

O PLANEJADOR E A EDUCAÇÃO PERMANENTE *

PIERRE FURTER

* Traduzido do original em francês «Le planificateur et l'éducation permanent» por Thais Cossoy Paro. Publicação do Instituto Internacional de Planejamento Educacional (IIPE) na série Fundamentos do Planejamento Educacional.

Copyright © UNESCO, 1977. Reprodução proibida.

FUNDAMENTOS DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

TITULOS DA SÉRIE

1. Que é planejamento educacional?
P. H. Coombs
2. Os planos de desenvolvimento da educação e o planejamento econômico e social.
E. Poignant
3. Planejamento educacional e desenvolvimento de recursos humanos.
H. Harbison
4. O planejamento e o administrador educacional.
C. E. Beeby
5. Contexto social do planejamento educacional.
C. A. Anderson
6. Custos dos planos educacionais.
J. Vaisey, J. D. Chesswas
7. Problemas da educação rural.
V. L. Griffiths
8. Planejamento educacional: função do consultor.
Adam Curle
9. Aspecto demográficos do planejamento educacional.
Ta Ngoc Cháu
10. Análise do custo e das despesas da educação.
J. Hallak
11. A profissão de planejador educacional.
Adam Curle
12. Condições para o êxito no planejamento educacional.
G.C. Ruscoe
13. Análise de custo-e-benefício no planejamento educacional.
Maureen Woodhall
14. Planejamento educacional e juventude desempregada.
Archibald Callaway
15. Política de planejamento educacional nos países em desenvolvimento.
C. D. Rowley
16. Planejamento educacional para uma sociedade plural.
Chai Hon-Chan
17. Planejamento do currículo para escola primária em países em desenvolvimento.
H. W. E. Hawes
18. Planejamento de assistência educacional para a segunda Década de Desenvolvimento.
H. M. Phillips
19. Estudo no estrangeiro e desenvolvimento educacional.
William D. Carter
20. Planejamento educacional realístico.
K.E. McKinnon
21. Planejamento educacional e desenvolvimento rural.
G. M. Coverdale
22. Planejamento educacional: opções e decisões.
John D. Montgomery
23. Planejamento do currículo escolar.
Arieh Lewy
24. Fatores de custo no planejamento de sistemas de tecnologia educacional.
Dean T. Jamison
25. O planejador e a educação permanente.
Pierre Furter
26. Educação e emprego: uma avaliação crítica.
Martin Carney

PREFACIO

Desde o fim dos anos 60, a idéia de educação permanente conheceu rápida difusão. Em seu relatório *Aprender a Ser* (*Apprendre à être*) a Comissão Edgar Faure a propõe como sendo mesmo uma «idéia essencial das políticas educacionais para os anos vindouros». Mas, o que se entende exatamente por esta idéia e como se pode traduzi-la em termos de ação concreta?

Aparentemente a resposta à primeira questão é simples. A idéia da educação permanente é a de garantir a cada indivíduo a possibilidade de educar-se durante toda sua vida. Todo consenso se rompe, contudo, desde que se procure precisar o que recobre a noção de educação nesta perspectiva. Trata-se simplesmente de estender a ação escolar ao mundo dos adultos? Ou é preciso, ao contrário, desenvolver o não-escolar? Deve ser, antes de tudo, profissional a orientação da educação ou é preciso dar-lhe uma dimensão mais ampla e mais humanista? O que complica singularmente o debate é que a educação permanente age, de fato, como um catalizador de nossas decepções e de nossas esperanças em matéria de desenvolvimento educacional. É por isso que ela representa para alguns um meio de se atingir uma sociedade mais igualitária e mais democrática. Para outros, permite unir mais estreitamente a formação ao mundo do emprego. Para outros, ainda, confunde-se com a ação sócio-cultural. Não é pequeno o mérito do autor do presente documento em ter sabido destacar, dentre as múltiplas interpretações, o desafio essencial que nos coloca a educação permanente: como passar de um sistema de ensino, pré-estabelecido e imposto,

a uma prática de auto-formação livremente assumida pelos indivíduos e pelas coletividades sociais?

Uma vez traçado este quadro conceitual, resta examinar como o desafio da educação permanente pode ser enfrentado. Para fazer este exame o autor baseia-se essencialmente nos trabalhos importantes que foram realizados pela OCDE e pelo Conselho da Europa, dois organismos pertencentes ao mundo industrializado. No entanto, sua análise crítica e às vezes polêmica ultrapassa de longe o quadro dos países desenvolvidos. Constitui-se numa fonte de desencantamento salutar para o planejador da educação, fazendo-o compreender que, pouco importa o contexto de desenvolvimento, a operacionalização da educação permanente implica para ele num questionamento radical de seus métodos e de suas hipóteses de trabalho tradicionais.

É provável, pois, que ao fechar este opúsculo o leitor tenha mais dúvidas do que quando o abriu. Os pontos de vista defendidos pelo autor, em sua dupla qualidade de planejador e especialista no não-escolar, são às vezes provocantes, freqüentemente inesperados, mas jamais indiferentes.

Espero que, publicando este documento nesta coleção, o Instituto possa trazer uma modesta contribuição a este grande debate sobre a educação permanente que, certamente, ainda não cessou de ocupar e estimular o mundo dos planejadores.

HANS N. WEILER
Diretor, IIPE.

INTRODUÇÃO

Relacionar diretamente o planejamento da educação com a educação permanente é o mesmo que bater um pote de ferro contra um de barro. Não que os planejadores rejeitem, e «a priori», as generosas perspectivas que nos são anunciadas sob o rótulo de educação permanente, mas porque existe um salto qualitativo entre as atividades que contribuem para as tomadas de decisões concretas e as que se contentam em abrir novos horizontes. Uma das maiores causas de mal-entendidos entre os planejadores e os que divulgam a educação permanente consiste justamente em que as exigências dos primeiros não são satisfeitas pelas avaliações dos segundos. Os planejadores somente vêem nos discursos sobre a educação permanente vagos esboços futuristas e longínquos, abstando-se de falar sobre sua aplicação. Não seria, então, útil que o discurso da educação permanente considerasse essas observações críticas? Pois não têm os planejadores necessidade de uma análise prospectiva, que parta da realidade atual e das tendências prováveis, a fim de tomar decisões que permitirão as possíveis de serem realizadas? É somente agindo sobre essas tendências prováveis que certas proposições da educação permanente começarão a tomar corpo, o que implica no fato de que a educação permanente não pode colocar exigências possíveis, sem ignorar os embaraços do provável. Não basta dizer que alguma coisa é teoricamente, teleologicamente ou abstratamente possível; é preciso, ainda, provar, demonstrar e sobretudo mostrar que o projeto que se propõe é realizável, porque corresponde ao prolongamento das probabilidades.

Tendo tido a ocasião não somente de estudar teoricamente este desafio mas também de vivê-lo, em campo, perguntamo-nos se não seria possível superar essas contradições e pensar num diálogo produtivo entre formas de espírito tão diferentes. De fato, se o conceito — entendido «como uma idéia abstrata e geral suscetível de generalização» (Lalande) — da educação permanente foi elaborado segundo regras de pensamento que parecem opôr-se por seus próprios métodos às regras de trabalho dos planejadores, a noção — entendida como «um conhecimento intuitivo, sintético e às vezes impreciso» (Robert) — da permanência da formação não parece estranha aos princípios que querem promover os planejadores nos sistemas contemporâneos de educação, em particular quando eles os encaram sob o ângulo da qualidade. É por isso que nos pareceu útil pesquisar em que condições a educação permanente poderia tornar-se a força-motriz do conjunto de atividades de um planejamento da educação. Sendo, simultaneamente, antecipação do fim paradoxal visando por toda intervenção educacional — a auto-formação — quadro de referência, a

partir do qual serão avaliados os sistemas educacionais atuais, e exigência de ação, a educação permanente é vista nestas páginas como um princípio, cujo exame de como pode e, sobretudo, como pôde ser empregado, será visto a partir de exemplos precisos e concretos. Os três capítulos que constituem o essencial desta contribuição abordarão, pois, a educação permanente segundo três enfoques sucessivos e em diferentes níveis, uma vez que:

1) Um princípio, antes de mais nada, dá conta de alguma coisa, permitindo induzir, a partir de uma fonte comum, um conjunto coerente de proposições diretrizes.

No primeiro capítulo, a educação permanente será considerada como o princípio de um modelo, elaborado graças à contribuição do pensamento utópico do qual será necessário definir o estatuto e a legitimidade.

2) Um princípio não apenas dá conta de alguma coisa, ele pode de alguma forma materializar-se em uma série de causas operantes.

A partir daí, a educação permanente aparece como um princípio ativo, cujo impacto nas mudanças, nas reformas e às vezes nas inovações em curso nos sistemas educacionais contemporâneos, trata-se de apreciar. O objeto desse segundo capítulo será o de avaliar a utilização da educação permanente como quadro de referência da evolução contemporânea dos sistemas de formação.

3) Finalmente, um princípio pode ser a base de uma série de normas e de regras que permitem agir de modo organizado.

Não seria, então, interessante considerar a educação permanente como um conjunto de regras práticas que conviria aplicar, por exemplo, na implantação dos métodos de planejamento nos subsistemas de formação? Tal será o objeto do terceiro, e último, capítulo.

Antes de entrar nas minúcias desta demonstração, e a fim de não induzir nossos leitores na tentativa da simplificação, convém, acreditamos, frisar que nossa tarefa é particularmente difícil, porque a educação permanente não é nem um movimento nem uma doutrina unitária, mas um ponto de encontro de diferentes correntes de pensamento, de intenções diversas e mesmo de objetivos divergentes.

Antes de tudo, sua história é desconhecida. Se parece excessivo buscar a origem de sua noção em Platão, ela já aparece no início deste século no rela-

tório de A. L. Smith sobre a educação dos adultos, publicado em 1919 na Inglaterra. Esta noção, em 1929, é retomada e encontra sua forma definitiva em inglês — *life long education* — numa obra de A. B. Yarlee. Na França, ela será estruturada a partir dos anos trinta, pelo filósofo Bachelard, se bem que só tenha sido divulgada nos meios interessados após a guerra de 1939. Antes que a educação permanente pareça ter explodido no cenário internacional na década de 1960, cumpre dizer que houve precedentes importantes, ainda que freqüentemente ignorados.

Quanto às razões que poderiam explicar sua brusca difusão a partir de 1960, elas são muito numerosas. As mais importantes são: a) antropológicas, b) sócio-econômicas, c) políticas.

Antes de tudo, a educação permanente está intimamente ligada ao questionamento, feito pela antropologia contemporânea, da distinção abrupta entre o homem prematuro (a criança e o adolescente que devem aprender) e o homem maduro (o adulto que sabe), a qual estabelece a divisão caricatural entre um período de vida consagrado à aprendizagem e outro dedicado à produção. A antropologia contemporânea orienta-se em direção a uma concepção dinâmica do processo da vida humana, concepção esta de uma maturação progressiva ao longo das «idades da vida», como popularizaram-na um Erikson, nos Estados Unidos da América, ou um Philibert, na França. De fato, atrás dessas discussões, às vezes excessivamente técnicas, esboça-se o perfil de uma concepção original do homem contemporâneo considerado como um ser essencialmente inacabado. Parece, aliás, que esta concepção reflete o fenômeno contemporâneo do prolongamento da duração média da vida e do aumento geral das possibilidades de vida.

O conjunto das razões sócio-econômicas remete aos laços da educação permanente com as transformações das relações entre a formação recebida e a prática profissional ou a utilização da formação. Não se coloca, então, somente o problema da obsolescência dos conhecimentos, mas também o da reconversão profissional total, como mostram os exemplos da automatização. Vista sob este ângulo, a educação permanente aparece como uma noção bastante ambígua. De fato, ela pode tão bem contribuir para uma promoção profissional e social da condição operária quanto justificar formas de exploração que ainda aumentam as exigências da produtividade. É preciso aprender mais, não para viver melhor, mas para produzir mais.

Enfim, a educação permanente faz parte da discussão sobre a democratização de nossas sociedades pós-industriais. Responde à necessidade, cada vez mais premente, de aumentar a participação de todos os cidadãos. Resta saber, aqui também, se se trata realmente de reforçar a participação de todas as populações nos poderes de decisão ou, ao contrário, de

mobilizá-las para melhor legitimar o poder estabelecido.

Este breve apanhado das razões geralmente evocadas ressalta a heterogeneidade desse conjunto. Essas razões podem tão bem conduzir a uma exploração ainda mais exigente, mais minuciosa e mais interiorizada dos homens por seus semelhantes, quanto poderiam fazer-lhes entrever novas liberdades e novos poderes.

Essas ambigüidades aparecem igualmente no nível da linguagem como o mostrou M. Tardy quando examinou o vocabulário e o esforço de conceituação elaborados pelo Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa. Sua análise do «campo semântico», constituída pelos diferentes textos que os especialistas desses países europeus propuseram para explicitar o que entendiam por educação permanente, levou-o a constatar a ausência de coerência de uma noção cuja polissemia permite considerá-la, simultaneamente, sob muitos pontos de vista diferentes. Esta contribuição ajuda-nos a compreender a singularidade de uma noção que, ao mesmo tempo, provoca um consenso, na medida em que valoriza a permanência da aprendizagem, mas que também admite interpretações bastante divergentes da educação, quando se examinam suas reduções no conjunto das operações que suscita. Trata-se, de fato, de multiplicar e diversificar as intervenções e as instituições a fim de educar continuamente a humanidade sempre mais persuadida de sua incompetência para se formar? Ou antes, facilitar as condições, fornecer os instrumentos, criar situações graças as quais os indivíduos, como as coletividades, reforçam e desenvolvem suas capacidades de se formar? Ora, se a noção pôde encontrar não somente a unanimidade internacional que permitiu sua fulgurante disseminação a partir dos países do centro — da América do Norte primeiro, depois da Europa Ocidental — até uma boa parte do resto do planeta, mas sobretudo legitimações bastante oficiais a importantes inovações legislativas — a introdução da dispensa para educação (ou formação) — e administrativas — a alternância dos estudos e do trabalho —, é que ela sugeria uma concepção unificadora na qual a expansão da educação unia-se ao desenvolvimento da formação. Suas próprias características faziam-na uma ideologia útil para justificar as medidas necessárias para enfrentar a crise na qual haviam entrado os sistemas educacionais no fim dos anos sessenta. De fato, dinamizados pela expansão econômica das sociedades industriais, os países do centro persuadiram-se de que para conservar esse ritmo e para ajudar os da periferia a recuperarem o o mais rápido possível «seu atraso» — estamos ainda em uma das décadas do desenvolvimento — é preciso propagar novos valores culturais, mobilizar e integrar todos os recursos humanos num mesmo projeto de uma «nova sociedade», modernizar as instituições e, em particular, as formadas pelos sistemas educacio-

nais cuja expansão não é nem suficientemente rápida nem suficientemente eficaz. Antes de tudo, a educação permanente restitui a fé à educação, veiculando uma concepção humanista do desenvolvimento uma vez que se trata de dar a todos, e sobretudo aos adultos, a possibilidade de acesso a uma cultura que dará doravante lugar a uma visão científica e tecnológica do mundo. Depois, identificando vida e educação, a educação permanente reforça os elos entre as intervenções educacionais e a vida ativa, definindo seus conteúdos em função das atividades exercidas a exemplo da alfabetização funcional; facilitando as transações entre o estudo e o trabalho; e, sobretudo, orientando sua extensão segundo as previsões das políticas de pessoal e de mão-de-obra. Num passe de mágica, consegue identificar a aspiração muito antiga da pedagogia socialista de dar mais poder aos trabalhadores educando-os com a necessidade imperiosa do aparelho produtivo de tornar a educação mais utilitária. Enfim, a educação permanente, concebida como um sistema global, justifica a limitação ou, em todo caso, o abrandamento da expansão das formas escolares de educação — que absorve muitos investimentos custosos cuja rentabilidade não é suficientemente elevada em comparação com a de outros setores — ficando bem claro que uma educação estendida e distribuída por toda a vida possibilitará, ulteriormente, o preenchimento do déficit de escolarização. Para isso, utilizar-se-ão todas as formas de educação extra-escolar — da educação dos adultos, em particular, mas não exclusivamente — que serão melhor coordenadas e através das quais será possível recorrer a outras e novas fontes de financiamento.

Esta oficialização e esta operacionalização da educação permanente, que sancionam de alguma forma seu sucesso, provocaram violentas críticas dos que viram nesta utilização ideológica uma verdadeira traição ou que, como Illich, interpretam-na como uma verdadeira perversão — não falam eles de conluio e conspiração? — que utilizaria até mesmo a idéia de «desescolarização» para justificar uma «educação para a vida». Quais os argumentos e os fatos que eles evocam, por exemplo, em *O Manifesto de Cuernavaca*, verdadeira bomba desmistificadora lançada contra os promotores da educação permanente? Antes de tudo, como toda empresa ideológica a educação permanente encobre mais do que aquilo que sugere. É por isso que é fonte de ilusões e, em particular, contribui para manter o mito de que um excesso de educação permitirá, necessariamente, enfrentar os problemas da vida profissional ou acelerar a mobilidade sócio-econômica. Não diz que isso é verdadeiro para os indivíduos e muito pouco para as classes sociais; omite-se de insistir que a vida profissional é, sobretudo, dependente do acesso ao emprego, das condições de trabalho, dos sistemas de remuneração e de carreira, da organização social do trabalho, da divisão do trabalho cuja modificação e transformação estão ainda fre-

qüentemente fora do alcance da maioria dos trabalhadores e, certamente, dos educadores que não têm sequer consciência disso. Traz consigo soluções unicamente para a «capacitação» do indivíduo a fim de que ele se adapte e aceite uma educação «útil», quer dizer, modelada unicamente segundo as necessidades do aparelho produtor e de sua organização. Mais grave ainda, a educação permanente conduz à reivindicações secundárias com relação às verdadeiras dimensões dos problemas: não é freqüentemente mais fácil, menos custoso e mais hábil pretender formar uma população determinada para as atividades profissionais, que criar empregos dos quais ela necessita, antes de tudo? Mas, a educação permanente não se limita a enganar; participaria da degradação dos homens. Justificando a institucionalização da educação dos adultos, prolonga por toda a vida e até a morte, a ação de escravização, interiorização da submissão às instituições, enfim, de alienação à ordem das coisas que começa pela escolarização e que se desenvolve nesta verdadeira «educação para a vida». A própria idéia de «sistema» de educação permanente não indicaria a vontade de reconhecer a educação dos adultos como parte integrante dos sistemas educacionais, o que autoriza que lhe sejam impostos os mesmos critérios escolares da certificação, da especialização, da formação ou da profissionalização dos corpos docentes? Assim, ao se colocar ordem num conjunto que até então era caótico, promovendo um setor que era considerado marginal — «extra-escolar» — legitimando uma ação cultural que era subestimada — «informal» — os educadores associam-se à armada dos «instrutores» para estender seu império, anexando o domínio do extra-escolar e implantando-se no da educação dos adultos, conseguindo com grande habilidade «desescolarizar» ao multiplicar as intervenções que dependem da educação ou, para utilizar uma outra fórmula brilhante, «escolarizar sem escolas».

Se bem que se deixe levar, às vezes, pelo gosto excessivo do paradoxo e que ceda muito facilmente à tentação de reduzir a complexidade do concreto com fórmulas surpreendentes, a crítica dos «illichianos» tem o mérito de colocar uma série de questões cada vez mais radicais. Inicialmente, a operacionalização da educação permanente visa realmente a dar mais poder aos educados sobre sua formação e sobretudo sobre a utilização ulterior desta formação no domínio de seu destino e de seu ambiente? Uma tal apropriação pelos interessados em sua formação — a fim de que sejam os atores e não somente os agentes disso — não obrigaria a que se desconfiasse da unanimidade dos discursos sobre a educação permanente? A distinguir e a identificar os diferentes grupos que sustentam sua operacionalização e os interesses que os animam? A admitir que toda operação não é senão o resultado de um relacionamento de forças no qual se trata de ponderar quais são a parte e o peso dos interessados? Mas a análise das forças confrontadas não basta,

ainda, para assegurar que os interessados chegarão a se tornar os autores de uma formação que responda a suas motivações e por meio da qual afirmarão suas particularidades. De fato, os «illichianos» inquietam-se ainda mais com a confusão que a institucionalização da educação permanente mantém entre a multiplicação e a diversificação das intervenções educacionais e o desenvolvimento de uma capacidade autônoma e apropriada a cada grupo para se formar em conformidade com suas aspirações. Não se baseia esta confusão na crença de que a passagem do desejo de se formar a sua realização supõe necessariamente a ação de um mediador e o recurso às instituições especializadas, o que ainda reforça os laços de dependência, tornando cada vez mais aleatória a autonomia desejada? Através do crivo dessas questões aparece mais claramente a colocação da educação permanente: promover a prática individual e coletiva da auto-formação.

I. A Educação Permanente como um Modelo Utópico do Planejamento

Admitir de imediato a dimensão utópica da educação permanente não seria correr o risco de provocar imediatamente reações de rejeições tanto violentas quanto irrefletidas? De fato, em muitas línguas, basta qualificar um projeto de «utópico» para conotar seu caráter ilusório ou irreal e esse costume estende-se aos autores de utopias, uma vez que esses «utopistas» serão apresentados, segundo as circunstâncias, como ingênuos extravagantes ou mesmo francos psicopatas. Ora, os recentes trabalhos sobre a história e a sociologia da utopia levam-nos a desconfiar desse descrito que poderia, sobretudo, traduzir a irritação dos defensores da cultura dominante face às tentativas para se representar a realidade de outra forma ou para manifestar — certamente de modo imaginário — outras possibilidades de organizar a vida social. Não conviria, então, interessar-se mais por uma forma de pensamento que multiplique as alternativas e explore todos os recursos do possível, num momento em que os planejadores da educação não somente se esforçam para prever o desenvolvimento dos sistemas atuais de educação, mas procuram alternativas para o(s) modelo(s) até aqui aceito(s)?

Se, graças às utopias, introduz-se uma distância entre o que é e o que poderia ser próprio para estimular a imaginação, não seria a história das utopias também a de seus fracassos? O fato de ter sido possível fazer descer as fontes da educação permanente até as fontes mais longínquas do pensamento pedagógico ocidental não provaria que este constitui-se num alvo incessantemente visado mas que escapa de forma igualmente regular a sua realização? A educação permanente seria, de alguma forma, a expressão da má consciência dos educadores ocidentais. Sem dúvida, o utópico designa simplesmente alguma coisa que não está presente (u-topos = que não está em

parte nenhuma; que está em outro lugar). Mas seria presunçoso concluir a inexistência de algo a partir de sua ausência. Não é porque uma coisa não está em determinado lugar que ela nunca lá estará. É possível que um indivíduo ou uma coletividade lutem para que esta coisa — cujo estatuto é atualmente difícil de ser definido — possa existir, possa estar presente. Assim, a educação permanente seria o que caberia aos planejadores tornar presente e realizar. Bem longe de corresponder ao que fracassa incessantemente, ela designaria o que ainda espera sua realização.

Se admitirmos com H. Corrêa que um modelo de planejamento é «a idéia de um fenômeno que se passa na realidade», então um modelo utópico é a idéia de um fenômeno que poderia acontecer na realidade, que já existe no potencial da realidade onde se exprime sob a forma de tendências. Mas, então, surge uma nova dificuldade, que diz respeito à própria forma que o pensamento utópico tende a tomar.

O pensamento utópico em suas realizações concretas — sejam elas literárias, arquitetônicas ou pictóricas — assume freqüentemente a forma de um universo fechado baseado no modelo de uma ilha solitária, de uma cidade encerrada em seus muros, de um círculo que a magia isola. Esta clausura não tem somente um valor estético e simbólico; faz parte de uma estrutura pouco favorável a um pensamento em processo, a uma reflexão que procede aos saltos da dialética, e sobretudo que se modifica de acordo com o curso da História. Tudo é apresentado como se a estrutura das utopias não tivesse conhecido nenhuma mudança, nenhuma gênese e muito menos desenvolvimento. Certamente, essas utopias são datadas e, nesse sentido, também pertencem à História. Mas sua estrutura fechada evita que seus autores preocupem-se com sua realização, concretização ou implantação. Esta característica do pensamento utópico situa-se na origem do mais sério conflito com os planejadores que não sabem o que fazer dessas construções acabadas e imobilizadas na perfeição que lhes é atribuída por seus autores. Mas aqui também é preciso saber — ou aprender — a fazer bom uso dos produtos do pensamento utópico. Se bem que esses produtos possam, por sua própria perfeição, ser assimilados a protótipos — ou a seus traçados — que seus autores teriam imaginado fora de todas as contingências e sem se dar conta das probabilidades de sucesso e que bastaria doravante reproduzir e multiplicar, as mais sólidas utopias são as que foram elaboradas por homens de ação após suas experiências e para as quais apoiaram-se em tendências do real que nunca haviam sido destacadas ou que haviam permanecido ignoradas. O bom emprego de um modelo utópico remete, pois, a um constante confronto entre o possível — tal como se exprime por um conjunto coerente de hipóteses — e o provável — tal como aparece na análise das condições de realizações. Estas compreendem tanto os fatores

dinâmicos que compelem à realização, quanto os obstáculos e as resistências que retêm, ou ainda os embaraços que obrigam a ser realista. Chamaremos esta parte do trabalho de interpretação de estratégia, cuja finalidade é a de examinar as condições de existência e de realização de uma utopia como desejo objetivado e como intenção que busca sua realização.

É surpreendente, em nossa opinião, constatar que nas últimas contribuições para a educação permanente, esta preocupação com a estratégia torna-se cada vez mais evidente. Sem contar com o exemplo ainda modesto de G. W. Parkyn que confronta sua elaboração conceitual com uma análise da evolução da situação peruana recente, o melhor exemplo é, sem dúvida, a trajetória seguida por B. Schwartz e seus colegas. Partindo de uma empresa de pura invenção utópica — cuja essência foi recolhida no livro vermelho do Conselho de Cooperação Cultural (CCC) do Conselho da Europa, em 1970 — eles transformaram essa matéria intelectual em uma estratégia de ação, aceita pelos Estados membros, intitulada «Fundamentos de uma Política Educacional Integrada», antes de se consagrarem a um importante projeto de pesquisa-ação de muitos anos, durante os quais serão investigadas as mudanças dos sistemas europeus de formação.

Sublinhemos, finalmente, um último aspecto que tem sua importância para as organizações internacionais. Se admitirmos que os diferentes modelos utópicos da educação permanente podem convergir, cremos que haverá sempre diversas estratégias possíveis em sua implantação. Se é possível construir um só modelo, ou modelos análogos num nível regional — ainda que duvidemos profundamente da possibilidade de fazê-lo num nível continental ou, muito menos, num nível planetário — as estratégias vão depender profundamente das características das situações nacionais. O exemplo mais surpreendente é a diferença entre uma situação de subdesenvolvimento e de dependência, confrontada com uma situação de desenvolvimento industrial. Mesmo se pudermos — ao menos teoricamente — admitir que o mesmo tipo de sociedade é desejável nos dois casos, não é menos verdade que o encaminhamento e provavelmente os resultados deste esforço serão profundamente diferentes.

Tentemos agora examinar mais de perto quais são os bens específicos e práticos do pensamento utópico para o trabalho do planejador. Segundo as características do pensamento utópico, que acabamos de recordar brevemente, a educação permanente considerada como um modelo utópico pode contribuir ao menos em três níveis para o trabalho do planejador:

Inicialmente, ela amplia e modifica consideravelmente o conjunto dos fenômenos que o planejador deve considerar a fim de estabelecer o diagnóstico de determinada situação educacional;

Depois, obriga a redefinir o tipo de relações que as intervenções educacionais manterão com o contexto nas perspectivas de um planejamento integrado;

Finalmente, conduz a que se tome consciência de que não basta deixar-se levar pelo desenvolvimento das tendências do real, mas que será necessário, por vezes, considerar a transformação da realidade.

DE QUAL REALIDADE É PRECISO PARTIR?

Uma das características fundamentais da educação permanente é a de considerar todas as intervenções educacionais — escolares ou não, contínuas ou não, sistemáticas ou não — que contribuem para a formação de um indivíduo ou de uma coletividade. Obriga, pois, a que se vá além de uma avaliação desta formação graças a indicadores como o número de anos de instrução seguidos ou o nível da certificação. Um primeiro passo para responder a tal exigência é ampliar o inventário dos recursos educacionais aos quais é possível recorrer.

Talvez o exemplo mais interessante seja o modelo elaborado pelo International Council for Educational Development (ICED) por suas pesquisas, entre 1971 e 1974, sobre a educação extra-escolar para o desenvolvimento rural, realizadas para o BIRD e a Unicef.

O modelo parte de um conjunto chamado educação informal (*informal education*) que lembra a «cidade educativa» dos autores do relatório *Aprender a Ser*, da Unesco. Esta educação informal englobaria o conjunto das atividades que concerne a todas as populações em dado território, quaisquer que sejam suas características institucionais. É por isso que preferimos chamar esta educação de informal, difusa, uma vez que pode tão bem englobar a leitura regular de um jornal, quanto a audição atenta de uma emissão de rádio ou uma série de experiências refletidas da vida cotidiana; tudo isso porque cada uma delas tem uma ação de formação sobre um indivíduo ou uma coletividade. A descrição de tal conjunto é certamente difícil sendo, contudo, indispensável se o educador, em geral, e o planejador da educação, em particular, quiserem apoiar-se sobre todas as atividades culturais existentes, dispersas e implícitas, numa sociedade. Melhor ainda, obriga a que se considere tudo o que age em dada cultura a fim de determinar tudo o que forma, ou informa, as populações sem que ninguém tenha consciência de todas as implicações.

A partir deste primeiro e vasto conjunto, seria possível retomar de modo inteiramente novo o problema da educação escolarizada (*formal education*), institucionalizada em nossas sociedades ocidentais em formas historicamente limitadas. Esta aparece como a formação mínima indispensável que cada um deve-

ria adquirir o mais cedo possível — seja durante sua infância ou juventude — mas também mais tarde, se as circunstâncias assim o obrigam. Este mínimo pode ser definido como sendo o que tornará cada um capaz de construir uma cultura e uma auto-formação a partir dos elementos que a educação difusa lhe oferece. Não se exclui que esse mínimo seja bem mais concentrado, ou mesmo reduzido, que o programa das escolas de base de seis, oito ou dez anos, tal como as conhecemos. É provável que o conteúdo dessa bagagem mínima não corresponda em quase nada nem aos conhecimentos, nem aos métodos e ainda menos aos comportamentos que o currículo de ensino obrigatório pretende desenvolver. Enfim, como a determinação desse mínimo dependerá igualmente daquilo que uma sociedade valoriza, esse mínimo não será, por certo, jamais definitivamente determinado. Será provavelmente formado por um núcleo relativamente estável, porque fundamental, e por elementos mutáveis, podendo ser substituídos de acordo com a evolução do contexto.

Após ter assim determinado, por um lado, o que uma sociedade oferece em educação difusa e o que impõe pela educação formal em formação mínima para o conjunto de seus (futuros) cidadãos, é possível, então, contrastar o primeiro inventário com o segundo, de modo a determinar o que pertenceria a uma formação extra-escolar (*non-formal education*) propriamente dita. Esta seria formada por todas as intervenções educacionais que é preciso promover em dado momento para certa clientela e em função de necessidades e aspirações julgadas prioritárias, seja pelos responsáveis dessas ações de formação, seja pelas populações interessadas. A educação extra-escolar distingue-se de outras formas de educação por não institucionalizar necessariamente seus programas de modo permanente, por dirigir-se raramente a uma clientela universal e por serem seus objetivos o resultado de negociações. É, pois, flexível, seletiva e funcional.

Se este enfoque recebeu rapidamente o beneplácito das organizações que desejam uma melhor integração das diferentes intervenções no quadro de um mesmo projeto de desenvolvimento e uma coordenação melhor sistematizada frente a uma mesma clientela, sua aplicação encontra dificuldades, suscitando, mesmo, resistências que mostram claramente que ela conduz a sérios questionamentos de opiniões estabelecidas.

Inicialmente, tendo por base os primeiros resultados de alguns inventários que já foram empreendidos — no Quênia e no Estado de Pernambuco pelo ICED; na Etiópia pelo programa *Non formal education* da Universidade de Michigan; e sobretudo o estudo sistemático da situação «rwandaise» por uma equipe do Instituto Bergstrasser da Universidade de Fribourg-en-Brisgau — a situação educacional aparece simultaneamente complexa e mais dinâmica do que o faria

supor o desenvolvimento do sistema educacional sozinho, mesmo nas regiões consideradas mais pobres do planeta. É particularmente surpreendente constatar a multiplicação dos agentes educacionais cujas iniciativas inscrevem-se tão bem no quadro das ações especializadas do conjunto dos ministérios quanto dos institutos autônomos; do recrutamento e da instituição de militantes por instituições como as forças armadas, as confissões religiosas, os sindicatos, os partidos e os movimentos políticos; dos esforços das minorias regionais ou locais para sobreviver ou reforçar suas particularidades; sem esquecer das iniciativas, sobretudo no meio urbano, do setor privado, lucrativo ou não. Esta enumeração basta por si só para que se perceba que os objetivos e os interesses desses diversos agentes não são forçosamente idênticos nem mesmo convergentes. A partir daí, podem desconfiar ou abster-se de tais inventários que, facilitando ações contra a dispersão e o desperdício dos recursos humanos e financeiros poderiam, sobretudo em nome de uma racionalização e do interesse nacional, levar a reduzir sua liberdade de iniciativa ou a demovê-los de seus objetivos específicos. De fato, e apesar de que isso nem sempre seja dito, é toda a questão da extensão e da rigidez do monopólio sobre a educação e, em consequência, a do direito das minorias e dos grupos dissidentes de agir e exprimir-se, que deve ser claramente estabelecida.

Outros transtornos, menos conflituosos, talvez, mas igualmente profundos, podem decorrer de tal aplicação utópica do princípio da educação permanente. Esses inventários levam, de fato, a reconhecer a excepcional permanência de certas instituições culturais autóctones que conseguiram não somente sobreviver apesar dos esforços das potências coloniais para dismantelá-las, mas também constituir os primeiros focos de resistência e independência nacionalistas, como no caso das instituições de ensino do Alcorão nos países da África do Norte. Certamente, uma vez reconquistada a independência, essas mesmas instituições, consideradas doravante tradicionais, podem ser desqualificadas na corrida da modernização, ao ponto de serem excluídas das estatísticas escolares, se bem que recebam ainda importantes minorias de alunos. Ora, só podemos nos espantar da parte consagrada aos preconceitos nas justificativas das rejeições culturais das instituições indígenas de aprendizagem, das formas orais e rituais de comunicação ou da transmissão religiosa dos conhecimentos. Não seria necessário, aqui também, chegar a aplicar o mesmo esforço audacioso de avaliação positiva que a OMS propõe não somente diante «dos sistemas indígenas de saúde», mas também do conjunto das práticas tradicionais de medicina que eram até agora tidas como perigosas ou ilegais?

Mas não seria necessário ir mais longe ainda do que esta reabilitação e esta revalorização de formas

diferentes de institucionalização de educação e interrogar-se sobre a tendência, que parece inerente ao modelo tradicional de escolarização, de não considerar a formação já adquirida? Tendência que, conforme Paulo Freire conseguiu mostrar, podia conduzir a uma verdadeira «pedagogia da opressão» face aos que qualificamos significativamente de analfabetos, enquanto que sua promoção, através de sua liberação das opressões que interiorizavam, suporia uma tomada de consciência — a famosa «conscientização» — de sua capacidade de auto-domínio como seres ativos. Esta exigência é tão importante que chegamos à conclusão, em nossa introdução, que a finalidade — e o critério de sucesso — da educação permanente é universalizar a auto-formação. Ora, apesar da evidente intenção dos pesquisadores do ICED de elaborar um modelo que induza a estratégias que sirvam a um desenvolvimento de base, os diagnósticos de base que propõem visam, sobretudo, ao conjunto das intervenções tais como podem ser modificadas pelo exterior — logo, do que designamos «a educação» — em vista das quais supõem uma participação da população, mais do que o estudo de suas condições; mas, parecem negligenciar totalmente a experiência formativa das potenciais clientelas. Ora, se é indispensável reduzir o ritmo das instituições para se ir até onde vivem as pessoas, é igualmente importante que estas aprendam a dominar seu uso e que a intervenção exterior articule-se nas formas endógenas de mudança, quer dizer, entre o que as pessoas fazem para progredir e o que os educadores pretendem levar a elas. É assim que alguns pesquisadores tentam salientar e tornar mais visíveis os modos de alguma forma «naturais» de aprendizagem praticados pelas populações em sua vida cotidiana; as fontes de informações às quais dirigem-se com maior freqüência; seus modos de reduzir os acontecimentos que vêm modificar subitamente o curso de suas vidas e dos ensinamentos daí extraídos. Outros avaliam a qualidade do tempo vivido, em particular pelo uso que as populações fazem das estações vazias e de espera, importantes nos países tropicais, ou de lazer e de tempo parado, por exemplo, quando dos deslocamentos característicos das sociedades industrializadas. Enfim, tratar-se-ia de identificar quais os processos de aprendizagens, as técnicas e os instrumentos — seja, a autodidáxia propriamente dita — mais freqüentemente solicitados através de contatos da vida coletiva contra os fenômenos naturais. Essas são algumas das pistas que conviria igualmente explorar graças aos métodos inspirados na observação participante, que permitindo identificar as formas naturais de formação — e de autodidáxia — contribuíram para reforçar sua prática junto aos interessados. Será, então, possível ultrapassar a crítica dos «illichianos» que só vêem na aplicação da educação permanente, por parte dos planejadores, o meio de redistribuir os investimentos educacionais, sem modificar fundamentalmente a relação entre a educação e a formação.

Aproximando-nos assim do vivido, pelo destaque das capacidades de auto-formação na história dos indivíduos, abordamos outra dimensão da educação permanente, ecológica desta vez, uma vez que essas capacidades dependerão tanto das características do meio, quanto das condições e da qualidade da vida. Caminhamos, assim, em direção da segunda função do modelo utópico: sua visão global do contexto da formação.

A “cidade educativa” como um contexto da auto-formação

Se a intervenção educacional enraíza-se nas tendências «naturais» da formação e continua no livre desenvolvimento da auto-formação, esse processo supõe que os indivíduos poderão dominar melhor seu ambiente, mas que o meio favorecerá tais comportamentos. Ora, a experiência cotidiana mostra manifestamente não só que tal relação harmoniosa está bem longe de exigir — de onde a «crise» — mas também que não basta agir sobre a formação somente — por exemplo, tornando a educação «funcional», mais utilitária ou «profissionalizando-a» — pois, para que possa ir até o limite de suas possibilidades e que seu potencial seja realmente utilizado, é preciso fazer intervir igualmente os fatores não pedagógicos do contexto. Os esforços contemporâneos para conceber projetos integrados de desenvolvimento, cujo fator educacional constituiria um dos elementos estratégicos, e a aplicação dos métodos de análise das necessidades em mão-de-obra contribuíram, certamente, para diminuir as disfunções, mas a educação é ainda demasiado reduzida para aí desempenhar o papel de uma variável dependente do status quo ou, no melhor dos casos, das extrapolações de suas tendências. É por isso que é significativo que se tenha chegado a recorrer a um dos procedimentos mais freqüentemente utilizados pelos utópicos sociais: a representação da cidade ideal, desta vez sob a forma de uma «cidade educativa». Pode ser que, de fato, imaginando-se a minúcia do funcionamento global de uma cidade, seja possível fazer-se um retrocesso mais crítico face à organização da realidade atual e visualizar o conjunto das interações dos fatores em jogo.

É assim que aparecem os fatores que condicionam diretamente o nível da vida. Em consequência da ação particularmente vigorosa da OIT, há muitos anos, parece-nos evidente que uma política de pleno emprego e em favor de condições suficientes de trabalho tornou-se a pedra de toque de qualquer desenvolvimento da educação permanente. Se o salário mínimo e a estabilidade do emprego são condições necessárias, é preciso ainda que o nível de vida e os padrões de subsistência sejam suficientes a fim de que o indivíduo, como a coletividade, possa investir a mais-valia na formação. A experiência mostra que o financiamento da formação, baseado unicamente num auto-

financiamento pela economia individual ou familiar, voluntária ou induzida, só beneficia a minorias. Estamos, pois, persuadidos da necessidade de uma intervenção direta e ativa do Estado que pode assumir diferentes formas: a) seja, por exemplo, pelo subterfúgio de um levantamento parcial obrigatório sobre a massa salarial e sua redistribuição por fundos (ver a lei francesa sobre a formação contínua, de 1971); b) que os empregados e os responsáveis da produção sejam obrigados a incluir nas despesas de produção o custo da formação e do aperfeiçoamento da mão-de-obra (sistema socialista de financiamento); c) ou, ainda, por subvenções sob forma de créditos, de pecúlio ou de empréstimos sem juros (ver os exemplos dos países escandinavos).

Existe pois, atualmente, uma panóplia de medidas que podem ser adaptadas às escolhas políticas fundamentais.

Outro elemento do contexto que influi consideravelmente diz respeito à organização do trabalho. Uma educação permanente supõe um equilíbrio positivo entre os diferentes tempos dentre os quais dividimos nossa vida em nossas sociedades muito dinâmicas. Seria necessário que o tempo do trabalho, do lazer, do transporte obrigatório ou voluntário, do repouso e da vida social não se somassem, mas se articulassem. Parece que vamos, mais do que tudo, direta e fatalmente em direção à uma «civilização do lazer» e que não é de modo nenhum certo que a diminuição — bastante relativa, aliás — do tempo oficial — e não real — do tempo consagrado à produção traduza-se imediatamente por mais tempo «liberado» e disponível para a formação. Por conseguinte, como propõe a OIT, a dispensa para a formação, quer dizer, o tempo de formação subtraída diretamente do tempo de produção sem redução de salário, tornou-se uma condição «sine qua non» em certas sociedades pós-industriais.

É difícil de se dissociar este problema do tempo de formação de uma política de emprego propriamente dita. A estabilidade e a existência de empregos em número suficiente e satisfatório constituem um outro grupo de condições. Conseqüentemente, a exigência de associar a dispensa para a formação à garantia do emprego, quer dizer, a obrigação feita ao empregador de assegurar ao menos o mesmo posto no trabalho — ou seu equivalente — é uma garantia mínima abaixo da qual é difícil de se descer. Contudo, seria necessário abster-se da ilusão utopista de crer que a educação permanente ou programas educacionais possam substituir ou compensar, por si sós, a ausência de uma política de emprego. Em contrapartida essas são as exigências — não pedagógicas, repetamos — que o educador deve ter sempre presentes e cuja existência deve controlar.

A partir dessas condições mínimas, surgem rapidamente outras condições cuja análise detalhada não gostaríamos de fazer, pois não é esse o objetivo dessas páginas. Entretanto, lembremo-nos de que toda formação, sobretudo na perspectiva da educação permanente, é um esforço considerável que, como tal, merece uma gratificação. Em geral, esta assume a forma de uma gratificação salarial. Mas, não é dito que hoje as gratificações não deveriam assumir outras formas como, por exemplo, de melhores adaptações do emprego à formação recebida; uma promoção baseada nas qualidades e qualificações profissionais; uma participação real nas responsabilidades da empresa, etc. Nesse nível, poderíamos igualmente evocar condições indiretas, mas importantes, como o meio ecológico, o habitat, em suma, os diferentes espaços que correspondem aos diferentes tempos vividos.

Contudo, só nos queríamos deter num último exemplo: o do nível tecnológico. De fato, perguntamo-nos se, em determinadas situações, o nível tecnológico — quer dizer, o nível da tecnologia usada nos setores modernos — atingido ou aceito como norma para definir os objetivos das aprendizagens é tão elevado que se situa automaticamente fora do alcance dos grupos importantes da população nacional. Em outros casos, a formação inicial — escolar ou profissional — é tão pobre ou tão mal orientada que não dá de modo algum fundamentos suficientes a partir dos quais ser-lhes-ia possível desenvolver uma educação permanente. Neste segundo caso, existe, de alguma forma, uma acumulação do atraso e do subdesenvolvimento. Em outros casos, enfim, as qualificações adquiridas até aqui não possuem mais nenhum significado nem utilidade no horizonte da nova tecnologia porque são desqualificadas para serem somente «tradicionais». Em todos esses casos, o salto entre o nível tecnológico proposto e o nível técnico das populações concernentes é tão grande que não é mais quantitativo e sim qualitativo. Não se trata, pois, de aperfeiçoar os indivíduos, mas sim de reconverter as populações. Ora, como tal operação seria possível — senão desejável — sem uma intervenção integrada que tocasse o conjunto dos setores da vida cotidiana? Essa discussão nos lembra que se essas condições contextuais são necessárias — e quanto a nós, diríamos: são absolutamente necessárias — a educação não pode criá-las por si só ou com seus únicos meios. Uma política e uma estratégia da educação permanente não é uma política social nem uma política econômica.

Desenvolver ou transformar?

Não é preciso iludir-se: nem o contexto, nem a totalidade bastam para saber o que deve ser feito. Seria bem perigoso querer deduzir do estado presente as finalidades de uma formação, uma vez que isso tornaria a determinar o futuro pela experiência de um passado projetado no estado atual das coisas. Se

é exato que convém começar por uma análise e inventários da situação atual para determinar objetivos, nada nos diz ainda porque é que se valorizam certos aspectos, nem porque se atribui certa prioridade a determinada escolha em detrimento de outra. Enfim, seria ainda necessário saber quem se exprime nesta elaboração e para quem.

A terceira característica do pensamento utópico reintroduz claramente a questão das finalidades, uma vez que um modelo utópico é elaborado em função de uma nova sociedade, para uma nova humanidade. É certo que esta exigência foi freqüentemente ridicularizada como sendo presunçosa, idealista ou simplesmente ingênua. Mas é possível fazer dela uma fonte de politização agressiva e militante.

Tomemos um exemplo preciso: o do percurso do Conselho de Cooperação Cultural do Conselho da Europa.

Do que se trata? Durante a década de 60, o CCC da Europa sugeriu a seus países membros que apresentassem relatórios nacionais que precisassem a situação da educação permanente e aos especialistas, contribuições mais específicas sobre os pontos precisos. Resultou daí um conjunto de documentos que formam um mosaico muito colorido e rico em sugestões, mas cujo desenho permanece pouco definido. É tão mais difícil de fazer-lhe a síntese que certos autores abordaram a educação permanente a partir do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, enquanto que outros abordaram-na em função da evolução geral das sociedades pós-industriais.

Numa segunda etapa e a fim de ultrapassar esta simples justaposição de opiniões e tomadas de posição, o CCC pediu a um grupo de especialistas que elaborasse uma proposição única que surgiu em 1971 sob o título **Fundamentos de uma Política Educacional Integrada**, que foi aprovada pelos representantes dos Estados membros. Este texto distingue-se claramente da coleção anterior de ensaios, pela decisão bem clara de discutir toda a problemática em função de um contexto global e de uma consideração prospectiva da sociedade européia tal como poderia existir no fim deste século.

Enquanto que nos ensaios a justaposição favorecia a coexistência de diferentes opiniões, sem obrigar a um verdadeiro confronto, os autores — anônimos — do documento de síntese não escondem que existem sérios conflitos entre as exigências de uma educação permanente, preocupada com o desenvolvimento das pessoas, e as necessidades imperiosas em formação contínua das sociedades que optaram por um crescimento infinito. Entre exigências como: a cooperação, a participação, a criatividade e o voluntariado num clima de segurança e igualitarismo e as necessidades de mão-de-obra cada vez mais qualificada, de quadros cada vez menos contestadores, de participação sem crí-

tica dominada por uma concepção profundamente elitista do crescimento econômico, os autores hesitam. Não tomam claramente posição, pois estimam que pelo subterfúgio de negociações entre os pares sociais encontrar-se-ão, progressivamente, soluções para os conflitos, tão logo eles surjam.

Basta aprofundar-se um pouco mais para fazer surgir claramente a dimensão política de tal utopia.

Primeiramente, para que haja verdadeiras negociações, seria útil precisar quais os pares em questão. Ora, não sabemos muito bem quem fala nesse documento, nem em nome de quem. Trata-se de indivíduos que se associaram? De representantes oficiais dos governos em questão? De porta-vozes autorizados de importantes minorias? Até que ponto empenharam-se no que propõem? A dinâmica desse processo não nos mostra que, finalmente, são os especialistas pertencentes aos países mais industrializados da Europa Central e Nórdica que se impuseram de forma a que o documento exprimisse mal ou de modo caricatural a situação dos países da bacia do Mediterrâneo? Por outro lado, não sabemos muito bem qual o lugar atribuído aos diferentes pares sociais e, em particular, aos empregadores e às organizações sociais. Ou, ainda, os principais interessados pelo trabalho educacional: «os educandos» e os corpos docentes. Não é, pois, surpreendente que grupos inteiros, que se encontram numa situação bastante diferente da sugerida pela utopia de Estrasburgo, nunca apareçam de modo explícito: por exemplo, as mulheres e os emigrados. Sem contar que a utopia do CCC parece minimizar as oposições de interesses e a luta das classes, o que nos leva a uma segunda série de conclusões.

Uma vez que os autores admitem a existência de conflitos, sua resolução será feita por uma ultrapassagem progressiva, segundo uma evolução linear das sociedades pós-industriais que pouco convergirão num mesmo tipo de organização sócio-política? Ou é preciso preferir a esse esquema evolutivo — que reveste na linguagem do «otimismo técnico» (J. Guigou) os velhos mitos do progresso — uma concepção dialética do desenvolvimento que se distingue tanto na opção em favor de um crescimento infinito quanto do consenso de uma sociedade desideologizada? Um detalhe importante sobressai. O documento do CCC supõe e às vezes expõe que o quadro europeu dessa educação permanente será o da «Europa das regiões». De fato, parece difícil imaginar uma generalização da auto-formação para o conjunto das populações sem se assegurar de uma repartição equitativa dos recursos, de uma promoção equilibrada das possibilidades de desenvolvimento e sem responder às aspirações legítimas de autodeterminação de minorias no seio dos conjuntos nacionais. Sem querer fazer nem da descentralização e muito menos de uma estrutura federal as condições «sine que non» do projeto político subjacente à educação permanente, não é menos verdade

que este vise ao reforço de um pluralismo democrático favorável a mais diversidade e poder regional e local nas tomadas de decisão. Ora, a evolução européia atual segue um curso bem diferente da tendência «pesada» que os especialistas do CCC tinham distinguido. Não somente a divisão internacional do trabalho, no seio da comunidade européia, acentua as disparidades entre as regiões que se tornaram verdadeiros reservatórios de mão-de-obra barata e as regiões que acumulam os benefícios do crescimento, como também, no seio dos países mais ricos, aparecem numerosas lacunas de subdesenvolvimento e graves processos de regressão e despovoamento que assinalam a profundidade das desigualdades deste desenvolvimento. Por outro lado, e apesar de suas intenções declaradas de visar a «descentralizações administrativas», as estruturas estatais têm dificuldades em propor soluções aceitáveis às minorias que fazem justamente das questões culturais, lingüísticas e educacionais os veículos privilegiados de suas reivindicações.

O caso da regionalização não é o único onde a exigência de auto-determinação, introduzida pela auto-formação, conduz a que se admita a necessidade de uma ruptura na ordem social existente. Assim, o comitê de estudiosos que analisou recentemente, para a OCDE, as relações entre a educação e a vida ativa numa perspectiva de educação permanente, tomando a sério o direito fundamental «liberal» do homem de dispor de si próprio e de decidir seu futuro, depois de ter examinado as proposições de uma educação recorrente, às quais retornaremos no próximo capítulo, chega a sugerir uma extensão do direito à auto-determinação dos indivíduos, através de uma participação mais ativa na gestão das empresas, direito reservado até aqui a privilegiados e tolerado em circunstâncias estritamente limitadas.

O que supõe uma reviravolta — cada vez mais manifesta atualmente — nos movimentos da educação permanente que descobrem que este princípio remete necessariamente a um projeto político pelo qual devem lutar. Ora, podemos observar uma reviravolta análoga na prática do planejamento e em sua teorização. Como demonstra Guy Beneviste num estudo sobre a prática do planejamento na América Latina: «O processo de planejamento é tanto político quanto técnico e o papel do planejador engloba essas duas dimensões.»

Assim, estabelece-se um paralelismo inesperado entre os planejadores — ansiosos por ação — e os mantenedores da educação permanente — acusados de sonhadores. De fato, entre o esforço para avaliar o que se passa nos sistemas educacionais e perguntar-se, com relação a um quadro de referência da educação permanente, se se trata de tendências positivas ou não, a orientação proposta por W. Platt de um planejamento «vetorial» não seria análoga? Quando W. Platt afirma que o planejador deve inicialmente preo-

cupar-se com «a direção da mudança sem pré-estabelecer objetivos precisos a serem atingidos, porque a educação não depende da ciência, mas da investigação», não responde ele à preocupação da educação permanente: oferecer possibilidades razoáveis para ajudar a transformar a educação numa direção desejável?

Contudo, há um último ponto ou mais exatamente um vazio no qual o planejamento vetorial e a educação permanente confundem-se numa mesma impotência. Determinar, ver, prever tendências não é ainda suscitá-las. E se não acontecesse nada nos sistemas escolares, porque tudo o que aí se passa de inovador ou de novo é somente fumaça e ideologias? Voto sagrado? Ilusão e vento? Para finalizar, a crise da educação não vem da amarga constatação de que «quanto mais muda, mais continua a ser a mesma coisa»? Qual é, pois, o poder com o qual podemos contar? Nosso terceiro capítulo deverá trazer elementos para responder a este último desafio.

Mas não são somente as sociedades pós-industriais que são assim trabalhadas e confrontadas por questões que as chamam a uma transformação de suas estruturas, o modelo utópico da educação permanente pode igualmente contribuir para uma outra visão do futuro dos países em via de desenvolvimento, uma vez que sua independência política não é senão uma primeira possibilidade para uma sociedade nova ainda por vir. Propondo a auto-formação como sua finalidade maior, a educação permanente opõe-se, de início, a qualquer solução que ratifique a separação entre a educação moderna que leve uma minoria a identificar-se com os padrões dos países dominantes e uma educação «popular» que «civilizaria» o resto. Dá a prioridade a intervenções que responderão às necessidades e aspirações da maioria, quer dizer, à formação das massas. Em segundo lugar, obriga a escolher normas e exigências de qualidade em função do ritmo da evolução pretendida e do nível tecnológico que se deseja alcançar progressivamente, de tal forma que venha a ser possível mantê-los face às pressões externas. O princípio da auto-formação une-se, então, ao da capacidade autônoma de desenvolvimento — *self reliance* — num mesmo esforço para controlar do modo mais estrito possível o uso que se fará da ajuda, da assistência, da cooperação e, sobretudo, dos exemplos e dos modelos que eles veiculam do exterior. Enfim, a auto-formação será orientada de modo a demonstrar que é possível suscitar uma capacidade de criação local, regional e nacional — que não precisa moldar-se nas formas atualmente admitidas pela comunidade internacional para se convencer de seu valor. Aqui também a educação permanente, interpretada segundo a perspectiva da auto-formação, discute as situações de dependência que não permitem aos outros desenvolver-se a não ser apoiando-se e imitando os que já foram bem sucedidos, quer dizer, pelo preço de sua identidade.

II. A educação permanente como um quadro de referência das reformas escolares

Uma das formas mais simples de se desembaraçar da educação permanente é assimilá-la à «filosofia» cujo interesse reconhece-se facilmente mas cuja falta de realismo e operacionalidade são igualmente penosos de se ressaltar. Seria um desses produtos característicos da situação paradoxal em que nos encontramos hoje, no que se refere às relações ambíguas mantidas entre os discursos e as práticas educacionais. De um lado, assistimos a uma efervescência ideológica sem precedente. Esta possui, em particular, o mérito de tocar e emocionar a opinião pública no que se refere aos problemas educacionais. Nessa perspectiva, o princípio de uma educação permanente — sobretudo quando associado ao mito de uma «cidade educativa» — foi tão rapidamente adotado quanto outros princípios generosos como a igualdade das oportunidades de sucesso ou a democratização. Faz parte dessa impressionante tradução pedagógica da trindade revolucionária da igualdade, da liberdade e da fraternidade. Em contrapartida, a essa expansão unânime dessas idéias, opõem-se não somente os comportamentos reais dos agentes à obra nos subsistemas educacionais, mas também as divergências e as contradições manifestas pelos responsáveis das políticas educacionais quando se trata de traduzir princípios nas decisões. Encontramo-nos num impasse onde a inflação verbal não compensa absolutamente o ceticismo e a inércia provindos das instituições.

Ora, devemos convir que até aqui a educação permanente, considerada como um modelo utópico, abriu-nos, sobretudo, um novo campo promissor de possibilidades sem que saibamos ainda se a evolução de nossas sociedades e de seus sistemas de educação tornam sua realização provável. O problema é tão mais difícil que não podemos, nesse caso, satisfazer-nos com métodos clássicos de experimentação uma vez que, para nós, não se trata somente de demonstrar que é possível organizar uma instituição que contribui para a auto-formação, mas que o conjunto da educação deve ser orientado com vistas a essa finalidade.

De fato, quando se quer estudar se uma idéia pedagógica é válida, grande é a tentação de começar por uma experiência dita piloto. Os responsáveis esperam, assim, que após ter estudado as necessidades e delas ter extraído objetivos educacionais, ser-lhes-á possível estabelecer um modelo apropriado que bastará experimentar a fim de ajustá-lo pouco a pouco e que será generalizado após ter sido devidamente avaliado. É a técnica do protótipo cujo maior problema consiste em esclarecer muito raramente sobre a fase da generalização. De fato, houve tal concentração sobre a experiência piloto dos recursos financeiros e humanos que não se pode mais encontrar recursos análogos ou em proporção quando se quiser multipli-

cá-la à escala de todo um sistema. Devido à falta de recursos para generalizá-la, a experiência perde todo seu significado e entra diretamente no museu pedagógico.

Ao invés de organizar com todas as peças uma experiência piloto e admirar-se em seguida com as dificuldades de sua generalização, que acabam de ser mencionadas, é, pois, preferível examinar os desenvolvimentos educacionais atuais para aí denunciar tendências que se orientariam em direção a perspectivas de uma educação permanente. Mostrar-se-ia, assim, que seria efetivamente possível fazer evoluir a educação no sentido desejado. Da mesma forma, seria talvez possível reforçar o movimento já iniciado mostrando aos responsáveis os aspectos a suscitar ou, eventualmente, a atenuar, em cada caso. Além disso, a comparação das diversas experiências, de sua introdução e de seu desenvolvimento deveria conduzir à formulação de um esquema de evolução capaz de explicar o destino das tentativas passadas e de guiar a implantação de futuros desenvolvimentos. Tal enfoque parte, pois, das seguintes hipóteses fundamentais:

1. Os sistemas de formação evoluem e se modificam segundo as pressões às quais são submetidos; pode ser interessante avaliar o impacto de uma idéia nova ou, por exemplo, de um princípio como o da educação permanente sobre os diferentes componentes das mudanças.
2. A fim de poder controlar esses impactos, é preciso haver um modelo que sirva de quadro de referência de modo a fornecer uma direção específica e garantir a coerência interna do conjunto dos elementos que constituem uma ação educacional. Em nosso caso, tratar-se-á de examinar em que as mudanças que observamos nos sistemas educacionais favorecem à auto-formação e de determinar suas potencialidades.

A educação permanente permite sair da rotina da educação experimental de diferentes modos. Inicialmente, permite sistematizar o conjunto das intervenções que são dispersadas no vago setor chamado «educação dos adultos». Mostramos, anteriormente⁽¹⁾, como a educação permanente pode tornar-se, em certos países, um catalizador de um «sistema de educação contínua para adultos» ou de verdadeiros «paradigmas educacionais». Numa perspectiva um pouco mais audaciosa, alguns imaginariam, facilmente, como P. H. Coombs⁽²⁾ que a educação permanente se tor-

1) P. Furter *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*, 2ª ed. Petrópolis (Ver igualmente *Quelques problèmes de la planification de l'éducation des adultes*, IIPE).

2) P. H. Coombs e al. *New phats to learning*, New York, Unicef, 1974.

nasse o sistema educacional nacional no qual se encontrariam todas as intervenções, «informais», «não formais» e «formais». É o antigo sonho totalitário de todos os utopistas pedagógicos. Apesar dos evidentes perigos burocráticos de tal utilização, é nessa perspectiva que a noção de educação permanente tornou-se, de alguma forma, o fio condutor de toda a reconstrução educacional em Cuba e no Peru, para citar apenas dois, dentre os exemplos mais citados. Nesse segundo tipo de exemplo, trata-se muito mais de adicionar ao sistema educacional outras partes ou para-sistemas. A educação permanente permite repensar o conjunto dos processos educacionais no seio de uma sociedade em completa reviravolta. Numa situação qualificada de «revolucionária», não se exclui que a educação permanente possa tornar-se a medida padrão da revolução educacional. Tal é, em todo o caso, a origem da pesquisa que o Instituto da Unesco em Hamburgo propôs-se a conduzir a bom termo sob a direção de R. H. Dave⁽³⁾. Partindo do exemplo do «currículo», considerado o princípio da organização do conjunto de um complexo educacional, ele se pergunta se em certos casos, como o do Peru por exemplo, a introdução da noção de educação permanente não permitiria que se definisse uma série de objetivos precisos (o currículo desenvolveria a tomada de consciência, a permanência da formação, implicaria em mais educabilidade, permitiria expor os assuntos a diversas fontes de educação, integraria a vida e a formação, etc.) cuja realização poder-se-ia avaliar em seguida. É de alguma forma uma extensão do experimentalismo, mas às dimensões de um país, por um lado, e em função de uma experiência social global, por outro. Resta esperar os resultados efetivos dessa pesquisa para concluir algo sobre o interesse e a fertilidade desse método.

Mas há uma terceira possibilidade, a escolhida pelo Comitê Diretivo (CD) da Educação Permanente do Conselho da Europa, sob a direção do professor B. Schwartz.

A contribuição do Conselho da Europa — por intermédio de seu organismo especializado, o CCC — foi muito importante na difusão e estruturação do princípio da educação permanente. Nessa contribuição convém, hoje, distinguir três fases distintas.

1. Uma primeira fase conceitual muito longa. Não foram necessários menos que cinco anos para produzir uma série de estudos seja de especialistas, seja de entendidos nacionais sobre as diferentes concepções da educação permanente. Uma parte desses estudos foi publicada em 1971 no famoso e volumoso «livro vermelho» do Conselho da Eu-

3) R. H. Dave. *Lifelong education and school curriculum*, Hamburgo, 1973.

ropa⁽⁴⁾. Esses materiais foram em seguida fundidos numa síntese que, após numerosas reuniões, tornou-se, de alguma forma, o quadro de referência do Conselho da Europa para uma educação europeia⁽⁵⁾ permanente.

2. A partir de 1972, o CCC estima que convém encerrar a fase conceitual. Propõe doravante demonstrar as possibilidades reais de operacionalizar esse princípio sobre o qual todo o mundo, parece, está de acordo sem, contudo, estar convencido da existência das condições para sua realização. Trata-se de fato, para o CCC, de passar da invenção pedagógica a sua difusão e concretização.

O CCC visa, nessa segunda fase, e um objetivo prático no sentido de que o esforço das pesquisas não é mais orientado para a coerência das idéias, mas para as possibilidades e as dificuldades de sua realização. Quer se saber onde, de modo bastante preciso, situam-se os elementos motores e os freios no desenvolvimento dos sistemas de formação.

3. De fato, em 1972, e por um período de pelo menos seis anos, o CCC criou um grupo de trabalho para uma nova tarefa. Ao invés de concentrar seus esforços no melhoramento do modelo proposto nos *Fondements*, o Comitê Diretivo da educação permanente considerou esse documento como sendo um quadro propondo um conjunto de hipóteses a serem verificadas. A partir daí, o CCC empenhou-se em uma terceira etapa. Trata-se, antes de mais nada, de medir tão rigorosamente quanto possível a distância que separa tudo o que está feito e será feito nos diferentes subsistemas educacionais europeus, do modelo esboçado em 1971. Assim o CCC espera levar em consideração tanto a participação real dos interessados quanto a amplitude dos conflitos e das resistências numa pesquisa que é incessantemente submetida à discussão. É essencialmente sobre a base dessa experiência que fundamentaremos a análise desse capítulo.

Os conflitos de tendências relativas à avaliação das experiências-piloto têm, naturalmente, uma ressonância política. A comparação dos projetos nacionais a um protótipo ou a um modelo de um sistema de educação permanente completo sugere mudanças radicais, e mesmo de saltos brutais, de um tipo a outro de organização. Ao contrário, o fato de tomar como

4) *Education Permanente*, Strasbourg, Conselho da Europa, 1971, 400 p.

5) *Education Permanente — Fondements d'une politique éducative intégrée*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971, 59 p. (édition reprise par le GRETI, La Tour-de-Peilz, Delta, 1973, 58 p.)

referência a direção da mudança e de dedicar-se a definir a partir daí um esquema de evolução generalizável no plano europeu corresponde claramente a uma opção reformista.

Essa atitude corresponde à dos pesquisadores americanos no domínio da pedagogia, que defendem a idéia de uma revisão constante dos currículos. Antes de trazer mudanças sujeitas ao fracasso, é preferível introduzir as modificações em pequenas doses, limitadas, mas coerentes. A apresentação de um modelo global e definitivo inquieta tanto a esquerda quanto a direita, os pais e os professores. A adaptação permanente pode ser melhor aceita porque corresponde a um grau de mudança que cada um, em seu nível, pode admitir.

O Projeto de Avaliação do Comitê Diretivo da Educação Permanente do Conselho da Europa

Ter-se-ia podido esperar dos especialistas do Conselho da Europa que se pronunciassem sobre a coerência interna de cada experiência. Isso teria tido como consequência mantê-los no nível das definições da educação permanente, enquanto que eles desejavam aproximar-se dos problemas colocados pelas realizações concretas. Teriam podido dedicar-se a um estudo do funcionamento das inovações instauradas; mas o que significa «funcionar»? Se se entende por isso um estudo custo-benefício, examinando a relação do que sai do sistema e do que nele foi investido, apercebe-se rapidamente das enormes dificuldades que tal aproximação do problema levanta. É difícil exprimir os benefícios culturais em termos quantitativos. Os eventuais efeitos econômicos não são observáveis nos prazos aproximados que a avaliação exige. Critérios pedagógicos — por exemplo medir o que alguém reteve de um curso — são, na realidade, somente critérios intermediários. Seria necessário saber qual uso os alunos fizeram desse curso, no prosseguimento de sua formação. O critério de seu salário é um índice bem discutível; sua promoção, igualmente. Dificuldades análogas surgiram quando se quis calcular o input. Não basta considerar o custo em orçamento. O esforço das pessoas empenhadas na experiência, sua concentração em um ponto, o efeito do projeto sobre o meio, etc., não são calculáveis objetivamente.

O Comitê Diretivo preferiu uma avaliação com base em comparações. Dois termos de referência são possíveis. Pode-se comparar a experiência ao modelo já formulado da educação permanente; ou pode-se compará-la aos esquemas da evolução desejada. A avaliação por referência ao modelo leva a apreciar a distância entre o que se faz atualmente e o fim a ser atingido. O que permite retificar a experiência, e até mesmo modificar o modelo. As dificuldades são bem numerosas nesse gênero de comparação. Por um lado, o termo de comparação situa-se adiante, no futuro;

uma confrontação com a utópica é, de antemão, discutível. Por outro lado, um modelo da educação permanente não pode ser independente da cultura do país no qual se inscreve. Ora, é difícil apreciar o efeito das influências culturais locais e estender suas conclusões a outras situações.

A referência ao esquema de evolução apresenta certas vantagens. Parte-se de hipóteses sobre a evolução da sociedade e dos sistemas de formação. É manifesto, de fato, que o conjunto dos sistemas educacionais europeus devem resolver certos problemas como a democratização, a motivação dos alunos, a inserção dos jovens na vida econômica, etc. É interessante, pois, analisar as experiências em função das informações que nos dão sobre a evolução dos sistemas educacionais. Tomemos um exemplo. Uma dessas hipóteses sobre a evolução da sociedade é a da desejável descentralização das decisões. Bastará escolher projetos que impliquem nesta descentralização. Poder-se-á examinar, então, onde se situam, na realidade, os motores e os freios da evolução nessa direção. Poder-se-á mesmo escolher projetos contrastantes para determinar mais de perto as vantagens e os inconvenientes de uma descentralização aumentada. Uma avaliação efetuada a partir de um esquema de evolução, em função das soluções trazidas a certo número de problemas comuns, parece imediatamente utilizável. Suas conclusões deveriam ser mais diretamente transferíveis de um país para outro. O risco é, talvez, o de transferir problemas de estratégia em questões de tática.

Conseqüentemente, a opção fundamental que determinará a forma que será dada a uma avaliação está ligada à utilização que dela se pretende fazer: procura-se levar um julgamento sobre a experiência ou deseja-se recolher informações que permitam corrigir o projeto? Os julgamentos a recolher serão diferentes, em conformidade com uma ótica ou outra diante da qual nos colocamos; as relações serão também completamente diferentes entre os responsáveis pelas experiências e os especialistas encarregados da avaliação.

Se se quer um julgamento, é naturalmente importante reunir elementos suficientes para que a apreciação a ser feita seja válida. É preciso poder justificar a argumentação. Isso implica numa pesquisa aprofundada, talvez polêmica, que comporte o risco de suscitar reações negativas dirigidas aos encarregados de fornecer a informação. É uma experiência frequentemente vivida pelos especialistas. Mesmo se seus relatórios baseiam-se inteiramente no que os responsáveis pelas experiências lhes disseram, esses nem sempre se reconhecem na descrição feita de seu projeto. Somente a presença de um avaliador contribui, aliás, para cristalizar os conflitos latentes no interior das organizações. O avaliador é considerado responsável pelo projeto e o clima deteriora-se. Não se pode

esquecer, enfim, das exigências de cortesia internacional: em Estrasburgo, a diplomacia não perde seus direitos.

Na outra ótica, a de uma avaliação formativa, recolhe-se a informação para levar os responsáveis a refletir sobre sua atividade e a... manter, em suma, sua auto-avaliação. Mas parece, a maior parte do tempo, que a informação disponível é muito pobre e não permite a fundamentação de uma apreciação. Raramente foram previstos os meios necessários para a observação e a avaliação. Neste caso, o avaliador não pode emitir julgamento. Pode somente discernir a importância dos problemas e transmitir suas questões às instituições concernentes. É importante, nessa segunda ótica, explicar aos interessados o porquê de se colocar esta ou aquela questão. O especialista só pode ajudar os responsáveis a refletir sobre sua atividade quando chega a comunicar sua preocupação. É por isso que, após ter redigido um projeto de relatório, os especialistas irão discuti-lo com os interessados, o que permite reinvestir diretamente a informação obtida nos projetos.

Uma vez que se tratava de confrontar as inovações, atualmente em curso, com o plano de referência da educação permanente, é evidente que o CD encontrava-se diante de dois problemas distintos, mas que após essa fase confundiam-se: segundo quais critérios escolher as inovações que seriam significativas (proceder, pois, à triagem das proposições dos Estados membros) e como encontrar indicadores que permitissem não somente trazer julgamentos objetivos mas, ainda, que permitissem comparações úteis e significativas?

Não há dúvida, quanto a nós, que foi esse trabalho metodológico — o mais difícil, aliás — que constituiu-se na mais rica contribuição do CD à pesquisa pedagógica sobre os sistemas de formação e sua evolução.

Quanto ao primeiro ponto, o CD contentou-se inicialmente com um breve documento⁽⁶⁾ que precisava, dentre outras coisas, que «as experiências que devem ser retidas para estudo e avaliação devem estar em curso de execução e devem aplicar ao menos um ou diversos dos princípios da educação permanente». Ora, pareceu, de imediato, que aí estava um plano de referência insuficiente para avaliar a contribuição de uma experiência educacional à implantação da educação permanente. É por isso que o CD cedeu lugar cada vez mais importante à análise da evolução dos sistemas educacionais. Enquanto que os critérios remetiam a princípios cuja viabilidade de aplicação nas experiências retidas era preciso julgar, agora a avaliação exposta, sobretudo, a história de cada projeto, ressaltando os obstáculos, os acidentes de percurso —

cuja explicação remete quase sempre a problemas de estruturas dos sistemas globais que condicionam os subsistemas educacionais — e o que foi chamado sugestivamente de derrapagens das intenções primeiras. Essa nova orientação permitiu, já em 1974, precisar as condições às quais as inovações dos sistemas educacionais devem responder para contribuir para a generalização da educação permanente. Segundo o Prof. Schwartz⁽⁷⁾: a) nenhuma reforma tem possibilidade de se desenvolver se não se inscreve numa reforma global; b) nenhuma reforma tem possibilidade de se desenvolver se não se apóia sobre aqueles mesmos que a aplicarão; c) uma reforma deve ser acompanhada por uma certa desmonopolização da formação; d) a formação não deve servir de alibi para que o sistema educacional não preencha suas funções, o mesmo acontecendo com a ação cultural; e) a educação permanente, enquanto formação de mudança, não pode deixar de ter repercussões sobre as estruturas; f) toda reconsideração deve apoiar-se em uma avaliação; g) há um equilíbrio a ser encontrado entre os princípios da educação permanente e uma recuperação com fins políticos.

Quanto ao segundo ponto, o CD paulatinamente apercebeu-se de que o conjunto dos documentos elaborados até aqui pelo Conselho da Europa fornecia uma imagem muito acabada e muito absoluta para permitir distinguir, já no nível das modificações parciais, quais as tendências que permitiriam avaliar a qualidade da formação das inovações propostas. Progressivamente, e a partir das mudanças observadas atualmente nos sistemas educacionais, foi, pois, necessário construir um sistema complexo de hipóteses cuja verificação permitiria interpretar cada modificação a fim de julgar até que ponto e de que modo facilitaria a aquisição progressiva da capacidade de auto-formação e, a partir daí, a formação de adultos mais autônomos, mais responsáveis por seu destino e melhor preparados para dominar seu meio. O CD chegou assim a uma «grade de análise» que propõe um conjunto de indicadores que cobrem todos os aspectos das intervenções educacionais: a organização administrativa e a organização dos estudos, o conteúdo dos programas, os métodos e as técnicas de aprendizagem, os procedimentos de avaliação e a qualidade das relações entre professores e alunos. Como nos é difícil, nos limites desse texto, entrar em detalhes, remetemo-nos ao texto de uma das últimas versões⁽⁸⁾ que mostram bem como é possível traduzir a finalidade da auto-formação no nível dos menores elementos que constituem uma intervenção educacional. Sem querer prejudicar os resultados dessa vasta operação, cujo relatório final está ainda em via de elaboração, já aparecem certas pistas que seria neces-

7) *Rapport intermédiaire*, Strasbourg, 1974 (multigraphié).

8) Ver anexo 2

6) Ver anexo 1

sário seguir e prolongar mais claramente, uma vez que se quer fazer da educação escolar um dos pontos de partida de uma formação permanente. Inicialmente, a generalização do pré-escolar, a fim de poder intervir bem cedo em favor de uma igualação de oportunidades. Depois, no nível de escolarização de base, retomar e intensificar a luta por uma pedagogia de sustento ativa, a fim de permitir a cada um desenvolver-se de acordo com seu ritmo — desenvolvendo simultaneamente o senso de autonomia — deixando cada um responsável pela organização de suas atividades — facilitando, ao mesmo tempo, experiências positivas de vida comum e de esforço coletivo. Quanto à educação dita secundária, deve renunciar a todo enciclopedismo, contentando-se com a progressiva aprendizagem da participação e da auto-determinação. Multiplicando a diversidade das situações de aprendizagem ela coloca progressivamente o conjunto dos jovens face a uma liberdade total de escolha que os obriga muito cedo a começar uma ocupação, assim como a enfrentar os riscos dos erros de orientação. Tais exigências que «obrigam o sistema educacional a preencher suas funções» — que são, sublinhemos, as de criar as situações de aprendizagem próprias para desenvolver os fundamentos da auto-formação — remetem ao problema da formação profissional especializada após o ingresso na vida ativa. É, de fato, num vasto conjunto de instituições abertas — às quais poderão recorrer livremente os adultos em função da dinâmica de sua auto-formação e da alternância entre os períodos de atividades e os de estudos — que se transformarão tanto as instituições de ensino superior como a educação dita «dos adultos».

Da Educação Permanente à Educação Recorrente

Até aqui seguimos operações que se esforçam por guiar a evolução dos sistemas educacionais, acentuando as tendências que favorecem o desenvolvimento de uma auto-formação, evitando as que poderiam bloqueá-la. Inspiram-se na constatação, muitas vezes verificada, de que a motivação para o estudo, a confiança diante dos instrumentos da vida intelectual, a tendência ao exercício mental ou mais fundamentalmente o gosto e a apetência pelo saber, sobretudo nos jovens adultos, são fortemente marcados e condicionados pela acumulação positiva ou negativa de suas experiências de escolarização. É por isso que segundo tal análise a generalização da auto-formação passa prioritariamente pela reforma da qualidade da formação dos sistemas educacionais.

Mas, tal análise não se limitaria demais unicamente às dimensões pedagógicas e antropológicas da auto-formação, passando muito rapidamente sobre as dimensões sócio-econômicas dos fenômenos educacionais contemporâneos? Inicialmente ela não traz nenhuma resposta imediata e rápida aos problemas colocados pela existência, sobretudo nos setores modernos

dos países em via de desenvolvimento, mas também dentre os «novos pobres» das sociedades pós-industriais, com uma massa cada vez mais importante de adultos jovens e adultos em idade de plena atividade que, devido à falta de diplomas suficientes, tiveram que aceitar empregos sem possibilidades de promoção ou cujo nível de instrução é julgado inferior ao mínimo exigido para a admissão ulterior em cursos de aperfeiçoamento e especialização. Por outro lado, se a melhoria da qualidade da formação dos sistemas educacionais pode, em princípio, responder às aspirações dos indivíduos, não é certo que a rentabilidade social desses investimentos seja suficientemente evidente para justificar o rápido aumento dos custos de escolarização que as reformas provocam fatalmente e que diminuem, igualmente, as possibilidades de investimento em outros setores. Enfim e talvez principalmente por isso, a rápida difusão da necessidade de uma educação contínua e sua confirmação legal num direito universal à educação não aumentariam ainda a pressão popular para mais oportunidades de educação, quaisquer que sejam, contudo, os recursos disponíveis? Sem esquecer que as dimensões dos sistemas educacionais tomaram tal amplitude que parece cada vez mais ilusório e mesmo perigoso crer que esses desequilíbrios entre a oferta e a procura em educação possam livremente desaparecer por ajustamentos progressivos, como se se tratasse de incidentes de percurso que as leis do mercado regulamentarão automaticamente.

Essas questões são a tal ponto pertinentes que economistas, qualificados de radicais, evidenciam a generalização, nas sociedades atuais, do fenômeno da estagnação, quer dizer de situações que estagnam ou diminuem as ofertas de empregos para os diplomados dos sistemas escolares, mas onde aumentam de modo inflacionário os efetivos e os custos da escolarização. O programa mundial do emprego não mostraria, na maior parte dos estudos de caso já publicados, que à «inflação dos efetivos e dos custos respondem a estagnação dos mercados e a estabilização das perspectivas de emprego»? (J. Hallak).

Não é, pois, surpreendente que uma organização como a OCDE que, desde suas origens, preocupou-se não somente com a formação dos recursos humanos, mas sobretudo com sua utilização, tenha procurado «operacionalizar» a educação permanente sob a forma de uma educação recorrente a fim de propor soluções práticas e rápidas para esses impasses, que já se traduzem por freqüentes conflitos sociais extremamente inquietantes para a ordem social e política das sociedades «liberais» que se encontram associadas. Nessa perspectiva, não é tanto a má qualidade da formação, facilitada pelos sistemas de educação, que é discutida — um dos responsáveis por essa evolução não reconheceria que «quanto a esses objetivos propriamente educacionais a educação recorrente não di-

fere grandemente das formas atuais de educação»? (L. Emmerij) — mas são os efeitos e os impactos sócio-econômicos de sua má distribuição no curso da vida ativa que constituem o alvo principal.

A estratégia elaborada desde 1973 pelo CERI da OCDE pode ser encarada segundo três eixos principais de ação, englobando cada um deles uma série de interessantes medidas concretas que inspiram frequentemente as políticas educacionais atuais dos países europeus:

1. Este eixo desenvolve o aspecto iterativo das intervenções educacionais, quer dizer, de sua repartição ordenada e sucessiva, no conjunto da vida ativa, em partes repetidas de estudos intensivos separadas pelo exercício da profissão. Essa iteratividade permitiu, particularmente no ensino superior, reduzir sensivelmente a porção da educação inicial, uma vez que esta pode ser progressivamente completada posteriormente. Incita, em seguida, a renovação dos conhecimentos harmonizando as qualificações já adquiridas às resquisitadas por um novo trabalho ou, mais geralmente, pela evolução tecnológica e científica. Tal repartição aumenta não só a flexibilidade das instituições, mas permite que sejam melhor distribuídas no espaço, segundo as necessidades e as possibilidades de cada região. A iteratividade abre novas possibilidades para uma integração mais impetuosa da educação, nas situações onde os principais interessados exercerão suas atividades. Facilita, assim, a mobilidade e a distribuição espacial dos estudantes, sob a condição de que se inscreva num sistema que autorize cada um a suspender provisoriamente o curso de seus estudos, e lhes permita retomá-los no ponto em que os haviam deixado e na instituição de sua escolha. É isso o que é atualmente experimentado sob o nome de «sistema modular» ou de «unidades capitalizáveis» em numerosas instituições do ensino superior ou da educação dos adultos.
2. O eixo mais importante — e é por isso que deu seu nome ao conjunto da estratégia proposta pelo CERI — é o da recorrência, quer dizer, de uma incitação — por exemplo, graças à generalização das dispensas para educação — ao retorno regular da prática em direção à teoria e à reflexão. Ela constitui de alguma forma o complemento da iteratividade. É indispensável à aproximação entre a educação e a vida. Por um lado, a recorrência dá regularmente ao conjunto de profissionais a ocasião de aprofundar suas experiências, ao distanciarem-se delas para observá-las mais objetivamente face a sua prática cotidiana; por outro lado, colabora diretamente para a renovação das instituições educacionais pela contribuição da prática. De fato, a recorrência diz respeito tanto aos que são considerados como alunos, quanto aos corpos

docentes que, também, poderão aproveitar a colaboração dos especialistas formados na prática e para a prática. O impacto dessa nova clientela, mais motivada, mais consciente de suas necessidades, amadurecida pela experiência pode ser um fator importante de autocritica e aperfeiçoamento das instituições educacionais. Pode, igualmente, ter um efeito catalizador sobre o comportamento das novas gerações com as quais compartilhará os mesmos períodos de formação. Certamente esses efeitos dependerão em grande escala da abertura das instituições e da vontade de reconhecer seu pleno estatuto de adultos responsáveis. É por isso que é cada vez mais comum abrandar as condições de acesso às instituições escolares — até aqui reservadas a determinadas categorias de classes de idades — a fim de possuir cada vez mais clientelas heterogêneas. Da mesma forma, começa-se a admitir que se amplie o princípio das equivalências até que se reconheça o valor da experiência adquirida por todos aqueles que desejam recuperar em parte, completar ou prolongar sua instrução inacabada. Isso poderia levar a que se construíssem currículos a partir dessas experiências e aquisições. É igualmente de acordo com esse segundo eixo que se desenvolve o aspecto inegavelmente mais popular da educação recorrente: a multiplicação das possibilidades que tornam a dar novas chances aos indivíduos, tanto a fim de corrigir progressivamente as desigualdades devidas às diferenças de escolarização, quanto de ajudar aos indivíduos que descobriram tardiamente seus interesses e suas possibilidades.

3. Este eixo caracteriza-se por medidas de moratória que se esforçam por articular as saídas dos sistemas educacionais com os ingressos na vida ativa, instituindo períodos obrigatórios de atividade profissional no curso dos estudos. Praticadas há muito tempo nos países socialistas, onde prolongam o ensino politécnico, essas moratórias associam mais estreitamente a orientação educacional à orientação profissional. Fundamentam a seleção nos estudos sobre uma experiência vivida graças a qual a nova geração pode submeter temporariamente à prova suas motivações, e a sociedade tem os meios de influenciar as escolhas profissionais e, de modo mais geral, a demanda em educação, sem ser obrigada a abusar de medidas de seleção excessivamente autoritárias e arbitrárias. As medidas de moratória combinadas às da recorrência agem, enfim, como fatores reguladores do mercado de trabalho uma vez que, modificando a duração da moratória e orientando em direção à educação recorrente os desempregados e os subempregados, esta estratégia modifica a proporção da população ativa engajada ao aparelho produtivo, assegurando-lhe uma melhor, ou ao menos diferente, reintegração.

Se a estratégia da educação recorrente tem a vantagem de oferecer um conjunto bastante diversificado de medidas práticas que permitem simultaneamente abrandar ou mesmo reduzir o prolongamento dos estudos, e conseqüentemente o crescimento dos sistemas educacionais, garantindo aos que deixarão prematuramente o sistema educacional a possibilidade de a ele retornar e prolongar sua formação em função de suas necessidades e as da sociedade — como demonstra o uso que o Programa Mundial do Emprego da OIT fez em seu estudo de caso da situação de Sri Lanka — ela supõe diversas condições indispensáveis para sua plena realização.

Inicialmente, que os interessados tenham realmente a possibilidade de utilizar posteriormente essas futuras oportunidades para retomar seus estudos. Em seguida, que encontrem efetivamente empregos satisfatórios, senão o retorno aos estudos será somente um paliativo contra o desemprego e o subemprego. Enfim e sobretudo, que a organização do trabalho e a estrutura dos modos de produção sejam modificadas em função dessas novas exigências educacionais. A isso acrescentam os partidários da educação permanente em sua desconfiança em vista desse novo «dispositivo» organizacional: É suficiente considerar somente a «vida ativa» como o parceiro de alguma forma privilegiado da formação? Não seria uma vez mais favorecer aos que já tiveram uma formação suficiente? Que possuem um emprego? Que pertencem às empresas ou administrações organizadas em função da recorrência da formação? Em síntese, aos que já são ou ainda são ativos? E os outros?

Ora, a educação recorrente, por evacuar o problema do poder e por não reconhecer suficientemente a importância dos conflitos sociais (e políticos) na elaboração dos programas de formação, só pode compensar e não ir às raízes da desigualdade. Pois não deveria a explicação da desigualdade ser procurada não do lado das disfunções do sistema, mas no fato de que o sistema de ensino, como todas as instituições sociais, é um dos lances da luta de classes, cujos resultados são atualmente a apropriação das instituições educacionais pelas classes dominantes, a monopolização das gratificações de estudo pelos privilegiados, e a relativa impotência dos abandonados em fazer ouvir e valer seus direitos? Sem dúvida, as estratégias da educação recorrente contam com o jogo das forças sociais e, em particular, com a pressão das organizações de trabalhadores para que a determinação das condições não-pedagógicas da auto-formação — como as condições de acesso às instituições de ensino, concessão das dispensas para formação e seu uso, o abrandamento da organização do trabalho e de seus horários, a garantia do emprego, o estabelecimento de uma carreira e o direito de fazer valer os conhecimentos na promoção profissional, a negociação da aposentadoria

— não se faça unicamente em função das necessidades do aparelho produtivo, mas seja o resultado de uma negociação coletiva de todos os interessados. O que torna, contudo, a excluir toda a população ativa que não é, não é mais ou ainda não é organizada como as mulheres, os jovens em busca de seu primeiro emprego, as pessoas idosas assim como os trabalhadores sobre quem pesam opressões face às quais os sindicatos e as associações profissionais são impotentes: os trabalhadores estrangeiros, sobretudo, e uma grande parte dos que estão ligados às pequenas empresas. Mas mesmo que essas condições sejam criadas, é seguro que os indivíduos serão motivados a usá-las? A hipótese fundamental, a saber, que os homens estão prontos a desenvolver suas possibilidades latentes, desde que lhes concedamos uma segunda possibilidade, não subestimaria o papel desmobilizador e repressivo que a escolarização representou, sancionando sua capacidade de se fazer valer, papel que justamente as estratégias baseadas na transformação da educação pretendem transformar radicalmente?

A análise das estratégias que procuraram até aqui operacionalizar a educação permanente nas situações atuais dos sistemas educacionais nos conduz, pois, a concluir que há um nivelamento de dois pontos de vista. Um deles inspira-se numa orientação antropológica que crê que a transformação dos homens pesa fortemente sobre a evolução das instituições. Tratar-se-á de insistir sobre a necessidade de conceber toda intervenção educacional, qualquer que seja a idade das clientela às quais se dirigem, em função da finalidade da auto-formação. Isso significa que se está persuadido de que os responsáveis por essas intervenções, os educadores, gozam de suficiente margem de ação para orientarem, se quiserem, o estilo pedagógico, segundo tais exigências. O outro é sobretudo sensível às pressões sócio-econômicas. Estima que os sistemas educacionais mudam menos em função das idéias de seus protagonistas do que segundo as pressões externas que sobre eles se exercem. Se a educação inicial é necessária, não parece determinante, uma vez que a generalização da auto-formação depende, antes de tudo, das relações que se estabelecem no decorrer da vida ativa, entre os períodos de atividade e os consagrados à formação. Ora, face a esta alternativa que concerne diretamente aos educadores, é espantoso constatar a pouca atenção que se dá nas duas estratégias a sua opinião, a suas reações e a sua participação. Tudo se passa como se os educadores — e isso é também verdade para os educandos — fossem somente instrumentos de políticas que contam, antes de tudo, com sua docilidade para serem aplicadas. Não seria uma vez mais reforçar a inércia do status quo justificando sua apatia?

III. A educação permanente como um desafio à inércia

Do discurso ao movimento social

Se se reconhece cada vez mais a utilidade da educação permanente como um modelo utópico ou como ponto de referência das reformas educacionais, há um outro aspecto dessa questão que é freqüentemente negligenciado: seu poder mobilizador. De fato, a educação permanente compartilha com outras noções contemporâneas — a educação fundamental, a alfabetização funcional, a educação «conscientizadora», a educação libertadora — uma surpreendente capacidade de exaltar consciências, suscitar projetos coletivos, em síntese, representar o verdadeiro papel de um princípio, o de estar na origem de movimentos sociais e de tornar-se o elemento motor de seu desenvolvimento. Esta afirmação poderia parecer excessiva se não constatássemos como, em determinados países, a educação permanente inspirou movimentos clandestinos, e até mesmo subversivos, contra a ideologia dominante ou o *status quo*; em outros, como orienta associações hoje em dia ainda marginais, mas que testemunham uma grande criatividade no domínio da formação; e num caso, o da Operação Partida do Quebec, como se transformou num programa ambicioso, oficializado que poderia submeter à fundamentalmente discussão a política de formação e cujo título simbólico por si só evoca bem a própria idéia de princípio. Mesmo se — como aliás no caso dos outros princípios educacionais da moda — o princípio da educação permanente não escapou à usura do entusiasmo — pois não basta que se creia nele para que tudo mude *ipso facto* — contudo, é preciso considerar, cremos, a contribuição desses movimentos num momento histórico em que a «crise» da educação — Mundial ou não — as dúvidas dos especialistas, o desabamento das técnicas e dos dispositivos tecnológicos, e o ceticismo das avaliações conduzem tantos educadores a se desesperarem com sua profissão e com o senso de sua vocação.

A transformação do discurso sobre a educação permanente, em movimento do qual esta é o princípio motor, aparece por volta da década dos anos setenta, quando começam a aparecer as dúvidas sobre a eficiência real dos métodos do planejamento da educação que haviam sido largamente difundidos, na década precedente, pelas organizações internacionais, as ajudas bilaterais que haviam sido, em parte, aceitas como a panacéia para os Estados, sobretudo dos países subdesenvolvidos. De fato, a concepção do homem veiculada pela educação permanente naquilo que é preciso chamar de seu humanismo, quer dizer, esta convicção de que «todo homem é chamado a se tornar um sucesso» (Relatório Aprender a Ser), permitia a alguns oporem-se à racionalização das desigualdades que visavam, em última análise, aos mé-

todos sobretudo quantitativos do planejamento da educação em sua primeira geração. Enquanto isso, os especialistas do planejamento tentavam jogar com: a inflação astronômica da demanda em formação de todos os setores da população, a crescente falta de recursos financeiros (que se tornou dramática em alguns países, em consequência da crise da energia) e as pressões diretas e indiretas dos grupos de privilegiados que não queriam de forma nenhuma redistribuir os bens e os serviços educacionais, multiplicando as medidas de racionalização que se traduzem por: a) a generalização do *numerus clausus*; b) a eliminação ou marginalização das clientelas consideradas como não produtivas ou não prioritárias: as mulheres, os jovens rurais sem terra, os velhos, em síntese, os «novos pobres» evocados em 1972 pela Conferência Internacional da Educação dos Adultos de Tóquio; c) a diminuição, por vezes dissimulada, da «ração de formação» por habitante, em proveito unicamente dos privilegiados; d) o alinhamento, cada vez mais evidente, dos objetivos da educação sobre os imperativos da produção no setor moderno de uma sociedade.

Os que se opunham a essa crescente injustiça encontravam na educação permanente um princípio universalmente admitido que lhes permitia criticar essas medidas, denunciar falsas economias e propor soluções alternativas. Não é de se espantar que tenha sido justamente nos meios religiosos — sobretudo católicos ou nas associações não governamentais com vocação humanitária que surgiram inicialmente esses movimentos que, às vezes, foram em seguida duramente reprimidos por serem tidos — aliás merecidamente — como subversivos da nova ordem (justificada e preconizada pelos tecnocratas), do crescimento a qualquer preço e sobretudo às custas dos custos sociais. De fato a ação desses movimentos é inicialmente traduzida pela crítica de todas as medidas que tendem a instaurar ou a reforçar a segregação no seio dos sistemas entre veios e até mesmo redes inteiras, umas reservadas aos que se destinam ou são destinados a constituir a «elite», outras encarregadas de confirmar o resto da população em sua condição de subordinação e de dependência.

Mas, muito mais do que essas denúncias, esses movimentos são engajados nas ações, freqüentemente inspiradas no desenvolvimento comunitário, para animar a vida cultural local, para promover a criatividade das coletividades, suscitar suas iniciativas, reforçar as formas de expressão de uma «cultura popular» a fim de criar um quadro coletivo que sustente a auto-formação dos indivíduos. Essas ações, que rapidamente ultrapassam os limites das intervenções educacionais e que dizem respeito ao conjunto do setor sócio-cultural, obrigaram os poderes públicos a se preocuparem mais, e às vezes a fazerem consideráveis esforços, para multiplicar as infra-estruturas

e os equipamentos, para melhor localizá-los a fim de garantir uma melhor cobertura do conjunto do território nacional, em síntese para aproximar seus serviços das coletividades. Contudo, essa difusão e essa descentralização, por necessárias que sejam, nem sempre ocasionaram a democratização das instituições. Como o mostra de modo exemplar a evolução atual das políticas de saúde, basta descentralizar a fim de «ir até onde vivem as pessoas»? Não seria igualmente importante, como o faz claramente a OMS, ressaltar a questão da participação dessas «pessoas»? De fato, facilitar o acesso aos serviços médicos talvez não seja o suficiente; não seria necessário, ainda, que essas populações pudessem aceitá-los? Ora, estamos realmente informados de suas necessidades e aspirações? Quem decidiu — e por qual processo de decisão — a definição de suas necessidades fundamentais que deverão ser levadas em consideração e o equilíbrio que será necessário estabelecer, por exemplo, entre os cuidados individuais, a higiene do meio e a saúde da coletividade? Formamos ou mesmo sensibilizamos os estudiosos e especialistas para a importância dessas questões? Sonhou-se em articular os serviços fornecidos no exterior (tanto pelo Estado quanto pelo setor privativo ou voluntário) com aqueles que já se endereçavam às populações (e é provavelmente no contexto dessa questão que seria preciso colocar os problemas das práticas tradicionais da medicina)? Imaginou-se mobilizar todos os recursos — e quais? — que existem, além do mais, numa situação local ou regional? Colocou-se claramente a questão para se saber se a coletividade podia igualmente se exprimir e decidir sobre a oportunidade das medidas da qual é o «objeto»? Se tal orientação depende, em última instância, das decisões tomadas no mais elevado nível político, seu sucesso e sua tradução no concreto são diretamente condicionados pelas relações entre as populações e o pessoal de primeira linha, do qual nem sempre se reconheceram nem a importância nem a formação. É exatamente por isso que esses políticos de saúde preocupam-se, atualmente, de modo prioritário, com a formação do pessoal de saúde. Não seria urgente abordar o problema dos corpos docentes numa mesma perspectiva?

Da formação contínua dos professores à aprendizagem da participação

Partamos de uma contradição própria de todos os sistemas: a tensão entre os administradores e os professores.

O primeiro conflito surgiu do próprio interior dos sistemas educacionais entre o enquadramento dos aparelhos burocráticos sobre os quais agem (ou gostariam de agir) os planejadores e o conjunto dos educadores, verdadeira infantaria formada pelos diferentes corpos docentes. Se os planejadores sentem-se isolados, sós

e impotentes face aos professores, se se queixam que suas instruções não baixam de nível e que esta massa não as segue, não é somente porque não são compreendidos, porque o nível médio de instrução dos professores é muito baixo, porque estes são poucos, mal formados ou deformados, mas porque há um abismo entre os projetos e os planos de uns e as realidades cotidianas tais como as vivem os outros em sua prática. Como poderão os professores crer e seguir os responsáveis pelas políticas educacionais se não vêm os princípios que estes preconizam — como o da educação permanente — influenciar diretamente suas condições de trabalho? É, contudo, singular reconhecer a necessidade de desenvolver os recursos humanos de todo um país graças a sua educação permanente e ser incapaz de resolver os problemas profissionais de centenas de milhares de pessoas que se engajaram nos sistemas escolares. É por isso que uma das dimensões políticas da educação permanente é, a nosso ver, a de partir das condições dos trabalhadores intelectuais mais próximos dessa problemática.

Isso significa abordar cinco problemas centrais:

1. **A diferenciação hierárquica dos corpos docentes.** Uma vez que estes, apesar da tendência de serem confundidos numa só categoria profissional são altamente diferenciados. Ora, uma parte importante dessas diferenças, em particular em matéria de salários e de promoção, fundamenta-se não sobre diferenças de funções ou sobre as diferenças efetivas entre tarefas reais, mas com base na formação adquirida e confirmada por um diploma ou títulos. Em outras palavras, os corpos docentes são organizados em classes ou camadas antes de entrar em funções e às vezes com base unicamente numa educação antiga e jamais reconsiderada. Esta primeira característica é terrivelmente nefasta uma vez que condiciona não somente o estatuto real de um profissional em função de sua formação anterior, mas permite evitar que se considere a formação adquirida ulteriormente. Sem contar que é curioso estar relacionado com uma profissão onde a formação também considera pouco os perfis de qualificação que certas funções demandam. Enfim, essa situação é socialmente injusta uma vez que emprega muito cedo em determinada classe de profissionais — como os professores primários — sem lhes dar ulterior possibilidade real de promoção coletiva, tendo esta promoção se tornado difícil pelo segundo problema: o isolamento de cada corpo docente.

2. **O isolamento de cada corpo docente.** Se em certos países o caráter unitário das associações profissionais e/ou organizações sindicais é mantido, em particular dentre os professores primários, esta solidariedade limitada a um só nível de ensino existe muito raramente verticalmente, entre os diferentes corpos docentes. Raras são, de fato, as organizações sindicais nas quais se encontrarão num mesmo pé de

igualdade o conjunto dos professores, sejam eles primários ou universitários. Não seria necessário ver nesse desmembramento o resultado de uma vontade política visando a dividir os professores, cuja massa poderia pesar muito em caso de greve ou pressão? Ou então, não seria essa divisão a consequência da diversificação que começou quando da formação profissional, como nos mostra o terceiro problema?

3. A impossível síntese da formação profissional e da formação geral. De fato, se a classificação e a hierarquização dependem dos títulos e dos diplomas e se esta classificação divide as organizações dos professores, é evidente que esta classificação fundamenta-se, antes de tudo, no nível acadêmico da formação geral recebida. Assim, em alguns países, o que distingue, quase que a priori, um professor primário de um de ensino secundário, é que o primeiro não é titular de um bacharelado que o segundo possui. Em outros, mais numerosos, o segundo possui uma licença — com nome bem simpático e simbólico — enquanto que o primeiro só é gratificado com um certificado. Por sua vez, os professores do secundário distinguem-se frequentemente dos professores universitários por não terem atingido o nível do doutorado, o equivalente desse P. D. que Margaret Mead dizia ser a a melhor maneira de «acabar» um destino pois ele indica que para a eternidade alguém se tornou um «sábio». É por isso que, tão frequentemente, a formação pedagógica profissional é distinta da formação geral cultural. De onde, o quarto problema.

4. O difícil estatuto profissional dos professores. Em prosseguimento à dissociação total, parcial ou implícita entre a formação pedagógica profissional e a formação geral, dita científica, não podemos negligenciar as repercussões dessa situação sobre a qualidade e, às vezes, até mesmo sobre a legitimidade de uma formação profissional. A cada dia, os professores devem confrontar o que aprenderam e o que sabem, por um lado com a «cultura escolar» tal como é implicitamente definida nos programas e por outro lado, com a «cultura vivida» de seus interlocutores. Trata-se de uma situação penosa e difícil nas sociedades submetidas a verdadeiros bombardeamentos culturais e que são teleguiadas pelas intervenções culturais dos países dominantes. Daí resulta uma verdadeira crise de identidade que pode se resumir em uma questão: O que ensinar? As tensões dessa situação difícil seriam suportáveis na medida em que as condições materiais fossem satisfatórias. O que nos leva a uma última interrogação.

5. Os professores são remunerados segundo suas qualificações e seu trabalho real? Se compararmos os salários dos professores aos dos funcionários públicos em geral, sua evolução, como a mostramos para a França, indica que os professores são relativamente privilegiados. Mas, quando comparamos os profes-

sos como funcionários públicos a outras categorias profissionais do secundário ou terciário que supõem uma qualificação semelhante, parece que isso seja bem diferente. De fato, a inflação, a impossibilidade de escapar ao fisco, as exigências de período integral e da formação exclusiva fazem com que os professores sejam relativamente menos bem remunerados e que seu nível de vida tenda a baixar.

No coração dessa situação, há uma verdadeira inquietação desses profissionais que permanecem desarmados e não sabem muito bem responder coletivamente a seus problemas. Neles, o que impressiona é a contradição entre as energias que despendem como indivíduos ou no seio de pequenos grupos, e sua passividade no nível dos comportamentos coletivos.

Certamente um outro modelo de formação poderia talvez desbloquear essa situação. Alguns propõem, por exemplo, a alternância regular da formação e da prática; outros insistem na formação por etapas, cada uma compreendendo uma saída lateral conduzindo a um tipo de atividade, mas que o interessado poderia acumular progressivamente; outros, ainda, querem fazer do ano sabático, da dispensa para formação ou da reciclagem regular os cavalos de batalha dos sindicatos de professores para a promoção profissional. Cremos que esses modelos, por sugestivos que sejam, têm todos o mesmo defeito: não dizem diretamente respeito à organização do trabalho dos professores. Se constituem aplicações interessantes da educação recorrente, não vão à raiz do problema que é essencialmente a burocratização dos sistemas educacionais e o sentimento de impotência que se expande entre os professores, a propósito das forças que condicionam a vida escolar. Do mesmo modo que um professor persuade-se facilmente de sua potência no ilusório gueto de «sua» classe, ele não se situa mais como um elemento responsável nos conjuntos que parecem funcionar completamente sozinhos. Uma mudança total de formação dos professores supõe uma outra igualmente radical do volume, da gestão das relações humanas e das relações de força nas diferentes estruturas dos sistemas educacionais.

É por isso que a primeira medida é a de suscitar tomadas de posição coletivas e apoiá-las institucionalmente, por exemplo ensinando — justamente de modo permanente — aos professores a melhor reconhecer os interesses em jogo, a discernir os grupos de pressão à ação, a preparar suas negociações com os diferentes pares sociais, mas também nos diferentes níveis de decisão, em síntese, a aprender a governar suas instituições fazendo a longa aprendizagem da auto-gestão. Uma tal política ocasiona a autonomia da gestão dos estabelecimentos e uma participação real do conjunto dos interessados — os professores é lógico, os alunos certamente, mas também o pessoal administrativo e técnico e os re-

presentantes legítimos da coletividade — nas tomadas de decisão. Enfim, uma relação dialética entre a descentralização das decisões e a necessidade de uma visão unitária no nível da política. Será, talvez, então, possível criar as condições de uma relação de força dinâmica e criativa entre o fato de que não existe prática real da liberdade sem a tomada de palavra de bases — em nosso caso, os grupos informais, as «classes», os departamentos, os estabelecimentos — e o fato de que esta liberdade é parcial, chauvinista, cega se não é confrontada com as necessidades dos grandes conjuntos — em nosso caso, a política educacional dos sistemas escolares e extra-escolares das regiões ou de todo um país. Essa associação estreita entre a descentralização e a participação explica porque essa educação política dos professores é uma educação permanente, pois não é jamais acabada nem definitiva, uma vez que se faz na prática de uma liberdade atuante. Sem dúvida, não é um acaso se uma sociedade como a nossa hesita em dar esse passo, desconfia dessas perspectivas ditas libertárias e toma às vezes consciência daquilo que em nenhum caso deve ser permitido. Uma sociedade que só quer melhorar o «status quo» e que procura antes de tudo evitar os questionamentos só pode esperar de seu subsistema educacional que represente o papel de reprodutor, ficando entendido que essa reprodução não reconduz somente as igualdades, mas também os privilégios e as desigualdades.

Em nossa opinião, o caso da educação permanente dos professores é interessante, uma vez que nos mostra que é errado reduzir esse problema político a um simples problema de comunicação entre «técnicos» e «políticos» (= os que tomam decisões). Se há impotência dos planejadores para fazerem passar seus métodos nos estabelecimentos, para difundirem suas concepções em todo o sistema educacional, não é somente porque falam num linguajar incompreensível, porque têm atitudes desdenhosas ou falta de poder, mas porque em sua compreensão do exercício do poder não dão lugar real aos executantes. Não há somente um hiato entre os técnicos e os políticos, há sobretudo um abismo entre essas duas categorias de profissionais e a infantaria daqueles que explicam. É preciso colocar claramente a questão da democratização dos métodos do processo de planejamento. De fato, não se trata, para os planejadores, somente de ter influência sobre os poderosos — os cortesãos do sistema feudal já a possuíam — mas de quebrar a unilateralidade na tomada de decisões. É admitir que aqueles que exercem — legitimamente? — o poder devem visar a rever suas decisões porque a base protesta, porque as bases têm algo a dizer, porque a infantaria não mais admite que eles ajam sozinhos. Como bem mostra a teoria da comunicação, não há diálogo, logo democratização, se não há divisão do poder. O que implica na existência de mecanismos que permitam à base, às vítimas, ao último peão do

aparelho educacional exprimir sua experiência e poder transmitir suas reações. Se os responsáveis dos aparelhos educacionais não querem admitir essa necessidade de um retorno da informação, então é uma perspectiva inquietante que se abre diante de nós: a de um maquinário escolar que redundará cada vez mais em nada, moendo o vento, de modo cada vez mais custoso.

Pode-se ainda ser um educador?

A essa política preliminar associa-se um difícil problema técnico. As perspectivas esboçadas não bastarão para assimilar as diferenças entre os professores. Bem ao contrário. Quanto mais as práticas forem diversas, mais os estabelecimentos e os programas serão autônomos na execução das políticas educacionais, mais os educadores serão diversos e sua formação deverá esporar bem essas diferenças. Já o **Aprender a Ser** havia previsto claramente que a unificação da condição docente em estratégias comuns não significava sua unificação segundo um mesmo padrão. Mas enquanto que até aqui a diferenciação fundamentava-se em títulos e na injustiça das condições, ela refletirá doravante as diferenças de funções preenchidas por todos aqueles que podemos designar como «formador» e da qual os professores formarão somente uma minoria.

Assim poderíamos ter as seguintes funções:

Produtores de documentação e de informação, o que daria um lugar central aos bibliotecários, aos documentaristas, aos técnicos da divulgação e aos artistas, pois se trata tanto de classificar os conhecimentos, quanto de colocá-los em forma;

Preparadores dessa documentação, que a transformariam em documentos utilizáveis durante a aprendizagem, utilizando todas as ricas possibilidades das comunicações de massa e das tecnologias contemporâneas;

Analistas das situações de formação que, com base em pesquisas, entrevistas com os interessados, etc, imaginariam os diferentes encaminhamentos formativos acessíveis;

Programadores que preparariam formações-tipo ou elementos de base — as famosas unidades capitalizáveis — que poderiam ser tomadas como empréstimo dos bancos de dados;

Difusores e animadores (os antigos «professores») que compreenderiam tão bem aqueles que orientam, que sustentam, que controlam, quanto os que vivem simplesmente com os alunos como nas antigas práticas educacionais orientais;

Avaliadores do funcionamento, dos resultados, dos conflitos dos diferentes processos de aprendiza-

gem, das instituições e das pessoas engajadas nessas intervenções.

O interesse de tal enumeração é o de mostrar, por um lado, que não há nenhuma razão de hierarquizar essas funções, mas que será difícil encontrar pretensos «generalistas» que poderão assumi-las. Não há nenhuma razão de valorizar mais um difusor que um preparador, uma vez que cada um deles só poderá desempenhar plenamente seu papel, em função da

atividade dos outros. Por outro lado, diversas pessoas poderão preencher essas funções sem entrar na categoria de «professores», e assumi-las temporariamente ou em tempo parcial. No horizonte dessa perspectiva, não há mais profissionais da educação mas a difusão de uma função. É assim que a educação permanente conduz à reciprocidade na relação educador-educado, restabelecendo a mais célebre utopia do Ocidente, selada pela morte de Sócrates: o mestre desaparece a fim de que o aluno se torne ele mesmo.

ANEXOS

1. Critérios propostos para a seleção de experiências devendo ser retidos para estudo e avaliação (1972)

1. As experiências deveriam ter uma repercussão importante no trabalho de ao menos dois comitês permanentes do CCC.

2. As experiências deveriam estar em curso de execução e não somente em estágio de planejamento.

3. As experiências deveriam servir de exemplos para a aplicação prática de um ou diversos dos princípios essenciais da educação permanente. Dentre esses princípios essenciais reter-se-ão:

a) O desenvolvimento do processo de aprendizagem, durante toda a vida, seja por razões profissionais ou não profissionais;

b) O desenvolvimento, desde os primeiros estágios da educação, da vontade e da capacidade de aprender e fazer julgamentos pessoais, ao inverso de uma simples assimilação de um saber puramente enciclopédico;

e) O desenvolvimento da coordenação e da cooperação entre as instituições educacionais, de modo a que a educação seja concebida como um processo contínuo estendendo-se a todos os estágios e situações da vida;

d) O desenvolvimento dos instrumentos de uma revisão contínua dos sistemas educacionais do interior, com a participação ativa dos professores e em referência estreita às reformas dos programas;

e) O desenvolvimento da igualdade das oportunidades de educação;

f) O desenvolvimento da participação dos ensinados no próprio processo educacional.

4. As experiências deveriam atingir um público razoavelmente importante e trazer uma amostra representativa da população abrangida pelo problema estudado.

5. As experiências deveriam repousar sobre certo número de hipóteses claramente expressas e ter

objetivos precisos. No caso em que as experiências interessassem a um país em seu conjunto, pareceria necessário, a fim de que o trabalho de avaliação fosse mantido nos limites razoáveis, selecionar um traço ou aspecto particular da experiência com fins de estudo e de avaliação.

6. As experiências deveriam ter um impacto educacional extravasando o quadro de seus domínios próprios, de modo a que fosse possível retirar daí as lições facilmente utilizáveis em outros lugares e outras circunstâncias.

2. Grade de análise de experiências (versão 1973) com complementos para as experiências destinadas a adultos

0. Permitir o desenvolvimento da aprendizagem durante toda a vida:

0.1 Organizar a continuidade-descontinuidade no sistema de formação por garantias legais (dispensa para educação, por exemplo)

0.2 Integração vertical e horizontal do sistema de formação:

Continuidade vertical

a) Por um sistema de unidade capitalizáveis;

b) Pela distinção entre graus (que sancionam um nível de formação) e diplomas (que reconhecem uma capacidade de se exercer uma profissão).

Integração horizontal

a) Pela mobilidade entre instâncias de formação;

b) Pela mobilidade entre situações de formação, de trabalho e de lazer;

c) Pela integração da formação à vida do trabalho.

0.3 Liberar a formação, dos embaraços de tempo e de espaço pelo desenvolvimento:

a) Dos meios de formação à distância;

- b) Da auto- formação.
- 0.4 Organizar um sistema de conselho, orientação e assistência contínuo
- 0.5 Organizar a análise das necessidades em formação.
1. Aprender os conhecimentos e habilidade e desenvolver a capacidade de raciocínio e um pensamento estruturado, o que acontece em particular por:
 - 1.1 Permitir a cada aluno (jovem e/ou adulto) progredir em seu ritmo (melhor aprender os conhecimentos);
 - 1.2 Desenvolver a «ação», substituir a aprendizagem somente de conhecimentos pela das tarefas a serem cumpridas (melhor aprender as habilidades e utilizar seus conhecimentos e, doravante, melhor aprender os conhecimentos);
 - 1.3 Substituir o enciclopedismo por aprofundamentos de domínios limitados, mas multidisciplinares (desenvolve o raciocínio);
 - 1.4 Tomar a cada passo recuo com relação àquilo que se faz, que se aprende, retornar à ciência (desenvolve a estruturação do pensamento e do raciocínio);
 - 1.5 Organizar a confrontação, as discussões de grupo (desenvolve o raciocínio).
 2. Desenvolver os dons, o desabrochar a criatividade implica em:
 - 2.1 Deixar ao aluno, no quadro de certos constrangimentos evidentemente necessários (em particular coerência de formação), a escolha de certos domínios de formação — ao invés de obrigá-lo a aprender quantidades de coisas que não lhe interessam — levar realmente em consideração suas motivações (favorece o desabrochar e a criatividade);
 - 2.2 Desenvolver a motivação desenvolvendo a ação [1.2] (favorece o desabrochar e a criatividade);
 - 2.3 Desenvolver a exploração do meio (favorece o desabrochar, a criatividade, uma melhor compreensão do meio);
 - 2.4 Desenvolver o aprofundamento (favorece o desenvolvimento dos dons, o desabrochar [1.3]);
 - 2.5 Desenvolver o trabalho «independente», «ativo», em oposição à «escola passiva» (favorece o desenvolvimento dos dons, o desabrochar, a capacidade de agir, a criatividade).
 3. Desenvolver a igualdade das oportunidades implica em:
 - 3.1 Desenvolver o pré-escolar e os centros infantis⁹⁾ e para todo o resto do sistema educacional;
 - 3.2 Permitir a cada um caminhar de acordo com seu próprio ritmo [1.1];
 - 3.3 Ajudar os que têm dificuldades e não eliminá-los (integrar com esse objetivo a luta contra as repetências na escola, desenvolver uma pedagogia de sustento), organizar um sistema de orientação e de direção que permite a cada um determinar-se com conhecimento de causa;
 - 3.4 Retardar a orientação «definitiva», quer dizer, impô-la o mais tarde possível no curso da primeira escolaridade;
 - 3.5 Permitir e facilitar as reorientações, quer dizer, fazê-lo de forma a que a orientação não seja jamais definitiva, o que supõe:
 - 3.5.1 No nível dos jovens, uma escola «única», uma estrutura por unidades capitalizáveis, uma organização de escola deixando uma grande liberdade de escolha de opções [2.1], uma tutoria bastante desenvolvida, possibilidades de mudanças por recuperação;
 - 3.5.2 No nível dos adultos, a possibilidade de retomar estudos gerais ou profissionais a partir de qualquer nível geral ou profissional (educação «recorrente», diversificação dos conteúdos e meios, e estruturas).
 4. Desenvolver a autonomia e a participação implica em um grande desenvolvimento da tomada de responsabilidade por parte do aluno (responsabilidade crescente com a idade) com relação a sua educação, quer dizer, com relação a escolha de seus objetivos, de seus conteúdos, métodos, organização, ritmo, avaliação. (De fato, a liberdade não será jamais total, ou seja, não será jamais o aluno que, sozinho, decidirá de tudo e em todos os planos, mas ela será mais ou menos grande e em particular variará segundo a idade e o nível de estudos). Isso posto, admitimos a idéia de que quanto maior for a tomada de responsabilidade e quanto mais ele for ajudado a tomá-la maior é o desenvolvimento da autonomia.

Essa tomada de responsabilidade implica em:

 - 4.1 Deixar ao aluno o máximo de escolha de seus conteúdos [2.1];

9) Sob esse aspecto, é importante desenvolver a educação dos pais e facilitar-lhes a cooperação com o sistema educacional.

- 4.2 Deixar ao aluno a escolha de sua organização, de seus métodos [2.5], de seu ritmo [1.1], ajudando-o e guiando-o (tutoria);
- 4.3 Desenvolver sua auto-avaliação, que vem a ser o mesmo que um controle contínuo;
- 4.4 Desenvolver tudo o que facilita a compreensão do meio [todo o 1 e em particular 1.3 e 2.3] e sua ação sobre ele [1.2].
5. Tornar os alunos desejosos e capazes de prosseguir sua educação e dar condições aos alunos para fazê-lo:
- 5.1 Desenvolver o desabrochar [todo o 2] e em particular lutar contra o sentimento de aborrecimento contra a escola (favorece o desejo de prosseguir);
- 5.2 Desenvolver a autonomia [todo o 4] (o que favorece a capacidade de prosseguir);
- 5.3 Separar o menos possível os domínios da aprendizagem e a vida, o estudo e o trabalho; de fato o interesse dos alunos, suas motivações não se encontram somente na escola, mas quase sempre sobretudo fora dela, de onde o interesse que existe, se se quer apoiar sobre motivações reais, em estudar os fatos e os objetos de sua vida cotidiana (isso favorece, pois, simultaneamente, ao desejo e à capacidade de prosseguir. Isso facilita, sob outro ponto de vista, o elo entre a teoria e a prática, o conhecimento e a habilidade, abstração e realidade);
- 5.4 Ligar ao máximo as instituições de educação entre si, seja, o «escolar e o paraescolar» ou as escolas de jovens e as instituições de educação de adultos. O caso limite é o da «cidade educativa», da «escola integrada» (isso facilita a retomada e o prosseguimento da educação);
- 5.5 Desenvolver as possibilidades de educação recorrente, o que implica simultaneamente em:
- 5.5.1 Garantias (financeiras e legais) para deixar a vida ativa e nela se reinserir;
- 5.5.2 Um sistema de sanções facilitando a retomada dos estudos (unidades capitalizáveis, graus e diplomas [3.5.1]);
- 5.5.3 Uma multiplicidade e uma grande diversificação dos métodos e estruturas de educação dos adultos permitindo-lhes, particularmente, encontrar em todos os lugares e todo o tempo meios para se educar;
- 5.5.4 Uma revisão das profissões, não podendo a educação recorrente, sozinha, resolver todos os problemas.
6. Desenvolver a sociabilidade (o que pode ir até a integração da escola à cidade [5.4.1]) implica em:
- 6.1 Uma educação para a comunicação (expressar-se, escutar o outro);
- 6.2 O trabalho com os outros (aprender, agir com os outros);
- 6.3 Uma formação a serviço da informação.
7. Preparar os alunos para a vida profissional sem se ligar demasiadamente às necessidades da economia e ajudar os adultos a mudarem de profissão implica em:
- 7.1 Em todos os níveis da formação geral, abrir, oferecer possibilidades diversificadas de formação profissional;
- 7.2 Organizar a formação de outra forma que não seja o fracasso, o que supõe:
- 7.2.1 Uma informação constante sobre suas profissões;
- 7.2.2 Estruturas permitindo aos alunos e aos pais participarem das decisões;
- 7.2.3 Estruturas educacionais «transparentes»;
- 7.2.4 O desenvolvimento da autonomia do aluno (formá-lo para se situar é o melhor meio para que ele se auto-orienta);
- 7.2.5 A instituição das unidades capitalizáveis e de graus e diplomas [5.5.2];
- 7.2.6 A organização de uma escola retardando o mais possível a orientação definitiva e, sobretudo, permitindo uma constante reorientação [3.5].
8. Um sistema educacional que comporte sua própria avaliação e sua própria revisão implica em:
- 8.1 Institucionalização da avaliação do sistema e não somente dos alunos;
- 8.2 Participação de todos na definição da escola (objetivos e meios) e o feedback constante sobre tudo;
- 8.3 O caso limite é, ainda, a cidade educativa, a educação tornando-se ao mesmo tempo a ocupação de cada um e de todos.
9. Considerar as mudanças necessárias no nível da organização social, logo, da dimensão política no sentido estrito de todo o projeto da educação permanente a fim de eliminar, por exemplo, tudo o que torna um discurso sobre o «desenvolvimento pessoal» irrealista.