

Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito¹

Licínio C. Lima²

Resumo: As ambiguidades do conceito de educação ao longo da vida são analisadas em termos pedagógicos e culturais, bem como em termos políticos. A educação ao longo da vida pode ser orientada para a integração e subordinação dos indivíduos na ordem social, em busca de adaptação funcional ao novo capitalismo e como instrumento de gestão da crise. Mas também pode apoiar um projeto humanista de transformação do mundo social, como instrumento de mudança cultural, emancipação e educação da crise. O autor estuda a obra e o pensamento de Ettore Gelpi, estabelecendo algumas relações com as contribuições de Paulo Freire e Ivan Illich, a fim de compreender as capacidades críticas e as possibilidades de transformação criativa abertas por políticas e práticas de educação ao longo da vida, evitando o domínio de formas burocráticas de controlo e a limitação da educação a práticas instrumentais de formação de recursos humanos.

Palavras-Chave: educação permanente; Ettore Gelpi; políticas educativas.

Educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito

A ideia de educação permanente é muito mais antiga do que geralmente se pensa e, para certos grupos sociais, talvez tenha existido sempre, seja como instrumento de libertação, seja como instrumento de dominação; “para descobrir e potenciar a criatividade dos indivíduos” ou, talvez, “para domesticá-los e manipulá-los” (Gelpi, 2007, p. 27-30). Revela-se, realmente, constitucional a ambiguidade em torno de um conceito de educação permanente baseada na constatação, de resto óbvia para muitos observadores ao longo da história, de que os seres humanos aprendem ao longo de toda a sua vida, “desde o berço até à tumba”. Entre outros, o filósofo francês Claude-

¹ Este texto resulta de várias intervenções em torno do tema da educação permanente, designadamente: Seminário Internacional Educação Permanente e Mudança de Civilização, organizado pelo Centro de Recursos de Xàtiva/Espanha, em novembro de 2012; Seminário sobre Estratégias de Aprendizagem Permanente, Cidadania e Perspetiva Gelpiana, organizado pelo Instituto Paulo Freire de Espanha e pela Universidade de Barcelona, em maio de 2015; Conferência de abertura do Seminário Internacional Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil, organizado pelo Ministério da Educação do Brasil, em Brasília, abril de 2016.

² Professor catedrático do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigador do CIEd. E-mail: llima@ie.uminho.pt

Adrien Helvétius chamara a atenção para aquele facto, em obra publicada, postumamente, em finais do século XVIII, onde a par do elogio da educação e das suas capacidades infalíveis (“a educação faz tudo”), observou ainda:

Eu continuo a aprender: a minha instrução não está concluída. Quando estará ela concluída? Quando eu não for mais suscetível: com a morte. O curso da minha vida não é mais do que um longo processo de educação. (Helvétius, 1773, v. I, p. 12)

Porém, a articulação imediata entre *viver* e *aprender* pode contribuir para naturalizar tal relação, por essa via conferindo a toda e qualquer experiência de vida o atributo de experiência educativa, numa visão antropológica da educação que, no limite, tenderia a despolitizar os fenómenos educativos, a ignorar as suas opções axiológicas, a aceitar a educação e a aprendizagem tal como a vida é, como um “destino” ou “fado”, isto é, como decorrência da situação presente em que nos encontramos “imersos”, segundo a categoria freiriana (Freire, 1967, 1975a). Nesse sentido, toda a vida seria uma aprendizagem incessante, um processo educativo perpétuo e natural, independentemente dos valores e dos objetivos, das circunstâncias e das relações de poder, da liberdade e da autonomia, ou da opressão e da dominação heterónoma³. Ora se tudo fosse transformado, totalitariamente, em experiência educativa, independentemente das opções políticas, das visões do mundo e dos interesses divergentes, celebrando todo o tipo de atividades de aprendizagem apenas porque elas relevam da vida (“aprender até morrer”) e são, agora, altamente valorizadas sob a designação de “experienciais”, ou “informais”, revelando grande potencial de socialização e adaptação dos indivíduos (ao trabalho, ao ambiente competitivo, à precariedade...), deixaria de haver lugar para a crítica a formas de educação corrosivas e desumanas, a experiências de aprendizagem de feição doutrinadora, orientadas para o amestramento e a alienação. Deixaria, na ausência de um referencial político e axiológico, de poder existir o normativamente considerado “deseducativo”, ou falsamente educativo. Pelo contrário, questionar os sentidos e as classificações daquilo que é, e daquilo que não é, considerado “educação” e “aprendizagem” revela-se uma tarefa crítica de grande importância. Aprendizagem e educação para o quê e segundo quem? É que a aprendizagem humana não se converte, necessariamente, numa experiência educativa, não sendo difícil encontrar exemplos de processos e conteúdos de aprendizagem a que recusaríamos o epíteto de educativos, da instrução para a guerra a certas formações em contexto de trabalho, do treinamento de recursos humanos a programas de reeducação.

³ O que configuraria, segundo Paulo Freire, uma educação despolitizada e, nesse sentido, ideologizada, denegando a natureza “diretiva” ou forçosamente política da educação, isto é, recusando aquilo a que chamou a “politicidade” ou não neutralidade da educação (Freire, 1996, p. 78).

O conceito moderno de educação permanente, especialmente objeto de teorização ao longo das décadas de 1960 e 1970 (ver a síntese de Barros, 2011) e, também, enquanto objeto de orientações normativas e de políticas sociais (para uma discussão ver Lima & Guimarães, 2011), embora sem deixar de remeter para a dimensão temporal, “ao longo da vida” - segundo a expressão em língua inglesa (*lifelong education*) que, no contexto da Unesco e do Conselho da Europa, foi semanticamente equivalente à expressão “educação permanente” nas línguas latinas -, compreendeu outros atributos. Desde logo os atributos decorrentes da concetualização de educação “formal”, “não-formal” e “informal”, especialmente quando perspectivada numa lógica de *continuum* (Rogers, 2004) e não como realidade fragmentada através da imposição de fronteiras rígidas e definitivas entre distintas modalidades de educação. E compreendeu, também, uma conceção mais ampla e integrada de sistema educativo, conferindo um novo sentido a cada um dos “subsistemas” que o integram (por exemplo da educação da infância à educação superior, da educação de pessoas adultas à educação para o mundo do trabalho). A natureza holística resultante deste novo entendimento teórico, embora até hoje de implantação bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar a sua transformação e a mudança do próprio sistema educativo, para ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais, para consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social, de “intervenção no mundo” e não de simples adaptação ou ajustamento. Em suma, para transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos.

Apesar dos esforços teóricos e concetuais empreendidos a partir da época discursivamente dourada da educação permanente, ou educação ao longo da vida, sobretudo no âmbito de certas organizações internacionais e de certos discursos políticos governamentais em circulação nos países centrais, por ação do Estado-providência e das suas políticas de provisão de natureza social-democrata, a ambiguidade e complexidade inerentes ao conceito permaneceram e, de certo modo, como bem observou Ettore Gelpi, só se tornaram passíveis de esclarecimento a partir do momento em que aquele ideal pôde ser traduzido por experiências e práticas concretas:

Educação para todos, e para todas as idades; mas com que objetivos e com que meios? A ‘educação permanente’ poderia ser o resultado de um reforço da ordem estabelecida, de um aumento da produtividade e da subordinação. Contudo, uma opção diferente nos comprometeria cada vez mais com a luta contra aqueles que oprimem a raça humana no trabalho e no tempo livre, na vida social e emocional. (Gelpi, 2005, p. 31)

Tem sido, com efeito, uma concepção de educação permanente (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento económico, à empregabilidade e à competitividade, aquela que vem dominando nas últimas décadas. A tal ponto que não apenas as ressonâncias democráticas e autonómicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo esbatidas, mas também o próprio conceito de educação permanente foi sujeito a uma forte erosão nas suas dimensões libertárias e críticas, para passar mesmo a ser objeto de profundas mutações. Nos últimos anos, foi já o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” que foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respetivos Estados-membros, como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente evacuado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.

Mesmo onde sobreviveu do ponto de vista terminológico, a educação permanente, ou ao longo da vida, foi sujeita a um profundo processo de ressemantização, abandonando os seus ideais críticos e de transformação, e até mesmo uma boa parte dos seus compromissos social-democratas quanto à igualdade de oportunidades e a uma concepção não elitista de educação, que foram desenvolvidos no contexto de democracias capitalistas liberais que, historicamente, consagraram um papel de intervenção para o Estado na educação pública. Agora, porém, a aprendizagem ao longo da vida e seus derivados pós-pedagógicos (empregabilidade, flexibilidade, inovação, entre outros) fixaram-se pragmaticamente em torno das celebradas virtudes do “aprender para ganhar” e do “conhecer para competir” (Lima, 2012), consideradas centrais nas chamadas “sociedades do conhecimento e da aprendizagem”. A educação permanente foi subordinada a padrões restritos de utilidade, sendo frequentemente confundida com: escolarização permanente, educação escolar de segunda oportunidade, reconhecimento e certificação de competências, formação profissional contínua, vocacionismo adaptativo e funcional, inclusão social para as periferias ou margens de dentro de um sistema cada vez mais baseado numa competitividade desenfreada e numa performatividade seletiva e excludente. Isso não significa que algumas das dimensões referidas não integrem, necessariamente, um conceito amplo e multifacetado de educação permanente, mas tão-somente que não é possível admitir que o todo seja drasticamente reduzido a uma das partes ou dimensões assinaladas. Conforme Ivan Illich havia já criticado, a superação dos sistemas escolares tradicionais, através de novos sistemas

educativos e de educação permanente baseados no modo de produção industrial, haveria de resultar em “[...] instrumentos de condicionamento, poderosos e eficazes, que produzirão em série uma mão-de-obra especializada, consumidores dóceis, usuários resignados” (Illich, 1976, p. 8).

O Estado como razão da crise da educação e o recuo estatal como regeneração das aprendizagens

Os processos de mutação da educação permanente, atrás mencionados, não resultaram de novas teorias educacionais nem de consensos técnico-científicos, mas antes do abandono, ou da erosão, dos ideais de uma educação permanente que, não obstante as ambiguidades já referidas, foram historicamente forjados sob o lema “Aprender a Ser” (Faure, 1977), entre abordagens humanistas, de feição social-democrata e modernizadora, ou de natureza crítico-emancipatória, em todo o caso admitindo possibilidades de transformação democrática da economia e da sociedade e não abdicando da responsabilização do Estado perante uma carta de deveres inalienáveis para com a educação do Público. O crescimento económico e o emprego, a produtividade e o rendimento, a inclusão social e a prevenção da anomia, a modernização e a competitividade, nunca estiveram ausentes das concepções reformistas dominantes, mais institucionais e funcionais, de educação permanente. Daí, também, a sua centralidade político-concetual, a sua disseminação discursiva enquanto tópico quase incontornável nas políticas educativas entre as décadas de sessenta e oitenta do século XX; ainda que com frequência matizadas por uma certa energia utópica que remetia para possíveis articulações, mais ou menos pontuais, com abordagens que evidenciavam outra potência crítica e uma mais radical vocação transformadora.

A posição da Unesco foi, e até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre distintas perspetivas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora ainda resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego. No caso da educação de pessoas adultas, por exemplo, a mais recente CONFINTEA, de 2009, e respetivo quadro de ação subscrito em Belém do Pará (Brasil), apontam para as potencialidades e para os limites atuais da Unesco, sobretudo quando, como observa Carlos Torres (2011, p. 50), o Estado-nação permanece como o seu grande aliado, embora num contexto em que o mesmo Estado não considera a educação de pessoas adultas como uma prioridade. Este dilema é difícil de ultrapassar – situação que para Torres (*Ibid*, p. 55) significará uma educação de adultos que se arrisca a continuar “a dançar no convés do Titanic” –, tanto mais quanto se assiste a uma regressão do Estado e das suas funções sociais. Seja numa tra-

dição social-democrata, seja por referência às teorias críticas e às concepções de democracia radical, o Estado representa um ator político central e incontornável, ainda que a partir de distintos pressupostos teóricos e ideológicos e com implicações igualmente diferentes. Centralidade que, embora de signo negativo, não deixa de transparecer, também, nas propostas neoliberais e nas suas abordagens reformistas do Estado-providência na educação, uma vez que, em boa parte, a crise atual da educação é definida como correlativa da crise do Estado-providência, sendo este apresentado como o seu principal responsável. Segundo as críticas dos defensores dos modelos de reforma neoliberal das políticas sociais, a intervenção estatal na educação terá revelado, entre muitos outros aspetos: mais controlo burocrático do que igualdade de oportunidades; mais paternalismo e menos liberdade de escolha; maior preocupação com a quantidade no acesso à educação do que com a qualidade do sucesso educativo; excesso de fixação em objetivos de aperfeiçoamento social e pouca atenção à formação para o trabalho, para o crescimento e a produtividade; poder desmedido conferido aos educadores profissionais e à pedagogia, em prejuízo dos “*stakeholders*”, das necessidades socioeconómicas e, em particular, dos empresários; excesso de democracia e de colegialidade, com défice de eficácia, de eficiência e de liderança unipessoal na governação da educação; custos financeiros excessivos e, agora, considerados in comportáveis, inerentes à lógica redistributiva e universal da prestação de serviços públicos, em prejuízo de políticas baseadas na equidade e no respetivo acesso diferenciado, a partir de novas políticas fiscais também diferenciadas, com regimes contributivos na segurança social de tipo opcional, ou parcialmente opcional.

É neste contexto de crítica à intervenção do Estado e às suas principais funções sociais que a responsabilidade individual, a inovação pessoal e a escolha racional de consumidores em mercados livres é celebrada. Trata-se de um novo referencial do bem-estar individual que deve ser diligentemente perseguido por cada indivíduo, isoladamente e de forma competitiva, processo de que resultará, segundo é afirmado, o progresso da sociedade e o bem comum. Como observaram O’Brien e Penna (1998, p. 103), o neoliberalismo perdeu a fé liberal na perfeitibilidade humana e nos ideais de esclarecimento da Ilustração, tendo, conseqüentemente, desistido do “projeto liberal”, subordinando a vida quotidiana a relações mercantis e a transações numa economia desregulada, apenas sob aparente coordenação da “mão invisível” do mercado.

A intervenção estatal é considerada, assim, uma das principais razões da crise atual da educação, e mesmo da crise da economia e da sociedade, razão pela qual a teoria da “escolha pública” e as suas correspondentes concepções elitistas de democracia são revitalizadas, a par do mercado da aprendizagem e da reconfiguração do Estado como “Estado-avaliador”, “Estado-supervisor”, ou “Estado-estratega” (ver, entre outras, as críticas de Clarke e Newman, 1997). É exatamente neste contexto que a provisão de

educação por parte do Estado cede o seu lugar à defesa do princípio da livre escolha, pretensamente capaz de libertar os indivíduos das sobredeterminações estatais e de regenerar as aprendizagens individuais, finalmente consideradas úteis e responsáveis, competitivas e competentes, legitimando diferentes estatutos, destinos e papéis sociais a partir da “ideologia da competência”, a qual

[...] intervém muito a propósito para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à existente entre os senhores e os escravos: de um lado, cidadãos de parte inteira que têm capacidades e actividades muito raras e sobre-remuneradas, que podem escolher o seu empregador [...] e, do outro lado, uma massa de gente votada aos empregos precários e ao desemprego. (Bourdieu, 2000, p. 53)

A reforma do Estado e a promoção de um mercado da aprendizagem orientado para a satisfação das “necessidades de formação” dos seus clientes, empresas e trabalhadores, é responsável pelo vocacionalismo reinante. O crescimento e a produtividade, a competitividade e a empregabilidade, a modernização das empresas e a inovação, a formação de mão-de-obra qualificada, deixaram a educação para trás ou, em alternativa, invocam-na em termos “friamente tecnicistas”. Fazem-nos esquecer que a crença num crescimento económico ilimitado e permanente, na máxima competitividade e produtividade, é que nos conduziu à crise atual, ignorando que os nossos maiores problemas só muito dificilmente poderiam ser ultrapassados através de soluções pedagogistas, apenas baseadas nas necessidades de qualificação da população ativa, sem retaguarda educativa e cultural, cívica e política, em busca da adaptação isomórfica à crise, e não do combate à crise através da transformação profunda do mundo social. Como advertira Gelpi (2006, p. 21), “O domínio das técnicas sem uma rica formação cultural não é suficiente para superar as crises [...]”⁴.

A formação de recursos humanos competentes: administrar a crise, promover o crescimento

O mundo do trabalho é uma realidade incontornável em qualquer projeto de educação permanente, mas isso não legitima a sobredeterminação da economia sobre a educação, condenando esta ao estatuto de variável do crescimento económico, reduzindo-a à categoria de instrumento de empregabilidade, sob uma “política de resultados”. É, porém, esta a perspetiva que se vem revelando dominante, incorporando a educação permanente, e designadamente a educação superior, a educação de jovens e adultos e a

⁴ E noutro lugar afirmou: “Uma sociedade não pode continuar formando pessoas cada vez mais competentes no âmbito profissional e cada vez mais ignorantes no plano cultural” (Gelpi, 2009, p. 41).

formação profissional contínua, escolar e não escolar, sob a designação genérica de “formação de recursos humanos”⁵, buscando a promoção do crescimento económico. Aqui residirá, segundo este racional, a chave para uma correta administração da crise, de forma a alcançar o crescimento, a competitividade e o emprego, assim reduzidos à escala de problemas essencialmente educativos e pedagógicos que novos instrumentos de formação e treinamento, considerados relevantes do ponto de vista económico e empresarial, haverão de resolver. O programa de ajustamento da educação permanente, agora em boa parte reduzida a programas de formação profissional contínua e a estratégias individuais de aprendizagem, consagra, como nunca antes na história, a hegemonia da visão tecnicista sobre a educação, para a qual chamou à atenção Freire (2000, p. 79), afirmando:

A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses, que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados.

Sob abordagens típicas do “capital humano” e sob a linguagem dos clientes e consumidores de serviços e produtos educacionais, alguns dos quais hoje transacionados à escala global, até mesmo os adultos em contexto de formação tendem a ser representados como uma espécie de matéria-prima, como objetos passíveis de modelagem e acomodação. Eles são vistos como “pacientes”, de acordo com a crítica de Paulo Freire⁶, como objetos de “tratamento” e de “terapia” através da prestação de serviços mercadorizados e de uma “administração institucional”, de acordo com as críticas de Ivan Illich (1977)⁷. Conforme chamei à atenção (Lima, 2012), os pouco escola-

⁵ Segundo Gelpi (2008, p. 52), “A redução dos seres humanos a recursos humanos conduz à destruição de alguns destes e dos mesmos seres humanos. No que se refere, especificamente, aos possíveis efeitos sobre a educação popular, observei (Lima, 2006, p. 48-49): “Subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, a educação popular está sitiada. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de ‘conscientização’, articulando-se com movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica (e nesse caso corre sérios riscos).”

⁶ “Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos” (Freire, 1996, p. 25).

⁷ Não obstante as diferenças que separam Freire e Illich, especialmente no que concerne à centralidade da escola nas suas obras e à crença nas possibilidades da sua transformação democrática, Carlos Torres observa as articulações que podem ser ensaiadas entre a “conscientização” e a promoção de uma educação libertadora em Freire, e a “desescolarização da sociedade” como forma de alcançar uma educação convivencial, em Illich,

rizados, os desempregados de longa duração e os trabalhadores considerados pouco qualificados são vistos como indivíduos incapazes, evidenciando défices e lacunas que exigirão a sua superação, colmatando necessidades de formação através da aquisição de instrumentos, ou “próteses” formativas, que funcionalmente os habilitarão a integrar a nova “economia do conhecimento”. Parte-se, desta forma, e ao contrário do que há muito aprendemos no campo da educação de adultos e da educação popular e comunitária, das negatividades e do que se considera como deficiências e limitações dos “destinatários”, ou “grupos-alvo”, para a tentativa da sua superação, em vez de partir da cultura, da experiência vivida e da “leitura do mundo” dos participantes, em direção à sua revitalização e problematização críticas. Insiste-se em lógicas vocacionistas e de modernização, de tipo exógeno e hierárquico, por vezes no quadro da prestação de serviços de formação e da comercialização de experiências de aprendizagem, outras vezes ainda no contexto de programas públicos de feição assistencialista e finalista, em ambos os casos correndo sérios riscos de vir a recuperar o “extensionismo” e as suas dimensões antidialógicas, de “domesticação” e de “normalização”, que foram analisados por Freire (1975b). As lógicas referidas são próprias das abordagens tecnocráticas da aprendizagem para o trabalho, desprezando o facto de nem todas as formas de educação técnica e vocacional poderem ser consideradas decentes e justas, de qualidade democrática e social para todos, incorporando necessariamente processos de participação na decisão e na discussão dos valores, objetivos, conteúdos e processos, formas de organização e avaliação da formação profissional e não aceitando a sua insularidade face a um projeto de educação integral e de formação geral, ou de base, pois

Uma formação de base atenta à criação, à criatividade e à generosidade permitirá resistir melhor às formações profissionais de êxito que, em nome da eficácia produtiva, se transformam rapidamente em adestramento mais ou menos contínuo. (Gelpi, 2004, p. 113)

Na sua crítica à reorientação da educação em função da mundialização da economia liberal, assente na promoção de competências profissionais mais ou menos atomizadas, Gelpi (2009) observou os perigos do tecnicismo, da pura adaptação e da coisificação dos seres humanos, chegando a recordar a necessidade de também sermos capazes de “aprender a desaprender”, transcendendo as lógicas estritas e imediatistas das qualificações e competências de preparação para a vida⁸, até para abrir espaços para uma educação promotora de identidades:

ambos partilhando elementos como a centralidade da comunicação e do diálogo, a epistemologia da curiosidade, o cruzamento de fronteiras, a linguagem da possibilidade e as relações entre educação e poder (Torres, 2005, p. 98).

⁸ Lembrando que “[...] a educação não é simplesmente uma preparação para a vida mas, ademais, e cada vez em maior medida, uma parte essencial das atividades do homem” (Gelpi, 2007, p. 152).

A qualificação e a competência, por si sós, podem gerar violências desastrosas para a sociedade e inclusive para a economia. Os jovens e os adultos exigem qualificações e competências, mas desejam de facto uma educação que reforce a sua identidade a nível cultural, social e sexual de ‘produtores’ (não só em sentido estritamente produtivo). (Gelpi, 2009, p. 41)

Neste quadro de referência, as críticas à subordinação da educação permanente a objetivos produtivistas e consumistas⁹, ao “crescimento máximo”¹⁰ e sem limites, à sua crescente tendência para a escolarização e a formalização, sob modalidades que chegam a ser obrigatórias, com objetivos típicos das “escolas convencionais” e dos seus “pacotes educativos”, dirigidos a um “consumidor curricular competitivo”, configuram, de acordo com a crítica illichiana, uma educação permanente como “instituição manipulativa”, transformada em “ferramenta” de opressão e alienação, assim apresentando muitos pontos de contacto com as críticas de Gelpi. Uma educação permanente que partilha com as escolas “obrigatórias, intermináveis e competitivas” e com educadores sempre “dispostos a derrubar as paredes das salas de aula, com a finalidade de transformar toda a cultura numa grande escola” (Illich, 1977, p. 118), aquilo que Illich designa por “institucionalização alienante da vida”, “separando educação da realidade e trabalho da criatividade” e “ensinando a necessidade de ser ensinado” (*Id., ibid.*, p. 87), uma vez que “o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (*Id., ibid.*, p. 23).

A humanização dos seres humanos: educar a crise, transformar a economia e a sociedade

De raiz inteiramente distinta é a educação permanente entendida enquanto projeto de humanização e de transformação, justificada por Paulo Freire nos seguintes termos:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse económico o exigam. A educação é

⁹ Segundo Manuel Reis (2011, p. 36), “Os monstros principais das modernas sociedades ocidentais industrializadas, denunciados e combatidos por I.L., são o produtivismo e o crescimento sem limites. Daí decorrem as suas ideias matriciais e sistémicas: A) É preciso e urgente ‘descolarizar’ a sociedade. B) A produtividade tem de ser corrigida e equilibrada pela convivialidade (geminada com a primeira)”.

¹⁰ Para Bourdieu (2000, p. 39), o “trabalho de inculcação simbólica”, ou de “imposição”, assenta em certos pressupostos considerados óbvios, um dos quais é admitir “[...] que o crescimento máximo, e portanto a produtividade e a competitividade, são o fim último e único das ações humanas; ou que não é possível resistir às forças económicas”.

permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. (Freire, 1997, p. 20)

Como esclarece o autor, os seres humanos são não apenas seres inacabados, mas são, também, os únicos que têm consciência do seu próprio inacabamento:

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação. (Id., *ibid*, p. 18)

De acordo com uma concepção antropológica baseada, simultaneamente, no “inacabamento” do ser humano e no facto de este nascer “programado para aprender”, ou seja, de se encontrar biologicamente e socialmente condicionado, mas não determinado, Freire conclui que os seres humanos apresentam uma “vocação ontológica para ser mais”. Por isso estão em permanente processo de educação e aprendizagem, muito para além dos limites institucionais da educação escolar, sendo dotados de uma “curiosidade epistemológica” para saber mais, para questionar o mundo e indagar acerca da sociedade em que vivem e da cultura que constroem. Para Freire, mais do que a aquisição de competências sociais e de qualificações e habilidades para o trabalho, a educação permanente representa um contributo indispensável à humanização dos seres humanos e à realização da sua vocação intelectual, através da interpretação crítica do mundo e da participação ativa e responsável no processo da sua transformação, posição que se revela muito influente na obra de Gelpi.

Em tempos de crise, a educação permanente não apenas representaria um recurso para a interpretação crítica das suas causas, e para a compreensão profunda da natureza da crise, mas teria mesmo a responsabilidade de participar ativamente na busca de processos de transformação da economia e da sociedade, em função da sua vocação de humanização, nesse sentido *educando a crise*, ou seja, problematizando-a e afrontando-a em termos políticos e culturais, de valores e interesses, de relações de poder e de outros recursos distribuídos assimetricamente, rompendo com o círculo vicioso das explicações ideológicas e das soluções convencionais que, com frequência, representam mais instrumentos de gestão e aprofundamento da crise, do que propriamente da sua superação. E é exatamente nesse processo de legitimação da crise e das condições estruturais da sua emergência, que é crucial evitar a institucionalização de processos de educação e formação com objetivos apenas paliativos, de mera gestão da crise, os quais buscam somente amortecer os efeitos mais negativos e mais dramáticos da precari-

idade¹¹ e das elevadas taxas de desemprego estrutural, “um inútil delito contra o homem”, como lhe chamou Gelpi (2008, p. 52), mas que, na prática, contribuem para a reprodução da crise e, em geral, para piorar as condições de dependência e de alienação dos agora designados “destinatários” ou “utentes”.

A incompletude, sendo própria da nossa condição humana, não pode, portanto, ser aceite como fonte de défices ou lacunas, passíveis de remediação através da ideologia vocacionalista das competências e habilidades funcionais. Como sustenta Gelpi (2008: p. 54),

Uma humanidade ‘humana’ requer não só sentimentos humanos, mas também habilidades que não sirvam unicamente para a produção do mercado. Por isso, são importantes as habilidades para a sobrevivência, a alegria, o prazer, um comportamento criativo e a compreensão intercultural, internacional e interétnica.

A simples adaptação ao mundo não pode, nesta perspetiva, ser assumida como objetivo central da educação permanente, pois a sua vocação será no sentido de possibilitar a transformação dos seres humanos em sujeitos da história, participantes livres, ativos e responsáveis, agindo individualmente e coletivamente no processo de *refazer o mundo*, como dizia Freire. Também por esta razão as lutas sociais por mais democracia, autonomia e poder de decisão representam, tanto para Gelpi quanto para Freire, verdadeiros processos educativos, capazes de ensinar a democracia através de práticas de decisão e do exercício da participação ativa¹². Representam, por isso, possibilidades de inserção e de “emersão”, ou de “inscrição”, contrariando a tendência para a passividade, a alienação e a não-inscrição que, segundo José Gil (2005), herdámos de uma educação que nos ensinou a irresponsabilidade e o “medo de existir”, que nos infantilizou e apassivou. Uma tendência que cedo fora, igualmente, registada por Freire (1975a), na sua *Pedagogia do Oprimido*, quando se refere ao “medo da liberdade”, ao fatalismo e à “desproblematização” do futuro. Ora uma educação e formação no, e pelo, regime do medo, da falta de confiança e de esperança no futuro, em permanente estado de insegurança ontológica ou de submissão, de estigma assistencialista, é absolutamente incompatível com uma educação permanente como prática de liberdade e, em termos illichianos, de natureza “convivencial”, capaz de estabelecer intercâmbios livres, formas de

¹¹ É oportuno atentar nas palavras de Pierre Bourdieu (2000, p. 124), para quem “A precariedade afeta profundamente aquele ou aquela que a sofre; tornando todo o futuro incerto, proíbe qualquer antecipação racional e, em particular, esse mínimo de esperança e de crença no futuro que é necessário à revolta, sobretudo coletiva, contra o presente, por mais intolerável que este seja.”

¹² A este propósito, escreveu Gelpi (2005, p. 82): “Não devemos separar a educação da luta dos trabalhadores contra a sua alienação. Esta é a conexão entre a luta educativa, económica e política que caracteriza a participação do movimento da classe trabalhadora no âmbito da educação.”

comunicação, redes de cooperação e outras estruturas relacionais (Illich, 1977, p. 96-102).

Conclui-se que também a aprendizagem e a educação para o trabalho, no âmbito de uma abordagem crítica e transformadora de educação permanente, visam criar condições para a mobilização a favor do trabalho decente e com significado, contra a subordinação dos cidadãos e a alienação dos trabalhadores, superando o estatuto de simples instrumentos técnicos e de ajustamento¹³, como se os nossos problemas pudessem ser resolvidos através da adaptação funcional dos indivíduos aos imperativos da economia e às políticas de ajustamento e de austeridade que são apresentadas como resposta à crise, sem intervenção substancial na mudança das condições estruturais da nossa existência coletiva.

Para além da formação de recursos humanos: educação, cultura e participação democráticas

Gelpi adota um conceito amplo e multidimensional de educação permanente no qual integra, entre outras, a educação de jovens e adultos. Para o autor, a educação permanente é, simultaneamente, “[...] um conceito, uma política, uma prática, um objetivo, um método”, compreendendo a educação formal, não formal, a autoformação e a aprendizagem institucional, a educação a distância e a educação presencial, a formação inicial e a formação contínua, estando presente em todas as idades, tempos e lugares, no trabalho e no não-trabalho (Gelpi, 1998, p. 125). Para ele, deveria, de resto, ser entendida não como uma definição estável, mais ou menos cristalizada, mas antes como uma realidade em permanente mutação – tal como o mundo social –, até de modo a conseguir evitar que a natureza “revolucionária” do princípio da educação permanente pudesse vir a ser reduzido a um campo de práticas “conservadoras” e meramente utilitaristas, cooptado por agências, governos e empresas de forma ambígua ou mesmo reducionista (*Id., ibid.*, p. 125-126). Esta advertência representa bem o cerne da conceção gelpiana de educação permanente, de grande amplitude, por um lado, mas, por outro lado, recusando quaisquer apropriações de tipo pragmatista e fragmentador. Em Gelpi, a multidimensionalidade da educação e da formação aceita a “pluralidade das competências” mas, exatamente por essa razão, rejeita ver-se limitada às competências profissionais, única forma de abrir espaço para as “competências sociais, culturais, estéticas, afetivas e

¹³ Referindo-se à educação de adultos, Gelpi (2004, p. 118) observou que ela “não é um instrumento apto só para aprender técnicas de trabalho e saberes instrumentais, mas que também está em condições de permitir aos adultos implicados participar ativamente na organização do trabalho e da vida, na definição de políticas educativas e na sua aplicação prática. Os adultos estão interessados não só na observação do contexto social, mas também na sua transformação.”

físicas que são indispensáveis para os ‘indivíduos trabalhadores-cidadãos’” (Gelpi, 2009, p. 133).

Com efeito, foi o predomínio de uma concepção fragmentadora de educação e formação que naturalizou as distinções entre *formação para o emprego*, *formação para o trabalho* e *formação para a aprendizagem na cidade*, insistindo nas suas dimensões individuais e ignorando as suas dimensões coletivas, que Gelpi considerou imanentes a qualquer ação formativa (*Id., ibid.*, p. 129). A cisão entre as três dimensões formativas referidas terá sido responsável, na opinião de Gelpi, pelo “desastre e pela tragédia que se desenvolve perante os nossos olhos” (*Id., ibid.*) e, certamente, pela hegemonia de uma formação técnico-profissional onde é cada vez mais difícil encontrar componentes culturais e políticas. Onde a formação para o trabalho e para a produção mercantil chega a recusar a sua inscrição num projeto educativo humanizador e orientado para a autonomia e a liberdade dos trabalhadores-cidadãos, para a promoção dos direitos humanos, da igualdade e da justiça, do pensamento crítico e da transformação da economia e da sociedade, como seria exigível a um conceito de trabalho decente e contra todas as formas de alienação. Ora uma educação mais além da formação de recursos humanos úteis implica, necessariamente, o desenvolvimento cultural e este exige, concomitantemente, a participação dos indivíduos enquanto sujeitos ativos do seu próprio processo de educação, “[...] que não se deveria confundir com as políticas dos recursos humanos, instrumentos de ajuste, e não motores da cultura” (Gelpi, 2004, p. 121). Em qualquer caso, segundo Gelpi (2006, p. 57), a educação não poderá mais continuar a ser identificada com formação técnico-profissional, não só porque o tempo de trabalho cederá relevância ao tempo de não-trabalho, “[...] enquanto que a formação profissional beberá amplamente na formação geral: matemáticas, filosofia, poesia, são disciplinas fundamentais para a formação profissional”. Sem ir tão longe, mas observando igualmente as tendências atuais para “[...] modalidades de formação de curto prazo, superficiais e tendencialmente orientadas para a tarefa” em contexto empresarial, investigação recente identificou algumas práticas, em grandes empresas, que procuram superar aquela orientação, com preocupações de mobilidade profissional, de promoção da autonomia dos trabalhadores, de educação para a saúde, as línguas, as tecnologias de informação, para a educação cívica e os direitos do trabalho (Bernardes, 2013, p. 207, 189).

É, ainda, objeto privilegiado de crítica o que Gelpi (2008, p. 80) designa por “A ideologia da formação como resposta ao problema gerado pela desestruturação do trabalho ou pela ‘extinção’ do trabalho”, por várias razões, de entre as quais se destacam duas. Em primeiro lugar o fenómeno, não apenas típico dos países do Sul, de “[...] co-habitação de organizações diferentes do trabalho [que] significa pré-taylorismo, taylorismo e pós-taylorismo não somente no mesmo país, mas também na mesma cidade e na mesma indústria” (Gelpi, 2003, p. 126). Em segundo lugar, a tese da educa-

ção e formação flexíveis e da sua pretensa capacidade, não demonstrada, de aumentar a ocupação e de lutar contra o desemprego (Gelpi, 2008, p. 91). O que, pelo contrário, aumentou foi o grau de secundarização do papel da educação dos trabalhadores e, designadamente, de uma educação de adultos que fosse capaz de contribuir para a compreensão dos mais complexos problemas das sociedades em que vivemos e para a procura de respostas para as questões da crise de desenvolvimento tecnológico, de desemprego e de alienação que enfrentamos (Gelpi, 2007, p. 224). E também a educação sindical deveria, segundo Gelpi (2007, p. 101), recusar ver-se reduzida à formação de sindicalistas, para passar a abarcar a educação geral, a alfabetização tecnológica e a própria capacidade de autogestão enquanto áreas que são relevantes para mulheres e homens que trabalham, ou que se encontram em situação de desemprego, ou ainda que são imigrantes.

Em ambos os casos assinalados, a educação e a formação de adultos rejeitam o estatuto de simples preparação para o trabalho heterónimo e subalterno, uma vez que assumem como vocação central a tomada de consciência crítica do poder de participar na determinação das condições de trabalho, já que [...] os homens e as mulheres não só são ‘recursos’, mas ‘seres humanos’ e capazes de agir (Gelpi, 2009, p. 137).

A uma conceção de formação gestonária e instrumental, do tipo “formação *just in time*” – somente aquela de que se necessita, nas quantidades necessárias, no exato momento em que é necessária e com o dispêndio do mínimo de recursos (Viviani, 2011, p. 97) –, opõe-se uma educação e formação de adultos como projeto integrado numa conceção humanista-crítica de educação permanente, na qual a participação na definição dos conteúdos, das formas de organização pedagógica, da avaliação, etc., não se reduz a uma metodologia ou didática participativa. É, mais do que isso, participação política, participação cidadã, processo e resultado, preparação para, e exercício concreto de, tomada de decisões, dessa forma contrariando uma ideologia de educação de adultos que Gelpi (2009, p. 165-169) vê ainda muito dependente do “projeto positivista da modernidade”, e da respetiva lógica da formação para o desenvolvimento e o crescimento, em prejuízo da cidadania democrática como preocupação principal. Uma perspetiva de educação de adultos que, ademais, esquece, ou renega, a sua própria história de lutas sociais, de resistências e de confrontos com os poderes estabelecidos (Gelpi, 2004, p. 153), deixando-se aprisionar por visões estreitas, agendas tecnocráticas, programas compensatórios e, ainda, por oposições entre educação e cultura, formação e cidadania democrática, trabalho e autonomia. Por isso Gelpi (2005, p. 157) denuncia as aparentes “vitórias sindicais” em matéria de educação e formação, as quais costumam converter-se em “derrotas” para os trabalhadores: “[...] obtém-se o direito à educação e à formação, mas no processo descartam-se as suas próprias tradições de formação e a possibilidade de gerir diretamente as novas experiências educativas”.

Num tal contexto de desvitalização simbólica e de erosão cultural, próximo do conceito de “invasão cultural” de Freire (1975a), se a formação implica a exclusão, a competição entre adultos no mundo da produção, a transmissão de valores que lhes são estranhos e contrários à sua cultura, então, afirma Gelpi (2004, p. 123), “[...] é evidente que a resistência é uma manifestação cultural importante, para que através dela possa emergir uma formação que permita a aquisição de uma consciência nova por parte dos adultos”. Resistir ativamente a uma formação permanente fragmentada, meramente adaptativa e remediativa, hierarquicamente imposta como dever funcional, mais do que autonomamente construída enquanto direito humano e cultural, implica, para Gelpi (2006, p. 21), aceitar que o desenvolvimento humano democrático pressupõe as contribuições de uma teoria e prática de educação de adultos simultaneamente cultural e profissional. Propósito que foi claramente assumido pelo autor: “Eu tenho querido desenvolver uma teoria da educação de adultos que reunifique a ação cultural, educativa, social, política e produtiva” (*Id., ibid.*).

Tal reunificação, todavia, tornou-se mais difícil de realizar – e concomitantemente mais urgente –, com a redefinição do papel do Estado, mesmo considerando as contradições e os insucessos que ocorreram historicamente no contexto do Estado de bem-estar social e das suas políticas de signo social-democrata, no âmbito do que designámos (Lima & Guimarães, 2011) de “modelo de modernização e de controlo do Estado”, hoje sob enorme pressão reformista por parte do “modelo de gestão de recursos humanos”. Para Gelpi (1998, p. 135), foi a transformação do papel do Estado que esteve na origem da maior mudança a que a educação de adultos foi submetida: “[...] convertida nos últimos anos, em grande parte, em sinónimo de formação profissional para preparar melhor a competição entre indivíduos, países e macrorregiões”. Em finais da década de 1990 o autor já observa a confusão terminológica e o sincretismo concetual que marcam este campo. Segundo ele, tal confusão “(educação de adultos, formação profissional contínua, educação permanente, educação permanente de adultos) mascara uma realidade, na qual, a formação profissional prima amplamente sobre a formação da educação de adultos” (*Id., ibid.*, p. 135-136). Por essa razão, a educação de adultos “como instrumento de luta e de emancipação” historicamente forjado por movimentos populares, sociais e sindicais, nascida sob o signo da contestação, do desejo de mudança e da frequente necessidade de “aprender a desaprender”, termina demasiadas vezes como administração, adaptação e controlo (*Id., ibid.*, p. 60-61).

É para lutar contra uma educação de adultos técnico-burocrática, sob a hegemonia da formação de recursos humanos úteis e a exportação dos seus produtos através da formação profissional e da transferência de tecnologias, que Ettore Gelpi insiste em que é imprescindível considerar a educação de adultos como um projeto político-cultural, como bem público, como ação educativa feita por sujeitos em processo de aprofundamento da

sua cidadania democrática, participando com liberdade e criatividade nas mais importantes decisões que os afetam, seja no mundo do trabalho seja, desde logo, nos contextos de educação e formação onde intervêm; não enquanto “recursos humanos” em processo de adaptação e adestramento, mas antes como “seres humanos” em processo de humanização, autores individuais e coletivos da sua própria formação.

Referências

- Barros, Rosanna (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Chido Editora.
- Bernardes, Alda (2013). *Políticas e práticas de formação em grandes empresas. A dimensão educativa do trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Contrafogos*. Oeiras: Celta.
- Clarke, John & Newman, Janet (1997). *The managerial state. Power, politics and ideology in the remaking of social welfare*. Londres: Sage.
- Faure, Edgar (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand (1ª ed. 1972).
- Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1975a). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, Paulo (1975b). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (1ª ed. de 1969).
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez (3ª ed.).
- Freire, Paulo (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água (3ª ed.).
- Gelpi, Ettore (1998). *Identidades, conflictos y educación de adultos*. Palma: Universitat de les Illes Balears y Diálogos.
- Gelpi, Ettore (2003). Mutaciones del trabajo, economía del sur y economía del mundo. In Ettore Gelpi (Org.). *Trabajo y mundialización* (pp.119-129). Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2004). *Trabajo futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Edicions del CREC.

- Gelpi, Ettore (2005). *Educación permanente. La dialéctica entre opresión y liberación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2006). *Conciencia planetaria. Investigación y formación*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2007). *Educación permanente y relaciones internacionales*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2008). *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gelpi, Ettore (2009). *Formación de personas adultas: inclusión y exclusión*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- Gil, José (2005). *Portugal, hoje. O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Helvétius, Claude-Adrien (1773). *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*. Londres: Chez la Société Typographique, 2 vols. (1ª ed.).
- Illich, Ivan (1976). *A convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Illich, Ivan (1977). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Lima, Licínio C. (2006). Políticas educativas y educación popular: la ciudadanía democrática y los imperativos del mercado competitivo. In J. Francisco de Souza (Org.). *Investigación-acción participativa: Qué?* (pp. 48-71). Recife: NUPEP/Edições Bagaço.
- Lima, Licínio C. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na "sociedade da aprendizagem"*. São Paulo: Cortez.
- Lima, Licínio C. & Guimarães, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning. A critical introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- O'Brien, Martin & Penna, Sue (1998). *Theorising welfare. Enlightenment and modern society*. Londres: Sage.
- Reis, Manuel (2011). *Em torno de Ivan Illich*. São Paulo: EDICON.
- Rogers, Alan (2004). Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In *The encyclopaedia of informal education*. Disponível em www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm.
- Torres, Carlos Alberto (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI* (pp. 83-100). Porto: Afrontamento.

Torres, Carlos Alberto (2011). Dançando no convés do Titanic: a educação de adultos, o Estado-nação e os novos movimentos sociais. In A. Teodoro & E. Jezine (Orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-América* (pp. 33-59). Brasília: Liber Livro Editora.

Viviani, Loris (2011). *La deterninación del mercado: Gelpi y las disonancias en las organizaciones educativas críticas*. Xàtiva: Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi/Edicions del CREC.