

DOSSIÊ

Qualidade, aprendizagem e avaliação sistêmica: discursos dos organismos internacionais para os países latino-americanos

As prescrições da UNESCO nos Relatórios Globais de Aprendizagem: uma análise sobre “Qualidade” e “Avaliação” para a Educação de Jovens e Adultos

Las prescripciones de la UNESCO en los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación: un análisis sobre “Calidad” y “Evaluación” para la Educación de Jóvenes y Adultos

Prescriptions from UNESCO in Global Learning Reports: an analysis on the “Quality” and “Assessment” for Youth and Adult Education

Juliana Fátima Serraglio Pasini^a
jfserraglio@gmail.com

Márcia Cossetin^b
marcia.cossetin@unila.edu.br

Margarete Chimiloski Dolla^c
alodped@hotmail.com

RESUMO

Neste texto, são analisados os conceitos de qualidade e avaliação e suas interrelações por meio das prescrições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos Relatórios Globais de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALES) de 2010 a 2022. As fontes primárias para a análise são definidas pelos cinco Relatórios Globais de Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, pelo fato de se constituírem como documentos que tem como proposição apresentar um panorama mundial sobre as ações empreendidas por diferentes países e, sobretudo, a orientar políticas e ações para Educação de Adultos. Realiza-se pesquisa de tipo documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa e, a partir de tal delimitação, problematizam-se os conceitos de qualidade e avaliação, por observar-se que são categorias importantes presentes em todos os Relatórios, articulando-se ao conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida. Conclui-se que a UNESCO tem sido indutora de políticas de educação, enfaticamente da Educação de Adultos, disseminando um conceito de qualidade a partir de uma perspectiva a-histórica, apartado das condições socioeconômicas objetivas. Tal perspectiva delimita, ainda, o conceito de avaliação atrelando-o à instauração e ampliação de políticas e programas de regulação, controle e monitoramento. Fundamentam-se

^a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^b Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

^c Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEE/PR), Cascavel, Paraná, Brasil.

tais prescrições na limitação, sobretudo da educação formal, prescrevendo-se apenas o básico e remetendo arranjos de Aprendizagem ao Longo da Vida como princípio a ser perseguido por Governos, sociedade civil e setor privado.

Palavras-chave: UNESCO. Educação de Adultos. Qualidade. Avaliação. GRALES.

RESUMEN

En este texto, se analizan los conceptos de calidad y evaluación y sus interrelaciones a través de las prescripciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en los Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALES) de 2010 hasta 2022. Las fuentes primarias para el análisis son definidas por los cinco Informes Mundiales sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos de la UNESCO, en virtud de que se constituyen como documentos que tienen como proposición presentar un panorama mundial sobre las acciones emprendidas por distintos países y, sobre todo, orientar políticas y acciones para la Educación de Adultos. Se realiza una investigación documental y bibliográfica, de enfoque cualitativo y, a partir de tal delimitación, se problematizan los conceptos de calidad y evaluación, al observarse que son categorías importantes presentes en todos los Informes, articulándose al concepto de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Se concluye que la UNESCO ha sido inductora de políticas de educación, enfáticamente de la Educación de Adultos, disseminando un concepto de calidad partiendo de una perspectiva ahistórica, apartado de las condiciones socioeconómicas objetivas. Tal perspectiva delimita, aún más, el concepto de evaluación vinculándolo a la instauración y ampliación de políticas y programas de regulación, control y monitoreo. Tales prescripciones se fundamentan en la limitación, especialmente de la educación formal, prescribiendo solo el básico y remitiendo arreglos de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida como principio a ser perseguido por Gobiernos, sociedad civil y sector privado.

Palabras clave: UNESCO. Educación de Adultos. Calidad. Evaluación. GRALES.

ABSTRACT

In this text, the concepts of quality and assessment and their interrelations are analyzed through the prescriptions provided by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the Global Reports on Adult Learning and Education (GRALE) from 2010 to 2022. The primary sources for the analysis are defined by the five UNESCO's Global Reports on Adult Learning and Education, since they are documents that have as proposition to present a global panorama on the actions undertaken by different countries and, above all, to guide policies and actions for Adult Education. A documentary and bibliographical research was carried out, with a qualitative approach and, based on this delimitation, the concepts of quality and assessment were problematized, as they are important categories present in all Reports, which are linked to the concept of Lifelong Learning. It is concluded that UNESCO has been an inductor of education policies, especially on Adult Education, disseminating a concept of quality from an ahistorical perspective, separated from objective socioeconomic conditions. This perspective also delimits the concept of assessment, linking it to the establishment and expansion of regulation, control and monitoring policies and programs. Such prescriptions are based on the limitation, mainly of formal education, prescribing only the basics and referring to Lifelong Learning arrangements as a principle to be pursued by Governments, civil society, and the private sector.

Keywords: UNESCO. Adult Education. Quality. Assessment. GRALES.

Introdução

A constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e das várias agências econômicas internacionais inspiradas nos Acordos de *Bretton Woods*

traziam, no pós Segunda Guerra Mundial (1945), como alerta Mészáros (2011), as promessas do capital de que as relações sociais e econômicas se estabeleceriam em um mundo diferente, são “promessas de uma ‘Nova Ordem Mundial’”. Contudo, absolutamente nada frutificou das promessas solenes de uma sociedade imparcial e justa para o benefício de todos” (Mészáros, 2011, p. 632). Assim, nem mesmo a educação, riqueza cultural da humanidade, foi socializada; prova disso é o fato de ainda necessitar-se da Educação de Adultos em um contexto social em que todos poderiam/deveriam ter acesso à educação.

Neste contexto, o mundo que estava sendo engendrado após 1945 era cindido, com desafios que se constituíam por um amplo campo de trabalho para uma instituição intergovernamental, que, em sua intenção, anunciava a universalidade e a supranacionalidade à educação; como parte do processo, conforme indica Evangelista (2000), remeteu-se a um valor fundamental para a construção da democracia e da paz mundiais. Então, na década de 1990, a UNESCO buscou disseminar a cultura necessária aos pressupostos do neoliberalismo, por meio de suas pesquisas e documentos. Cultura tal, que se atrela ao fenômeno da globalização e à formação de um chamado “cidadão mundial”. Essa formação foi impulsionada com a inserção do lema “Educação para Todos” (EPT) nas políticas públicas educacionais, sendo que suas determinações alcançaram com veemência a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pontualmente por meio das concepções de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Desse modo, historicamente se constituem os denominados Organismos Internacionais como indutores de políticas, dos quais destaca-se a UNESCO, sobretudo ao tratar de países periféricos, como é o caso dos países que pertencem à América Latina. Essa indução incide sobre todos os aspectos de organização da vida social, tais como: economia, política, cultura, educação, entre outros e delimita a configuração, a atuação e a influência da UNESCO em diferentes países. A partir deste entendimento, para a pesquisa ora apresentada demarca-se como objetivo analisar os conceitos de “Qualidade” e “Avaliação” e suas interrelações por meio das prescrições advindas desde a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos Relatórios Globais de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), de 2010 a 2022, pois observa-se na análise dos Relatórios que os termos “Qualidade” e “Avaliação” recebem centralidade nos documentos selecionados. O presente texto tem por base a pesquisa de abordagem qualitativa, de tipo documental e bibliográfica a partir dos documentos citados.

A delimitação dos Relatórios dá-se pela razão de que se constituem como documentos que propõem, por um lado, a traçar um panorama sobre as ações empreendidas por diferentes países; por outro lado, e sobretudo, objetiva orientar ações futuras para Educação de Adultos, demarcando a posição dos Organismos Internacionais como de indutores de políticas e ações dos Governos, especialmente da UNESCO, o que envolve, no caso específico desta pesquisa, orientações para a educação.

Para fins de organização do texto, para além desta introdução, elabora-se a primeira seção em que se caracterizam os cinco Relatórios GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022), foco da análise, trazendo elementos centrais que os justificam. Posteriormente, na segunda parte do estudo, realiza-se a apresentação e problematização sobre como são anunciados os conceitos de “Qualidade” e “Avaliação”. Por fim, são tecidas as considerações finais, que exploram a inter-relação

entre os conceitos e seus possíveis significados na Educação de Adultos, a partir dos elementos encontrados na pesquisa.

Os Relatórios de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALES): características gerais e função para as políticas de Educação de Adultos

Ao considerar a trajetória histórica da educação de adultos¹, são inúmeros os aspectos que carecem de discussões e, principalmente, de implementação sobre ações que a promovam/insiram no contexto das políticas públicas a fim de assegurar o direito de educação a todos. A UNESCO tem se colocado como interlocutora na configuração de políticas educativas para os sujeitos da Educação de Adultos, historicamente excluídos do acesso ao direito educacional, desde a realização da Primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) de 1949, em Elsinore (EUA). Os Estados-Membros da UNESCO têm posto em pauta de discussão o direito fundamental à educação aos adultos. As Conferências que seguiram foram: Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985) e Hamburgo (1997), e reiteraram o discurso sobre esse direito, elencando possibilidades para sua efetivação. A UNESCO, portanto, tem a função de articuladora central em todas as conferências.

Com o anúncio de monitorar as ações pertinentes à Educação de Adultos, em 2010 é publicado o primeiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – GRALE, pela UNESCO (2010). Assim sendo, no GRALE 1, intitulado de Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010), evidencia-se no prefácio que o cerne da missão da UNESCO estaria na Aprendizagem ao Longo da Vida e que, desde sua fundação, teria desempenhado um “papel pioneiro na defesa da função crucial da Educação de Adultos no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2010, p. 8).

Tal pioneirismo da UNESCO é reforçado no texto, aliando a Educação de Adultos como elemento importante no que denominam de globalização, cujas características seriam as mudanças sociais, a integração e os avanços tecnológicos e que, neste processo, a aprendizagem e a educação emancipariam os sujeitos adultos, por meio de conhecimentos e competências e, ainda, o anúncio de que a Educação de Adultos teria papel central na redução da pobreza, na promoção da saúde e da nutrição e na ampliação de práticas ambientais sustentáveis. Desse modo, alia-se a Educação de Adultos aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (2000)², demarcando a exigência de programas de Aprendizagem e a Educação de Adultos (AEA) relevantes e de qualidade (UNESCO, 2010).

¹ Nesta investigação não se discorre sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos. Para maior conhecimento, consultar (Dolla, 2009), em que se apresenta a trajetória de oferta da modalidade no Brasil, além dos compromissos assumidos nas Conferências Internacionais, Nacionais e Fóruns Estaduais de Educação. Ainda mais, sugere-se consulta de Di Piero (2005) e Paiva (2003).

² A Declaração do Milênio foi assinada por 191 países-membros das Nações Unidas na Cúpula do Milênio, em setembro de 2000, tendo como justificativa a necessidade de ações em prol da melhoria da vida humana e para a promoção dos princípios de dignidade e equidade. A serem alcançadas até 2015, as metas foram agrupadas em oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM): 1) erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) universalizar a educação primária; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade na infância; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o HIV/aids e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental; e 8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (ONU, 2000).

A publicação do primeiro GRALE (UNESCO, 2010), como indica-se no documento, contribuiria com a sexta Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada na cidade de Belém, no estado do Pará, Brasil. Com base nos Relatórios Nacionais de 154 Estados-Membros da UNESCO no período, o GRALE (UNESCO, 2010) teria como perspectiva “analisar tendências, identificar os principais desafios e as melhores práticas, e a recomendação de um curso de ação para melhorar o escopo da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2010, p. 8). Pode-se inferir que a UNESCO, como instituição que se propõe a verificar como tem ocorrido a Educação de Adultos e, a partir disso, indicar as ações que poderiam melhorar a aprendizagem, evidencia-se como indutora de políticas e ações, expressando o dever de atuação que teriam os Governos, setor privado e sociedade civil³. Como destaca o relatório:

[...] trabalhar em torno de políticas bem articuladas, com metas e mecanismos de governança claramente definidos. Estas sinergias, juntamente com um financiamento adequado, são elementos centrais de uma estratégia para tornar a aprendizagem um princípio orientador da política educacional (UNESCO, 2010, p. 9).

O fato de o setor privado e sociedade civil estarem anunciados não significa que participariam do financiamento que é mencionado, todavia não se delimita o responsável por ele. Nessa “sinergia” entre o público e o privado, ancora-se em um trabalho de governança⁴, compreendida por meio da interação entre Estado, sociedade civil e entes privados – os quais estabelecem as relações de atuação na definição e na oferta de políticas públicas, incluindo a educação; conforme diferentes estudos demonstram, tais como Adrião e Peroni (2009), ao indicarem que o Estado pode se retirar da execução,

[...] mas permanece com financiador e avaliador das políticas sociais estas agora ofertadas por distintos agentes privados, configurando o tem sido identificado como a propriedade pública não-estatal; pela outra, ainda que a atividade ou serviços permaneçam sob a propriedade do Estado passam a ser geridos pela lógica de mercado (Adrião; Peroni, 2009, p. 109).

Nessa perspectiva, a partir do exposto no documento, entende-se que os financiadores são os Governos, por meio dos Estados; acatando a atuação de entes privados no setor público, especificamente na educação, uma estratégia que fará com que a aprendizagem seja o princípio orientador das políticas planejadas, conforme expresso nos documentos.

Cada uma das edições dos GRALES enfatiza aspectos que apresentaram avanços, além de trazer os desafios que necessitariam a atenção e ações a serem propostas e implementadas. Assim, o GRALE de 2010 apresenta como objetivo:

[...] descrever a situação atual. Primeiro, ele se propõe a documentar as tendências em áreas-chave da educação de adultos em nível mundial, visando a servir como documento

³ Conceituamos sociedade civil na perspectiva Gramsciana, em que a mesma “é o complexo espaço da moderna sociedade onde se travam os enfrentamentos ideológicos, políticos e culturais que definem a hegemonia de um grupo dirigente sobre toda a sociedade” (Semeraro, 1999, p. 131-132).

⁴ Pode-se compreender o significado amplo de governança conforme propõe Dale (1997 *apud* Robertson; Dale, 2011, p. 353) como a “substituição do pressuposto de que o estado sempre e necessariamente governa a educação por meio do controle de todas as atividades de governo, com o que poderia ser denominado de coordenação da coordenação, com o estado possivelmente retendo o controle de controlador, ou regulador, como último recurso”.

de referência para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores. Em segundo lugar, ele constitui um instrumento de defesa e promoção da importância da educação de adultos, além de compartilhamento de práticas eficazes (UNESCO, 2010, p. 10).

A aprendizagem e, no documento, a Educação ao Longo da Vida seriam

[...] um marco coerente e significativo de oferta e prática de educação e treinamento. [...]. Significa proporcionar contextos de aprendizagem e processos que sejam atraentes e adaptados para os adultos como cidadãos ativos, no trabalho, na família, na vida comunitária e, não menos importante, como indivíduos independentes, decididos a construir e reconstruir suas vidas em culturas, sociedades e economias complexas e em rápida mutação (UNESCO, 2010, p. 14).

Chama atenção que a educação apareça aliada à “treinamento”, sugerindo que os sujeitos devam estar em constante adaptação a um mundo mutável, ao qual eles precisam se adaptar, construir e reconstruir suas vidas nessa organização complexa e, por tal motivo o conceito de Aprendizagem/Educação ao Longo da Vida seria tão importante. Nota-se que a recomendação incide diretamente nas ações que se centram nos sujeitos individualmente e, em momento algum, questionam a organização que se adjectiva de complexa na sociedade em que estão inseridos.

Na segunda edição do GRALE, intitulado de “Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – Repensando a alfabetização” (UNESCO, 2014), decorridos quatro anos da primeira edição, anuncia-se:

O Relatório tem foco na alfabetização como fundamento da aprendizagem ao longo da vida. Programas eficazes abordam a alfabetização como um processo contínuo, tanto dentro quanto fora dos contextos educacionais e ao longo da vida. Este Relatório mostra que, embora tenha havido progresso, ainda é necessária uma ação mais firme para proporcionar a todos os jovens e adultos acesso a oportunidades variadas de aprendizagem de alta qualidade. (UNESCO, 2014, p. 7).

Na mesma direção, a terceira edição do GRALE (UNESCO, 2016), intitulada de “Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária”, evidencia o que seriam três implicações da EJA nas políticas públicas: aprendizagem e Educação de Adultos como elemento fundamental da educação, além de ser um direito humano fundamental e, conforme enunciam, “capacitador”, como dimensão integral ao tratar-se do curso do que chamam de uma vida equilibrada, a “[...] aprendizagem de jovens e adultos é parte de uma agenda de desenvolvimento sustentável holística, intersectorial, com potencial para oferecer múltiplos benefícios de impacto contínuo” (UNESCO, 2016, p. 20).

No quarto GRALE, com título de “Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão” (2020), o foco seria a equidade, na medida em que “É óbvio que nem todo mundo tem a mesma oportunidade para acessar e se beneficiar da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2020, p. 14).

O aspecto a ser destacado refere-se à questão da equidade, presente no texto dos Relatórios, que, conforme assevera Fonseca (1998) ao analisar a atuação de outro dos Organismos Internacionais (como Banco Mundial), o termo “equidade” substituiu o termo “igualdade”, sendo

ambos compreendidos como análogos, o que significou não apenas uma troca casual, mas conceitual na medida em que, a partir da aceitação da equidade, não se garante a igualdade, tão somente se assegura o mínimo (Fonseca, 1998). Desse modo, ao “aliar ações educativas com o combate equitativo da pobreza, mais uma vez a equidade substitui a igualdade não garantindo um padrão igual, mas buscando o mínimo em projetos prioritários” (Cossetin, 2017, p. 265).

No GRALE do ano de 2022, quinto e último publicado, intitulado de “Relatório Global na Aprendizagem de Adultos e Educação – Educação para a cidadania: Empoderando adultos para a mudança” (UNESCO, 2022), se demarcam as finalidades dos GRALES, abarcando os anteriores:

Os relatórios GRALE da UNESCO são os únicos instrumentos disponíveis para monitorar as políticas e práticas de AEA em nível global. Cada relatório GRALE fornece uma visão geral dos dados e evidências mais recentes sobre AEA, destaca boas práticas e concentra a atenção nos compromissos dos Estados Membros para melhorar a AEA. [...] o GRALE visa promover a reflexão, o diálogo e o aprendizado mútuo sobre como medir e melhorar as políticas e práticas de AEA. A publicação dos relatórios do GRALE também forneceu uma base importante para discussões com a comunidade de políticas educacionais sobre a relevância contínua e crescente da AEA para os desafios de desenvolvimento estruturais e emergentes (UNESCO, 2022, p. 16).⁵

A tendência central que une os textos é retomada no excerto supracitado, qual seja: os objetivos que permeiam e justificariam a elaboração dos GRALES são os de produzir dados, evidências e, ainda, mostrar boas práticas que remetem a proposição de políticas orientadas pela UNESCO nos diferentes países. Portanto, apresentam-se e caracterizam-se como documentos de grande amplitude e legitimidade no que diz respeito à Educação de Adultos em diferentes países.

Isto posto, detemo-nos na análise dos conceitos de “Qualidade” e “Avaliação” – conceitos presentes em todas as edições dos Relatórios –, e como se relacionam em consonância às recomendações da UNESCO, voltadas à elaboração de políticas públicas para a Educação de Adultos.

“Qualidade” e “Avaliação”: inter-relações e prescrições a partir dos Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALES) da UNESCO

Os Organismos Internacionais exercem um papel prescritivo das políticas mundiais no campo da educação e, em específico, na Educação de Adultos. Ao analisar-se os GRALES em suas cinco edições (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022), percebendo a UNESCO como indutora de indicadores de políticas e, ainda, de instrumentos de avaliação da educação; nota-se a preocupação da Organização em validar programas e ações à Educação de Adultos, com a finalidade de monitorar e gerenciar a educação de tal modalidade, por meio da socialização de políticas já criadas, sobretudo

⁵ Tradução nossa desde o original: “UNESCO’s GRALE reports are the only available instruments for monitoring ALE policy and practice at a global level. Each GRALE report provides an overview of the latest data and evidence on ALE, highlights good practice, and focuses attention on Member States’ commitments to improving ALE. [...] GRALE is meant to foster reflection, dialogue and mutual learning on how to measure and improve ALE policies and practices. The publication of the GRALE reports has also provided an important basis for discussions with the education policy community on the continuing yet evolving relevance of ALE to both structural and emerging development challenges (UNESCO, 2022, p. 16).

em países europeus. Os países do norte global seriam tomados como referência àqueles que ainda não possuem políticas próprias de acompanhamento da Educação de Adultos, que se tornem confiáveis, com o anúncio de atrair maiores investimentos e ações para essa modalidade de ensino. Sendo assim, adentramos nos conceitos de “Qualidade” e “Avaliação” presentes nas cinco edições do GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022), que se interrelacionam.

Para tratar dos conceitos de qualidade e avaliação, foco desta pesquisa, faz-se necessário delimitar o conceito importante que se relaciona com os anteriores, influenciando-os e, até mesmo, definindo-os, qual seja: o conceito de “Aprendizagem ao Longo da Vida”, anunciado também como “Educação ao Longo da Vida”. A Aprendizagem ao Longo da Vida não estaria restrita à educação formal; trata-se dos grupos sociais historicamente alijados do acesso à educação, como a educação elementar, a básica necessária para que os sujeitos possam seguir aprendendo ao longo da vida. Desse modo, tendo uma educação formal básica, seguiriam aprendendo, “reaprendendo e desaprendendo” ao longo da vida, em um processo infundável.

Em um processo a-histórico, em que se abstrai tanto a educação como também os sujeitos de suas condições objetivas, milagrosamente se desenvolveriam as competências necessárias para se viver no contexto incerto de possível empregabilidade; e, assim, preparar-se-iam os sujeitos para uma vida feliz, pacífica e democrática em sociedade, remetendo, conforme indica Gonçalves (2023), à teoria do capital humano em que o ideal de realizações socioeconômicas e culturais é alcançável por meio da educação a ser conquistada em acordo com a capacidade, habilidade ou competência individuais. Seria, então, a educação aquela a contribuir para o desenvolvimento da organização social, tanto na formação de consumidores e manutenção da força de trabalho, como também atuando para atenuar a exclusão, a segregação e a marginalização dos mais pobres (Silva, 2009).

À aprendizagem, anunciada incessantemente como aquela que deve ocorrer ao longo da vida, alia-se a discussão da qualidade e, por conseguinte à avaliação. Nesse sentido, define-se, no GRALE 1 (UNESCO, 2010), a “Qualidade” como um conceito complexo, sobretudo ao tratar-se da Educação de Adultos. Assim, delimitam-se quatro dimensões consideradas como principais: equidade, eficiência, relevância e a efetividade educação para os educandos; dimensões a serem consideradas em nível individual, programático e do sistema e, ainda, relacionadas aos processos e resultados a mensurados por meio das avaliações.

A “Qualidade” e a Aprendizagem estariam aliadas às políticas que remetem à avaliação e, em primeira instância, a uma concepção economicista, conforme indica Silva (2009), ao tratar-se do campo econômico, “o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil” (Silva, 2009, p. 219). Isso, no sentido de aplicação dos recursos escassos, como também de uma formação voltada especificamente para atender às demandas da sociedade em constante mutação e do mercado de trabalho. Distanciando-se de uma perspectiva de qualidade que se articule à consideração das condições socioeconômicas, às dimensões e fatores que determinam a qualidade da educação, e que indicam, primordialmente, ações que busquem a superação da desigualdade socioeconômica-cultural presentes na contemporaneidade, contrariamente indica-se a acomodação dos sujeitos à organização social, também por meio da educação e do que se considera qualidade, como asseveram Dourado e Oliveira (2009).

Ademais, neste primeiro GRALE (UNESCO, 2010), assevera-se a necessidade de garantia da qualidade educacional e dos resultados da aprendizagem como uma preocupação que permeou as ações e políticas naquela última década. Nesse sentido, haveria três grandes imperativos tácitos em relação às possibilidades de evolução: o primeiro imperativo estaria vinculado ao alcance de melhores níveis de educação (diminuir evasão e melhorar resultados) e qualificação no sentido de atender às demandas do desenvolvimento social e econômico; o segundo imperativo estaria relacionado com “[...] a necessidade emergente de viabilizar a aprendizagem ao longo da vida e em todas as esferas da vida, impõem a utilização de recursos de forma eficaz e eficiente”; e finalmente, o terceiro indicaria que a ampliação da desregulamentação e da descentralização da oferta educacional impõe a exigência de “novos tipos de sistemas e processos de monitoramento e avaliação, ou seja, mecanismos de garantia de qualidade” (UNESCO, 2010, p. 79). Desse modo, observa-se o conceito de qualidade articulado aos processos que remetem a uma métrica avaliativa reguladora a ser buscada, também, na Educação de Adultos. Conforme assevera Silva (2009, p. 219),

De acordo com essa perspectiva, a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. [...]. A participação ativa e constante de técnicos dos organismos financeiros internacionais e nacionais na definição de políticas sociais, especialmente a educação, [...] demonstra a adoção do conceito de qualidade, do âmbito da produção econômica, em questões da educação e da escola, em um processo de descaracterização da educação pública como um direito social.

Diante disso, relacionada ao anúncio da qualidade e das exigências para tal, no GRALE 1 (UNESCO, 2010), está a necessidade de avaliação; então, são apresentadas as principais legislações e políticas específicas de Aprendizagem e Educação de Adultos – AEA introduzidas desde 1997 – são citados 40 países no relatório. Das legislações citadas, destacam-se as de Cabo Verde, que aprovou o Sistema de Avaliação de Educandos na Educação Básica de Adultos já em 1999; e de Eritreia, com a implementação do Projeto de Política Nacional de Educação de Adultos (NPAE) em 2005. Entre os objetivos estabelecidos em ambos os programas estão: implementação, acompanhamento, avaliação e certificação das atividades de AEA.

Demarcando-se, nesse sentido, exemplos a serem seguidos no que se refere à qualidade, também aliada à implantação de sistemas de avaliação na Educação de Adultos por meio da “melhoria dos resultados de aprendizagem, aspecto em que ganha centralidade a medição e avaliação de resultados de aprendizagem, ou seja, de mecanismos para medir o progresso” (Cossetin, 2017, p. 256). Há uma preocupação evidenciada no relatório GRALE 1 (UNESCO, 2010), com a questão da qualidade da AEA. Para tanto, ressalta-se que é preciso ter dados que possam ser confiáveis sobre a AEA, para que, assim, existam investimentos, inclusive do setor privado, o que incidiria na melhoria na oferta e qualidade desses programas.

Outra questão identificada no relatório de 2010 é a afirmação de que os alunos atendidos pelos programas de AEA, por vezes, não são os mais marginalizados, haja vista que “não existe uma obrigação de garantir que aqueles que sofrem desvantagem sejam incentivados a participar e receber a melhor recompensa possível, tanto em termos de experiência quanto de resultados” (UNESCO, 2010, p. 79). O excerto denota uma contradição na medida em que coloca alguns sujeitos que precisam da Educação de Adultos em condição de privilegiados. O fato de necessitarem da Educação

de Adultos remete, por si só, a um processo de exclusão e não de boas condições, privilégios ou favorecimento. Para além disso, revela-se o indicativo de focalização das políticas e ações em grupos extremamente prioritários, dos quais, certamente, muitos podem ser deixados de fora. Justificandose, para isso, o fato de não obrigatoriedade com essa população, na falta de recursos, financiamento e interessados em financiar tais políticas e programas, já que não são publicados resultados que evidenciam avanços significativos e eficientes para inclusão no mercado de trabalho, apresentandose novamente a necessidade da implantação de sistemas de avaliação.

Apreende-se que a concepção de avaliação que mais sobressai no GRALE 1 (UNESCO, 2010) está vinculada ao conceito de qualidade da educação. Também, a qualidade está alicerçada em resultados, considerando diferentes indicadores como ensino aprendizagem, características dos educandos, resultados, contexto em que a educação é ofertada, como outros indicadores mais amplos. Nota-se uma concepção de avaliação que considera fatores contextuais da localidade, da política, da instituição que oferta o curso, bem como dos profissionais envolvidos no processo.

Outra questão observada são os termos utilizados para explicar cada uma das categorias analisadas, estabelecendo-se as interrelações entre “Aprendizagem”, “Qualidade” e “Avaliação”. No caso da aprendizagem, temos um foco na avaliação e como se dão os processos de ensino aprendizagem, que incluem também a relação professor/aluno; ainda, são apresentados termos que direcionam a uma educação com princípios gerenciais, como o termo “governança”. Asseveram sobre referido termo Verger e Normand (2015), ao caracterizarem a chamada Nova Gestão Pública por uma combinação de reformas cujo foco é o setor público, traz os princípios e instrumentos da gestão empresarial, tendo como objetivo anunciado a eficácia dos serviços públicos com uma concepção de gestão baseada em resultados, identificada com a gestão gerencialista. Na mesma perspectiva, os profissionais envolvidos na Educação de Adultos, além dos professores, são nomeados facilitadores, inspetores, supervisores e administradores, o que pode denotar não uma formação no magistério para exercer tais funções, mas treinamentos específicos para atender a demanda, sobretudo da alfabetização. Esses são os aspectos compreendidos como delimitadores da qualidade.

Os resultados também estão pautados em habilidades para vida, valores que não são explicitados, e em qualificações. Quanto à categoria “Contexto”, são apresentados vários indicadores, chamando a atenção os itens: fatores socioculturais e religiosos, estratégias de ajuda, competitividade da profissão docente no mercado de trabalhos, estratégias nacionais de governança e gestão, ponto de vista filosófico do professor e educando; e dos termos: “demandas do mercado de trabalho”, “globalização” e “mobilidade”; apresentando o ponto central que permeia os textos que compõem os GRALES, qual seja: a adaptação de tudo e de todos a uma organização social incerta e instável, na qual as mudanças ficam restritas ao ajustamento dos sujeitos e da própria educação – esta, instada para promover tais mudanças –, na qual concorrem a aprendizagem ao longo da vida, a qualidade e a regulação e, a que promoveria as duas primeiras: a avaliação.

O GRALE 2 (UNESCO, 2014) aborda a qualidade sob diferentes componentes: estruturais (como objetivos, currículos, recursos, pessoal e prestadores de serviços), relacionados aos processos (ensino e aprendizagem, organização e gestão) e aos resultados (prestação de contas, avaliação, resultado e impacto). Nesse Relatório, estabelece-se uma explícita relação entre o que se entende por “Qualidade” e os resultados de aprendizagem. Ao tratar dos resultados de aprendizagem, denotam

tanto uma articulação e orientação em relação aos objetivos presentes nos currículos, quanto como deveriam estar alinhados no propósito de contribuir aos objetivos nacionais de desenvolvimento, que seria central à qualidade na educação. Amplia-se, desse modo, a responsabilidade da educação, novamente anunciada como um bem público que serviria a metas de desenvolvimento educacional, econômico, profissional, sociocultural e individual (UNESCO, 2014). Entende-se que a qualidade, a partir do exposto no documento, seria medida pela equação custo-benefício, em nível individual, institucional e social, ancorada em diferentes ações de avaliação.

Nessa perspectiva, o texto do GRALE 2 (UNESCO, 2014) apresenta avanços na implementação de programas de avaliação para AEA, em especial com a avaliação de políticas e programas de alfabetização, a descentralização e impactos sobre a governança. De acordo com o relatório, “é difícil estabelecer um padrão internacional para um nível mínimo de alfabetização a ser atingido por todos os países, em qualquer contexto, a fim de cumprir a exigência de comparabilidade” (UNESCO, 2014, p. 31). Não ter um sistema de avaliação confiável e com qualidade na publicação dos dados, resultados e com indicadores que permitam monitorar os programas e políticas para AEA, está relacionado ao financiamento da AEA e em atrair investidores que se sintam seguros em investir em tais políticas e programas. O relatório ressalta a incipiência da criação e implementação de políticas baseadas em evidências na AEA; nota-se que a preocupação não está pautada em uma educação com base na ciência, mas nas evidências presentes nas atividades práticas e desenvolvidas no cotidiano, na capacidade colaborativa, necessária de se desenvolver nos educandos, e na disseminação de tais práticas.

Os defensores da tese das “evidências científicas na prática pedagógica” entendem que, por “serem de cunho preferencialmente objetivo, garantiriam a melhoria das práticas e, conseqüentemente, melhor posição nos *rankings* internacionais” (Devechi; Trevisan; Cenci, 2022, p. 3). No entanto, compreendemos que as políticas e práticas pedagógicas baseadas apenas em evidências tornam o processo de formação dos sujeitos pouco contributivo para uma formação emancipatória, visto que não são evocados conhecimentos científicos para resolução de problemas, pouco considerando as questões históricas e sociais como evidências a partir da pesquisa científica, contribuindo para a formação de um sujeito alienado, e não como um ser histórico, social, político e crítico na luta por seus direitos.

O Programa de Avaliação e Monitoramento de Alfabetização (LAMP) e o Programa de Avaliação Internacional das Competências dos Adultos (PIAAC), são apresentados como importantes no que concerne obter dados confiáveis para a implementação de políticas e programas de AEA. Cabe destacar que, em 2013, mais de 24 países participaram do PIAAC e 16 publicaram seus relatórios em 2014. Tanto o LAMP quanto o PIAAC têm sido utilizados como modelo por países africanos, árabes, asiáticos e latino-americanos para implementar testes que geram dados sobre a alfabetização dos adultos, de acordo com o GRALE 2 (UNESCO, 2014, p. 29).

O programa LAMP da UNESCO foi totalmente implementado na Jordânia, Mongólia, na Palestina e no Paraguai. Outros países (El Salvador, Marrocos, Níger e Vietnã) concluíram o estudo de campo, mas a aplicação foi adiada por motivos políticos e/ou financeiros. Afeganistão, Jamaica, República Democrática Popular do Laos e Namíbia estão atualmente implementando o LAMP (UNESCO, 2014, p. 30).

O LAMP pode ser considerado uma possível tendência a ser disseminada e referenciada como um programa de excelência em avaliação, confiável a ser implementado em larga escala em países onde ainda não há programas “confiáveis” sobre a AEA. A partir das experiências de monitoramento e melhoria da qualidade da AEA, ainda se ressalta o desafio de equilibrar as necessidades internacionais, nacionais e locais para viabilizar modelos de avaliação da AEA confiáveis e eficientes. Apesar das limitações de garantir qualidade da Educação de Adultos e ter indicadores confiáveis para o monitoramento e avaliação desta etapa de ensino, o GRALE 2 (UNESCO, 2014) menciona ações realizadas em 4 países: Áustria, Brasil, Cabo Verde e Tailândia, que possuem características de uma perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida incorporadas nas políticas, como uma forma de bricolagem de políticas implementadas em outros países. No caso do Brasil, a questão aparece no PNE 2011-2020 (Brasil, 2014), que prevê o acompanhamento e a avaliação regular de cada indivíduo envolvido na educação – alunos, estudantes, professores, profissionais e gestores.

Quanto ao GRALE 3 (UNESCO, 2016), o documento apresenta a definição de áreas principais de monitoramento da qualidade na provisão: Coleta sistemática de informações; Existência de programas de educação e formação pré-serviço para professores e facilitadores de AEA; Exigência de qualificações iniciais para o ensino em programas de AEA; Existência de programas de educação e formação continuada em serviço para professores e facilitadores de AEA; Pesquisa substancial produzida sobre temas especializados de AEA (UNESCO, 2016).

Observa-se que tanto o conceito de qualidade como o de avaliação estão atravessados por uma preocupação com o monitoramento dos processos de aprendizagem de adultos, e a inadequação de instrumentos que pouco contribuem para criar políticas e programas de referência para a AEA. Há, também, um enfoque para a responsabilidade do educador de aprendizagem, e quem deve ser tal profissional; no entendimento do documento “é um especialista técnico responsável pela gestão de todo o processo de aprendizagem ao longo da vida, desde o planejamento do programa até a implementação, a análise, a avaliação e o ensino” (UNESCO, 2016, p. 57).

O enfoque do relatório GRALE 3 (UNESCO, 2016), apesar de ter um número significativo de menções em que a palavra avaliação é evocada, o sentido da avaliação não se direciona especificamente à aprendizagem dos adultos, mas está centrado no monitoramento e acompanhamento das políticas e países membros, em especial dos que já desenvolvem políticas específicas para a AEA. Nesse sentido, aponta que há uma grande urgência de “capacitar diferentes níveis de agentes de governo para viabilizar uma avaliação correta das necessidades de aprendizagem e oferta adequadas para atender tais necessidades” (UNESCO, 2016, p. 42). O termo necessidade refere-se à aprendizagem e iniciativas conjuntas entre os setores público e privado, que devem ser desenvolvidas para melhorar a AEA. Oliveira (2005) alerta que:

[...] a assunção de novas formas de organização dos mercados, de novas institucionalidades, como a Comunidade Europeia, o Mercosul, Davos, Seattle, é exemplo da nova acomodação de poder que dá lugar a formas pluricentradas de formulação e decisão políticas – a novos modos de regulação (Oliveira, 2005, p. 756).

Em consonância com a assertiva de Oliveira (2005), ao analisar os GRALES 1, 2 e 3 (UNESCO, 2010; 2014; 2016), observa-se que fornecem informações para formuladores e gestores de políticas públicas para AEA, e às ações já desenvolvidas e compromissos assumidos pelos Estados-Membros.

Em 2009 foi realizada a Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), na qual os países assumiram o compromisso de “prestar assistência no monitoramento e na implementação do Marco de Ação de Belém (*Belém Framework for Action – BFA*) (UNESCO, 2016, p. 8). O momento histórico demarca uma mudança do enfoque que a avaliação deveria assumir, isto é, objetivaria o monitoramento de todo o processo de implementação de políticas e programas para AEA, invariavelmente, justificando-se tal enfoque pela busca da qualidade da Educação de Adultos.

A fim de corroborar com os compromissos assumidos pelos Estados-Membros ao estabelecer-se o Marco de Belém (2009), iniciando a implementação de um sistema de avaliação, o Bahrein criou a Autoridade Nacional de Qualificações e Garantia de Qualidade da Educação e da Formação e estabeleceu atribuições aos membros; entre elas, destaca-se: a orientação de desenvolver e implementar um sistema nacional de exame que ofereça uma avaliação confiável do desempenho dos estudantes em fases pré-universitárias; ademais, a função de indicar a importância da avaliação abarcar todas as formas de aprendizagens e qualificações baseadas nos resultados, com foco em atender as necessidades do mercado de trabalho.

Inaugura-se, assim, uma nova fase com foco na oferta e qualidade da AEA, pois inicia-se, com a implantação de um sistema de avaliação, a divulgação de boas práticas e ações desenvolvidas pelos Estados-membros, que são apresentadas no GRALE 4 (UNESCO, 2020). Justifica-se que “Mais investimentos são necessários na coleta e monitoramento de dados para apoiar políticas baseadas em evidências que promovam a participação inclusiva para todos” (UNESCO, 2020, p. 23). Nos países onde há um sistema de avaliação e publicação de relatórios confiáveis que demonstram avanços e melhorias na qualidade da AEA, houve aumento de investimento financeiro, mudanças nos métodos de ensino e melhorias nas condições de emprego. Nesses países, tais avanços devem-se também às relações desenvolvidas pelos órgãos públicos com as organizações privadas.

Na relação entre público e privado, um novo enfoque é dado à avaliação, que não apenas passa a ter como foco o monitoramento de programas e políticas de AEA, mas também a abarcar o currículo, o desempenho dos alunos, os métodos de ensino, o trabalho do educador que leciona nesses programas, entre outros fatores; ou seja, há evidências do início de uma nova cultura da avaliação com foco em monitoramento, performatividade e gerencialismo, como já ocorrem em outras avaliações em larga escala, como Pisa e Saeb, no Brasil. É importante, considerar que:

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado dos negócios e nele, as suas limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – testes fundamentais do mercado (Freitas, 2013, p. 57).

Alguns países passaram a realizar avaliações padronizadas tendo como foco as competências dos estudantes. O ajuste do currículo aos resultados das avaliações foi uma das ações realizadas no Equador; já na Nova Zelândia, a avaliação passa a ser o instrumento que fornece evidências mensuráveis de que os estudantes estão em melhor situação. Na Alemanha, a avaliação baseada em portfólio de competências de professores é adquirida de maneira formal ou informal.

Por conseguinte, indica-se que as evidências apresentadas para AEA no GRALE 4 (UNESCO, 2020) foram estruturadas em acordo com a categorização da Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (*Recommendation on Adult Learning and Education – RALE*), que seriam: “letramento e habilidades básicas; educação continuada e desenvolvimento profissional (habilidades profissionais); e educação liberal, popular e comunitária (habilidades para cidadania ativa)” (UNESCO, 2020, p. 15). Entre os aspectos elencados pelo documento como necessários para se determinar a qualidade da AEA, destaca-se o de desenvolver critérios para mensurar qualidade para currículos e avaliações, pois a qualidade na aprendizagem e Educação de Adultos demandariam não somente uma reforma dos currículos, como também o desenvolvimento frequente de materiais de aprendizagem e metodologias de ensino, que seriam necessários para uma provisão “relevante e efetiva para os adultos em um mundo em constante mutação” (UNESCO, 2020. p. 74).

O conceito de avaliação, no GRALE 4 (UNESCO, 2020), esteve mais próximo de uma avaliação da aprendizagem com finalidade de produção de indicadores, currículo e desenvolver propostas, diferente dos outros relatórios em que o termo “Avaliação” esteve diretamente voltado às avaliações de políticas, programas, qualidade e oferta da AEA. Nesse sentido, Oliveira (2015) afirma:

A avaliação da aprendizagem e de políticas, programas e ações têm sido também apontada como aspecto fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Este é um ponto bastante polêmico, pois apesar de a avaliação ser procedimento quase “natural” dos sistemas educacionais, é necessário discutir a centralidade que ganhou nos últimos anos. Há muito discurso sobre a avaliação da educação de caráter formativo que considere os diferentes espaços e atores, que promova o desenvolvimento institucional e profissional, que esteja articulada aos indicadores de qualidade, mas o que mais se observa é a avaliação em larga escala orientada à mensuração, classificação e estímulo à competição (Oliveira, 2015, p. 232).

É preciso atenção quando se trata da indução e criação de programas e políticas de avaliação em larga escala para uma etapa ou modalidade de ensino, como é o caso da AEA, visto que a experiência com tal instrumento de avaliação externo, como ocorre no Brasil, passou por inúmeras transformações e aprimoramentos, que resultaram em processos de atualização e melhorias da oferta do ensino com foco na produtividade, eficiência e monitoramento dos indicadores de qualidade da educação. No GRALE 4 (UNESCO, 2020), a palavra “avaliar” esteve relacionada à mensuração “produtos da aprendizagem”, “competências dos estudantes”, “estado da alfabetização”, “competências dos adultos” e “estrangeiros/imigrantes/refugiados adultos”, além do monitoramento das metas da AEA.

No GRALE 5 (UNESCO, 2022) são apresentadas sínteses dos relatórios anteriores, além dos avanços com a inclusão das tecnologias digitais para o aprimoramento da divulgação de coleta de resultados e publicação dos mesmos, que resultou em maiores investimentos em novas formas de credenciar a AEA. Menciona-se que os GRALES dariam especial importância à definição de critérios de qualidade, incidindo nos currículos, materiais didáticos e metodologias de ensino e, ainda, em suporte para professores e facilitadores no sentido de melhoria de sua prática, demarcando-se à qualidade a melhoria das condições de emprego para os educadores de adultos. Para tanto, é necessário que nos programas de AEA o conteúdo seja relevante, “avaliação de necessidades centrada

no aluno, currículos que permitam a aquisição de múltiplas competências e áreas de conhecimento, a profissionalização de educadores e o empoderamento de indivíduos e comunidades” (UIL, 2010, p. 8-9 *apud* UNESCO, 2016, p. 87).

Apenas neste relatório, GRALE 5 (UNESCO, 2022), são citados outros grupos como foco de preocupação no que se refere à aprendizagem de adultos, como as pessoas com deficiência, os sujeitos indígenas e negros, as minorias linguísticas, as pessoas migrantes, refugiadas e deslocadas (interna e externamente). Esses sujeitos não apenas estão excluídos dos programas e políticas de AEA, mas também do mercado de trabalho e da sociedade, com direitos que lhe são obstaculizados e/ou impedidos.

Nesse sentido, a partir dos dados apresentados, o texto reforça que a oferta de uma AEA de qualidade regularmente deve ser acompanhada e monitorada para que possa atingir diversos grupos de pessoas com diferentes interesses, necessidades e demandas (UNESCO, 2022, p. 26). Ou seja, o conceito de qualidade é atravessado pela ideia da avaliação atrelada à aprendizagem, ao monitoramento, à vigilância, à regulação dos processos; como se a avaliação constante, entendida na perspectiva do controle, fosse a garantidora da qualidade almejada, como se, com isso, seria assegurado o acesso à aprendizagem ao longo da vida a todos os grupos sociais, eternos aprendentes no mundo da incerteza e da instabilidade, para o qual nunca estariam suficientemente preparados ou educados.

Considerações finais

A partir do objetivo desta pesquisa, delimitado na análise dos conceitos interrelacionados de “Qualidade” e “Avaliação” dos Relatórios Globais de Aprendizagem e Educação de Adultos da UNESCO, pode-se concluir que já nos textos introdutórios dos GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022) e de modo geral delineiam-se os conceitos a serem disseminados, como também se estabelecem as relações entre ambos conceitos, por meio de assertivas gerais presentes em todas as edições dos Relatórios, ratificando a UNESCO como a disseminadora da Educação de Adultos a ser constituída por diferentes países.

Entre essas assertivas está a centralidade do que se apresenta como Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito tomado como princípio orientador da organização tanto de políticas educacionais como de demais ações a serem implementadas. O conceito atrela-se enfaticamente à Educação de Adultos, remetendo uma formação mais geral e ampla aos sujeitos de tal modalidade; apresenta o foco em uma aprendizagem, todavia restrita, sobretudo no que se refere à educação formal básica, elementar, que se alia à perspectiva de aprendizagem que deve acompanhar os sujeitos por toda sua vida, não necessariamente em espaços formais de educação, mas em uma infindável busca por adaptação a um mundo instável e mutável.

Na perspectiva apresentada, há a busca pela qualidade a ser mensurada por meio das avaliações, tanto referentes às políticas implementadas, como também ao processo de aprendizagem. Desse modo, compreende-se que os conceitos de qualidade e avaliação presentes nos GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022) estão relacionados à indução para expansão

da implementação de políticas e programas de um sistema de avaliação produtores de indicadores que possam monitorar e gerenciar a Educação de Adultos, atraindo maiores investidores, ampliando às relações entre o público e o privado como sinônimo de qualidade da AEA. A educação vincular-se-ia a fórmulas e resultados previamente estabelecidos em que se toma os sujeitos envolvidos no processo em uma compreensão a-histórica e descontextualizada das condições objetivas de vida em que os processos educativos são influenciados e definidos.

Ao problematizarem a qualidade da educação, Dourado e Oliveira (2009) indicam que pode conter múltiplas significações e conceitos, como também, devem ser consideradas dimensões intra e extraescolares. A perspectiva de qualidade, sendo polissêmica, agregaria – na compreensão dos autores, com a qual comunga-se neste texto – uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, que identificam e definem “os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social” e, para isso, serviria a avaliação (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202). Desse modo, distancia-se de uma perspectiva meramente economicista como a apresentada nos GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022) ao delimitar a qualidade e avaliação em educação, especificamente à Educação de Adultos.

O que se apresenta nos textos dos GRALES (UNESCO, 2010; 2014; 2016; 2020; 2022) contraria o que identifica Silva (2009), de que a qualidade da educação, também para os adultos, não pode ser definida por meio de avaliações limitadas a tabelas, estatísticas e fórmulas matemáticas que induzem a um resultado pragmático dos processos, que são complexos e permeados pelas condições objetivas de existência dos sujeitos e das possibilidades da educação.

Ao tratar-se da educação de qualidade e sua avaliação, em contraposição ao que se apresenta nos GRALES, entende-se que a formação dos sujeitos se relaciona às condições sócio-históricas e é compreendida como uma riqueza social negada, assim como outras são. Nesse contexto, não há como dissertar sobre educação sem considerar as dimensões socioeconômicas e culturais, o modo de vida, as expectativas que circundam a educação, que se alinham a um projeto societário antagônico ao vigente, em constante disputa, também ao tratar da Educação de Adultos.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, v. 3, p. 107-116, 2009. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

COSSETIN, Márcia. *As políticas educacionais no Brasil e o Movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

DEVECHI, Catia Picollo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz; CENCI, Ângelo Vitório. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. *Rev. Bras. Educ.*, v. 27, e270106, 2022. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VTGzrWng7wggRwFxDv9nJc/>

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, v. 26, p. 1115-1139, 2005.

<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>

DOLLA, Margarete Chimiloski. *Os desafios da política de educação para jovens e adultos: o analfabetismo e as medidas para ampliação da escolarização no município de Cascavel-PR (2006-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos. *A UNESCO e o mundo da cultura*. 1999. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco (Orgs.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília: INEP, 2013. p. 47-84.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, v. 24, n. 1, 1998.

<https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/>

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. *A ideologia do capital humano nas proposições para as políticas curriculares oficiais brasileiras do Ensino Fundamental e Médio (1990-2018)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.*, v. 26, n. esp. 921, p. 753-775, 2005.

<https://www.scielo.br/j/es/a/xYXcgddMzgyKYhjgHkqDWNp/abstract/?lang=pt>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Milênio. Nova Iorque: ONU, 2000.

<https://www.oas.org/dil/port/2000%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20do%20Milenio.pdf>

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de Adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma era globalizante. *Educ. Real.*, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011. <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v36n02/v36n02a03.pdf>

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cad. Cedes*, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/>

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 2010.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Segundo Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - repensando a alfabetização*. Brasília: UNESCO, 2014.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos - o impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho e na vida social, cívica e comunitária*. Brasília: UNESCO, 2016.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Quarto relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão*. Brasília: UNESCO, 2020.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *5th Global Report on Adult Learning and Education - Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO, 2022.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educ. Soc.*, v. 36, n. 132, p. 699-722, 2015. <https://www.scielo.br/j/es/a/fQMzP4tSxyBjFKrwMHZsVYB/>

JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI

Doutora em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil; Professora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

MÁRCIA COSSETIN

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Professora, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil.

MARGARETE CHIMILOSKI DOLLA

Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil; Professora Pedagoga, Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), Cascavel, Paraná, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 2 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

Autor 3 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não se aplica.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica

COMO CITAR ESTE ARTIGO

PASINI, Juliana Fatima Serraglio; COSSETIN, Márcia; DOLLA, Margarete Chimiloski. As prescrições da UNESCO nos Relatórios Globais de Aprendizagem: uma análise sobre “Qualidade” e “Avaliação” para a Educação de Jovens e Adultos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94036, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94036>

O presente artigo foi revisado por Lidiane Cossetin Alves. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 10/01/24

Aprovado: 25/07/24

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

