aos(as) trabalhadores(as) de modo a atender às exigências da formação da força de trabalho para a produtividade, a competitividade e a adaptabilidade requeridas pelo

capital em escala planetária. Utilizando-se de conceitos como empregabilidade, empreendedorismo e responsabilidade social, os sujeitos são convocados a assumir uma posição de resiliência e de apoio à manutenção da ordem, ainda que dilacerados(as) pelas condições da barbárie.

Essa orientação político-ideológica também se faz presente nas formulações da UNESCO para a Educação de Jovens e Adultos. A expectativa é que jovens e adultos trabalhadores(as) possam assimilar as competências e as habilidades que podem proporcionar seus ajustes e suas contribuições para a coesão social. Sem expressar as condições socioeconômicas e ideopolíticas da crise, o problema é que essas formulações terminam por conduzir os processos educacionais de jovens e adultos nos moldes da alienação, da inculcação e da consolidação de concepções de mundo, valores políticos e relações socio-culturais que se afastam da realidade dos(as) trabalhadores(as). Em outros termos, a deterioração da natureza, as manipulações políticas, a alfabetização digital e o aumento do desemprego e da precarização do trabalho implicam em proposições e ações desde uma abordagem da luta de classes.

Nessa abordagem, cabe considerar o significado dos movimentos contestatórios que denunciaram, e denunciam, as condições de exploração, de dominação e de opressão ao longo da década de 2010. Isso porque sua condução revela a necessidade de compreensão da totalidade social para indicar as potencialidades de superação do sistema.

Ao mesmo tempo, é importante que essa compreensão possa se converter em alternativas educacionais de fortalecimento da autonomia coletiva, da participação decisória, da cultura popular e da emancipação humana que envolve as formas de sentir, de pensar e de agir da classe trabalhadora. Em termos da Educação de Jovens e Adultos, isso requer retomar sua concepção, sua trajetória e sua proposição vinculada à educação popular.

Trata-se de uma construção complexa cujos desafios se apresentam significativos diante do

martírio humanitário vivenciado no contexto de intensificação da crise capitalista. Entretanto, os fundamentos históricos que marcam a vinculação popular da Educação de Jovens e Adultos podem constituir-se em aliados no confronto aos processos de alienação, de inculcação e de consolidação de concepções como de aprendizagem ao longo da vida proposta por organismos internacionais como a UNESCO.

Referências

- Alves, G. (2023). O triunfo de Tanatos: Hipnocapitalismo e sociometabolismo da barbárie. *Trabalho Necessário*, 21(44), 1-23. <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57714/34059>
- Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho* (15a ed.). Cortez.
- Antunes, R. (2019). *Miséria e trabalho no Brasil IV: Trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: O mosaico da exploração*. Boitempo.
- Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. Xamã.
- Fagiani, C. C., & Previtali, F. S. (2019). O jovem trabalhador no Brasil e a formação para o trabalho precário. In R. Antunes (Org.), *Miséria e trabalho no Brasil IV: Trabalho digital, autogestão e expropriação da vida* (pp. 347-362). Boitempo.
- Frigotto, G. (2003). *Educação e crise do capitalismo real*. Cortez.
- Gadotti, M. (2016). Educação popular e educação ao longo da vida. *Instituto Paulo Freire*, 1-10. https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf
- Mézsáros, I. (2002). *Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição*. Boitempo.
- Mézsáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez.
- UNESCO. (2009). *CONFINTEA VI: Marco de ação de Belém*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *BRICS: Construir a educação para o futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2016a). *Educação para a cidadania global: Tópicos e objetivos de aprendizagem*. UNESCO.
- UNESCO. (2016b). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. UNESCO.
- UNESCO. (2022a). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO.

UNESCO. (2022b). *CONFINTEA VII: Marco de ação de Marrakech*. UNESCO.

Ventura, J. (2013). Educação ao longo da vida e organismos internacionais: Apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de EJA*, 1(1), 29-44. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>

Zizek, S. (2012). *O ano em que sonhamos perigosamente*. Boitempo.

Rubens Luiz Rodrigues

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Membro do colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Pós-doutor pela Universidade do Porto (Portugal). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

Rodrigo Bellei Oliveira

Professor Adjunto da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes temáticas: Ensino de Geografia, Políticas Públicas Educacionais e Educação de Jovens e Adultos.

Endereço para correspondência:

RUBENS LUIZ RODRIGUES

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Campus Universitário

Rua José Lourenço Kelmer, s/n

São Pedro, 36036-900

Juiz de Fora, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.