

UNESCO, EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E MOBILIZAÇÃO POLÍTICA

UNESCO, YOUTH AND ADULT EDUCATION AND POLITICAL MOBILIZATION

Marcella Milana¹
Universidad de Aarhus - Dinamarca

RESUMO

A UNESCO é um ator supranacional, cuja ação política visa contribuir para mobilizar um conjunto de atores sociais em torno da governança da educação de jovens e adultos (EJA). Neste artigo, a autora examina os tipos de processos de mobilização que ocorrem através das interações entre a UNESCO e os demais atores políticos. Com os resultados, emergiram três modos de mobilização através das quais: 1 - um passado em comum na EJA pode ser construído em conjunto (landmarking); 2 - um futuro viável através de interações entre a UNESCO e outros atores políticos pode ser vislumbrado (brokering) e 3 - em uma tentativa de produzir mudanças materiais na EJA, a criação de instrumentos de monitoramento e a fixação de critérios normativos podem ser realizados (framing). Nas conclusões, a autora sublinha a necessidade de fazer novas pesquisas que aprofundem o conhecimento desses processos e coloca em realce a importância das mudanças que eles são (ou não são) capazes de produzir em nível local e/ou nacional.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. UNESCO. Mobilização política.

INTRODUÇÃO

A partir da Segunda Guerra Mundial, o trabalho realizado pelas Organizações Intergovernamentais produziu uma mudança no imaginário socialcoletivo sobre a relação entre educação, trabalho e desenvolvimento socioeconômico dos Estados-nação (MILANA 2012). Esses imaginários coletivos materializaram-se numa “política global” (Corry 2010), mais especificamente, na mobilização de um conjunto de atores sociais em torno da governança de um objeto comum. Tal objeto (nesse caso, a educação de jovens e adultos, mais adiante tratada como EJA) se transformou na explícita ação política baseada em normas não territoriais. Um caso exemplar é o Marco de Ação de Belém (UNESCO 2009), cuja versão consolidada foi adotada pela VIª Conferência

¹ Professora associada da Universidade de Aarhus (Dinamarca) e *Marie Curie Fellow* na Universidade da Califórnia-Los Angeles (EUA). Áreas de interesse: sociologia e política da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. E-mail:mami@edu.au.dk.

Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), realizada em 2009, na cidade de Belém, no Pará, Brasil, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009) dá indicações precisas para implementar políticas em nível nacional e internacional em cinco áreas específicas: alfabetização, participação dos educandos, qualidade dos recursos econômicos, política governamental e governança global. Agindo em conformidade com essas indicações, a atenção é focalizada na criação de indicadores estatísticos de comparação, na fixação de parâmetros e na criação de mecanismos de monitoramento para os Estados membros, os atores sociais e/ou as agências de desenvolvimento e para a UNESCO, que analisará periodicamente os progressos realizados. De especial modo, os estados-membros assumem o compromisso de adotar um sistema regular de monitoramento, que inclua a recolha de dados e a elaboração de um relatório trienal sobre os progressos nacionais realizados, enquanto a UNESCO recebe o mandato de coordenar o monitoramento do progresso em nível global e o de produzir um relatório de monitoramento trienal - o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UIL, 2009, 2013).

O Marco de Ação de Belém (UNESCO 2009) é o resultado de processos de mobilização que, de uma forma lenta, mas progressiva, ocorreram ao longo do tempo, sob a égide da UNESCO, também graças às Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, organizadas a cada 12 anos, a partir de 1949. Essas Conferências, financiadas pelos Estados-membros, contam com a participação de representantes dos governos, de acadêmicos e de outras entidades em nível nacional e internacional, incluindo organizações não governamentais. Representa o segundo nível na escala de poder decisional no seio da UNESCO (o primeiro nível composto pelos órgãos diretivos: Conselho Executivo e Conferência Geral), pelo menos em termos de intenções, porque não existe nenhum instrumento internacional legal, até a data presente, que obrigue os Estados a desenvolverem uma específica ação no campo da EJA nos territórios de sua soberania.

Sempre no âmbito das intenções, ao longo dos anos, essas conferências instituíram um fórum com um claro intento de suscitar uma reflexão para elaborar normas internacionais que regulassem as políticas e as práticas em matéria de educação de adultos. Essas normas foram inseridas, com mais ou menos entusiasmo, nos contextos nacionais, mas que contribuíram para transformar a EJA de matéria política

nacional em matéria de governança global, como testemunha o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009).

A finalidade deste artigo é a de alargar o horizonte de conhecimentos sobre a atividade de governança global na EJA e de examinar os tipos de processos de mobilização que ocorrem através das interações entre a UNESCO e os demais atores políticos e a maneira como esses processos conduzem à fixação de padrões e instrumentos de monitoramento como, por exemplo, o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009) e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UIL, 2009, 2013).

Na análise que segue, introduzo a UNESCO como uma Organização com capacidade de elaborar diretrizes em nível global, mas que dispõe de um mandato limitado para a sua aplicação concreta. Penso que o seu papel, os métodos e os canais de mobilização da vontade política traduzidos em real influência sobre a agenda global da EJA têm sido até agora pouco pesquisados. Assim apresento aqui uma ideia teórica e metodológica para este estudo (ver também Milana 2013a), antes de apresentar os seus resultados.

Adotando uma perspectiva política global, os resultados visam a três processos ou formas de mobilização concomitantes na educação de adultos que denominei de *landmarking*, *brokering* e *framing*. O *landmarking* está relacionado ao processo de construção conjunta de um passado partilhado por um grupo de atores com a vontade política de levar mais longe a sensibilização e o debate em matéria de educação de adultos; o *rokering* captura é o processo que sustenta a transação de valores, ideias e informação para imaginar um futuro sustentável na EJA, e o *framing*, que se concentra na estruturação da informação e nas intenções de produzir mudanças materiais em âmbito governamental no campo da EJA. Depois de recolher dados em diferentes fontes, para cada um dos modelos, apresento algumas de suas incidências e marcas visíveis.

A UNESCO COMO UM ATOR GLOBAL

A atenção dos estudiosos sobre a governança global, tal como Wise e Wilkinson (2011) referem, colocou em destaque instituições centrais de desenvolvimento social e econômico, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (EU) ou o Banco Mundial para mencionar apenas algumas, em vez de fazer como aquelas que se ocupam “de assuntos de menor relevo

normalmente classificados sob o perfil da política baixa (WISE; WILKINSON, 2011), como a UNESCO.

A UNESCO foi fundada em 1946, para promover a paz, a segurança e a colaboração entre as nações através da Educação, da Ciência e da Cultura, “[...] com o objetivo de fortalecer o respeito universal pela justiça, pelo estado de direito e pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, que são afirmados para os povos do mundo pela Carta das Nações Unidas, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião [...]”, como se lê no artigo 1, parágrafo 1 da sua Constituição. Representa hoje 195 Estados e oito membros associados distribuídos pelas cinco regiões do mundo. A preocupação dos ministros dos governos nacionais com a educação criou a base para sua fundação, e a educação constituiu um terço do seu orçamento normal em 2011. Segundo Singh (2011, p. 46), se, de um lado, a educação é a prioridade na UNESCO, continua a ser o calcanhar de Aquiles da Organização, devido, em parte, ao seu tipo de organização e ao modo como funciona. Essa agência especializada das Nações Unidas, que dispõe de autonomia orçamental, é uma organização supranacional, semelhante, por exemplo, à OCDE, porquanto o seu orçamento deriva da participação econômica dos Estados-membros, embora fosse integrado de forma progressiva com outros recursos econômicos, provenientes de doadores multilaterais, do mecenato cultural e, mais recentemente, da parte de organizações doadoras privadas (SINGH, 2011). Além da Conferência Geral, que determina a orientação política e as principais linhas de trabalho da UNESCO, e do Conselho Executivo, que prepara os trabalhos da Conferência Geral e é responsável pelo acompanhamento da execução do Programa da Organização, ambos compostos por representantes de todos os Estados Membros, a UNESCO tem um secretariado internacional que é o seu órgão executivo que, sob a autoridade do Diretor-geral, implementa o mandato da Organização atraindo intelectuais, especialistas e acadêmicos cujas colaborações e comunicações são incluídas nos seus relatórios. Porém, diferentemente de outras organizações supranacionais, por sua constituição, a UNESCO mantém fortes relações com as organizações não governamentais, que são de crucial importância para a realização dos seus programas.

Graças à sua ampla missão constitucional e vasta agenda, à filosofia humanista que abraçou e às estreitas relações que criou na sociedade civil, a UNESCO é entendida (e concebida), geralmente, como um grupo de reflexão e de debate intelectual e filosófico. Porém sua interminável especialização, quando comparada com outras agências especializadas das Nações Unidas, associada à limitada força que detém, em

termos de instrumentos legais, e devido aos inadequados recursos econômicos de que dispõe, limita o pleno desenvolvimento do seu mandato. Nessa base, Singh (2011) adianta:

Enquanto importante Instituição Global, a Unesco tem um potencial intelectual enorme para gerir o mais complicado dos problemas globais, relacionado com a construção da defesa da paz e da tranquilidade nas mentes dos seres humanos (SINGH, 2011, p. 134).

De todas as formas, essa “crescente força volatiliza-se na prática em consequência da pressão que os Estados Membros exercem” (SINGH, 2011, p. 19) e que se traduz em restrições externas feitas pelos doadores e exercidas através do monitoramento e dos processos de avaliação, das políticas nacionais e regionais que, muitas vezes, interferem na agenda da UNESCO, bem como a burocracia interna e a competição setorial para o acesso aos recursos econômicos. As responsabilidades da EJA, por exemplo, são a prerrogativa do ex-Instituto da UNESCO para a Educação (UIE), mas a sede central coordena as atividades no âmbito da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), o Instituto de Estatísticas da UNESCO gere o Programa de Avaliação e Monitoramento da Alfabetização (LAMP), enquanto o Gabinete de Estudos para a Educação e o Desenvolvimento (GEED) e o Instituto Internacional para o Planejamento da Educação coordenam a Educação para Todos, o que pode causar rivalidades internas no seio dessas instituições em termos de acesso aos recursos financeiros.

Criada em 1951, como fundação de direito civil alemão, grande parte da UIE (Instituto da UNESCO para a Educação) era financiada pelo governo da Alemanha até o momento em que se transformou, no ano de 2007, no Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL). A mudança do nome legal e do estatuto jurídico levou a uma reestruturação interna e a um reajuste da estratégia geral do Instituto, que causou cortes orçamentais dramáticos nas linhas de financiamento, nos recursos gerais e nos gastos e provocou uma consequente dependência da sede geral da UNESCO em termos econômicos, administrativos e conceituais.

O reconhecimento da influência das organizações intergovernamentais na definição da estruturação da EJA e a respectiva política de desenvolvimento levaram à proliferação de estudos que se debruçam sobre o trabalho dessas organizações e sobre os seus esforços em legitimar interesses específicos e influenciar as agendas internacionais (Milana e Holford 2014; Panitsidou 2013, em vias de publicação;

Rubenson 2006, 2009, em vias de publicação), através da adoção de novos mecanismos de governança (Jacopi 2009; Ioannidou, 2007) e da promoção de uma cultura de monitoramento (Hamilton 2014; Tett, 2014). Esses estudos tratam de assuntos como globalização, governança e educação e colocam em relevo a Europeização (Nóvoa e Lawn, 2002; Lawn e Grek, 2012) e a “governance by numbers”, ou seja, o governo de determinado território, baseado em documentos estatísticos (MARTENS; NIEMANN, 2010; GREK et al., 2009), mas tendem a conferir mais importância à UE ou à OCDE, e não, à UNESCO.

A UNESCO é estudada e analisada por sua contribuição conceitual no âmbito da formação de um projeto radical de educação de tipo humanista (Wain, 2001), uma concepção inovadora que antecipa as mais modernas concepções de aprendizagem ao longo da vida (Mohorčič Špolar e Holfort, 2014). É estudada e analisada também pela motivação de tipo ideológico, pelos estímulos que têm caracterizado sua ação, pelas mudanças que tem polarizado ao longo do tempo (MOOSUNG; FRIEDRICH, 2011) e pela caracterização do seu discurso político quando comparado com outros elaborados por outras organizações (MILANA, 2013b). A estratégia política da UNESCO tem sido matéria de estudo e de análise ao longo do tempo (LIMA; GUIMARÃES, 2011), tal como têm sido os debates que promove e os resultados conseguidos (PREECE, 2013). Porém o processo através do qual a interação e a mobilização ocorrem entre a UNESCO e os outros agentes políticos (especialmente na sociedade civil) está ainda para ser explorado.

ASPETOS QUE REGEM A POLÍTICA GLOBAL

Apesar da evidente e crescente governança global no campo da EJA e do reconhecimento dos mecanismos de governança que inclui, mas que não são traduzidos em ação política pelos governos nacionais, como podemos compreender o processo por meio do qual a mobilização política ocorre em torno da EJA nas interações entre a UNESCO e os outros atores políticos?

Não há dúvida de que transformar a EJA numa matéria de interesse comum que mobilize as diferentes vontades políticas em torno desse assunto é um delicado e reconhecido processo de transposição de valores (EASTEN, 1953), que deixou de estar confinado em espaços nacionais ou geográficos e passou a ser caracterizado por dinâmicas complexas, que são caracterizadas por assimetrias e desequilíbrios que se verificam através das interações de vários tipos entre os vários atores, dotados de

vontade política no tempo e no espaço, em diferentes níveis e escalas (CERNY, 2001; ROBERTSON, 2012). Capturar essas dinâmicas implica reconhecer a dimensão global na política do trabalho em EJA ou a ‘meta-narrativa’, que precisa ser tratada a parte para analisar o trabalho que é realizado em cada contexto” (ROBERTSON, 2012, p. 5). Essa meta-narrativa incorpora mudanças ontológicas influenciadas por práticas conceituais e discursivas que procuram e conseguem alcançar legitimidade em diferentes escalas.

As potencialidades intelectuais e filosóficas da UNESCO conduziram à criação da metanarrativa sobre a universalização dos direitos humanos. A Carta das Nações Unidas de 1945 lançou os alicerces para “criar um sistema de instrumentos legais internacionais (direitos humanos) que hoje definem o que isso significa em termos de direitos específicos num vasto leque de circunstâncias” (KINSLEY, 2009, p. 12). O artigo 26 estipula que “todas as pessoas têm o direito à educação... A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e deve ser voltada para garantir o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais enunciados na Carta das Nações Unidas [...]”. É essa metanarrativa que influencia a nova ontologia (ou seja, a educação é o que faz com que o ser humano seja plenamente humano) e promove práticas conceituais e discursivas sobre a EJA, como é evidenciado na “Recomendação para o Desenvolvimento da Educação de Adultos” da UNESCO (1976, p. 1), onde a EJA é concebida como “um aspeto fundamental do direito à educação.” As práticas conceituais e discursivas sobre a EJA em âmbito UNESCO mudaram ao longo do tempo (WAIN, 2001; MILANA, 2012, 2013b; ELFERT, 2013; IRELAND; SPEZIA, 2012), em paralelo com outros tipos de mudanças, em geral, no campo da educação (educação de base, medidas contra a discriminação, alfabetização funcional, educação ao longo da vida, educação técnica e profissional, objectivos educativos globais). Mas como é que esse processo pode procurar e obter legitimidade em diferentes escalas? É preciso encontrar formas concretas e processos de mobilização através da interação de múltiplos atores.

Estudos etnográficos sociais e políticos colocaram em evidência o fato de o trabalho político se realizar em lugares tanto materiais quanto conceituais, formando imaginários globais que homogeneizam valores, crenças e ideias em matéria de educação (RIZVI; LINGARD, 2010). Isso, no entanto, conduz também à criação de nichos culturais que reinventam especificidades locais (CARNEY, 2009, 2011). Os estudos sociopolíticos, em especial, clarificam o modo como uma questão social se transforma em uma questão política utilizando a mobilização das pessoas, das ideias e

dos recursos econômicos em nível global (RIZVI, 2009), apontando para a busca de um processo político que não incida apenas na agenda global da educação (RIZVI; LINGARD, 2010), mas também em diferentes esferas do poder político (OZGA, 2000; BALL, 2012). Isso confirma que a interconectividade em educação produz um *policyscape*, que sintetiza mudanças fluidas, mas contínuas de ideias dentro e fora dos contextos nacionais. Embora esse seja um processo suscetível de criar resistência e contestação, abre, ao mesmo tempo, novos espaços para as reimaginações globais (CARNEY, 2009, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos, como um “aspecto fundamental do direito à educação”, deve ser equiparada, por exemplo, a um imaginário global que tenda para essa homogeneização de valores, crenças e ideias no campo da EJA. No entanto, quando analisamos documentos oficiais em resposta a solicitações feitas pela UNESCO, que encontramos resumidos no segundo “Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação” (UIL, 2013), o que emerge são exemplos de reimaginações de tipo nacional. Em algumas partes do mundo, a educação de adultos tende a ser equiparada à criação de oportunidades para os grupos de cidadãos mais desfavorecidos, no sentido de implementar políticas de alfabetização, por exemplo, em países que viveram conflitos sociais e políticos durante grande parte de sua história e em nações que se tornaram independentes na África ou, ainda, em países do mundo árabe. Noutras partes do mundo, como na América do Norte e na Europa, a EJA é, fundamentalmente, uma formação permanente de recursos humanos para o mercado do trabalho. A educação incide mais sobre a formação técnica e profissional de jovens e adultos que têm dificuldades de acessar seus postos de trabalho ou de conservá-los, devido ao déficit de formação de base, em consequência das alterações produzidas pelo mercado do trabalho, ou de assimilar os fluxos de imigrantes. Por fim, em várias partes do mundo, embora a EJA tenda a se equiparar à alfabetização, está gradualmente a incorporar outros aspectos complementares (ou seja, formação técnica e profissional) para fazer face ao desenvolvimento de processos democráticos ou à expansão econômica, como é o caso da América Latina e da Ásia (MILANA, em vias de publicação). Mais uma vez, isso reflete em pontos de vista governamentais.

Estudos antropológicos fizeram avançar a vontade política de um elevado número de atores para além dos confins da política governamental dando voz a indivíduos posicionados em níveis e em espaços que negociam ideias e compreensão global em lugares específicos (LEVINSON; SUTTON; WINSTEAD, 2009;

LEWINSTON et al., 2009). Em vez de limitar a atenção sobre a materialidade humana, através da qual a política é implementada, esses estudos se interrogam sobre a forma como a política é concebida por meio de processos globais. Em relação a esse objetivo, alguns estudiosos sugerem que se analisem as políticas não apenas como instrumentos de governo, mas também como instrumentos para estudar os vários sistemas de governança que criam (SHORE; WRIGHT, 1997). Agindo dessa forma, atribuem à política a capacidade de agir para produzir determinado resultado e paralelamente expandem o ‘campo’ de estudo além dos espaços físicos, incluindo questões político-sociais que constituem tal matéria política (SHORE; WRIGHT; PERÒ, 1997). Por conseguinte, as interações de agenciadores, os conceitos e as tecnologias que ocorrem nos espaços físicos revelam mundos políticos que produzem, reforçam ou opõem resistência a mecanismos de governança (SHORE; WRIGHT; PERÒ, 1997).

Quando aprofundamos o conteúdo da política oficial e entramos em contato com as políticas da EJA em diferentes países, quando entramos em contato e falamos com expoentes do aparato burocrático, com acadêmicos e ativistas de organizações internacionais não governamentais e das organizações da sociedade civil que têm relações com a UNESCO e colhemos sinais das negociações locais em ato, apercebemo-nos de que há uma compreensão global e ideal da EJA como um ‘aspecto fundamental do direito à educação’. Na Argentina, por exemplo, a EJA é legalmente definida como uma modalidade de ensino equiparada a outras, de forma a garantir o direito a educação ao abrigo da lei nacional, mas os burocratas, assim como os acadêmicos, continuam a sustentar como única a educação popular e tradicional e criticam o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009), o que representa uma posição hegemônica que não reflete as realidades nem as necessidades locais. Na América do Norte, por disposição da lei federal, a educação de adultos é um programa ou um serviço oferecido às pessoas, mas não é um direito que elas têm, e o aparato burocrático recusa-se a reconhecer a ideia de educação como um direito humano. No estado da Califórnia, registrou-se, por exemplo, uma mobilização de educadores de adultos contra a decisão do governador de cortar os fundos destinados à educação de adultos, cujo slogan era: “Salvaguardem a Educação! A educação é um direito humano!”

Como podemos integrar e explicar as mobilidades e as lentas mudanças de ideais que se desterritorializam, mas criam opostos processos de fixação e redefinição de confins em termos de valores, crenças e ideias? E como podemos articular as interações

não humanas com as interações com as pessoas por vias que possam ser compreendidas de forma empírica?

Sugestões metodológicas podem ser encontradas em ‘etnografias multi-situadas’, que focalizam simultaneamente a atenção na direção de ambas as interações - horizontal/pluri-escalar e vertical/mono-escalar (VAVRUS; BARTLETT, 2009) - e abrem perspectivas no trabalho de campo a partir de um lugar e tempo específicos para aprofundar as dinâmicas das forças externas que são, ao mesmo tempo, objecto de resistência ou de acomodação por parte das pessoas (Burawoy e outros 2000). Sugestões metodológicas podem também ser encontradas na escolha/aplicação de uma *actor-network sensibility* (FENWICK; EDWARDS, 2010), o que significa considerar os artefatos não apenas como simples portadores de significados, de “projeções simbólicas”, mas também como participantes em um curso de ação (LATOUR, 2005, p. 10).

Tracei aqui uma perspectiva simplificada das diferentes abordagens que a pluralidade de lugares e a pluralidade de atores podem proporcionar, considerando, por exemplo, a prerrogativa da EJA equiparada a um direito humano no seio da UNESCO. No âmbito dessa discussão, tendo como base a literatura científica existente sobre o assunto, a escolha de uma perspectiva de política global permite pensar a EJA como uma matéria política de interesse público nem dentro nem fora, mas que atravessa espaços geopolíticos e engloba interesses profissionais. Essa proposta assenta-se, basicamente, em duas suposições: a primeira é de uma política global (CORRY, 2010), que é aplicada à EJA tal como em outras áreas de público interesse e governança e é distinta em sua intencionalidade de governar a educação dos adultos (e dos jovens que não têm uma educação de base adequada), sem que tenha como objeto a educação primária, secundária ou superior nas universidades; a segunda é de que, embora o termo política global compreenda a percepção de um fenômeno social, sua investigação empírica depende de observações da ‘estrutura da política global’, ou seja, de sua organização e das relações entre os elementos que compõem essa percepção (MILANA, 2013a).

Em síntese, a estrutura política global existe quando determinado número de atores partilha uma abordagem básica de um mundo que incorpora horizontes globais e locais da ação política que se expandem vertical e horizontalmente (CARNEY, 2011; RIZVI, LINGARD, 2010; ROBERTSON, 2012; VAVRUS; BARTLETT, 2009). Sua orientação resulta das interações entre agenciadores, conceitos e tecnologias que

interagem em espaços locais, nacionais, regionais e internacionais e é frequentemente materializada em eventos como conferências, encontros oficiais ou artefatos, em textos escritos, vídeos ou imagens (SHORE; WRIGHT; PERÒ, 1997). A estrutura política global é mantida em vida através de interações entre agenciadores humanos e não humanos que não têm nenhuma ligação com perspectivas verticais ou horizontais nem com um ou múltiplos espaços (Burawoy e outros 2000; Latour, 2005). Contudo, há que se ressaltar que agenciadores humanos devem ter propósitos, capacidades ou preferências para interagir em um ou mais espaços com perspectivas verticais ou horizontais, enquanto eventos e artefatos podem ser simplesmente portadores de significados ou contribuir para sua transformação, distorção ou modificação (Latour, 2005).

De acordo com a mencionada perspectiva, a UNESCO representa o ponto fulcral nesse tipo de estrutura de política global e faz o mesmo com a UIL, quando se trata de matéria inerente à EJA. Como exemplo, podemos dizer que o primeiro dever institucional da UIL está fortemente relacionado, numa perspectiva horizontal, à sede da UNESCO, aos Estados- membros e aos membros associados, uma plataforma que inclui também, desde 2012, organizações internacionais não governamentais, como o Conselho Internacional para a Educação de Adultos (ICAE). Por isso, a UIL pode abranger, de uma forma vertical, relevantes atores locais e nacionais através das Comissões Nacionais da UNESCO. Trata-se de agências de consulta e de coordenação que facilitam as interações entre a UNESCO e os Estados-membros bem como as relações interestatais. Porém tais relações são filtradas pelos governos nacionais que constituem essas comissões. Por conseguinte, as interações que a UIL deveria fazer nos planos vertical e horizontal com as outras entidades políticas, com as quais, por sua natureza, deve interagir, resultam condicionadas visto que outras interações adicionais da parte de entidades consultivas e de especialistas, a título individual, tendem a homogeneizar as crenças, manipular as normas, os valores e as ideias. Mas, ao fazer isso, criam também heterogeneidade, por exemplo, quando a UIL contesta concepções mundiais alternativas promovidas sob os auspícios de outras organizações interestatais (MILANA, 2012, 2013b), ou quando a opinião da UIL é simplesmente ignorada ou boicotada em âmbito internacional, nacional ou local (NESBIT; WELTON, 2013). É nessa perspectiva que foram recolhidos e analisados os dados.

FONTES E ANÁLISE DE DADOS

A análise feita tem como base dados recolhidos no âmbito de um projeto ainda em curso que se ocupa de investigar as políticas em EJA na intersecção entre as escalas internacional, nacional e local. Embora o projeto adote uma abordagem plurilocalizada e envolva uma multiplicidade de atores, esse contributo se baseia em dados recolhidos em quatro semanas de permanência no escritório da UIL (janeiro de 2013), onde assisti a uma videoconferência com a sede central da UNESCO, participei como observadora de uma reunião do escritório da UIL e tive encontros informais com os funcionários. Dados adicionais foram recolhidos em entrevistas feitas a seis funcionários da UIL. Por meio de ambas as fontes, foi possível recolher dados sobre o funcionamento da UIL, sobre a evolução histórica do Instituto, sobre suas políticas e as ações de sensibilização no campo da EJA. Porém, devido ao fato de que as informações recolhidas são informações sensíveis, nenhuma referência explícita é incluída sobre essas fontes para proteger as identidades e os pontos de vista das pessoas em causa. A terceira fonte de informação é a documentação de tipo científico e profissional sobre questões políticas e ações de sensibilização no campo da EJA. Essa fonte de informação levou-me a procurar artigos de jornal, contactar com instituições e entrevistar indivíduos que lidam com assuntos políticos de relevo e se ocupam de atividades e publicações sob os auspícios da UNESCO. A quarta fonte são páginas da web oficiais, documentos políticos e publicações da UNESCO, da UIL e da UE, que desempenham diferentes funções. De um lado, esses dados relatam resoluções oficiais, concessão de fundos e estratégias institucionais; de outro, refletem elementos discursivos e debates que promovem valores institucionais, crenças e ideias compartilhadas sobre a EJA. Todos os dados foram analisados através de um método heurístico desenvolvido pela ‘teoria com base nos dados’ (*grounded theory*), definida como de segunda geração, e por meio da ‘análise situacional’, as quais usam uma codificação aberta palavra por palavra, ou frase por frase, fazendo constantes comparações para estabelecer categorias e uma síntese visual dos dados codificados e, de alguma forma, “digeridos” (CLARKE, 2005) para solicitar novas perspectivas analíticas e novas interpretações.

FORMAS DE MOBILIZAÇÃO DA VONTADE POLÍTICA

Como já mencionado, neste artigo, focalizo minha atenção nos meios pelos quais se mobiliza a vontade política (em ambos os níveis, vertical e horizontal), no seio da

UNESCO e da UIL, e a maneira como esses processos levam à definição de critérios normativos e à criação de instrumentos de cumprimento das normativas que suportem a governança global em EJA. Três formas de mobilização emergem dos dados recolhidos:

1. *Landmarking*: É o processo de construção conjunta de um passado comum em EJA, que é reconhecível pelos diferentes atores políticos. Sua incidência pode ser encontrada num limitado número de eventos e publicações que são usados para marcar fases de desenvolvimento ou viragens na promoção da EJA como matéria de interesse público e global. Marcas visíveis das reconhecidas “landmarks” incluem, por exemplo, os relatórios da UNESCO, *Aprendendo a ser: o mundo da Educação hoje e amanhã* (FAURÉ et al., 1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1996) e a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo 1997, CONFINTEA V), com os documentos resultantes: *A declaração de Hamburgo* e *a Agenda para o futuro* (UNESCO, 1997).
2. *Brokering*: É o processo de apoio à transação de valores, ideias e informação entre agenciadores individuais e coletivos que envolvem a imaginação e a construção de um futuro sustentável para a EJA. Sua incidência pode ser identificada em específicas tecnologias que facilitam o intercâmbio e a difusão de significados cujas marcas visíveis são, por exemplo, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos e as numerosas atividades que decorrem antes e depois dessas conferências, como as reuniões de preparação, as reuniões de acompanhamento, a elaboração e a distribuição de documentos preparatórios e de trabalho e relatórios ou outros documentos publicados após as conferências. Esse processo foi incrementado a partir de meados dos anos 90, graças ao progressivo e forte envolvimento das organizações não governamentais.
3. *Framing*: É o processo de estruturação da informação e das intenções políticas numa tentativa de produzir mudanças materiais em nível governamental. Visa incidir sobre os mecanismos de governança que elaboram os critérios normativos e configuram responsabilidades institucionais descrevendo os processos e as práticas. Marcas visíveis são as ‘*Recomendações sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos*’ (UNESCO, 1976), o ‘*Marco de Ação de Belém*’ (UNESCO, 2009) e as respectivas ferramentas de monitoramento como, por exemplo, o “Relatório Global sobre a Aprendizagem e a Educação” (UIL, 2009, 2012).

Essas formas de mobilização são ilustradas e discutidas de forma mais detalhada nos procedimentos.

LANDMARKING: CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE UM PASSADO UNIFICADOR

Um dos contributos intelectuais e filosóficos em que mais se acredita, na UNESCO, é o relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da

Educação para o Século XXI, *Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã* (FAURÉ et al., 1972), presidido pelo Primeiro Ministro e Ministro Francês da Educação, Edgar Fauré. O relatório ilustra o trabalho que foi feito em torno do conceito de ‘educação ao longo da vida’ sob os auspícios da UIE, num momento de grande ativismo para definir o princípio organizacional do desenvolvimento educacional (TUIJNMAN; BOSTRÖM, 2002), reconhecido como um importante documento de programação na história da UNESCO (SINGH, 2011, p. 56).

Quatro suposições básicas fundamentam o nosso trabalho desde o início... A primeira é a existência de um internacional e comum desejo... que se reflete em aspirações, problemas e tendências comuns no seu caminho para um ou para o mesmo destino... A segunda é acreditar na democracia, concebida com a ideia que cada um tem o direito de realizar o seu potencial e participar na construção do seu próprio futuro... A terceira... é que o objetivo do desenvolvimento é a completa realização da pessoa. A nossa última suposição é que é com a plena integração de todos esses elementos que a educação ao longo da vida pode produzir um tipo de pessoa completa na sua essência. (FAURÉ et al., 1972, p. v-vi)

Fauré (1972, p. 9) e os seus colegas acreditavam numa renovada forma de entender a educação “[...] que ia muito além da reforma do sistema educativo [...] por isso defendiam o papel da educação como um projeto comunitário”. Embora esse conceito radical não fosse universalmente aceito, como salienta Wain (2001), isso concordava com os princípios de desescolarização e de desinstitucionalização da época (MOOSUNG; FRIEDRICH, 2011) e era partilhado pelos educadores de adultos porque, como afirma Schuetze (2006, p. 290), “ formulava o conceito político-filosófico de tipo humanista, democrático e emancipatório, traduzido num sistema de oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente da classe social, da raça ou dos meios financeiros possuídos e independentemente da idade de cada um”. Trinta anos mais tarde, o relatório Fauré ainda é tomado como ponto de referência e considerado “o texto canônico do movimento de educação ao longo da vida” (Wain 2001, p. 184). E apesar de sua mensagem radical ter deixado, no tempo, de contar com o apoio total da UNESCO, o relatório formou a plataforma para a IIIª Conferência Mundial de Educação de Adultos (TOKIO, 1972).

Assim, ao promover a expansão da EJA e a inovação dos seus métodos em apoio ao processo de democratização, essa conferência transformou a EJA numa séria matéria política mundial, que preparou o terreno para a Direcção Geral da UNESCO, no sentido de ser autorizada a fazer trabalho político com o apoio dos seus Estados-membros

conduzindo à *Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos* (UNESCO, 1976), adotada pela Conferência Geral da UNESCO, assunto sobre o qual me debruçarei mais adiante.

Duas décadas depois da publicação do relatório Fauré, a UNESCO criou a Comissão Educação para o Século XXI, presidida pelo presidente da Comissão Europeia, Jacques Delors, com o objetivo de adquirir visibilidade internacional no campo da política da educação (JONES, 2005). Esse novo intelectual e filosófico esforço resultou no relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1996), que reflete algumas tensões da época que deveriam ser ultrapassadas através da educação (ou seja, os conceitos: local contra global, universal contra individual, tradição contra modernidade, ação a longo termo contra ação a curto termo, competição contra oportunidades de aprendizagem, expansão contra assimilação do conhecimento, aspectos espirituais contra aspetos materiais) (DELORS et al., 1996, p. 15-16). O ponto de vista central de Delors (1996, p. 20-21) e dos seus colegas foi enunciado em quatro tipos fundamentais de educação e ficou definido como “os quatro pilares da educação”, a saber:

- Aprender a viver juntos, através da cooperação com os outros, em todas as suas atividades humanas;
- Aprender a conhecer através da aquisição de instrumentos apropriados de compreensão;
- Aprender a fazer, adquirindo competência para poder agir em múltiplas situações sobre o meio ambiente;
- Aprender a ser, dando liberdade de expressão aos talentos pessoais, em outras palavras, “ao tesouro que existe em cada pessoa” para exercer interdependência e capacidade crítica combinada com responsabilidade pessoal (DELORS et al., 1996, p. 20-21).

O último pilar resume o conceito principal, sintetizando a mensagem fundamental numa só, mais precisamente, devido às interligações que se estabelecem - a de abrir um caminho de possibilidades para se pensar em uma educação que forme o indivíduo para a vida, mensagem fulcral enunciada no relatório Fauré. Análises críticas fazem registrar tensões e divisões internas no relatório Delors entre a infiltração de ideias neoliberais, ou seja, a aquisição e a atualização de competências, e sua tentativa de preservar uma visão social democrática e liberal que reconciliasse crescimento econômico com equidade social, respeito pela condição humana e pelo meio ambiente e reafirmasse o papel central do estado social num momento em que esse modelo era posto em questão pela expansão do pensamento neoliberal no campo da educação, que estava firmemente ancorado nas noções de competição e nas exigências da

competitividade global, caso, por exemplo, da OCDE (MILANA, 2012; MOSUNG; FRIEDRICH, 2011; RUBERTSON, 2009). Em síntese, o relatório é mais uma dissertação filosófica do que um documento prático para tratar de questões concretas de educação, como taxas mundiais de analfabetismo, por exemplo (Sing, 2011). É muito importante devido ao seu potencial intelectual, todavia, não obstante suas contradições ideológicas, o relatório é uma boa base de reflexão para o debate político no campo da EJA onde se ancorou e de onde partiu o trabalho da CONFINTEA V, que foi realizada em Hamburgo em 1997, no momento em que a expansão industrial e o desenvolvimento econômico foram seguidos por uma grave crise econômica e financeira que se abateu sobre o mundo inteiro, no final dos anos 80 e no início dos anos 90. Assim, a conferência

[...] concentrou a sua atenção sobre o desenvolvimento sustentável - uma forma de desenvolvimento que não se transformaria apenas em ecologicamente sustentável, mas também em social e cientificamente sustentável, no sentido de promover justiça social e igualdade de gênero. (MILANA, 2012, p. 112)

Isso é enunciado em seu documento final, a *Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos* (UNESCO, 1997), que determina:

A educação de adultos torna-se mais do que um direito; torna-se numa das questões chave para o Século XXI. Deriva do exercício da cidadania ativa e é a condição para uma plena participação na sociedade. É um conceito poderoso para promover o desenvolvimento ecológico sustentável para promover a democracia, a justiça, a igualdade de gênero e o desenvolvimento socio-econômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede o lugar ao diálogo e à cultura da paz baseada na justiça. A educação de jovens e adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores como a idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1997, p. 1)

Nessa ordem de ideias, a anexa *Agenda para o Futuro da Educação de Adultos* realça a participação democrática das pessoas na sociedade, engloba o acesso a todo o processo de aprendizagem, o direito ao trabalho, à saúde e ao desenvolvimento sustentável, como áreas fundamentais, onde cada um desenvolve suas habilidades, enriquece o seu conhecimento e aperfeiçoa suas qualificações técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação das próprias necessidades, desempenhando um papel fundamental ao satisfazer também às necessidades da sociedade da qual faz parte.

Nessas áreas, a educação de adultos pode desempenhar um papel primordial (UNESCO, 1997, p. 9).

O documento dedica um inteiro parágrafo para reafirmar o valor que os contributos intelectuais e filosóficos assumem nos relatórios *Aprender a ser* (FAURÉ et al., 1972) e *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors e outros 1996), designadamente sob a forma de aprendizagem ao longo da vida, que vai além das distinções tradicionais entre educação básica e educação permanente, como ponto essencial para realizar plenamente o potencial de cada um, colocando em realce a importância dos quatro pilares para conseguir de forma plena.

A minha primeira alegação é de que os relatórios *Aprender a ser* (FAURÉ et al., 1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e a CONFINTEA V (e documentos resultantes) representam marcas visíveis de como eventos e publicações, realizados sob a égide da UNESCO e/ou da UIL, conseguiram representar etapas importantes na construção conjunta de um passado comum entre atores dotados de vontade política atuantes no campo da EJA, mais especificamente, os funcionários da UIL, académicos e grupos ou ativistas de organizações da sociedade civil bem como organizações internacionais não governamentais que têm relações com a UIL e/ou defendem abordagens humanistas de tipo “maximalista” em EJA (e aprendizagem ao longo da vida), em contraposição a perspectivas económicas mais pragmáticas identificadas no trabalho de atores globais com papel reconhecido em matéria de educação como a OCDE (RUBENSON, 2009, em vias de publicação) ou a UE (BORG; MAYO, 2005). Essa alegação é fundamentada na observação das muitas referências a esses marcos que, apesar das diferentes orientações e dos diversos fins, como indiquei, são encontradas durante todo o percurso de pesquisa que fiz das fragmentadas fontes examinadas. Aqui cito apenas três exemplos.

No sentido de reafirmar a posição global da UNESCO, como líder mundial da promoção do modelo conceitual de aprendizagem ao longo da vida, que privilegia a educação de adultos dentro e fora da escola, sob os auspícios da UIL, várias referências são feitas ao relatório *Aprender a ser* (FAURÉ et al., 1972), numa publicação celebrativa, *Rumo a um mundo de aprendizagem aberto* (UIL, 2002). *Aprender a ser* está visualmente representado no âmbito da publicação (UIL, 2002, p. 9), em cuja capa exhibe uma fotografia do relatório original elaborado por Fauré e por seus colegas. No interior do texto, algumas pessoas, relacionadas de diferentes maneiras à UIE/UIL, testemunham o seu impacto e o seu significado mundiais.

Eu recordo as mais importantes mudanças na direção da UIE. Elas envolveram reformas nos sistemas de ensino dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, a coordenação de projetos de investigação sob o lema “Aprender a Ser”, escola como parte integrante da aprendizagem ao longo da vida etc. (UIL, 2002, p. 11, Irène Alenfeld, alemã, ex-intérprete da UIE).

Deveria ser recordado que o relatório da Comissão presidida por E. Faure... mais ou menos marca o início do debate sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL, 2002, p. 15, Joachim Knoll, alemão, ex-membro da comissão de educação de adultos da Comissão alemã da UNESCO).

A atividade da UIE (o estudo *Fundação da Aprendizagem ao Longo da Vida* coordenado pela speaker, cujos resultados foram publicados em inglês pela UIE e por Pergamon Press, traduzido em espanhol e distribuído a nível mundial, n/a) resultou numa importante continuação do debate no âmbito da UNESCO e conduziu ao relatório internacional intitulado “Aprender a Ser” (UIL, 2002, p. 68, Ravindra H. Dave, Índia, ex-diretor da UIE, 1979-1989).

As referências podem ser, algumas vezes, ambíguas no âmbito a que se referem, como, por exemplo, no caso do editorial do número especial da *Revista Internacional de Educação* sobre os resultados de CONFINTEA VI, assinado pelo atual Vice-director da UIL e por dois académicos que trabalharam na preparação dessa conferência. O editorial faz uma crítica à obsessão neoliberal pela elaboração de políticas baseadas em evidências empíricas (*evidence-based policy*) e governo baseado em dados estatísticos (*governing by numbers*), refere-se aos relatórios *Aprender a ser* (FAURÉ et al., 1972) e *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS et al., 1996) e os considera significativos por aderir a comuns e partilhados valores, como ajudar a construir um mundo composto de sociedades que valorizem o conhecimento, promovam a paz, respeitem a diversidade e defendam os direitos humanos (MEDEL-AÑONUEVO; TORRES; DESJARDINS, 2011, p. 5). No entanto, essas alegações convivem lado a lado (no editorial) com alegações prescritivas, no sentido de que as pesquisas no campo da EJA também podem ser usadas para apoiar a política baseada em evidências empíricas.

Um caso diferente é o de renovar um coletivo consenso nas encruzilhadas das organizações profissionais e entre os seus membros, como, por exemplo, profissionais da Educação, académicos e ativistas, através da reprodução de inteiros discursos proferidos na CONFINTEA VI, documentos resultantes e documentos preparatórios, comentários inerentes à temática em objeto feitos por pessoas que têm estreitas relações com a UIL em artigos especiais publicados em revistas profissionais (como o *Adult Education and Development*, por exemplo, abordado mais adiante).

Em breve, a ideia de se criar um passado comum pode ter diferentes impulsos e servir a diversas finalidades, como reafirmar uma posição institucional por via de discursos concorrentes, fazendo fortes críticas para conseguir mudanças em visões e em perspectivas globais ou consenso para defender alternativas para os discursos convencionais em educação de adultos etc. No entanto, isso cria um sentido de memória coletiva com a qual indivíduos, grupos sociais e/ou instituições se podem relacionar. A memória coletiva é um espaço de diversidade e de múltiplas vivências de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas; é o resultado da repetida narração das mesmas histórias sobre um passado comum, enquanto, através desse processo, os eventos se tornam estereotipados (quando não seletivamente distorcidos). Seu significado não reside naquilo que acontece agora, mas nos próprios eventos. Portanto, solicitar de novo esses eventos através da sua narração é, em si mesmo, um processo significativo que mobiliza de forma mais intensa a vontade política.

BROKERING: IMAGINAR UM FUTURO SUSTENTÁVEL

Uma característica distinta da UNESCO, como já foi mencionado, são suas estreitas relações com as organizações não governamentais e com as organizações da sociedade civil. Desde quando a CONFINTEA V teve lugar, as organizações não governamentais não somente tiveram as próprias delegações presentes nela, como também participaram ativamente da preparação e da realização das conferências, propondo e organizando grupos de trabalho ou reivindicando mais envolvimento, nomeadamente, a participação governamental de alto nível nas conferências internacionais, nas reuniões de preparação regionais, de avaliação e de seguimento. Muitas dessas entidades associativas foram criadas pouco antes das conferências sobre a educação de adultos ou imediatamente depois, como ICAE (ver em baixo) ou a *Action Platform for Adult Education*, criada em 2008, durante os trabalhos de preparação de CONFINTEA VI.

Ressalte-se, todavia, que, embora sejam previstas em sua Constituição, essas relações têm sido estreitadas ao longo do tempo com um significado especial, quando se trata de compreender como a construção partilhada de um passado comum que deixe marcas visíveis se relacione com a ideia de um futuro possível para a educação de adultos. Um futuro que seja sustentado pela ontologia da UNESCO (de que a educação é o valor que torna o ser humano plenamente humano) precisa do *brokering* de determinados valores, partilha de ideias e de informações. Enquanto os relatos dos

resultados da confrontação de ideias e/ou implicações práticas podem ser encontrados em documentação vária (IRELAND; SPEZIA, 2012; NESBIT; WELTON, 2013), aquilo que está aqui em causa são as incidências, as tecnologias e os métodos de organização para conseguir determinados objetivos que facilitem o intercâmbio e a difusão dos significados. Tal tecnologia, como é evidente, é a organização de conferências internacionais e mundiais sobre a educação de adultos, promovida pela UNESCO, simultaneamente às atividades preparatórias e de acompanhamento, incluindo a preparação prévia e os documentos de trabalho e de apoio às atividades que se realizam antes, durante e depois das reuniões regionais (consultar, por exemplo, MILANA, 2013).

Entendo que é preciso abordar aqui que a diferente tecnologia, que vem sendo desenvolvida, ao longo do tempo, através da crescente estruturação de relações entre um limitado número de pessoas e de instituições que atuam como ‘historiadores’ – porquanto contribuíram ativamente para o processo de *landmarking* - tiveram um acesso privilegiado às marcas visíveis, ou dominaram (ou tiveram visibilidade em) um limitado número de revistas científicas e profissionais. Essa combinação ajuda a negociar valores, ideias e informação entre uma espécie de restrito círculo e um público mais alargado. As organizações não governamentais desempenham um papel importante na estruturação dessas relações, como podemos ver.

Enquanto diferentes exemplos emergem dos dados em análise, concentro aqui a minha atenção em algumas entidades coletivas que atuam como historiadores e têm (ou adquirem visibilidade através de) três revistas científicas e profissionais: *the International Review of Education, Adult Education and Developmente Convergence*.

The International Review of Education, fundada em 1931 por um educador alemão, originariamente publicada pela Universidade de Colónia, foi publicada pela a UIE/UIIL desde 1955 (UNESCO 2002). É uma revista de estudos comparativos que, graças à distribuição da Editora Springer, é incluída nos bancos de dados e em citações bibliográficas em todo o mundo. Originariamente, visava dar apoio ao sistema escolar, em termos de educação comparativa, e tem relações de longa data muito estreitas com o Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparativa (WCCES), cujo congresso trienal serviu de plataforma para a publicação de artigos dos convidados. Em paralelo com a revista, desempenhou um papel importante no apoio à aprendizagem ao longo da vida (Tuijnman e Bostrom, 2002) e na negociação de valores, ideias e informações, de modo específico, no campo da educação de adultos, como o já mencionado específico

seguimento que os assuntos tratados na CONFINTEA VI tiveram. As alterações introduzidas no estatuto legal institucional e na direção da UIE/UIIL, ocorridas simultaneamente com a tomada de posse do novo diretor da revista, conduziram recentemente a uma explícita mudança na linha editorial da revista no sentido de dar mais apoio à estratégia geral e aos compromissos assumidos no campo da aprendizagem ao longo da vida para reforçar o poder negocial da revista nesse campo.

A Adult Education and Development foi publicada a partir de 1973 pelo Instituto Internacional para a Cooperação da Associação Alemã de Educação de Adultos (DVV International). Disponibilizada em três línguas - inglês, espanhol e francês - a revista é distribuída em livrarias especializadas em educação de adultos, e desde o ano de 2000, está disponível também em versão gratuita na Internet. As conferências internacionais sobre educação de adultos, assim como as reuniões preparatórias e as atividades de acompanhamento foram cobertas pela revista desde sua fundação, que publicou, de forma sintética, as mais importantes decisões da Terceira Conferência Mundial sobre a Educação de Adultos, Tokyo, 1972.² Ao longo dos anos, um crescente número de temas tratados tem sido dedicado, em parte, senão de forma exclusiva, às conferências internacionais de educação de adultos e eventos relacionados,³ paralelamente e em crescente colaboração com a DVV Internacional e com o seu diretor, que foram os motores da organização dessas atividades. Essa matéria traduziu-se em um cenário que abrangeu um vasto público e conduziu à publicação de ampla documentação, antes e depois da CONFINTEA V e da CONFINTEA VI, à conferência intermédia de revisão da CONFINTEA V (BANGKOK, 2003) e à segunda conferência de Bona sobre a Educação de Adultos (2009), realizadas em colaboração com a DVV, a ICAE, a Associação Europeia de Educação de Adultos (EAEA) e a Associação Asiática e do Pacífico do Sul para a Educação Básica e a Educação de Adultos, com o apoio da UIL e do Ministério Federal Alemão de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (BMZ). Originariamente pensada e programada para ser o seguimento da CONFINTEA VI, devido a uma mudança de datas, a segunda Conferência de Bona realizou-se antes. Assim, o trabalho até então realizado conduziu à criação do Fórum Internacional da Sociedade Civil, o qual organizou uma reunião preparatória para a CONFINTEA VI, com vistas a propiciar um espaço plural de reflexão e de formulação de propostas,

²Ver Educação de Adultos e Desenvolvimento - Vol. 1/1972.

³Ver Educação e desenvolvimento Vols. 62/2004, 69/2007, 72/2009, 73/2009, 75/2010, 77/2011 e 78/2012.

promover o intercâmbio e a articulação de diferentes movimentos, redes e organizações da sociedade civil, que atuam para garantir o direito à Educação de jovens e adultos. Esse mesmo trabalho levou também à criação de grupos de trabalho no âmbito da Conferência, organizados pela DVV Internacional, a fim de dar um contributo de ideias para os objetivos gerais da CONFINTEA VI.

A *Convergency*, uma revista internacional de estudos comparativos que foi publicada desde 1968, tornou-se a revista oficial da ICAE. Com publicação descontínua em 2011, durante os últimos oito anos de existência, foi publicada com esse nome pelo Instituto Nacional de Educação Permanente de Adultos (NIACE), uma organização nacional não governamental com sede na Grã-Bretanha. A revista aceitava e publicava artigos em francês, em espanhol e a maioria em inglês. Continua a ser indexada ou publicada em versão sintética on-line por algumas livrarias digitais, como a ERIC, a EBSCO e a ProQuest. No âmbito das reconhecidas revistas internacionais especializadas em educação de adultos, a *Convergence* foi uma das poucas que abriu espaço para artigos que abrangiam o estudo comparativo e internacional da educação de adultos (MULENGA; Al-HARTHI; CARR-CHELLMAN, 2006). Desde 2001, publicou, pelo menos, um artigo por ano, cujas temáticas abordadas faziam explícita referência às conferências sobre a educação de adultos.⁴

Em síntese, imaginar um futuro pode resultar em evocações de vários tipos: individuais, elaboradas por grupos sociais e/ou instituições que interatuam com a UNESCO. De todas as formas, para que esse projeto seja viável, é de capital importância que seja empreendida uma ação comum numa única direção. Para trabalhar nessa direção, a base política deve ser alargada através do debate, de acordos que se fazem com entidades associativas e com países que participam de negociações, encontros e conferências, mas também através da partilha dos resultados de cada um no âmbito de um público mais alargado. Para que ocorram concretas mudanças e seja garantido o direito à educação a milhões de adultos que reclamam esse direito, o compromisso e a ação dos governos (investimento público de recursos) são fundamentais.

⁴Ver *Convergence* Vols.34/4 2001, 35.: 4/2002, 35:2-3/2002, 36:3/2004, 37:3/2004, 38:3/2005, 38:4/2005.,39:2-3/2006, 39:4/2006, 41:2-3/2008 e 42: 2-4/2009.

FRAMING: ESTRUTURAR MUDANÇAS MATERIAIS

A área de ação política da UNESCO, como já mencionei, é, muitas vezes, entendida como “política baixa” (WISE; WILKINSON, 2011), e a Organização tem uma limitada capacidade normativa em sentido estreito. O único instrumento de ação normativa que é legalmente vinculativo é a Convenção, mas, em relação à Convenção relativa à *Luta contra a Discriminação no campo do Ensino* (1960) ou aquelas que se ocupam de reconhecer títulos de estudo, diplomas, licenciaturas e certificações de vários tipos (1976, 1979, 1981, 1993), nenhuma outra Convenção foi assinada para apoiar a EJA. Porém, se considerarmos a ação normativa da UNESCO, no sentido de prescrever comportamentos, essa capacidade aumenta. Mas, no que se refere a esse tipo de normativas perscriptivas, cuja finalidade seria a de produzir mudanças materiais em nível nacional, no campo da EJA, nem a referência a um passado comum nem à concepção de um futuro viável transfronteiriço são suficientes. Por essa razão, a estruturação da informação e das intenções políticas através de mecanismos de governança específicos é fundamental, razão por que é necessário fazer pressão sobre os governos nacionais a fim de que adotem políticas em tal sentido.

Esse tipo de mecanismo de governança está traduzido na *Recomendação para o Desenvolvimento da Educação de Adultos* (UNESCO, 1976), um mecanismo que tem pouca incidência visto que não é um instrumento legal nem de persuasão moral. Em termos de indicações de tipo normativo, essa *Recomendação* personifica crenças comuns, linhas normativas, valores e ideias sobre a EJA em torno de três dimensões fundamentais: a primeira é a caracterização; a segunda, a governança, com um acompanhamento sistemático do trabalho feito por cada país; e a terceira, os valores e as orientações que estão na base de ambas. Em extrema síntese, na *Recomendação*, a educação de adultos:

- é concebida não apenas como uma entidade por si só ou a subdivisão dos sistemas educativos nacionais, mas uma das suas componentes, sem confins teóricos e sem limitações ao conhecimento com uma aplicabilidade em curto prazo (caracterização);
- precisa de um enquadramento político bem como de um sistema de coordenação para garantir que os seus objetivos e suas finalidades sejam definidos no quadro dos planos nacionais de educação e desenvolvimento e que sejam tomados em consideração os objetivos gerais da educação, associados aos aspetos de política sociocultural e econômica (governança);
- é sustentada por valores como a compreensão e a análise críticas, a democracia, a liberdade, o desenvolvimento e o progresso humano, a equidade e a justiça

social, para mencionar apenas alguns, no entanto, tem um orientamento coletivo e comunitário (reflete valores e orientações).

Por sua vez, a ignorância da *Recomendação* em contextos nacionais é colocada em evidência pelo fato de que o progresso, em sua implementação, não se tem verificado, e o seu monitoramento foi feito apenas de forma esporádica durante um longo período de tempo. Um primeiro relatório de monitoramento foi produzido em 1993, sob a recomendação da CONFINTEA (1985), com base num propositivo questionário compilado aproximadamente por um terço dos Estados-membros da UNESCO. Mais tarde, em 2007, a UNESCO adotou uma resolução para monitorar a implementação dos principais processos de elaboração de normas dando prioridade a 11 das suas 31 Recomendações, incluindo a *Recomendação para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Assim, foram criados, desde então, específicos processos de monitoramento. Por conseguinte, foi elaborado um segundo relatório de monitoramento no ano de 2011. Ambos os relatórios de monitoramento abriram perspectivas em específicas instâncias nacionais, em termos de visões heterogêneas, valores e princípios organizacionais em EJA. Mas esses relatórios são filtrados por diferentes agências, incluídos os funcionários internos e os consultores externos da UIL, que recolhem o conjunto de dados do trabalho elaborados e fazem sínteses com base nos relatórios feitos pelos países. Além do mais, não é sempre clara a fonte de onde provém a informação sobre as implementações nacionais em resposta aos pedidos de informação emanados da parte da UIL e, muitas vezes, as respostas são a expressão da opinião de entidades públicas que, em alguns Estados- membros, não dão visibilidade à ação de agências alternativas. No entanto, o relatório de monitoramento 2011 foi realizado graças à criação de novos mecanismos que visam estruturar a informação e as intenções.

Recentemente, em associação com a CONFINTEA VI, deu origem ao *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação*, que foi preparado pela UIL para a mencionada conferência e que reflete a inclusão dos relatórios nacionais compilados pelos 154 Estados-membros em resposta ao propositivo questionário (UIL 2009). A elevada percentagem de adesão da parte dos governos é considerada por muitos, incluindo os funcionários internos da UIL, resultado da crescente atividade de *lobbying* das pressões exercidas entre outros por organizações internacionais não governamentais e associações radicadas na sociedade civil sobre os governos, na fase preparatória de CONFINTEA VI. É preciso recordar que a CONFINTEA VI foi a primeira conferência internacional sobre a educação de adultos a ser realizada sob a égide da UNESCO, num

país latino-americano, ou segundo afirmou um entrevistado, a ser colocada no “hemisfério sul”. Aqui, e em especial, nos países que voltaram a um modelo democrático de governo, a sociedade civil organizada tem feito muitos esforços e é muito ativa no campo da EJA. Em alguns casos, tem relações estreitas com os governos locais e nacionais. Além disso, os governos mais de esquerda interpelam intelectuais e ativistas para integrar o serviço público, conferindo-lhes limitados mandatos por específicos períodos de tempo (por exemplo, Lula, no Brasil, e Kirchner, na Argentina).

A minha alegação aqui é a de que a *Recomendação* sobre o *Desenvolvimento da Educação de Adultos* (UNESCO, 1976), o *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2009) e o *Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos* (2009, 2013) representam três marcas visíveis que ilustram como os mecanismos de governança que criam *standards* e responsabilidades institucionais e descrevem processos e práticas em matéria de EJA estão adquirindo forma lenta, mas progressivamente. O processo através do qual isso se verifica provocou uma mobilização que colocou em primeiro lugar a vontade política da UNESCO (começando por governar melhor os seus Estados-membros), da UIL (que fez a mediação entre os interesses da UNESCO como tal e os Estados-membros que representa) e a sociedade civil, no sentido de fazer pressão sobre os governos com o objetivo de defender a EJA.

O questionário preparado pela UIL, destinado a recolher informações para o primeiro *Relatório Global* (UIL, 2009), continuou a seguir a estrutura da *Recomendação* de 1976. No entanto, desde quando o *Relatório Global* figura como um regular mecanismo de monitoramento no *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2009), a revisão e a atualização da *Recomendação* de 1976 foram colocadas em prática. Como resultado, o questionário preparado pela UIL para o *Segundo Relatório Global* (UIL, 2013) reestruturou, por exemplo, o tipo e a qualidade da informação que deve ser recolhida, com base no *Marco de Ação de Belém* (UNESCO, 2009), enquanto um plano de ação para a revisão da *Recomendação* de 1976 foi aprovado em 2012, sob a responsabilidade da UIL.

Em síntese, a UNESCO, a UIL e a sociedade civil parecem ter-se compactado para fazer pressão sobre os governos e pretender deles a concreta implementação da agenda da UNESCO em EJA na escala global, através de mecanismos de governança diferentes dos que tradicionalmente são previstos pela Constituição da UNESCO, o que supõe a necessidade de conferir uma nova ênfase na aferição de um parâmetro internacional de comparação em a EJA.

NOTAS CONCLUSIVAS

O ponto de partida deste artigo foi o reconhecimento de que a UNESCO é um ator supranacional, cujos contributos intelectuais e conceituais produziram uma ontologia específica em matéria de EJA. De todas as formas, as ênfases acadêmicas conferidas ao cenário ideológico e ao seu papel normativo parecem ter obscurecido o processo através do qual a UNESCO foi capaz de mobilizar a vontade política com a participação de um vasto número de atores cujo contributo de ideias influenciou a agenda global.

Analisando de perto esse processo, sugeri que pelo menos três modos de mobilização possam ser distinguidos. Embora tal distinção seja delicada, visto que só serve para desmembrar um fenómeno complexo para fins de análise, isso ajuda a chamar a atenção para as modalidades através das quais um passado em comum na EJA pode ser construído em conjunto (*landmarkig*) e como um futuro viável pode ser vislumbrado (*brokering*) por meio de interações entre a UNESCO e outros atores políticos.

Há que se ressaltar que isso conduz à criação de instrumentos de monitoramento e de critérios normativos, em uma tentativa de produzir mudanças materiais na EJA (*framing*), e exige novas pesquisas que, através da incorporação de uma pluralidade de lugares e de atores, pode aprofundar o conhecimento sobre esses processos e a relevância das mudanças que eles são (ou não) capazes de produzir.

ABSTRACT

UNESCO is a supranational actor whose political action is to contribute to mobilize a set of social actors with regard to the governance of youth and adult education (YAE). In this article, the author examines the types of processes of mobilization which take place by means of interaction between UNESCO and other political actors. The results reveal three types of mobilization by means of which: 1. a common past in YAE can be constructed together (*landmarking*); 2. a viable future through interactions between UNESCO and other political actors can be visualised (*brokering*); and 3. in an attempt to produce material changes in YAE, the creation of instruments for monitoring and fixing normative criteria can be carried out (*framing*). In her conclusions, the author underlines the need to carry out new research which deepens our understanding of these processes and highlights the importance of changes which they are (or are not) capable of producing at local or national level.

Keywords: Youth and Adult Education, UNESCO, political mobilization.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. **Global education inc. new policy networks and the neo-liberal imaginary**. New York: Routledge, 2012.
- BURAWOY, Michael et al. **Global ethnography: forces, connections, and imaginations in a postmodern world**. University of California Press, 2000.
- BORG, Carmel; Mayo, Peter. The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? **Globalisation, Societies and Education**, v. 3, n. 2, p. 203-225, p. 2005.
- CARNEY, Stephen. Negotiating policy in an age of globalization: exploring educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 1, p. 63-88, 2009.
- _____. **Imagining Globalization: educational policyscapes**. World Yearbook of Education 2012. Redatores: Gita Steiner-Khamsi e Florian Waldow. London / New York: Routledge, 2011. p. 339-353.
- CERNY, Phillip. From 'Iron Triangles' to 'Golden Pentangles'? Globalizing the Policy Process. **Global Governance**. v. 7, n. 4, p. 397-410, 2001.
- CLARKE, Adele. **Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.
- CORRY, Olaf. What is a (global) polity? **Review of International Studies**, v. 36, p. 157-180, 2010.
- DELORS, Jacques. International Commission on Education for the Twenty-first Century. **Learning: the treasure within**. Paris: UNESCO, 1996.
- EASTON, David. **The political system: an inquiry into the state of political science**. New York: Knopf, 1953.
- ELFERT, Maren. Six decades of educational multilateralism in a globalising world: the history of the UNESCO institute in Hamburg. **International Review of Education**, v. 59, p. 263-87, 2013.
- FAURÉ, Edgar. International Commission on the Development of Education. **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1972.
- FENWICK, Tara; EDWARDS, Richard. **Actor-Network Theory in Education**. London: Routledge, 2010.
- GREK, Sotiria; LAWN, Martin; LINGARD, Bob; VARJO, Janne. North by northwest: quality assurance and evaluation processes in european education. **Journal of Education Policy**, v. 24, n. 2, p. 121-133, 2009.
- HAMILTON, Mary. Global, regional and local influences on adult literacy policy in England. **Globalisation, Societies and Education**, v. 2, n. 1, p. 110-126, 2014.
- IOANNIDOU, Alexandra. A comparative analysis of new governance instruments in the transnational educational space: a shift to knowledge-based instruments? **European Educational Research Journal**, v. 6, n. 4, p. 336-347, 2007.
- IRELAND, Timothy; SPEZIA, Carlos Humberto (Redatores). **Adult education in retrospective: 60 years of CONFINTEA**. Brasília: UNESCO - Brasilia Office and Brazilian Government-Ministry of Education, 2012.

JAKOBI, Anja. **International organizations and lifelong learning: from global agendas to policy diffusion**. New York: Palgrave Macmillan, 2009. (Transformation of the State Series).

JONES, Phillip W. **The United Nations and education: lending, learning and development**. London: Routledge, 2005.

KINLEY, David. **Civilising globalization: human rights and the global economy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social: an introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LEVINSON, Bradley A.U; SUTTON, Margaret; WINSTEAD, Teresa. Education policy as a practice of power: theoretical tools, ethnographic methods, democratic options. **Educational Policy**, v. 23, n. 6, p. 767-795, 2009.

LIMA; LICÍNIO; GUIMARÃES. **European strategies of lifelong learning: a critical introduction**. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 2011.

LAWN, Martin; GREK, Satira. **Europeanizing education: governing a new policy space**. Didcot, Oxon: Symposium Books, 2012.

MILANA, Marcella. Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. **RELA**, v. 2, n. 2, p. 103-117, 2012.

_____. As estruturas da política global na EJA: proposta teórica de um modelo de interpretação. **Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes**, v. 2, n. 2, p. 64-83, 2013a. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/18119/10270>>.

_____. Globalization, transnational policies and adult education. **International Review of Education**, v. 58, n. 6, p. 777-797, 2013b.

MILANA, Marcella. HOLFORD, John (Redatores). **Adult education policy and the European Union: theoretical and methodological perspectives**. Rotterdam: Sense Publishers, 2014. (Research on the Education and Learning of Adults, v. I).

MILANA, Marcella (em via de publicação). Introduction: a global perspective on adult education and learning policies. In: MILANA, Marcella; NESBIT, Tom (Redatores). **Adult education and learning policy: a worldwide review**. New York, USA: Palgrave Macmillan, [20--].

KERSTIN, Martens; NIEMANN, Dennis. **Governance by comparison: how ratings & rankings impact national policy-making in education**. Bremen: Sfb 597 Staatlichkeit in Wandel, 2010 (TranState Working Papers, n. 139).

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn; TORRES, Carlos Alberto; DESJARDINS, Richard. Introduction. **International Review of Education**, v. 57, n.1-2, 1-8, 2011.

MOOSUNG, Lee; FRIEDRICH, Tom. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. **International Journal of Lifelong Education**, v. 30, n. 2, p. 151-169, 2011.

MOHORČIČ ŠPOLAR, Vida; HOLFORD, John . Adult learning: from the margins to the mainstream. **Adult education policy and the European Union: theoretical and methodological perspectives**. In: MARCELLA, Milana; HOLFORD, John (Redatores). Rotterdam: Sense Publishers, 2014. p. 35-50.

DEREK, Mulenga; AL-HARTHI; Aisha D; CARR-CHELLMAN, Davin. Comparative and international adult education: a content analysis of some major adult education journals. **Convergence**, v. 39, n. 1, p. 77-89, 2006.

NESBIT, Tom; WELTON, Michael (Redatores). Adult education and learning in a precarious age: the Hamburg Declaration Revisited [Special Issue]. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 138. 2013.

NOVÓA, Antonio; LAWN, Martin (Redatores). **Fabricating europe**: the formation of an education space, London: Kluwer Academic Publishers, 2002.

OZGA, Jenny. **Policy research in educational settings contested terrain**. Buckingham: Open University Press, 2000.

PANITSIDES, Eugenia. Learning a living? European Union Lifelong Learning policy: advocating for 'employability'. In: GROSSMAN, William E. (Ed.). **Labor markets: policies, challenges and the role of globalization**. New York, USA: Nova Science, 2014. p. 85-101.

PANITSIDES, Eugenia (fortcoming). Towards 'utilitarian' adult education perspectives? A critical review of the European Union adult education policy. In: MILANA, Marcella; NESBIT, Tom (Redatores). **Adult education and learning policy: a worldwide review** (NY, USA: Palgrave Macmillan, [20--]).

PREECE, Julia. Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. **International Journal of Lifelong Education**. v. 30, n. 1, p. 99-117, 2011.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2011.

_____. Mobile minds. In: KENWAY, Johannah; FAHEY, Jane (Redatores). **Globalizing the research imagination. Aningdon** - New York: Routledge, 2009. p. 101-114.

ROBERTSON, Susan. Signposts in 'doing' critical transnational education policy analysis. Keynote address to the inaugural conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education, University of Nottingham, p. 10-12, feb. 2012.

Rubenson, Kjell (em via de publicação). "Framing the adult learning and education policy discourse: the role of the OECD." **Adult Education and Learning Policy: a Worldwide Review**. (Redatores) Marcella Milana and Tom Nesbit. NY, USA: Palgrave Macmillan.

_____. OECD educational policies and world hegemon. In: MAHON, Rianne; McBRIDE, Stephen (Redatores). **The OECD and transnational governance**. Vancouver: UBC Press, 2009. p. 96-116.

_____. Constructing the lifelong learning paradigm: competing visions from the OECD and UNESCO. In: EHLERS, Søren. (Ed.). **Milestones towards lifelong learning systems**. Copenhagen: Danish School of Education, 2006. p. 151-170.

SHORE, Chris; WRIGHT, Susan; PERÒ, Davide (Redatores). **Policy Worlds: anthropology and analysis of contemporary power**. London: Routledge, 1997.

SHORE, Chris; WRIGHT, Susan (Redatores). **Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power**. London: Routledge, 1997.

SINGH, J. P. **United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): creating norms for a complex world.** London: New York: Routledge, 2011.

SCHUETZE, Hans G. International concepts and agendas of lifelong learning. **Compare**, v. 36, n. 3, p. 289 - 306, 2006.

TETT, Lynn. Comparative performance measures, globalising strategies and literacy policy in Scotland. **Globalisation, societies and education**, v. 2, n. 1, p. 127-142, 2014.

TUIJNMAN, A. C; BOSTRÖM, Ann Kristin. Changing notions of lifelong education and lifelong learning. **International Review of Education**, v. 48, n. ½, p. 93-110, 2002.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future – Belém Framework for Action. **CONFINTEA VI Belém**, 4 December. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009.

United Nations Educational, scientific and Cultural Organization (UNESCO). The Hamburg declaration – The Agenda for the future. Fifth International Conference on Adult Education 14–18, July. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1997.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Recommendation on the development of adult education adopted by the General Conference at its nineteenth session, Nairobi, 26 November, 1976.

<http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/declaration-nairob_e.pdf>. Accessed: 18 July. 2012.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). **2nd global report on adult learning and education: rethink literacy.** Hamburg: UIL, 2013.

_____. **Global Report on Adult Learning and Education.** Hamburg: UIL, 2009.

_____. **Towards an open learning world.** Hamburg: UIL, 2012.

VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley (Redatores). Critical approaches to comparative education. vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas. Palgrave MacMillan, 2009.

WAIN, Kenneth. **Lifelong learning: small adjustments or paradigmatic shift?** International Handbook of Lifelong Learning. Redatores: David Aspin, Judith Chapman, Michael Hatton, and Yukiko Sawano. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 183-198. v. I.

WISE, Thomas J.; WILKINSON, Rorden. **Foreword.** United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): Creating Norms for a Complex World. J. P. Singh, London: New York: Routledge, xvi-xviii, 2011.