Novas políticas ativas na educação permanente

Licínio C. Lima, Universidade do Minho
Marina Aparício Barberán, IGOP/ Universitat Autònoma de Barcelona
pep aparicio guadas, instituto paulo freire de españa

a Ettore Gelpi, in memoriam

Refletir sobre possibilidades e obstáculos, presenças estimulantes e ausências que são verdadeiras opções políticas não declaradas, ações de origem estatal em grande escala e ações individuais e no plano micro, em torno da temática geral da educação permanente, foi a opção tomada para a organização do nº 13 de *Rizoma Freireano*. Pareceu-nos oportuno dar voz a realidades e olhares diversos – do Brasil a Malta, da África do Sul ao Canadá -, cada um desses olhares convocando realidades socioeducativas e interpretando, a seu modo, o enunciado genérico que lhes propusemos: "novas políticas ativas de educação permanente". Isto no exato momento histórico que poderá ser considerado como de máxima despolitização da educação permanente, especialmente levada a cabo por instâncias supranacionais, por agências internacionais e pela retração do Estado e das políticas públicas em muitos contextos nacionais, regionais e locais. O desafio que colocámos aos nossos colegas era, para nós, tão estimulante quanto difícil de realizar. As distintas respostas que nos ofereceram, agora publicamente compartilhadas, resultaram num conjunto de textos com manifesta originalidade e interesse, além de evidenciarem intertextualidades várias e tópicos comuns, alguns dos quais destacaremos brevemente e deixaremos à consideração dos leitores.

No contexto da reforma do Estado-providência em que temos vivido com diferentes intensidades, em processo de transição de um *"Estado-Educador"* para um *"Estado-Avaliador"* (Neave, 1988), processo em que o capital, e os seus vários aliados, é totalmente engajado e em que realizou as reformas: escola, educação, hospitais, prisões... Enquanto é advindo a sociedade de controle que corresponde a isso Estado-Avaliador que, como Deleuze (1995) também observou, mediante "a formação permanente, a monitorização contínua" própria da avaliação e que, em última instância, "como a empresa substitui a fábrica, a formação contínua tende a substituir a escola, e o acompanhamento contínuo o exame. O que é o caminho mais seguro para pôr a escola nas mãos da empresa" e, nesta paisagem, não é

mais tão fácil reconhecer e estudar políticas ativas de educação permanente. Em termos mais gerais, poderia mesmo duvidar-se da continuação da promulgação, pelo Estado, de políticas educativas de caráter estrutural e universal, com provisão pública, de tipo agora considerado *tradicional*, antes emergindo em sua substituição as "estratégias", baseadas numa definição de prioridades que já não é exclusivamente realizada pelos governos. A abertura das agendas políticas da educação pública a novos atores sociais e a novos mandatos, acompanhada da adoção de parcerias e contratos com setores do mercado e da sociedade civil – que cada vez tem menos de civil y más, muito más, de corporação empresarial de novo tipo-, representa atualmente um indicador das "estratégias" educativas de que falava Griffin (1999) há já mais de uma década: criar condições, estabelecer prioridades genéricas, estimular a sociedade e o mercado educacional, responsabilizar mais os indivíduos pelas suas escolhas e biografias de aprendizagem. Formas mistas, ou intermédias, de governança educativa surgem um pouco por todo o lado, como é o caso da centralidade da governação através de "programas" (patente no artigo de Timothy Ireland), geralmente com tempo limitado de duração, com recursos previamente estabelecidos e com metas a atingir, sob contratualização, segundo padrões de referência e formas diversas de avaliação externa. Tais programas, mesmo continuando, em certos casos, a envolver a iniciativa do Estado e recursos públicos avultados, tendem a ser fluídos e de natureza "adhocrática" em termos estruturais, o que não significa que novas formas de controlo burocrático e estandardizado não ocorram em simultâneo e, até, de forma mais intensa do que no passado pero som modos e dispositivos de controle que atuam e contratualização em sintonia – por exemplo: os programas de formação permanente com os programas de atenção a vulnerabilidade y de luta contra a exclusão das mulheres – e através de modulações das mulheres e homes, entre e contra se, com um carácter fortemente 'auto(de)formante' y combinadas-intencionadas em uma perspectiva de competência-competição. Mas uma vez concluídos, ou substituídos por outros programas, tendem a não deixar estruturas ou redes educativas em permanência, tal como se desvinculam facilmente das ofertas educativas que criaram ou apoiaram, das parcerias que estabeleceram e, até, dos profissionais que haviam sido anteriormente contratados, quase sempre em regime de grande precariedade. Agora, basta uma mudança governativa, e não necessariamente a substituição do partido político que governava anteriormente, para que as estratégias e as prioridades educacionais possam ser profundamente alteradas.

E este é talvez o novo regime emergente no âmbito da aprendizagem ao longo da

vida, um regime que, apesar das reformas e programas, está em liquidação, tanto no sentido do desaparecimento das ações próprias como na vertente da liquidez, o estado momentâneo da circulação dessas novas mercancias que não deixam marca, nem tampouco estabelecem estado da solidez, apenas uma mutação que não acaba nunca e além não têm e não podem oferecer capacidade de resistência – que faze que nunca terminem nada e que as atividades educativas, as políticas… conformem-se em estados flutuantes.

Não por acaso, a transição político-conceptual de "educação" para "aprendizagem" tem sido muito notada por diversos autores (para uma síntese ver Licínio Lima & Paula Guimarães, 2011), e essa transição denota o traslado a – e a acentuação de – aprendizagem como uma disposição a aprender, disposição que suscita e implicam unas mulheres e uno homes orientados-guiados o mercado e uma disposição-competência de adaptabilidade também que além implica flexibilidade – talvez houvesse que aprofundar as relações entre essas concepções de educação permanente e as práticas normativas e da indústria e de serviços da flexi-segurança – e conformabilidade – deformável e transformável – para às novas condições e situações que concebe o capitalismo em seus espíritos e novas combinações. Trata-se, como afirma Peter Mayo no seu artigo, de uma "mudança não inocente". Ela resulta muito mais da alteração do papel do Estado na educação pública e das influências exercidas pela União Europeia e por várias instâncias internacionais (OCDE, Banco Mundial, etc.), do que propriamente por razões intrinsecamente educacionais e pedagógicas. Uma crescente "colonização" da educação pela economia tem revelado a centralidade de concepções pragmáticas e instrumentais de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, em muitos casos através de processos de individualização das responsabilidades da educação do público, agora subordinando a educação permanente à resolução de todo o tipo de problemas de ordem económica e social. Destaca-se, neste movimento, a aprendizagem individual para a empregabilidade e o empreendedorismo, para a competitividade económica e a qualificação da mão-de-obra, para a aquisição de habilidades economicamente valorizáveis no mercado global. É uma concepção de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida fortemente adaptativa, funcional ao novo capitalismo e aos chamados desafios da "sociedade do conhecimento e da informação" pero que anula e/o neutraliza a raiz basicamente humana da educação permanente (Freire, 1993) e, além, decanta o feixe do equilíbrio para a dominação de os muitos por unos poucos e situa a os processos de educação permanente entre ações domesticadoras-domadoras e caulificações profissionais descontinuam – agora estou 'formando-me', agora estou

em a empresa, agora estou desempregado… – ambas o serviço do mercado –"O único universal do capitalismo é o mercado"- y das grandes corporações financeiras, um sistema capitalista que cada vez desloca e expandem seus limites, anulando também as fronteiras entre territórios, âmbitos… e estabelecendo unas comunicações instantâneas que facilitam o controle necessário o novo espírito do capitalismo.

E, talvez como assinala Andrea Fumagalli, "*quanto mais estende-se a formação professional, mais generaliza-se a ignorância, no sentido etimológico do término, es dizer, 'não conhecimento' e 'não compreensão'*"(Andrea Fumagalli, 2010), o que conforma um paisagem e unas figuras francamente alienantes e alienadoras e o estabelecimento de uma pedagogia da dívida – aqueles capitães invertidos em forma de créditos solicitados por as e os estudantes, por as e os trabalhadores… na reconversão líquida, y sólida, de sus possível aprendizagem em capital e, dessa forma, poder concorrer e competi no mercado da sociedade do conhecimento e da informação – que endivida-nos e ainda mais fica-nos e cifra-nos as mulheres e os homens em essa pedagogia do capital (Antonia de Vita, 2006).

É exatamente neste campo, crescentemente circunscrito à adaptação ao mundo, segundo certas definições e certos interesses particulares, que a educação permanente se arrisca a perder sentido e potência democrática e transformadora, pelo menos face ao seu projeto de raiz humanista-crítica, capaz de ultrapassar as ambiguidades de um conceito generoso, mas sempre objeto de apropriações contraditórias a partir da década de 1960: ora acentuando as conveniências de uma educação para a adaptação e a produtividade, ora insistindo nas potencialidades do seu projeto transformador, na luta contra a alienação (Ettore Gelpi, 2005). Em poucas palavras, e simplificando simbolicamente as ambiguidades constitutivas do conceito, a educação permanente cedo compreendeu uma ambivalência permanente: entre os propósitos da socialização de um "*homem* novo" (segundo ideologias variadas), o pragmatismo vocacionalista da "educação recorrente" (advogada pela OCDE), a confusão com escolarização permanente e formalização extensiva da educação (conduzida pela escola e a universidade), o ideário reformista de feição social-democrata e de atribuição de um papel central e modernizador ao Estado (de que o Relatório *"Aprender a Ser"*, coordenado por Faure [1972], é um marco), a metamorfose em aprendizagem como qualificação para o trabalho e para a competitividade económica (ideário hoje central na União Europeia), até às pedagogias radicais e libertárias, de "conscientização" e de "educação como prática da liberdade" (como no caso de Paulo Freire [1967; 1975],

por exemplo) ou de desescolarização da sociedade, a fim de ser possível transitar de uma *"instituição manipulativa"* para novas instituições educativas *"conviviais"* e autónomas, isto é, organizadas segundo princípios opostos ao da "produtividade industrial" (segundo as teses de Ivan Illich [1976; 1977]).

Não obstante incidirem sobre políticas ativas e outras iniciativas com potencial transformador em termos de educação permanente, todos os artigos aqui apresentados se confrontam com possíveis contradições e derivas: individualistas e despolitizadoras, adaptativas e de capacitação do capital humano, homogeneizadoras e indiferentes às diferenças, meramente compensatórias e escolarizantes no caso dos adultos...

Os riscos de um projeto de educação permanente, de que pouco se falou num passado mais ou menos épico em termos discursivos e de celebração conceptual, frequentemente de tipo hiperbólico, mas que são hoje amplificados pela moda da aprendizagem ao longo da vida de feição economicista, adaptativa e insular, não são negligenciáveis. As contribuições aqui reunidas neste número de *Rizoma Freireano* não deixam de dar conta dos problemas a enfrentar, rejeitam soluções fáceis e registos comemorativos, mas não deixam, igualmente, de apontar para a potência transformadora da educação humana permanente, através dos mais variados processos e formas de organização, em articulação com as sociedades e as culturas, as políticas, os contextos institucionais diversos, considerando a participação ativa de múltiplos atores sociais. É isto que aproxima os diferentes artigos e seus registos analíticos, incluindo: o *"desenvolvimento interconectado"* e a ideia de aprendizagem ao longo da vida como princípio organizador do desenvolvimento humano e da sustentabilidade da vida, como observa Shirley Walters; as potencialidades das escolas, enquanto centros comunitários de aprendizagem, como propõe Peter Mayo, abertas ao pensamento crítico e original, à curiosidade epistemológica, à emancipação dos indivíduos e da coletividade local; o impacto da aprendizagem autodirigida e da literacia de saúde, desenvolvidas por mulheres prestadoras de cuidados de saúde em regime de voluntariado, de que tem resultado, segundo Lorraine Sheehan e Darlene Clover, uma crescente autonomia, confiança, capacidade de iniciativa e, potencialmente, maior capacidade de organização, de reivindicação e de exercício do poder junto das autoridades de saúde pública – que em outros lugares iniciativas e práticas similares ha suposto; ou de outras iniciativas e práticas caracterizadas por uma aposta pra a criação-construção singular e social do comum que, de algum modo, hão servido como ponte para entender e obrar na sociedade, na politica e na

educação de uma forma diferente, partindo de seu mesmo, e, acima de tudo, com uma carga simbólica diferente e com uma politica primeira que suscite e implique uma abordagem à economia e à educação permanente a partir de um aspecto concreto, cotidiano… por exemplo: "As mulheres, de facto, *por uma concomitância de fatores de tipo histórico e acima de tudo relativos al trabalho político e cultural realizado no últimos decênios, vivem o presente mais como oportunidade que como perdida, isto sem infravalorização crítica do desenvolvimento do novo capitalismo e inclusive com mais instrumentos para decifrar o trabalho simbólico conduzido por o capital, o qual, paradoxalmente, insiste justamente, quase mimeticamente e com modalidades interceptoras, sobre o mesmo horizonte léxico feminino, sobre as mesmas palavras chave, de signo cambiado, do trabalho simbólico feminino."* (María Giovanna Piano, 2005)-; as políticas públicas no contexto de um grande país da América latina, com seus acertos e desacertos, em busca de articulações produtivas com outras áreas das políticas sociais – que a educação, sozinha, não pode tudo -, lutando contra a fragmentação das políticas, dos programas e das lógicas de ação, mesmo no interior do Ministério da Educação, coordenando sem homogeneizar, articulando na procura da "pedagogia da heterogeneidade", como propõe Timothy Ireland.

No final da leitura dos quatro textos referidos, para além das suas diferenças e singularidades significativas, ficamos com a ideia de que aquilo que mais profundamente os une e, dessa forma, pode resultar na sua maior contribuição em termos do conjunto aqui reunido, é, por una parte, uma concepção tão exigente e rigorosa de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida quanto esperançosa e consciente das suas possibilidades de transformação; y, por outra, uma práxis de essas novas políticas que oscilam entre umas políticas primeiras realizadas por as mulheres e o homes no cotidiano de suas vidas – na escola, na sustentabilidade e na saúde… – e essas políticas segundas –o caso de Brasil– que devieram de estar sempre o serviço da, e enlaçadas com, as primeiras que som as que constitui-nos e fortalecem-nos na nossa condição humana, como mulheres e homes intelectuais e forjadores de novos horizontes de liberdade, de resistência y de criação singular e social. Os autores admitem variados usos, registos e impactos da educação permanente; encontram-se separados pela geografia, a história e a cultura de cada um e do seu contexto; os seus objetos de estudo são distintos, como distintas são as suas propostas; a focalização interpretativa de cada autor é também variada, indo do nível macro do Estado e do governo central, ao nível individual e às micropolíticas, do escolar como ponto de partida para a educação comunitária não formal, aos incontornáveis contributos da educação para a

sustentabilidade e o desenvolvimento humano integrado. No limite, é a educação permanente como processo de humanização dos seres humanos, capaz de contribuir para a interpretação crítica do mundo e a participação ativa na sua transformação, isto é, a educação permanente que resulta do facto de nos sabermos inacabados, condicionados, mas não determinados (Paulo Freire, 1993), que faz toda a diferença na mencionada unidade na diversidade que os autores agora nos oferecem. Ao ler os seus textos, o leitor encontrará marcas daquilo que acabamos de afirmar, não apenas nas linhas de cada texto, de forma expressa, mas também nas entrelinhas, de forma implícita.

Em jeito de síntese inspirada nos autores aqui publicados, ainda que de forma livre, não linear nem literal, a concepção de educação permanente que resulta das suas contribuições implica, para nós, um processo contínuo, com vocação de humanização, compreendendo dimensões de mobilização e de participação ativa com vista à autodeterminação e ao autogoverno, mais ou menos vinculado a lutas sociais, mas também a outros processos de transformação, com vista à mudança nas relações de poder, incluindo dimensões ético-políticas, a solidariedade e o bem comum, a justiça e o cuidado com a outra pessoa ou grupo de pessoas. A educação é permanente em termos temporais, é ao longo de toda a vida e como experiência de vida passível de ser dotada de sentido educacional; é igualmente passível de ocorrer em praticamente todos os espaços sociais, da esfera pública ao mundo doméstico; evidencia como princípio epistemológico a curiosidade, a condição intelectual de cada ser humano e o potencial da interdisciplinaridade e do cruzamento dos saberes; é um projeto global e integrado, polifacetado mas não passível de cisões ou fragmentações e, daí, a sua natureza holística.

É esta perspectiva holística da educação permanente que a torna um projeto tão potente quanto difícil de realizar, pois ele exige abordagens globais e integradas, sistemas de coordenação de tipo policêntrico dotados de grande autonomia, a capacidade de transcender fronteiras e divisões tradicionais, de ensaiar novas conexões evitando a fragmentação e a atomização; demanda, ainda, a mobilização individual, mas sem se esgotar em soluções meramente biográficas e no individualismo; requere a resposta a problemas práticos sem incorrer no pragmatismo, no praticismo ou no espontaneísmo; adota a mobilização socioeducativa, mas recusa o dirigismo, a organização oligárquica e o vanguardismo; não é indiferente às lutas em torno do poder, mas encontra-se especialmente comprometido com a transformação democrática do exercício do poder; não deixa de contribuir para a adaptação e a inserção dos seres humanos no

mundo que é o do seu tempo, mas recusa a mera adaptação funcional e perpetuadora de desigualdades, contribuindo para a inscrição crítica das pessoas e dos coletivos e para a sua participação ativa no processo de transformação do mundo social.

Educação permanente, portanto, como autoformação singular e em comum, como forma de organização e de empreendedorismo educativo, politico e ético, como cooperação e construção da liberdade, como matriz amorosa e como motriz dinâmica do *commonfare*… e, tudo planteando-se interrogantes e questionamentos, legendo e escrevendo o mundo, desenvolvendo processos de denuncia-anúncio – pronunciamento, reproblematizando o mundo, fazendo real e atual a hipótese sugerida por Ettore Gelpi : "A hipótese da educação permanente – que os educadores *necessitam necessariamente ser professional formados em centros de educação o universitários – sugere investigações que podam examinar a contribuição as atividades educativas de (a) os trabalhadores, que tem o seu próprio conhecimento específico; (b) os padres; (c) aqueles que foram envolvidos na vida política e social; (d) artistas, (e) científicos; (f) qualquer adulto com capacidade para aprender e ensinar."* (Ettore Gelpi, 2005), em última análise, umas politicas ativas da educação permanente que se configurem a partir do princípio vector da utopia do cotidiano, isto é, uma opção e um estilo que provoque e materialize umas lógicas de planificação, realização e valoração onde essas politicas já som primeiras – em primeira pessoa, singulares y plural – e partem do presente e de o que em isto sucede, partem de um 'si' de todos e cada um das mulheres e dos homens como expressão genuína de um programa-projeto-processo cultural, ético e politico da classe obreira que luta e, desde elas, para essas outras politicas – e instituições – segundas que propiciem essa mudança de civilização, portanto longe do paradigma pragmático e funcional, autoritário e conservador, antidialógico e injusto… e de novo com Ettore Gelpi volver a apresentar-nos as preguntas dentro da realidade: *"Em nossos dias ¿que lutas, que propostas, que alternativas?"* (Ettore Gelpi, 2004).

Bibliografia

Deleuze, Gilles (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.

De Vita, Antonia (2006). *Empreses d'amor i de diners*. Xàtiva : Edicions del CREC.

De Vita, Antónia; Torres, Rosa Maria; Lucio- Villegas Ramos, Emílio; Mayo, Peter; Aparicio Guadas, Pep (2010). *Educación permanente, politicas de relación-mediación y ciudadanía*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Faure, Edgar (dir.) (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Fumagalli, Andrea (2010). *Bioeconomia y capitalismo cognitivo*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro.La formación como proyecto politico*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva : Edicions del CREC.

Griffin, Colin. (1999). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education,*18, 6, 431-452.

Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

Neave, Guy (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education,*23, *1/2,*7-23.

Piano, Maria Giovanna (2005). ‘Globalización : el trabajo de lo simbólico’ en : *Treball futur, ciutadania i globalització.* Laboratori d’ iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi 3; ISNN: 1699-5767. Xàtiva : Edicions del CREC.