

POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA: TENSÕES E APRENDIZAGENS

Emília Maria da Trindade Prestes*
Marillia Gabriella Duarte Fialho**

Resumo

O texto tece considerações sobre as recentes políticas internacionais de colaboração na educação de adultos, baseando-se na experiência entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e os Ministérios de Educação de Cabo Verde e de Guiné Bissau para a oferta de curso de aperfeiçoamento, com financiamento do Ministério de Educação brasileiro. Comenta a importância das políticas de colaboração internacional em educação de adultos ao longo da vida, que tentam conciliar objetivos humanistas e emancipatórios e interesses econômicos. Destaca as tendências das Conferências Internacionais organizadas pela UNESCO e dos documentos que defendem a educação dos adultos como direito e mecanismo de inclusão social e como aprendizagens para o mercado de trabalho e a produtividade. Assume-se que a educação ao longo da vida, um novo paradigma educativo, propicia mudanças educacionais de dimensão científica, pragmática e internacional. Estas dimensões, objeto de desafios e de preocupação de instituições internacionais e nacionais, abrem espaços para diálogos, debates, estudos comparados e parcerias, a exemplo do projeto Africanidades.

Palavras-Chave: Educação de Adultos ao Longo da Vida. Políticas Internacionais de Educação de Adultos. Educação de Adultos. Educação Superior. Projeto Africanidades.

1 INTRODUÇÃO

José Beltran lavador (2010) alerta para o compromisso de repensar e reinterpretar:

la naturaleza de la investigación, sobre el impacto de la globalización en las políticas educativas y las mutaciones a las que asistimos en el campo de la formación, así como sobre la necesidad de repensar los fines de la educación en el contexto de la llamada sociedad del conocimiento y de la aprendizaje permanente (BELTRAN, 2010, p. 3).

Estas observações colocam em pauta a premissa da *educação ao longo da vida*, conceito educacional, ideológico, teórico e metodológico, relacionado com a formação e aprendizagem das pessoas, que entrelaçam valores individuais e coletivos associados simultaneamente à prosperidade econômica e a promoção de princípios democráticos e de justiça social (UNESCO, 2010).

Em um contexto marcado por complexas exigências pertinentes ao mundo educacional, do trabalho e das sociabilidades, a experiência educacional *ao longo da vida* introduz uma maneira de pensar e de oferecer uma nova visão do futuro, e propicia o

* Professora da UFPB/Brasil/Universidade de Valência MGOA/CAPES /CNPq.

** Mestre pelo MGOA; Doutoranda pelo PPGE - UFPB

surgimento de um novo paradigma educativo que vem revelando importantes mudanças sócio educacionais.

Apesar dos impactos causados em diferentes setores da sociedade, isto não a exime de ser submetida a críticas e discordâncias, uma vez que a sua "implementação em políticas e práticas educativas, pode sofrer uma instrumentalização em mão dos interesses de um sistema econômico que está mostrando seu pior rosto na crise que vemos padecendo desde há alguns anos atrás", em função da lógica liberal, como comenta (BELTRÁN, 2013, p. 114).

A ideia geral apresentada em forma de hipótese exploratória é de que, até recentemente, as políticas de educação e a aprendizagem de adultos eram pouco visíveis nos cenários internacionais e nacionais, talvez por serem percebidas como uma modalidade educativa distanciada das urgências da produção e das demandas sociais.

Mas, presentemente, no marco de uma sociedade em mudanças marcada por velhos e por emergentes problemas de natureza estrutural e conjuntural; por novas demandas, inovações e exigências que provocam situações históricas, inéditas e desafiadoras à sociedade, estas políticas adquirem maior importância e visibilidade internacional e nacional. Isso a torna, por um lado, objeto de disputa de diferentes grupos e setores da sociedade globalizada e, por outro, objeto de solidariedade e de parcerias, mudando ou desequilibrando as tradicionais correlações de forças até então existentes na arena das políticas educacionais de adultos.

Portanto, qual o significado social, político e econômico das políticas de educação de adultos em um contexto de internacionalização da educação? Como estas políticas estão sendo operacionalizadas no contexto das colaboração e parcerias internacionais? Quais os seus desafios, considerando as disputas de forças nacionais e internacionais envolvidas nos acordos e nas parcerias? Em síntese, como a educação de adultos ao longo da vida, na perspectiva das políticas internacionais de colaboração e parcerias vem revelando suas tensões e suas aprendizagens?

Estes questionamentos introduzem o desenvolvimento do texto, iniciado com algumas considerações sobre a atual natureza das políticas de educação de adultos, na ótica da internacional da educação. Segue traçando um panorama sobre a educação e aprendizagem do adulto agora sob o paradigma ao longo da vida, continua com uma abordagem sobre a educação de adultos e as organizações internacionais e conclui com a experiência internacional de colaboração e parceria entre a UFPB, Cabo Verde e Guiné Bissau para a

oferta de um curso de especialização em Educação de Adultos (O Africanidade), destacando o papel da universidade na perspectiva do paradigma ao longo da vida.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O GLOBAL E O LOCAL.

No final dos Século XX, em um mundo aproximado pela globalização e pelas novas tecnologias, diferentes países adicionaram aos seus sistemas educacionais as orientações e exigências de organismos internacionais relacionadas com a educação e aprendizagem de pessoas adultas, agora sob a perspectiva ao longo da vida (UNESCO, 2010).

Isso ocasionou a formação de rede, estimulando convênios, acordos e parcerias entre diferentes instituições e países, possibilitando estudos, pesquisas e formação na área de educação de adultos (PRESTES; PFIFFER, 2011, p.2). Estas interconexões, com muita frequências, propiciou estudos e resoluções de problemas de comuns, entre diferentes sistemas educacionais. Mas, também, ocasionou orientações padronizadas e imposições das países mais desenvolvimentos sobre os sistemas educacionais dos mais frágeis. Esse fenômeno, segundo Arno e Torres (2003) merecem atenção pois, embora os atuais problemas educacionais se apresentem como comuns aos países globalizados, as respostas e dinâmicas dos Estados nações e realidades locais se diferenciam, segundo os problemas presentes nas diferenças estruturais e conjunturais (ARNOVE; TORRES, 2003).

Diante disto, com muita frequência, os governos, alunos, professores, administradores e responsáveis pela formulação de políticas da periferia, conscientes, em diferentes níveis, das implicações dessas ações (CLAYTON, 1998, p. 496), para responder as necessidades nacionais/locais, passaram a responder de diversas maneiras a padronização educacional internacional e as oriundas dos acordos de colaboração. Em alguns casos existiu resistência e confrontos e, em outros, aceitação racional ou acomodação.

Esses comportamentos diferenciados não impediram, todavia, as mudanças profundas que hoje caracterizam a compreensão das políticas de educação de adultos no novo milênio (ARNOVE, 2012, p. 144), identificadas pelo surgimento de novas formas educativas, de aprendizagens e qualificação, e permeadas por relações de força e de poder emergentes.

As mudanças educacionais e suas políticas também, se repercutiram na academia e na sua produção científica requerendo nova geração de trabalho acadêmico, novas orientações e

exigências. Atualmente essas demandas “incluem – diversos níveis de sofisticação e de acuidade teórica – os espaços sociais e as relações espaço-tempo por meio das quais fluem ideias e práticas, internacionalmente e transnacionalmente” (COWEN, 2012, p.410). Nenhuma sociedade pode admitir estar isentada dessas demandas e da necessidade de manutenção de diálogos permanentes com os contextos externos.

Esses diálogos incluem orientações e construções teóricas de abrangência internacionais e o surgimento de novos e diferentes atores com disposição para exercer suas influências nas ideias e sua aplicação nas novas políticas.

Em geral, as concepções iniciais e a transferência de ideias educacionais entre contextos diferentes surgem nas grandes convenções ou diante das exigências conjunturais e contextuais e são efetuadas por “agentes internacionais, consultores, corporações, agências de desenvolvimento, blocos regionais, ONGs, e universidades” (JASON BEECH, 2012, p.415). São esses organismos, instituições e atores os que inicialmente atuam como divulgadores das inovações e adequação das mesmas na realidade local de cada país. No caso da educação de adultos e sua relação com a instituição educativa superior, estas influências, tanto possibilitam o surgimento de um olhar inovador ou crítico relacionados com as ações acadêmicas, como contribuem para o debate teórico-metodológico voltado para a melhoria da qualidade educativa.

A junção desses dois enfoques se materializou na experiência de parceria internacional estabelecida entre a UFPB/ Cátedra de Educação de Jovens e Adultos da Unesco e os Ministérios de Educação de Cabo Verde e Guiné Bissau, para a realização de um curso de aperfeiçoamento – extensão e especialização destinada a gestores e professores que atuavam nestes no campo da Educação de Adultos.

Esta iniciativa, iniciada em 2010 e configurada como uma política de internacionalização da educação, atualizou e renovou propostas educacionais, sociais e culturais entre os três países envolvidos. Imbricada por tensões, aprendizagens e transformações no conjunto das pessoas envolvidas como nos contextos onde o mesmo foi oferecido, pode se configurar como um exemplo concreto de uma política que internacionalizou, de forma inovadora, uma política de educação de adultos ao longo da vida.

Com financiamento do Ministério de Educação do Brasil, através da Secadi, o projeto educativo denominado de Africanidade, também contribuiu para ampliar a análise de “sistemas-mundo educacional ampliando o debate do global e do local de forma comparativa.

3 PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO E APENDIZAGENS DE ADULTOS AO LONGO DA VIDA

As propostas educativas apoiadas nas concepções de formação permanente ou ao longo da vida, ainda quando seja uma construção óbvia na história da humanidade (BELTRÁN, 2013, p. 114; ALCONFORADO; FERREIRA, [s. d.], p. 10), converte-se em um ideal político de agendas internacionais e nacionais e de referência para a “literatura acadêmica” Beltrán, nos anos de 1990, quando os avanços sociais e demandas econômicas passaram a reclamar pessoas mais educadas e qualificadas.

Nestes anos, o reconhecimento da nova organização social exigindo maior escolaridade e formação e qualificação para todos, possibilitou novas ofertas educacionais, agora concebidas como direito e dever das políticas governamentais e/ou exigência do trabalho e do mercado. Neste último caso, reforçando a compreensão da educação como “*mecanismo de reproducción y de distinción, adoptando las expresiones de Pierre Bourdieu*” (BELTRÁN, 2013, p. 114). E assim, a educação de adultos, dividida entre o argumento relacionado com a democratização da educação, a justiça social e a economia (RINZEN, 2009, p. 2), se reorganizou internacionalmente, surgindo daí propostas educativas com predomínio da escolarização e de maior aprendizagem, ou a qualificação ou requalificação para o trabalho, segundo as necessidades e a reivindicação de diferentes coletivos sociais.

Enquanto os países desenvolvidos, com poucos problemas de escolaridade, organizava a qualificação dos adultos orientada para a produção, aqueles com maiores problemas educacionais e sociais, que preservavam o analfabetismo funcional ou os altos índices de fracasso escolar, acentuavam a escolarização e a transformação dos indivíduos para uma maior e melhor participação social.

Ainda quando a aprendizagem constante e contínua e para todos seja um ideal presente nas ideias de filósofos e educadores antigos, essa aspiração apenas se concretizou, oficialmente, nos anos de 1990, quando a UNESCO implementou, de forma renovada, nos seus documentos oficiais, as ideias de Edgar Faure lançadas nos anos de 1970. Foi nesta década em que a proposta de educar a todos para e por toda a vida:

Se cristaliza con fuerza, y lo hace asociado a un discurso más centrado en las contribuciones de la educación al desarrollo personal, social y económico en el marco de una sociedad de aprendizaje y para dar respuesta a una economía basada en la información (BELTRÁN, 2013, p. 112).

Como a conjuntura internacional dos anos de 1990 e início dos anos 2000 mostrava-se favorável, não tardou a que diferentes países implantassem suas políticas de “segunda chance”, agora entendidas como o percurso que se iniciava com a alfabetização até o curso superior (Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos. UNESCO, 2010), e abrangendo aprendizagens oferecidas no âmbito formal e não formal por diferentes organizações.

As novas propostas, “apadrinhadas” por organismos internacionais como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Conselho da Europa, por exemplo, passaram a abranger: "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" (CONFINTEA VI, 2010, p .7).

E assim, a educação de adultos, legal e legitimamente suportada como um fenômeno que deve se processar ao longo da vida, destacou-se como uma das figuras centrais das políticas internacionais e nacionais de diferentes países.

Por sua vez a proposta educativa ao longo da vida, como a chave capaz de abrir portas no século XXI, assumiu a dimensão de 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 (CONFINTEA VI, 2010, p. 6).

Esta concepção ao longo da vida também introduziu uma maneira de pensar e de oferecer uma nova visão do futuro, surgindo daí um novo paradigma educativo propiciando, segundo Torres, três importantes mudanças educacionais na sociedade: a primeira, de dimensão científica, a segunda, de dimensão pragmática, e uma terceira de natureza internacional (TORRES, 2013, p. 67).

O novo paradigma requer revisões e análises e a formulação de novas teorias ou de proposições teóricas, o desenvolvimento de pesquisas sobre a realidade e a organização de outras políticas ou de planos educacionais desafiando as instituições internacionais e nacionais, as instituições educacionais de ensino e de pesquisa, como é o caso das Universidades.

Como apontado, o assunto da educação de adultos ao longo da vida, não obstante produzir ideias e processos e aplicações diferenciadas; provoca discordâncias, tensões e conflitos entre seus múltiplos autores, possibilita avanços dos processos voltados para práticas

educativas, beneficiando milhares de pessoas incluídas nos segmentos da educação de adultos ao longo da vida.

4 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA PERSPECTIVA AO LONGO DA VIDA.

Em sociedades como a Europeia e a Estadunidense, as políticas de educação de adultos emergiram historicamente como uma resposta por parte da sociedade civil e dos sindicatos de trabalhadores às iniquidades sociais, e se conectou com o Estado de Bem-Estar social, como parte das suas políticas sociais (GRIFFIN, 1987, 1998; PÖGGELER, 1990).

Já em outras sociedades inseridas em regiões como a América Central e América do Sul, além das Africanas, com maiores problemas de alfabetização, os esforços por parte da sociedade civil têm sido até mais predominantes. Entretanto, esses esforços quase nunca receberam a atenção do Estado e quando isso ocorreu foi somente em uma extensão limitada, ou por períodos específicos de tempo.

Segundo Gelpi (1985) e Milana (2013), quando os Estados intervieram nos processos de alfabetização, isso se sucedeu devido aos trabalhos políticos e reivindicatórios das organizações internacionais, cujos membros, de forma contraditória, são os próprios estados nacionais (GELPI, 1985; MILANA, 2013).

Neste jogo de múltiplos papéis e interesses, existem, de forma clara e turva, uma multiplicidade de posições, interesses e de embates que se cruzam e/ou se distanciam - dependendo das condições estruturais e conjunturais internacionais e nacionais, das forças internacionais dos países e das sua posições e influencia na geo-política global. Imbricadas neste meio encontram-se os discursos de natureza hegemônicos e contra hegemônicos e as as forças mobilizadoras nacionais, que em seu conjunto e de forma complexa organizam, normatizam e propagam as políticas internacionais educacionais, como é o caso das recentes políticas de educação de adultos ao longo da vida.

Isso não significa, todavia, que a preponderante influência das forças centrais sejam exercidas de forma hegemônica no contexto globalizado. Como comentado, existem países, como o Brasil, por exemplo, que mesmo sofrendo as influências das políticas e padrões educativos internacionais, possuem grupos e forças que tentam preservar os interesses e necessidades nacionais/locais, ainda quando as decisões nunca ocorram de forma pacífica e consensual.

De forma imbricada e confusa, existem aqueles grupos que defendem a internacionalização da educação, outros que apoiam o estabelecimento de influências globais

preservando alguns interesses nacionais e outros setores que defendem os interesses nacionais e disputam espaços para garantir suas participações e decisões nos rumos desta educação. Estas disputas se fazem presentes em fóruns e associações da sociedade civil, das universidades, instituições educacionais, representações governamentais, etc.

Deste modo, a presença e interferência de diferentes agentes e forças em torno do controle político e ideológicos das políticas de educação de adultos internacionais, torna essas políticas uma “arena de disputas”, ainda quando conserve a marca de ser um direito de todos e uma exigência fundamental a sociedade contemporânea.

Uma outra coisa que não se deve ignorar é que, na disputa de força e de interesses diferentes, coube a UNESCO, na Declaração de Hamburgo, em 1997 e na Agenda do Futuro, introduzir o lema viver e aprender para um futuro viável: poder da aprendizagem de adultos, documento que serviu de referência para o *Memorandum sobre a educação e a formação ao longo da vida*, da Comissão Europeia no ano 2000, articulando o conceito de educação com o de aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p.1)

Aliás, ainda nos seus prelúdios, Koichikuro Matsuura (2001), diretor geral da UNESCO, na Conferencia Internacional de Genebra, realizada em setembro de 2001, assim se posicionou em relação a importância da educação ao longo da vida:

A educação deixou de ser apenas mais um direito fundamental consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a que todo ser humano pode aspirar, legitimamente, para sua realização pessoal. Ela passou a ser condição essencial para qualquer tipo de desenvolvimento, para a redução da taxa de desemprego e da pobreza, para o progresso social e cultural, para a promoção de valores democráticos e para o estabelecimento de uma paz duradoura (MATSUURA, 2001).

Em 2002, na Declaração de Copenhague, foi anunciada a criação de um sistema europeu de qualificação, a ser utilizado no contexto da Europa (MONTALBÁ, 2012), servindo de referência a inúmeras propostas de qualificação adotadas em outros países, como o Brasil. Mais recentemente, novos conjuntos de documentos foram produzidos e divulgados pela União Europeia, marcando uma nova agenda de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida. Um destes documentos, a Resolução do Parlamento Europeu, de 16 de Janeiro de 2008, intitulado *Nunca é tarde para aprender*, apela aos Estados-Membros para a promoção e desenvolvimento, na região, de uma cultura de *aprendizagem ao longo da vida*, como possibilidade de enfrentamento da situação de crise estabelecida. Em 2009, diante de uma situação de crises e inseguranças, o *Marco Europeu de Qualificação para a Aprendizagem*

Permanente (EQF-MEC), recomendou aos países da região a organização de objetivos comuns em termos de qualificação e de competência para o futuro da Europa para serem atingidos até o ano de 2012.

No caso da Unesco, as reuniões preparatórias para a realização da VI CONFINTEA, de 2009, serviram para a organização do Relatório Geral sobre a Aprendizagem e Educação de Adultos (*Global Report on Adult Learning and Education- GRALE*). Este documento, marcada por debates e disputas políticas de diferentes regiões, organismos e instituições em torno das propostas e propósitos da educação de adultos na perspectiva da educação e aprendizagens ao longo da vida, propiciou o encaminhamento e realização da Grande Conferência ocorrida em Belém do Pará/Brasil.

Em 2011, quando o mundo já vivenciava uma situação de crise internacional, a União Europeia convoca seus Estados Membros para que estes organizem políticas de aprendizagens ao longo da vida e ofereçam a cerca de 20% da população adulta, como forma de enfrentar os problemas oriundos das crises estabelecidas.¹ Nestas alturas, o mundo já adotava, em maior ou menor medida a ideia da educação e aprendizagem do adulto ao longo da vida, como a única orientação capaz de ser aplicada, não apenas no âmbito regional dos países mais fortes, mas, também, no resto do mundo, como comenta (NÓVOA, 2013).

Resta saber como se encontram as políticas e processos educacionais direcionados a educação e a qualificação do adulto, neste contexto de crises e de indefinições. Nesta conjuntura, conciliar intenções diferentes e até divergentes em relação a concepção educativa ao longo da vida, ao financiamento e desenvolvimento dessas políticas, assim aos acordos, convênios e parcerias internacionais, é algo complexo e vai mais além das propostas políticas e ideológicas que são planejadas e divulgadas globalmente.

5 ENFOQUE FINAL: O PROJETO AFRICANIDADE, UMA PARCERIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Ao longo do texto temos focalizado diferentes eixos que se entrecruzam de forma sintética no que denominamos de políticas de internacionalização de educação de adultos ao longo da vida. De forma abreviada, tentou-se discorrer sobre seus significados sociais,

¹Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos (2011/C 372/01). **Jornal Oficial da União Europeia. C 372/4 letra V.** Síntese da legislação da Europa. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_pt.htm.

políticos e econômicos, as orientações das organizações internacionais e os desafios enfrentados, considerando as disputas de forças nacionais e internacionais. Neste final a ideia é refletir sobre o encaminhamento das ações políticas reveladas nas colaborações e parcerias internacionais: suas tensões e aprendizagens.

Uma das primeiras conclusões a que se chega é que, no confuso panorama envolvendo as recentes políticas de educação e qualificação de adultos internacionais, os diferentes países tratam de acatar essas orientações, nem sempre articuladas com as diferentes realidades das suas sociedades (RIZVI; LINGARD, 2013, p. 231), gerando processos de acomodação ou de conflitos internos.

Estas situações divergentes, entretanto, não são suficientes para anular possíveis benefícios das novas ações educativas, traduzidas em valores educativos, comunitários e de justiça social.

Para configurar concretamente esta ideia se selecionou a experiência de parceria educativa estabelecida entre a Universidade Federal da Paraíba, Brasil através da Cátedra da UNESCO de EJA e os Ministérios de Educação de Cabo Verde e Guiné Bissau, MEC\CV, envolvendo suas Diretorias de Educação de Adultos. A proposta para atualizar conhecimentos de pessoas que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos, em Cabo Verde e Guiné Bissau, vigorou entre os anos 2010 e 2012.

Um dos primeiros aspectos a destacar refere-se à contradição da proposta de parceria, considerando que a UFPB, uma universidade situada em uma região brasileira, concentra no seu entorno regional inúmeros analfabetos sem que se possa solucionar esse problema a curto prazo. Assim a pergunta provocadora pode ser: Em que condições e interesses a UFPB se propôs a oferecer seus conhecimentos para qualificar recursos humanos em educação de adulto de outro país, em detrimento das suas próprias necessidades regionais e locais? Como explicar essa contradição própria das atuais políticas globalizadas?

Ocorre-nos abordar esta contradição utilizando o paradigma educativo da educação ao longo da vida e as três dimensões sugeridas por Torres (2013). Para tanto, estamos recordando, que as atuais políticas e ações da educação e adultos, se identificam internacionalmente como objeto de desafios e de preocupação de instituições de ensino e de pesquisa, como é o caso das Universidades, independentemente das conjunturas internacionais, regionais ou locais, onde estas estejam situadas. Esta vem a ser a característica das instituições que se integram nas redes e estabelecem acordos, convênios ou parcerias internacionais.

Também recorremos a Pepe Beltrán (2013), quando comenta que toda ação educativa se converte em uma ação de reflexão e de aprendizagem, sobretudo em se tratando de propostas de natureza inovadora e desafiadora como é a educação ao longo da vida. Se por um lado a Universidade não tem o monopólio da educação ao longo da vida, tem responsabilidades e compromissos destacados sobre o presente e o futuro da mesma (BELTRÁN, 2013, p. 121). Isso significa, continua o autor,

La universidad es un actor relevante para construir y anticipar escenarios alternativos, encaminados a lograr una mayor equidad y cohesión social. Sin embargo, para que la universidad sea transformadora tiene que transformarse a sí misma, tiene que ser ella misma una institución abierta a la formación y al aprendizaje, para procurar lo mejor de sí misma en su función o misión de servicio a los demás. Esta misión es también una visión de la realidad social con aspiraciones universalistas, que busca conciliar la unidad de la humanidad con la diversidad de formas de vida, para una ciudadanía plena (RAMALHO; BELTRÁN, 2012, p. 50).

Desta forma a UFPB, ao se comprometer com o Ministério de Educação de Cabo Verde e de Guiné Bissau, para formar profissionais, professores e pesquisadores, ao gerar e transmitir conhecimento, ao produzir arte, cultura, ciência e tecnologia, através do emprego de metodologias pedagógicas inovadoras, colaborou tanto com o amadurecimento acadêmico de lideranças educacionais daquele país, ao mesmo tempo se redefiniu, como uma instituição aprendente, na perspectiva ao longo da vida.

O projeto de parceria que, em seu desenvolvimento e mesmo concluído, possibilitou estimular o intercâmbio de professores e de investigadores dos três países por meio de estudos e desenvolvimento de projetos comuns, adquiriu, por sua significância própria – e não apenas como uma política internacionalizada, uma pertinência e vinculação social em término de extensão universitária, *“recreando sus orígenes y sus fines ilustrados: la generación de conocimiento y la extensión del saber para la ciudadanía y con la ciudadanía”* (BELTRÁN, 2013, p. 121).

Nestas circunstâncias, a formação e aperfeiçoamento dos professores, de Cabo Verde e de Guiné Bissau, como processo de construção e reconstrução social atravessado pela complexidade e heterogeneidade resultante do entrosamento entre as dinâmicas do global, do nacional e do local; mesmo inserido, de forma imbricada, nas forças e interdependências econômicas, sociais e políticas dos três países envolvidos; Ainda quando permeado de tensões e de pontos de vistas distintos (muitos deles derivados das configurações culturais singulares

de cada país), temos algumas convicções que nos foram propiciadas por vivenciar essa experiência educativa, in loco.

- a) À medida que julgávamos estar ensinando, estávamos, de forma inter-relacionada, aprendendo;
- b) Ainda temos muito a aprender, como o outro. Tanto como o que julgamos semelhante, como o que vemos como diferente;
- c) As práticas e processos educativos de cooperação, surgidas de um movimento de interesses coletivos, foram marcadas com um intuito de formar grupos e coletivos comprometidos com a diminuição dos problemas educacionais de jovens e adultos nos países envolvidos;
- d) A tônica que alimentou as perspectivas políticas e ideológicas da proposta esteve, marcadamente orientada para processos de inclusão e de justiça social;
- e) Ao colaborar com a formação e capacitação desses profissionais, a UFPB possibilitou uma autopotencialização das suas condições e capacidades educacionais como, ao mesmo tempo, contribuiu para potencializar pedagogicamente os países envolvidos, ampliando o efeito multiplicador das aprendizagens;
- f) Os participantes, agora, em âmbito local, podem reinventar outras propostas educativas, envolvendo o seu próprio corpo docente para atuar e reproduzir ensinamentos nessa modalidade de ensino.

Por último, se a educação possibilita novas capacidades para participar e responder aos desafios atuais de um mundo complexo e interconectado globalmente, postula-se que o Africanidade, contribuiu para consolidar estudos e pesquisas já em curso no âmbito da Educação de Adultos. Estimulou atividades em rede e fortaleceu intercâmbios permitindo consolidar um Espaço Sul-Sul de Educação no âmbito da EJA. Colaborou com estudos e pesquisa no campo da educação comparada. Em fim, atuou como um espaço democrático de consenso, ao superar tensões e divergências para o alcance de um objetivo comum: a aprendizagem coletiva.

Por fim, defende-se, como princípio que experiências consolidadas dessa natureza, contribuirá para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, onde a ciência, a arte e a cultura sejam bens universais apropriados por todos, no respeito e na valorização da diversidade e da intermulticulturalidade das nossas sociedades.

POLICIES OF INTERNATIONALIZATION OF LIFELONG EDUCATION: LEARNING AND TENSIONS

Abstract

This paper discusses recent international policies of collaboration in adult education based on the experience of professional development courses, among Federal University of Paraíba (UFPB) and the Ministries of Education of Cabo Verde and Guinea Bissau, financed by the Brazilian Ministry of Education. It stresses the importance of policies of international collaboration in adult lifelong education, which intend to reconcile humanist and emancipatory goals, and economic interest. It highlights the tendencies of the International Conferences organized by UNESCO and of documents claiming adult education as a right and a mechanism of social inclusion, as well as training for the labor market and productivity. It assumes that the new paradigm of life long education calls for educational change of scientific, pragmatic and international dimensions. Such dimensions, which are object of concern and challenge for national and international institutions, open opportunities to establish dialogue, debate, comparative studies, and partnerships, as illustrated by the Project “Africanities”.

Keywords: *Adult lifelong education; International policies of adult education; Adult education and higher education; Project Africanities.*

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, L.; FERREIRA, S. M. Educação e Formação de Adultos: nótulas sobre a necessidade de descomprometer a Cinderela depois do beijo do príncipe encantado. In: ALCOFORADO, L. *et al.* (Orgs). **Educação e Formação de Adultos: Políticas, Práticas e Investigação**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011. p. 7-28.

ALHEIT, P. DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

ARNOVE, R. F. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília, D.F.: UNESCO/CAPES, 2012, v. 2, p. 131 – 152. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BENAVENTE, A.; PEIXOTO, P. (Coords.). Educação: levanta-te e luta. 2 anos de governo de direita ao serviço da troika. In: **Observatório de Políticas de Educação e de Formação**. Disponível em: <www.op-edu.eu>. Acesso em: 02 abr. 2014.

BELTRAN LLAVADOR, J. **Investigar en educación y formación desde el aprendizaje permanente**: una aproximación sociológica a la realidad española. Disponível em: <<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/IIIENCONTRO/JoseBeltran.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores?** Algunas reflexiones sobrepolítica educativa. Rede de Pesquisa e Estudos Internacionais sobre Políticas Internacionais - RIAIPE (CYTED). Cópia. 2008.

_____. Ser para aprender: Los beneficios sociales de la educación a lo largo de la vida. In: CIVERA, C. In: ENCUENTRO ESTATAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 13., 2013, Valencia. Nuevos tiempos, Nuevos retos para los Programas Universitarios para Mayores. Valencia: Universitat de València, p. 10-123, 2013.

CAIS, J. Metodologia del análisis comparativo. **Cuadernos Metodológicos**. Madrid: Cantro de Investigaciones Sociológicas, 1997.v.2

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação e Sociedade**. [online], v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 abr. 2014.

JARVIS, P. Aprendizagem continuada e globalização: por um modelo estrutural comparativo. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília, D.F.: UNESCO/CAPES, v. 2, p. 741 – 761, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2014.

MILANA, M. As estruturas da política global na EJA: proposta teórica de um modelo de interpretação. **Revista do MPMGOA**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 64-83, 2013.

MITTER, W. Educação comparada na Europa. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (Orgs). **Educação comparada: panorama internacional e perspectiva**. Brasília, D.F.: UNESCO/CAPES, 2012, v. 2, p. 115 – 130. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

MONTALBÁ OCCAÑA, C. El aprendizaje permanente en el contexto de la sociedad del conocimiento. In: BELTRÁN, J.; HERNANDEZ, F. J. (Orgs). **Sociologia de la educación**. Madrid: MCGrawHill/Interamericana de España, 2012.

NOVOA, A. Governar sem governar: a construção de um espaço educativo europeu. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Orgs.) **Sociologia da educação**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

RIZVI, F; LINGARD, B. **Políticas educativas em um mundo globalizado**. Madrid: Morata, 2013.

SHIROMA, E.; GARCIA, R.; CAMPOS, R. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-249.

TORRES, C. A. **Political sociology of adult education**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2013.

UNESCO, VI CONFINTEA - **Marco de ação de Belém**. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília, D.F.: MEC, 2010.

UNESCO, 1997. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/documents.html>

UNESCO, 2010. Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação de Adultos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-43, 2013.

PROGRAMA internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013. **Informe Español OCDE . Vol. 1 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL**. Instituto Nacional de Evaluación Educativa

STEP Skills Measurement Surveys Innovative Tools for Assessing Skills. July 2014 Gaëlle Pierre, Maria Laura Sanchez Puerta, Alexandria Valerio, Tania Rajadel (World Bank)