

## A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil<sup>1</sup>

*Sérgio Haddad<sup>2</sup>*

**Resumo:** O artigo discute o conceito de Educação Continuada frente às mudanças e demandas do mundo atual. Se, anteriormente, sob a influência da UNESCO, tal conceito remetia principalmente à idéia de formação e aprimoramento profissional visando à adaptação do cidadão frente a um mundo em mudanças, a Educação Continuada, em tempos atuais, abarca a formação cidadã para a participação democrática e o desenvolvimento humano. Neste último sentido, na América Latina, a Educação Continuada utiliza como campo de referências idéias produzidas pelo movimento de Educação Popular, além das teorias ligadas ao Desenvolvimento Humano e aos Direitos Humanos. Tem, portanto, uma característica menos de adaptação e mais de conflitividade frente a um mundo cada vez mais desigual e injusto. A Educação Continuada, no entanto, em qualquer sentido aqui pensado, não se dissocia da luta por uma boa escolarização básica que atinja a todos. Remete ainda a um modelo de sociedade educativa na qual a Educação Continuada é parte integrante do todo social, unindo os sistemas formais e escolares de jovens e adultos, assim como a educação não formal.

**Palavras-chaves:** Educação Continuada; Educação Popular; Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos.

**Educação Continuada** não é um conceito novo, mas nestes últimos anos vem ganhando especial relevância, tendo em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

Há meio século, as atribuições específicas da família, da escola e das igrejas, no que se refere à educação, não eram freqüentemente questionadas. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, entretanto, devido às novas formas de organização da produção, da política e do cotidiano das pessoas, a educação tradicionalmente promovida por esses espaços não parece mais responder às demandas da sociedade. Especialmente a escola passou a ser questionada em relação aos seus limites para prover as necessidades educativas das pessoas.

<sup>1</sup> Texto publicado com o mesmo nome (Haddad, 2001), agora revisto e ampliado para apresentação no seminário International Policy Dialogue for Lifelong Learning (2-6 Setembro de 2007), Changwon, República da Korea.

<sup>2</sup> Doutor em Educação é Coordenador Geral da Ação Educativa e Diretor Presidente do Fundo Brasil de Direitos Humanos.

O paradigma da sociedade contemporânea é a mudança constante dos processos de produção e das formas de relação social, devido à introdução de novas tecnologias que rapidamente ficam superadas e à ampliação vertiginosa das possibilidades de comunicação e produção de informações. Esse cenário evoca, necessariamente, o princípio da flexibilidade dos processos educativos e, portanto, o imperativo de ampliar o conceito de educação para além dos sistemas escolares. A necessidade de informação passa a ocupar cada vez mais espaço na vida dos indivíduos, não só das crianças, mas também dos adultos.

Tradicionalmente, a educação e a frequência à escola eram associadas principalmente a uma certa fase da vida – a infância – enquanto a idade adulta era associada ao mundo do trabalho e a terceira idade à interrupção ou diminuição drástica das atividades de forma geral. Tais associações vão se rompendo à medida que o mercado de trabalho passa a exigir atualização permanente dos conhecimentos e também à medida que a expectativa de vida das pessoas aumenta e a terceira idade passa a ter um peso crescente no perfil demográfico e na economia dos países. Além da necessidade de atualização constante de conhecimentos imposta pelas características do mercado de trabalho e das novas formas de organizar a produção, outro fator que impõe o tema da Educação Continuada é a própria redução do tempo que as pessoas despendem trabalhando ao longo de suas vidas. Historicamente, as jornadas de trabalho tendem a diminuir, as pessoas começam a trabalhar com mais idade e têm uma sobrevivência maior depois da aposentadoria. Resultado: há mais tempo vital disponível para dedicar à aprendizagem.

Nos últimos anos, vem crescendo o reconhecimento de que há muitas aprendizagens que têm melhores condições de se realizar fora da escola. As empresas passam a assumir tarefas de qualificação profissional já que, no ritmo em que as mudanças tecnológicas ocorrem, dificilmente haveria tempo hábil para que os novos conhecimentos requeridos fossem assimilados aos currículos escolares. Por outro lado, cada vez mais se espera que a escola garanta a aquisição de habilidades e atitudes que tornem o trabalhador apto para aprender sempre e de forma autônoma. Na idéia de Educação Continuada, portanto, está também implícito o princípio de que deve haver complementaridade entre os diversos universos educativos. As zonas de interseção e interdependência entre a educação formal e a não formal tornam-se mais visíveis não só no que se refere à qualificação profissional, mas também a outros âmbitos de vivência que sofrem impactos da modernização, como o lazer, a cultura, o convívio familiar e comunitário.

Nos países de primeiro mundo, observamos um aumento progressivo de ofertas variadas de educação de adultos. Em países como a Suécia ou o Japão, pelo menos 50% da população está engajada em algum programa de formação, segundo indicam pesquisas recentes. São países que não enfrentam problemas de déficits em relação à educação básica obrigatória, e mesmo assim dedicam recursos à promoção de oportunidades educativas para os adultos, visando não só a qualificação profissional, mas também a formação para a cidadania.

No Brasil não é diferente. Pesquisa recente indica existir um número elevado da população de jovens e adultos que participa de programas de aprendizagem continuada, tanto no que se refere à qualificação profissional quanto ao desenvolvimento pessoal. Pesquisando o comportamento da população do município de São Paulo, entre 15 e 64 anos, Ribeiro identifica que

quase a metade dos entrevistados (45,6%) declararam haver participado de algum programa educativo nos 12 meses que antecederam a entrevista: 19,5% no ensino formal – nos níveis fundamental, médio ou superior – e 26,1% em programas de ensino não-formal, voltados à qualificação profissional ou ao desenvolvimento pessoal. Outros 15,1% declararam não ter feito cursos nos últimos 12 meses, mas que já tinham feito algum em período anterior. (RIBEIRO, 1999, pág. 114).

Talvez o mais antigo campo de referência destas práticas educativas seja aquele produzido e disseminado no âmbito da UNESCO e que teve forte repercussão após a segunda guerra mundial nos chamados “países subdesenvolvidos”. Nascido como uma preocupação em favor da educação das massas constituídas pelos adultos analfabetos das regiões “atrasadas”, a UNESCO inicialmente colocou ênfase na alfabetização, disseminando campanhas nacionais, baixou conceitos como “**educação de base**”, “**alfabetização funcional**” e outros (BEISIEGEL, 2004). Posteriormente, a UNESCO volta-se à idéia de **Educação Permanente**, tendo como fundamentação os desafios frente a um mundo em mudança e a necessária condição de adaptação do ser humano a estas mudanças. Como desdobramentos, as práticas educativas voltam-se para os processos de transmissão de conhecimentos e técnicas que permitam uma melhor adaptação da sociedade em processos de mudanças sociais. Tal concepção compõe uma das matrizes do pensamento da Educação ao Longo da Vida.

Ao mesmo tempo, tanto nos países do norte como nos do sul, existem extensas redes de práticas educativas que na América Latina se reconhecem tradicionalmente como **Grupos de Educação Popular**, voltados à formação política e incentivo ao protagonismo na comunidade ou nas questões sociais amplas. Essa idéia de organizar pessoas em torno de

círculos de cultura, marca registrada das propostas de Paulo Freire para a educação dos adultos no Brasil nos idos anos 60, concretiza-se de diferentes maneiras nos diferentes países. As motivações para o associativismo nesses países podem ser as mais variadas, mas em grande parte das experiências é central o interesse pela manutenção de espaços de ação social, formação cultural e política.

O conceito de **Educação Popular** leva consigo a idéia de conflituosidade ao invés de adaptabilidade na medida que politiza o processo educativo e amplia a compreensão da sua prática para além dos muros escolares. Desde o final dos anos 60, na América Latina em particular, a Educação Popular<sup>3</sup> constituiu-se num importante referencial teórico e instrumental para práticas educativas voltadas para o fortalecimento de diversos atores sociais e políticos (sobretudo movimentos sociais) no terreno da sociedade civil. O conceito de Educação Popular tem sido renovado ao longo dos anos e tem incorporado novos aspectos, principalmente os que se referem à natureza cultural e às novas condições de democracia vivida nos países da América Latina. Basicamente, o conceito está vinculado à idéia de um trabalho educativo voltado às classes populares e que tem por sentido a idéia de mobilização, organização e ganhos de consciência destes setores visando a transformação das suas condições de vida. Durante os anos em que predominavam ditaduras militares, nos anos setenta e oitenta, práticas educativas valorizaram o fortalecimento de setores empobrecidos da sociedade civil<sup>4</sup> - movimentos sociais e populares – com vistas a uma maior participação destes setores na cena pública pela democratização da sociedade. Com a abertura democrática, grande parte desse movimento deslocou-se para atuar nos espaços de interlocução com o poder público. Tais processos podem ser identificados, por exemplo, em ações educativas voltadas à formação de agentes para participação nos conselhos de políticas públicas, nos orçamentos participativos e em trabalhos de escolarização com financiamento público. A Educação Popular passou a atuar no fortalecimento destes espaços públicos ampliados, onde a presença da sociedade civil garante maior controle social e maior peso dos interesses populares nos contextos das políticas públicas.

Outros permaneceram com seus trabalhos voltados às práticas educativas nos movimentos, como é o caso das vastas experiências nos assentamentos rurais, em particular

---

<sup>3</sup> Dentre várias obras, ver Brandão (1984), e Hurtado (1993)

<sup>4</sup> Não se trata aqui de recuperar toda discussão de sociedade civil e esfera pública observada nas ciências sociais no Brasil, mas de reconhecer que o conceito de sociedade civil adquire maior visibilidade sobretudo com o processo de democratização (Avritzer, 1993; Dagnino, 2002; Reis 1995; Costa, 1994 e 1997). Lourdes Sola considera que, não obstante a diversidade de modos de abordagem, há pontos de forte convergência entre os autores quando examinam a cultura política, os valores e os desenhos institucionais como elementos importantes a conformar a sociedade civil em uma perspectiva democrática (Sola, 1998, p.767).

aqueles produzidos pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Há, aí, sem dúvida, um novo campo de prática e aprendizagem voltadas para o estudo e a compreensão destas práticas sociais de natureza educativa, onde a dimensão política é realçada como fator central.

Outro campo importante de prática em ações de Educação Continuada diz respeito a um amplo movimento que une a valorização e o respeito dos direitos da pessoa humana aos processos de desenvolvimento. Foi incorporado ao pensamento nacional por forte influência de ações da sociedade civil em contextos globais, seja através dos ciclos das conferências sociais da Organização das Nações Unidas ONU, seja por movimentos globais que atuam para ter uma presença pública nos debates e na pressão pelo redirecionamento das políticas dos organismos internacionais e nos acordos entre governos. Esta inspiração internacional influi, nos contextos nacionais de cada país da América Latina, nos movimentos de Direitos Humanos que vinham da tradição de luta pelo respeito aos direitos individuais e direitos políticos na oposição à ditadura militar. Tal influência amplia o espectro de atuação destas organizações, incorporando a promoção e a defesa dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (DHESC).

A matriz teórica referida ao **Desenvolvimento Humano**, implementada pelos trabalhos do PNUD, baseada principalmente nos escritos de Amartya Sen, relaciona a idéia do desenvolvimento à expansão das liberdades humanas. Contrastando com as visões mais restritas que identificam o desenvolvimento com o crescimento do Produto Nacional Bruto (PNB), aumento de rendas pessoais, industrialização, avanço tecnológico ou modernização social, as liberdades não seriam apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas, também, um dos meios principais para se chegar a ele. Para que tais objetivos possam ser alcançados, Sen reforça a idéia valorativa de que tal concepção está baseada na noção do ser humano como agente:

Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos, sobretudo, como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento. Existe, de fato, uma sólida base racional para reconhecermos o papel positivo da condição de agente livre e sustentável” (SEN, 2000, pág. 26).

As ações educativas nesta visão servem para aumentar a capacidade participativa em processos de ampliação das liberdades, forma motora de implementar o desenvolvimento.

No plano dos estudos relativos aos **Direitos Humanos**, a noção contemporânea reafirma a unidade indivisível entre os direitos civis e políticos e os direitos econômicos,

sociais e culturais. Esta indivisibilidade é condição básica para a realização plena da democracia ao unir os direitos individuais e a liberdade política com as condições necessárias para que tais liberdades possam se realizar, quais sejam, as condições de trabalho, educação, saúde, um meio ambiente adequado, entre outras. Estão, também, referidos nesta indivisibilidade a identificação, o respeito e o tratamento específico das condições particulares que diferenciam grupos sociais por suas características de gênero, raça, etnia, idade, local de moradia, entre outras.

O campo teórico recente da análise da conformação e implementação dos Direitos Humanos tem como base duas características principais. A primeira, refere-se ao fato do ser humano manter uma capacidade nata de aprender e ensinar em função da sua condição evolutiva.

A reflexão filosófica contemporânea salientou que o ser do homem não é algo de permanente e imutável: ele é, propriamente, um vir-a-ser, um contínuo devir. É isto, por duas razões.

Em primeiro lugar, porque a personalidade de cada ser humano é moldada por todo o peso do passado.

Ademais, a essência do ser humano é evolutiva, porque a personalidade de cada indivíduo, isto é, o seu ser próprio, é sempre, na duração de sua vida, algo de incompleto e inacabado, uma realidade em contínua transformação. (COMPARATO, 2004, p.28)

A segunda característica é a condição de agente do ser humano, condição esta necessária à implementação e efetivação dos Direitos Humanos. O ser humano é o avalista dos processos de constituição dos Direitos Humanos; seu ativismo permite a criação, o reconhecimento e a ação por parte do poder público. É o movimento da sociedade, a chamada “cidadania ativa”, a impulsionadora e a referência das ações do poder público, diferentemente da cidadania passiva, aquela outorgada pelo Estado, com a idéia moral da tutela e do favor. (BENEVIDES, 1991).

Os dois fatores acima fundamentam as razões dos processos educativos na lógica da formação e criação de agentes para realização dos Direitos Humanos. Uma prática de Educação Continuada.

Estudos recentes trataram de identificar perspectivas comuns ao conceito de Direitos Humanos e de Desenvolvimento Humano (SEN, 2000 e O'DONNELLS/d). Entre estas características está a idéia do ser humano como agente e suas condições para que tal se dê, dentre elas, subjacente, a idéia de processos educativos.

“Los conceptos de desarrollo humano y de derechos humanos comparten una subyacente perspectiva universalista del ser humano como un agente. Esta perspectiva

conduce a la pregunta de cuáles serían las condiciones, capacidades y/o derechos básicos que normalmente permiten a un individuo funcionar como un agente.” (O’DONNELL , s/d). Uma delas, sem dúvida alguma, é a **Educação Continuada**.

Os marcos conceituais desta educação estão definidos nas seguintes características de práticas educativas:

- uma educação que nasce das necessidades dos educandos;
- uma educação que é construída tomando por base o diálogo entre educador e educando;
- uma educação que é crítica, sob o ponto de vista dos seus conteúdos, o que significa tratar dos temas que são significativos para os educados, buscando explicações sobre eles;
- uma educação que é reveladora da realidade onde estão inseridos os educandos, de forma a aumentar a sua consciência sobre os problemas que afetam a sua vivência;
- uma educação que mesmo tomando temas universais e nacionais, dialoga com a cultura regional e local, valorizando suas expressões e seus códigos;
- uma educação que é voltada à prática, sem desconsiderar os aspectos teóricos que fundamentam os diversos conteúdos.

São estas matrizes que, junto com a tradicional educação escolar de jovens e adultos, conformam o campo da Educação Continuada.

### **Educação Continuada e escolarização**

Uma pessoa que completar 65 anos terá vivido, aproximadamente, 570 mil horas. Se trabalhar durante 40 anos, 40 horas por semana, terá dedicado ao trabalho 83 mil horas. Se dormir em média 8 horas por dia, terá tido cerca de 190 mil horas de sono. Isso significa que sobrariam quase 300 mil horas para empregar em outras atividades úteis que não o trabalho propriamente dito. Uma fração grande dessas horas extra-trabalho será certamente ocupada no processo de escolarização, que tende a se alongar cada vez mais, e por iniciativas posteriores de formação ao longo de toda a vida. O aumento do tempo livre também favorece o associativismo, por meio do qual se constituem comunidades de aprendizagem, se multiplica e se redistribui o capital cultural dos grupos. Qualquer modalidade de organização social implica num forte componente educativo. Além disso, aumenta significativamente o consumo de bens culturais, de turismo e de lazer, principalmente entre aqueles que têm níveis educativos mais altos. Se anteriormente o conceito de Educação Permanente remetia

principalmente à idéia de desenvolvimento profissional, a Educação Continuada, tal como vem sendo concebida atualmente, abarca a formação para a vida e o desenvolvimento humano em sentido amplo. Nessa linha de abordagem, Educação Continuada nos remete, em última instância, ao conceito de sociedade educativa, na qual a formação e a realização das potencialidades humanas são identificadas como partes integrantes de todas as práticas sociais.

Esse enfoque da Educação Continuada exige a universalização da educação básica e a abertura de oportunidades de formação ao longo da vida acessíveis ao conjunto da população. Também são necessárias condições sociais e econômicas para acessar esta educação. Sabemos que a realidade do terceiro mundo é muito diferente em quase todos os aspectos, no entanto o tema da Educação Continuada não deixa de ser relevante nessa parte do globo. O problema nos países do terceiro mundo refere-se principalmente à reprodução das desigualdades por meio da distribuição inequitativa de oportunidades educativas que, tendo início já nas primeiras séries do ensino básico, pode prolongar-se com agravantes também no que se refere à Educação Continuada.

Esse fenômeno ocorre porque, em muitos casos, a possibilidade de aproveitar oportunidades de Educação Continuada depende de que se tenha tido acesso a uma educação básica de qualidade, que garanta a aquisição da leitura e escrita e outras habilidades, interesses, atitudes e valores que permitirão à pessoa seguir aprendendo em diferentes contextos. O caso brasileiro é um bom exemplo pois as desigualdades na área educacional são bastante grandes. Nós ainda temos 14 milhões de analfabetos acima de 15 anos, nós ainda temos 44,6% das crianças de 4 a 6 anos excluídas do acesso à educação infantil, nós ainda temos 8,6 % das crianças de 7 a 9 anos e 0,5 % das crianças de 10 a 14 anos fora da escola. Sabemos também que, uma grande parte dos que conseguem agora ingressar no sistema escolar tem que enfrentar o problema do fracasso, gerado por fatores escolares e extra-escolares, que produz uma baixa média de escolarização na população brasileira..

Essa situação gera um outro problema concomitante ao analfabetismo absoluto que atinge 14 milhões de brasileiros jovens ou adultos. Trata-se do analfabetismo funcional, situação que caracteriza pessoas que tiveram uma experiência escolar insuficiente para garantir o domínio de habilidades como a leitura, a escrita e o cálculo num grau que corresponda às demandas do mundo do trabalho ou de outras dimensões do cotidiano. Se nós somarmos aos 14 milhões de analfabetos as pessoas que têm menos de quatro anos de ensino - período mínimo de escolarização que garantiria esses aprendizados básicos - chegaremos a



uma cifra próxima de 40 milhões, que representa 32% da população brasileira com 15 anos ou mais que não têm o domínio da leitura e da escrita.

Indicadores gerais como esses citados acima precisam ser ainda complementados por outros que mostram como as desigualdades educacionais se expressam também entre regiões, etnias, homens e mulheres. O índice de analfabetismo entre brasileiros com mais de 15 anos chega a 23% no Nordeste, enquanto esse índice é de 7,7% na região Sul. Se tomarmos apenas a zona rural nordestina, a taxa sobe para 38,3%, muito acima da média nacional, que é de 13%. Com relação a gênero, o Brasil apresenta uma situação curiosa pois, entre os países do terceiro mundo, o nosso é um dos poucos em que o grupo das mulheres já exhibe indicadores de escolarização melhores do que o dos homens. Entretanto, se consideramos a variável cor da pele, verificamos que entre as mulheres brancas o índice de analfabetismo é 12,6%, enquanto entre as mulheres negras é de 32,7%. Se tomarmos ainda os dados relativos à renda familiar em 1990, constatamos que entre os que têm renda maior que 2 salários mínimos, os analfabetos representam apenas 3,8%, mas são 45% entre aqueles cuja renda familiar per capita não ultrapassa  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo. Da mesma forma que um índice geral de analfabetismo não é suficiente para revelar como as desigualdades se expressam na sociedade, também não é possível enfrentar esse problema só com políticas universais. Precisamos de políticas corretivas, que atendam a necessidades de grupos específicos, e que atinjam os focos onde os déficits educacionais são mais graves.

Aceitando-se o princípio de que uma boa escolarização básica é condição essencial para a realização da Educação Continuada, precisamos repensar o papel das políticas públicas de educação. Em trabalho recente, a educadora equatoriana Rosa Maria Torres (2003) faz uma análise importante do que veio ocorrendo com as políticas educacionais dominantes nos países de terceiro mundo. Nesse trabalho, ela se propõe a fazer um balanço da década desde a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, na Tailândia. Essa conferência, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e pelo Banco Mundial, produziu uma declaração que se pautou por uma concepção ampla de educação para todos, independente de faixa etária, baseada no conceito de necessidades básicas de aprendizagem. A idéia era focalizar a aprendizagem e não o ensino, e, levando-se em conta as necessidades básicas de aprendizagem dos diferentes grupos, estabelecer políticas que articulassem diversas formas de educação. No desenvolvimento desse conceito de necessidades básicas, sete aspectos foram abordados: sobrevivência, desenvolvimento das próprias capacidades, vida e trabalho dignos,

participação democrática, melhoramento da qualidade de vida, tomada de decisões e aprendizagem permanente.

Todos esses aspectos nos remetem a uma concepção ampla de Educação Continuada. O que Rosa Maria Torres demonstra nesse estudo é que esses conceitos principais da declaração *Educação para Todos* foram gradativamente restringidos e traduzidos de forma muito empobrecida nas políticas de reforma educativa executadas na última década nos países do terceiro mundo, em grande medida sob orientação dos próprios organismos internacionais que capitanearam a declaração. Mostra que a idéia de educação para todos foi interpretada pelos reformadores como educação somente para crianças e adolescentes. Perdeu-se assim o princípio de uma educação que se realiza do nascimento à morte continuamente. Nessa visão, o espaço da educação de adultos no âmbito das políticas educacionais ficou restrito, quase desaparecendo em alguns casos. Outro estreitamento produzido pela corrente hegemônica das reformas educativas é o foco exclusivo no sistema escolar de ensino primário ou fundamental, desconsiderando outras instâncias educativas importantes como os meios de comunicação de massa, por exemplo.

Ao avaliar seu desempenho durante os primeiros 10 anos pós Dakar, o governo brasileiro fez um balanço positivo baseado no fato de que aumentou o número de crianças na escola. Sabemos, entretanto, que há pouco o que mostrar em relação à qualidade da educação, porque qualidade exige uma visão mais ampla que não se restrinja ao indicador de frequência à escola, ou mesmo à aquisição de conteúdos mínimos que possam ser medidos por testes padronizados. Aí temos um outro estreitamento conceitual apontado por Rosa Maria Torres: a interpretação do “básico” como “mínimo” e não como “necessário” para responder às exigências da participação social, levando-se em conta pelo menos aqueles sete aspectos mencionados anteriormente. As reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e gerenciais. Importa a formação da mão de obra para o capital do que a formação do cidadão para a sociedade. Importa o ajuste econômico dos sistemas escolares públicos à lógica neoliberal da reforma do estado, do que o investimento social que a Educação Continuada proporciona para a sociedade em geral. Por outro lado, como ampliar as oportunidades de aprendizado numa sociedade em que aumenta a concentração da renda, o desemprego e a exclusão cultural? Como melhorar a qualidade da escola sem melhorar a qualidade do sistema social como um todo? A conceito de Educação Continuada, que inclui a educação escolar fundamental, exige que se considerem as influências dos problemas sociais,

econômicos, políticos, ambientais e culturais no trabalho escolar, exige que se reconheça que o modelo econômico dominante não é compatível com princípios de equidade educativa.

Hoje há uma globalização das comunicações e dos sistemas produtivos, comerciais e financeiros. Pouco temos a comemorar sobre os impactos desta globalização do ponto de vista social, educacional e ambiental. Muitos dos limites impostos às políticas educacionais, assim como às demais políticas sociais, são consequência de um modelo de desenvolvimento que é baseado apenas nos aspectos econômicos e financeiros da globalização.

Com esses elementos em vista podemos compreender de maneira mais contextualizada e abrangente a emergência desse conceito de Educação Continuada. Minha hipótese é que a imagem de uma sociedade contemporânea tecnologicizada e globalizada, que impõe a necessidade da Educação Continuada, ajusta-se mais facilmente a uma parcela dessa sociedade global: os países do primeiro mundo, que combinam uma educação formal de qualidade com práticas de educação não formal. Para que possamos compartilhar a responsabilidade sobre os destinos da sociedade global com todos os países, e com todos os segmentos envolvidos, é preciso superar um modelo de desenvolvimento que promove a exclusão de uma parcela da sociedade e que, portanto, é incompatível com o preceito de educação para todos. Sem perder de vista essa problemática mais ampla, é preciso pensar alternativas de políticas que integrem ações em diferentes planos tendo em vista a real necessidade de ampliar as oportunidades de desenvolvimento para todas as pessoas ao longo de sua vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVRITZER, Leonardo. Além da dicotomia Estado-mercado: Habermas, Coehn e Arato. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 36, 1993.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense. 1984.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Líber Livre Ed. 2004.
- BENEVIDES, Maria Vitória. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática. 1991.
- \_\_\_\_\_. Democracia e Cidadania. **Revista Polis**, fev. de 1994.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Editora Saraiva. 2004.
- COSTA, Sérgio. Categoria Analítica ou Passe-Partout Político-Normativo: notas bibliográficas sobre o conceito de sociedade civil. **BIB – Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 43, 1997.
- COSTA, Sérgio. Esfera pública redescoberta da sociedade civil e movimentos sociais no Brasil: uma abordagem tentativa. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 38, 1994.

- DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- HADDAD, Sérgio. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In RIBEIRO, Vera (org) **Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras**. Mercado das Letras, ABL; Ação Educativa. Campinas. SP, 2001.
- HADDAD, Sérgio (coord). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília. MEC/INEP/COMPED, 2002.
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para transformar, transformar para educar**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.
- O'DONNELL, Guillermo. **Democracia, Desarrollo Humano y Derechos Humanos** (versión revisada de la ponencia presentada en el taller desarrollado en Heredia, Costa Rica, 1 y 2 de feb de 2002) mimeo.
- PONTUAL, Pedro. **O processo educativo no orçamento participativo: aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação: Historia e Filosofia da Educação) PUC (SP); 2000.
- REIS, Elisa. Desigualdade e solidariedade: uma releitura do “familismo amoral” de Banfield. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 29, 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão et. al. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**. São Paulo, Campinas: CEDI, Papirus, 1992, 128 p.
- RIBEIRO, Vera Maria. **Analfabetismo e Atitude**. São Paulo, Ação Educativa Papirus. 1999.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras. 2000.
- TORRES, Rosa Maria. **Lifelong Learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South**. A study commissioned by Sida (Swedish International Development Agency). Stockholm: Sida, 2003; Bonn: IIZ-DVV, 2003.
- TORRES, Rosa Maria. **“Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999)”**, mimeo. Buenos Aires, 1999.