

MARIA VALÉRIA JACQUES DE MEDEIROS DA SILVA

**EDUCAÇÃO PERMANENTE :
UM BALANÇO TEÓRICO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

MARIA VALÉRIA JACQUES DE MEDEIROS DA SILVA 38

**EDUCAÇÃO PERMANENTE:
UM BALANÇO TEÓRICO**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Maria Valéria Jacques de Medeiros da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora em 27 de Maio de 1993

Data: 27. maio. 1993

Assinatura: [Assinatura]

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1993

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concen-
tração: Administração e Supervisão
Educacional à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas, sob a orientação
do Prof. Dr. Maurício Tragtenberg, 1959-

Comissão Julgadora:

W. Monteiro

J. Jardim

P. Carvalho

AGRADECIMENTOS

Ao professor Maurício Tragtenberg pela orientação e pelo estímulo recebidos durante a realização deste trabalho.

Aos meus professores e colegas, ainda na graduação, na Universidade de Brasília - UnB, que despertaram a vontade de continuar minha formação, aos colegas de trabalho que incentivaram essa opção e aos professores do mestrado na UNICAMP que acompanharam a realização desse processo com interesse. O meu agradecimento às professoras Lili Kawamura, Agueda Uhle e Olinda Noronha.

Aos colegas do mestrado e do doutorado que compartilharam comigo essa experiência, em especial à Dora, pela amizade de sempre. Luciane, Lenira, Wagner, Cecília, Clara, Tato, Gilvan, João, Ana Maria, Ulisses, Ana Cristina, Alvaro e Nádia, nossas trocas serão lembranças sempre presentes.

As funcionárias da pós-graduação pelo atendimento sempre afetuoso.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização deste trabalho.

Nesse momento as lembranças são realmente as muitas aprendizagens "de casa", onde tudo começou. Lá estão as origens do meu gosto pelo estudo e da opção de vida que culminou com a realização deste trabalho.

A minha gratidão a minha mãe e meu pai que compreenderam e incentivaram a minha busca, que estiveram sempre presentes mesmo à distância. Fizeram com que eu sentisse, mesmo de longe, o calor de casa. Dedico aos meus pais este trabalho.

A convivência com meus irmãos Livinha, Beto e Roberto, nossas manhãs, tardes e noites de estudo, são fortes lembranças, com seus exemplos de disciplina e perseverança. A distância me privou desses momentos, mas foi a lembrança deles que me fez prosseguir. Este trabalho é dedicado à meus irmãos. Saudades dos nossos tempos de colégio e de UnB.

Ao Gladston, o amigo de colégio que reencontrei como companheiro de mestrado, hoje meu marido, dedico este trabalho e agradeço pelo incentivo, pela compreensão e carinho em todos os momentos.

PARA O GLADSTON
PARA MEUS PAIS E MEUS IRMAOS

RESUMO

Esta dissertação de mestrado realiza um balanço teórico de diferentes discursos sobre a educação permanente.

Na primeira parte do trabalho são apresentados os argumentos de promotores da idéia de uma educação permanente e os argumentos daqueles que criticaram sua promoção.

A segunda parte do trabalho recupera a difusão do ideário da educação permanente no Brasil, seus impactos e trata o treinamento de recursos humanos como uma tentativa concreta de educação permanente hoje.

Nos argumentos encontrados nos diferentes discursos de promoção da educação permanente analisados, foram identificados elementos do estrutural-funcionalismo, da teoria do capital humano e da teoria da modernização o que permitiu dizer que os discursos se reforçam e se complementam, configurando um único discurso.

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	1
PRIMEIRA PARTE	
EDUCAÇÃO PERMANENTE: PROMOTORES E CRITICOS	
CAPITULO I DISCURSOS DE PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE ...	5
1. Bertrand Schawrtz: Partindo da Educação de Adultos para Alcançar uma Educação Permanente	14
2. Paul Lengrand: uma educação para uma sociedade em mudança	21
3. As Organizações Internacionais e uma proposta de educação para o mundo	27
3.1 A ação da UNESCO	30
CAPITULO II DISCURSOS CRITICOS	38
1. A institucionalização da educação permanente na França e a crítica	41
1.1 A institucionalização	41
1.2 A crítica	57
2. Uma crítica ao discurso da UNESCO	68
2.1 Os problemas do desenvolvimento sócio-econômico	69
2.2 O papel da educação no desenvolvimento...	74
2.3 A continuidade do processo educativo.....	76
2.4 As formas e o conteúdo das novas práticas pedagógicas.....	81
3. Fenômeno e Discurso: Unidade e Diversidade...	83

SEGUNDA PARTE

EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

CAPÍTULO III	EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO	91
CAPÍTULO IV	OS PROMOTORES DA EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL	105
	1. Pierre Furter	109
	2. Durmeval Trigueiro	115
	3. Arlindo Lopes Corrêa	119
CAPÍTULO V	ALGUNS IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.....	124
CAPÍTULO VI	UMA TENTATIVA CONCRETA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE: A PEDAGOGIA DO TREINAMENTO.....	134
	1. O pedagogo na empresa.....	141
	2. A pedagogia do treinamento.....	145

TERCEIRA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO VII	AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE	154
	1. O estrutural-funcionalismo e a educação permanente	156
	2. A teoria do capital humano e a educação permanente.....	162
	3. A teoria da modernização e a educação permanente.....	167
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	BIBLIOGRAFIA.....	182

INTRODUÇÃO

A escolha da educação permanente como tema que daria origem a este trabalho foi motivada por vários fatores que se entrelaçaram.

A constatação de que o pedagogo - profissional formado para atuar no sistema escolar - vinha atuando na empresa, no treinamento de recursos humanos, foi um primeiro dado motivador, que se entrelaçava à nossa curiosidade em torno do termo andragogia utilizado pelos analistas de treinamento.

Foi através da andragogia, utilizada para denominar educação de adultos, que chegamos até a educação permanente, pois constatamos que o termo chegara ao Brasil no conjunto do ideário da educação permanente.

Delineou-se então o objeto de nosso estudo como as diferentes concepções de educação permanente.

Esboçaremos aqui de forma reduzida o caminho que percorremos procurando apresentar as opções feitas e também aspectos operacionais da pesquisa.

Iniciamos por um levantamento que originou grande quantidade de dados e, após uma primeira sistematização, nos deparamos com a diversidade, muitos autores, distribuídos em

diversos períodos, publicando em diferentes idiomas e muitos assuntos que apareciam vinculados ao tema.

Fizemos então uma opção de trabalhar primeiramente a idéia da educação permanente no período em que ela se reveste de importância e passa a ser um discurso dominante. Apesar das dificuldades em delimitar períodos quando falamos de idéias, nos detivemos nos anos 60/70 por ser a época em que o conceito passa a ser conhecido mundialmente, através dos trabalhos das Organizações Internacionais, que viam na educação permanente uma proposta de educação para o mundo.

Trabalhamos com o discurso de promoção da educação permanente nesse período, através das idéias de autores-chaves e das organizações internacionais. Paralelamente ao processo de promoção da educação permanente surgiram críticas à esse processo. A exposição de discursos de promoção e de discursos críticos constitui a primeira parte deste trabalho.

Num segundo momento procuramos ver como ocorre, nesse período, a difusão desse ideário em nosso país.

Encontramos um Brasil em busca do desenvolvimento. Identificamos os autores que nesse contexto promoveram a educação permanente em nossa sociedade e os impactos de suas idéias, o que demonstrou uma oficialização desse discurso. Como tentativa concreta de educação permanente hoje, identificamos o treinamento de recursos humanos.

Nessa fase o trabalho já atingia uma unidade que possibilitava algumas considerações. A partir das duas primeiras partes desagüamos então numa terceira, que identifica elementos do estrutural-funcionalismo, da teoria do capital humano e da teoria da modernização nos discursos de promoção da educação permanente, apontando uma complementariedade nos discursos e concluindo o presente balanço teórico.

PRIMEIRA PARTE

**EDUCAÇÃO PERMANENTE: PROMOTORES
E CRITICOS**

CAPITULO I

DISCURSOS DE

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE

Tomando a Educação Permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, podemos distinguir o fenômeno Educação Permanente de um discurso de promoção da Educação Permanente.¹

O fenômeno Educação Permanente é o aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exigia constante renovação dos conhecimentos.

A exigência de uma educação permanente aparece no momento em que o modo industrial de produção - seja ele controlado pelo monopólio privado ou público - precisava de um meio mais eficaz do que a educação tradicional para adaptar rapidamente os indivíduos, e mais particularmente, os trabalhadores, às tendências previsíveis da economia. Indispensável para a manutenção das sociedades em mudança, a educação permanente submete toda a educação à política econômica. De um lado o conceito de monopólio do modo

¹ Essa diferenciação foi originalmente apresentada por GADOTTI, Moacir. "A educação permanente como discurso ideológico" In: Revista de Cultura Vozes. outubro 1978, n. 8. pag 23-30.

industrial de produção , de outro lado, ele vai integrar a educação a este mesmo monopólio para operar a sua reprodução.²

O discurso de promoção da Educação Permanente é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno e que foi particularmente desenvolvido pela UNESCO, pelo Conselho da Europa , pela OCDE (Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico) e pelo Banco Mundial. Mas foi a UNESCO que levou mais à frente o combate pela idéia de uma educação permanente.

A idéia de educação permanente, de formação como um processo contínuo, está presente na civilização humana desde tempos muito remotos³ , ela é bem anterior à escola. Por outro lado, o aparecimento do termo "educação permanente" juntamente com o discurso que promove a educação permanente surge depois, bastante heterogêneo com relação a seus objetivos, aos destinatários e à forma utilizada.

Um estudo realizado por Pineau⁴ pretendeu descobrir quando os homens começaram a pensar em educação permanente. Analisando seu trabalho evidenciamos que na história, a idéia de educação como processo permanente é antiga, bem anterior à

² GADOTTI, Moacir. *A educação contra a Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 4a. edição p. 84

³ "Todo estudo é interminável" Lao-Tsé citado por GADOTTI, Moacir. *A educação...* op. cit.

⁴ PINEAU, Gaston. *Éducation ou Alienation Permanente?* Montréal: Éditions Dunod, 1977. p. 17.

escola , e ao aparecimento do termo "educação permanente", que, se comparado à idéia, é praticamente recente.

Na França, a noção de educação permanente, visando uma institucionalização, já estava presente na Revolução de 1789. No período que vai do final do século XVIII à primeira metade do século XIX, temos o discurso de Talleyrand sobre a instrução pública diante da Assembléia Legislativa em setembro de 1791:

"A educação deve existir em todas as idades. é um preconceito habitual vermos sempre nela uma instituição para a juventude, a instrução deve aperfeiçoar aqueles que já formou: ela deve portanto se aplicar em todas as idades."

O projeto de Talleyrand foi rejeitado e sete meses mais tarde Condorcet retomou essa idéia com a mesma convicção afirmando que:

"A instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que eles saem das escolas, ela deveria abarcar todas as idades, já que não há idade em que não seja útil aprender e que uma segunda instrução é tão ou

° TERROT, Noel. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: Editions Edilig, 1983. p. 28. Citado por MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle." In: *Actualité de la Formation Permanente*, n 115 Centre INFFO, 1991. p. 10-26.

mais necessária que aquela recebida na infância, restrita apenas a alguns domínios."⁶

Condorcet destaca-se entre os primeiros filósofos a defender diante de uma Assembléia Legislativa um projeto educativo proclamando uma formação que prossiga durante toda a vida, igualdade de oportunidades de instrução, conteúdos ligados à evolução das ciências e das técnicas, uma verdadeira formação cívica dos cidadãos, independentemente da idade (abril de 1792).⁷ Ele propunha a universalidade da instrução e, como meio de alcançá-la, sua distribuição por todas as faixas etárias.⁸ O projeto de Condorcet sobre o conjunto do Ensino Nacional preconiza uma formação que deve continuar durante toda a vida⁹ e traz o conjunto de temas que serão durante dois séculos a razão de debates, lutas, reformas e contra-reformas na sociedade francesa.

Na Inglaterra de 1919 um relatório do Ministério da Reconstrução trazia a idéia da educação permanente.¹⁰

"Não podemos considerar a educação dos adultos como um luxo reservado a algumas pessoas, nem tampouco acreditar que ela seja referente apenas a um curto

⁶ MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle" In: *Actualité de la Formation Permanente*, n. 115 Centre INFFO, 1991. p 10-26

⁷ DUBAR, Claude. *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: éditions La Découverte, 1985. p. 14.

⁸ PINEAU, Gaston (Org.). *Éducation ... op. cit.* p. 37.

⁹ Monod adverte sobre o costume de confundir a origem do conceito de educação permanente com o plano de instrução pública apresentado por Condorcet a 20 e 29 de abril de 1792 à Assembléia Legislativa. MONOD, Ambroise, "1971-1991. Vingt ans ... op. cit." p. 12.

período no início da idade adulta. Ela se constitui numa necessidade nacional permanente, um aspecto inseparável da vida do cidadão, ela deve portanto ser universal e durar toda a vida."¹¹

Estamos recuperando o discurso sobre a educação permanente em função da presença do significado mais óbvio: a instalação da educação em todas as idades da vida. Mas a expressão como tal, o significante - educação permanente - não foi ainda encontrado. Será necessário esperar a segunda metade do século XX para vê-lo aparecer.¹²

A idéia está no ar. Recuperar o primeiro texto que a condensa na expressão "educação permanente" é quase impossível, porque ela se produz num tipo de emergência multitópica.

Deixando de lado essa recuperação do discurso sobre a educação permanente através da presença do significado e de forma não sistemática, iniciaremos uma recuperação a partir da presença do significante - educação permanente.

O elemento "permanente" (o significante) aparece com Bachelard em 1938 no final de sua obra sobre a formação do espírito científico.

¹⁰ GADOTTI, Moacir. *A educação contra ...* op. cit. p. 58.

¹¹ SIMPSON, J. A. *L'éducation des adultes en Europe et ses perspectives*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972. pp. 189-190.

¹² PINEAU, Gaston(Org.). *Éducation ...* op. cit. p. 39.

"Uma cultura bloqueada sobre um tempo escolar é a negação da cultura científica. Só há ciência através de uma escola permanente."¹³

Bachelard estabelece o princípio de uma cultura continuada que é consequência pedagógica direta de sua visão de um conhecimento avançado que só evolui em função de ser constantemente retificado na escola, que é considerada o "modelo mais elevado da vida social"¹⁴. Ele se dedicou a recuperar e analisar as condições materiais de produção, difusão e utilização dos conhecimentos e entretanto não pôde extirpar de seu imaginário o mito político-filosófico de um lugar epistemológico puro, do qual a escola seria o modelo mais próximo, e que regularia a vida social pela única força evidente e transparente da verdade.

A expressão emerge também em outro filósofo semi-autodidata no qual a formação, como aquela de Bachelard não foi anterior à uma vida profissional segundo a orientação clássica, mas ambas ocorreram simultaneamente. Este filósofo, é Gaston Berger, que constatava as rápidas transformações pelas quais passava a sociedade, e a aceleração do conhecimento e propunha uma "educação permanente".¹⁵ Interrogado sobre as

¹³ BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 1989. 14a. edição. p. 252.

¹⁴ BACHELARD, Gaston. *Le rationalisme appliqué*. p.23. Citado por PINEAU, Gaston (Org.). *Éducation ...* op. cit. p. 39.

¹⁵ BERGER, Gaston. *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF, 1967.

condições do conhecimento, mas segundo uma perspectiva temporal mais pragmática, concluía :

"é necessário que a educação tome caminho sobre a instrução e que ela seja permanente. Eu tenho para mim, que o país que realizar primeiro este programa, terá feito uma revolução, um avanço considerável em relação aos outros países".¹⁶

Pineau¹⁷ em seu trabalho de recuperação dos diferentes momentos e tipos de discurso sobre a educação permanente recuperou trabalhos realizados em diversos organismos de documentação, pesquisando textos onde no título constasse a expressão educação permanente ou equivalentes¹⁸ anteriores às precisões terminológicas da lei francesa de 1971.¹⁹

O fato de não ter sido encontrado nenhum texto anterior a 1957 com a expressão no título fez com que a

¹⁶ BERGER. Entretien avec Michel Drancourt , dans Réalités, mai 1960. PINEAU, Gaston(Org.). *éducation ... op. cit.* p. 39.

¹⁷ PINEAU, Gaston(Org.). *éducation ... op. cit.*

¹⁸ Equivalentes de " educação permanente":

em francês: *éducation permanente, éducation continue, formation continue, formation permanente.*

em inglês: *continous education, continuing education, continous learning, further education, educations as a continuing process, learning never ends, life-long integrated education, life-long education, life-long learning.*

em espanhol: *educación permanente, educacion continua.*

em italiano : *educazione permanente.*

In: PINEAU, Gaston(Org.). *éducation ... op. cit.* p. 40.

¹⁹ Dentre as leis francesas de 1971 que dispõem sobre o sistema de Formação Profissional Contínua - FPC uma trata da "organização da formação profissional contínua no quadro da educação permanente". In: DUBAR, Claude. *Formation Permanente et Contradictions Sociales.* Paris: *éditions Sociales.* 1980. p. 133.

pesquisa cobrisse o período que vai de 1957 até o ano de 1972, quando surge o Relatório Faure^{2º}, da UNESCO, consagrando internacionalmente o conceito, e marcando o final do período de promoção da educação permanente. Constituiu-se um universo de 302 textos que possibilitou as seguintes análises.

Pode-se verificar que nos anos 1950-1970 o significativo - educação permanente - emerge a partir da educação de adultos, uma prática ainda marginal. Nesse período o conceito representou um instrumento de luta contra uma ideologia escolar repressiva, e a ele se incorporaram desejos revolucionários de transformação radical, não somente da escola, mas também da sociedade.

Para Pineau, nos anos 60-70 a educação permanente se define como uma utopia educativa. A partir dos anos 70, o conceito se institucionaliza, com mecanismos de legalização (reconhecimento do direito à formação contínua), de universalização (Relatório Faure) ou de operacionalização (educação recorrente). Esta institucionalização abre um vasto mercado para a formação e faz da educação permanente a ideologia educativa dominante. Ocorre assim uma oficialização

^{2º} O Relatório Faure intitulado *Aprender a Ser* é um trabalho da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que data de 1972. Edgar Faure, o presidente da Comissão foi o organizador do documento. Faure apresenta o Relatório como "uma reflexão crítica de homens de formação e origens diversas que pesquisaram com toda a independência e objetividade as soluções de conjunto para os grandes problemas suscitados pelo desenvolvimento da educação num mundo em transformação." In: FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. 1972. 3a. edição. p. 9.

do discurso sobre a educação permanente que é incorporado aos grandes aparelhos de Estado, nacionais e internacionais.

Uma vez isoladas, estas produções foram submetidas a uma análise das citações e através da frequência segundo a qual um autor era citado como referência pela totalidade dos autores levantados foi possível identificar autores-chaves, aqueles que serviram de referências para outros.

Tais autores foram agrupados por Pineau em três grandes correntes que levaram à formação do conceito nesse período polêmico: a corrente andragógica americana²¹, a corrente européia²² e enfim a corrente dos organismos internacionais que surge como um fenômeno novo introduzindo a formação dos conceitos num espaço internacional.²³

Emergem dessa análise dos autores, importantes promotores da educação permanente. Dentre os autores levantados elegemos para trabalhar o discurso de promoção Paul Lengrand e Bertrand Schwartz, que pela influência que seus escritos e idéias tiveram sobre outros autores, são autores-chaves e as Organizações Internacionais, as promotoras da idéia da Educação Permanente no Brasil.

²¹ PINEAU, Gaston(Org.). *Education ... op. cit.* cita como representantes da corrente andragógica Houle, Kidd, London, Knowles, Liveright entre outros autores.

²² PINEAU, Gaston(Org.). *Education ... op. cit.* cita como representantes da corrente européia Schwartz, Dumazedier, Andersen, Jessup, Tietgens;

1. BERTRAND SCHWARTZ: PARTINDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS PARA ALCANÇAR UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE.

O educador francês Bertrand Schwartz iniciou sua carreira na década de 40. Foi nomeado Conselheiro para Educação Permanente no Ministério da Educação Nacional da França no ano de 1968, com a função de repensar o conjunto do sistema educativo na perspectiva da educação permanente.²⁴

Durante o período em que foi Conselheiro para Educação Permanente foi também Diretor do Projeto Educação Permanente do Conselho da Europa. Segundo Schwartz²⁵ tais oportunidades possibilitaram estudar os sistemas educativos de diferentes países e definir os princípios das mudanças no sistema escolar e na educação de adultos além de escrever o livro *Educação Amanhã*.

Passaremos agora a uma exposição de suas idéias do final da década de 60, características do período de promoção da educação permanente.

Schwartz dizia não apresentar exatamente um projeto, mas um objeto de reflexão que servisse de ponto de partida para

²³ PINEAU, Gaston(Org.). *éducation ...* op. cit. p. 8.

²⁴ SCHWARTZ, Bertrand. "Trajet" In: PINEAU, Gaston(Org.). *éducation ...* op. cit. p. 131.

²⁵ *Ibidem*.

possíveis projetos e assim ele se permitia reorganizar, reconstruir e reimaginar tudo.²⁶

As instituições educativas deviam precisar seus objetivos, começando pelo Ministério da Educação Nacional até chegar aos professores.²⁷ Schwartz chegava a formular objetivos e apresentava a proposta de uma educação permanente.²⁸

Um princípio essencial dessa educação permanente era a continuidade entre a educação dos mais jovens e dos adultos, e também a continuidade da educação do adulto que poderia retomar a qualquer momento sua formação.²⁹ Assim a noção de parar os estudos não existiria, seriam diferentes trajetórias, ritmos e formas de continuá-los.³⁰

A função da escola seria preparar os futuros adultos para desejar e ter condições de continuar a sua formação, a escola ensinaria uma profissão, daria a formação de base e ensinaria a aproveitar todas as possibilidades de formação fora dela.³¹ Schwartz chegou a apresentar sugestões metodológicas para que a escola pudesse cumprir tais funções.

Para Schwartz a educação de adultos estava em vias de se impor como necessidade econômica e social de primeira ordem,

²⁶ SCHWARTZ, Bertrand. *Refléxions prospectives sur l'éducation permanente. études sur l'éducation permanente* n.8. Strasbourg: Conseil de l'Europe.1969. p. 1.

²⁷ *Ibidem* p. 2.

²⁸ *Ibidem* p. 9.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem* p. 10.

³¹ *Ibidem*.

sua importância eclodia assim como seu caráter específico. O direito dos adultos à educação tornava-se uma necessidade.³²

A educação permanente seria a consequência direta e necessária do sistema nascente da educação de adultos, que poria em discussão todos os sistemas educacionais existentes. O conjunto do sistema escolar deveria sofrer uma modificação profunda em seu interior na perspectiva da educação permanente.³³

A situação em que se encontrava a educação de adultos permitia ao autor identificar três formas básicas existentes. Uma educação no meio sociocultural, exemplificada nos movimentos de educação popular, que Schwartz considerou os pioneiros da educação permanente. A educação no meio socioprofissional, que partia dos problemas concernentes ao trabalho cotidiano e a educação pós-universitária.³⁴

Dentre as razões para que se desenvolvesse a educação permanente e sistemática dos adultos estava a necessidade do adulto não perder os conhecimentos adquiridos, adquirir novos e a questão da promoção social, que permitiria àqueles que não tiveram possibilidades de prosseguir seus estudos, recuperá-los para ascender na hierarquia social. A promoção funcional, era vinculada à possibilidade que todos deviam ter de adaptação à

³² SCHWARTZ, Bertrand. "Reflexões sobre o Desenvolvimento da Educação Permanente." In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 51 (113): 41-60, jan/mar. 1969.p. 42.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem p. 43.

uma nova profissão e como extensão disso o fenômeno da conversão de mão-de-obra, que era considerado crescente também justificava a educação permanente.³⁵

Além dessas razões, eram apontados os problemas de comunicação entre pais e filhos, velhos e jovens e entre grupos e o fato do homem ser um agente de sua própria mudança.³⁶

Uma nova pedagogia era proposta, a andragogia. A educação devia tomar como ponto de partida a pessoa a formar, e adaptar o método às suas características. A individualidade deveria ser valorizada, assim como o trabalho de equipe e a educação mútua.³⁷

Características dos adultos precisavam ser consideradas como: a motivação dos adultos para a formação, devido à busca de mudança de status social; a dificuldade que aqueles que interromperam os estudos possuem para ler, tomar notas e explorar os meios postos à sua disposição; a deterioração do saber pelo esquecimento e pela integração de representações parciais e inexatas dos fenômenos que os cercam.³⁸

Para as características próprias dos adultos Schwartz³⁹ apresentava proposições de respostas pedagógicas. Para lutar contra a tendência dos adultos a reduzir o conceito

³⁵ Ibidem p. 44.

³⁶ Ibidem p. 45.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Ibidem p. 46.

de formação ao da aquisição de conhecimentos, convinha que os métodos postos em execução concedessem primazia à reflexão. A existência de exames devia ser discutida e, aceitado o princípio da supressão de exames, seria preciso estabelecer um controle permanente e sistemático da assimilação de conhecimentos e aptidões.⁴⁰

Era proposta em detalhes uma sistemática para realização de uma auto-avaliação realizada pelo aluno que não suprimiria uma avaliação feita pelos professores. A auto-avaliação era proposta como elemento pedagógico essencial na formação. Era ressaltada a importância do professor levar o aluno a formular os conceitos, em vez de enunciá-los como códigos sem sentido.⁴¹

Era preciso que a educação de adultos e a das crianças se associassem para configurar a educação permanente.⁴²

Schwartz realizava algumas previsões que teriam consequências na educação de adultos. Com relação ao trabalho, as técnicas evoluiriam muito rápido fazendo com que os adultos necessitassem de mais conhecimentos. O adulto deveria estar preparado para compreender as inovações. Eram verificadas mudanças nas estruturas das empresas. A separação entre as áreas técnicas e administrativas, entre o trabalho manual

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem p. 48.

⁴¹ Ibidem p. 49.

especializado e a formação geral deixava de existir e previa-se que o trabalhador do futuro não poderia ignorar informações da área de informática, estatística e gestão.⁴³

Deveria ocorrer um aumento do tempo livre em função da automatização.

Abrir a escola significava multiplicar os centros de formação, mas sobretudo multiplicar e diversificar a natureza e o nível dos conteúdos. Schwartz idealizou centros de formação inclusive nas pequenas cidades, capazes de fornecer uma formação básica, uma formação cívica e social, uma formação cultural e artística, uma formação esportiva e uma parte da formação profissional. Tais centros deveriam possuir bibliotecas e centros de documentação com condições de orientar e informar a todos.⁴⁴

O número de professores deveria aumentar para que esses centros de educação permanente pudessem realmente ter eficácia. Todos os meios de educação à distância poderiam ser utilizados para realização da educação permanente.⁴⁵

Schwartz propôs uma vinculação da formação ao trabalho, à profissão. O local de trabalho deveria ser privilegiado como um local de formação, neste caso o objetivo não seria formar para uma nova profissão, mas partir da

⁴² Ibidem p. 58.

⁴³ SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation continue des adultes. études sur l'éducation permanente* n.12. Strasbourg: Conseil de l'Europe.1969. p.4.

⁴⁴ Ibidem p. 6.

ocupação atual do adulto e utilizá-la como objeto de reflexão. Desta forma o trabalhador se abriria para ocupações próximas às suas.⁴⁶

Para sensibilizar os trabalhadores para a formação continuada e partir da realidade de seu trabalho para encaminhar a formação foram propostos diagnósticos permanentes visando uma análise constante das atividades realizadas pelo homem no trabalho.⁴⁷ Schwartz analisou as possibilidades dessas práticas em grandes e pequenas empresas, apresentando uma possível metodologia.⁴⁸

Para Schwartz, naquela época, a modalidade mais presente de educação de adultos era a formação de tipo profissional.⁴⁹

⁴⁵ Ibidem p. 16.

⁴⁶ Ibidem p. 21.

⁴⁷ Ibidem p. 22.

⁴⁸ Ibidem.

⁴⁹ Ibidem p. 28.

2. PAUL LENGRAND: UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA.

Teórico e profissional de educação de adultos, Paul Lengrand foi Secretário da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO desde 1948 e contribuiu com suas pesquisas para a elaboração de teorias sobre educação permanente assim como para sua divulgação.

Para Lengrand a educação deveria fazer de cada homem um autodidata no pleno sentido do termo, fazendo com que ele definisse seus destinos intelectuais, morais e espirituais. Através do acúmulo de experiências com o trabalho, com o conhecimento, com a sexualidade, a paternidade, a expressão artística, o sofrimento e a alegria, o sucesso e o fracasso e enfim toda a existência, a educação permanente era considerada a expressão, o símbolo e o instrumento da aventura humana.⁵⁰

O autor observava que no pensamento de nove homens sobre dez educação significava escola. Educação significava uma atividade específica, definida por programas, métodos e pessoas especializadas formando um mundo a parte. A escola, desta

⁵⁰ LENGRAND, Paul. "Le manifeste de l'éducation permanente: l'homme de la réponse et l'homme de la question." In: PINEAU, Gaston(Org.). *Education ...* op. cit. p. 65.

forma, se configurava como um parêntese da vida, pois nela entramos e dela saímos.⁵¹

A educação precisaria sair do âmbito escolar, ocupar o conjunto das atividades humanas e estar presente tanto no lazer quanto no trabalho. Era considerado impossível situá-la em lugares precisos.⁵²

Em 1965 Lengrand evidenciava que a educação permanente não estava institucionalizada. Não havia um ministério ou uma administração da educação permanente e raros eram os estabelecimentos que utilizavam o termo educação permanente. Educação permanente era uma terminologia que englobava conceitos, princípios, preocupações e pesquisas.⁵³

A noção de educação permanente permitia análises do processo educativo para poder transformá-lo em seu conjunto. A educação permanente reconciliaria e harmonizaria os diferentes momentos de formação do homem, enfatizando a unidade e a totalidade de seu desenvolvimento, concebendo programas e instrumentos educacionais que estabelecessem uma comunicação entre as necessidades e os conhecimentos de uma profissão, da expressão cultural, da formação geral, e das diversas situações através das quais cada indivíduo se completa e se realiza.⁵⁴

⁵¹ Ibidem p. 66.

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem p. 68.

⁵⁴ Ibidem.

Nessa nova perspectiva a educação se instalaria em todos os setores da existência e durante todo o decorrer do desenvolvimento da personalidade, desaparecendo as separações entre os diferentes momentos da ação educativa. A educação permanente seria a expressão, o instrumento e uma condição de toda a sociedade moderna voltada para o futuro e para o progresso.⁵⁵

Em comemoração ao Ano Internacional da Educação em 1970, a UNESCO publica as idéias de Paul Lengrand naquele início de década.⁵⁶

Lengrand partia dos desafios que vinham sendo colocados para o homem moderno desde o início do século. Além daqueles desafios fundamentais da condição humana o homem moderno precisava acompanhar as rápidas transformações da sociedade, as mudanças se aceleravam. Se antes a mudança ocorria com o passar de duas ou três gerações, ele observava que muitas mudanças ocorriam numa mesma geração e se o homem não se esforçasse para acompanhá-las corria o risco de tornar-se um estrangeiro em seu próprio mundo. Nesse mundo de rápidas transformações as técnicas e estruturas que sucessivas gerações utilizaram com fins educativos já não eram mais eficazes.⁵⁷

Com o rápido crescimento demográfico a procura pela educação crescia, o volume de educação oferecido precisava ser

⁵⁵ Ibidem p. 70.

⁵⁶ LENGRAND, Paul. Introduction à l'éducation permanente. UNESCO, 1970. 100 páginas.

revisto assim como sua função e sua natureza. A ação educativa deveria se estender para além do período escolar para assegurar a distribuição dos conhecimentos e dos diversos tipos de formação que necessitariam tanto os indivíduos como a sociedade.⁵⁶

A evolução rápida dos conhecimentos científicos e tecnológicos colocava o desafio de preparar os indivíduos para aprender continuamente. A renovação dos conceitos e técnicas atingia todos os níveis do processo produtivo, não se restringia mais a pesquisadores ou diplomados. O desemprego causado pelo avanço tecnológico também se apresentava como um desafio.⁵⁷

As transformações políticas chamavam os cidadãos a funções e responsabilidades novas. O desenvolvimento maciço dos meios de comunicação fazia surgir uma civilização planetária. O lazer se firmava como produto da sociedade industrial com um conteúdo e forma próprios colocando o desafio para os educadores de preparar os homens para a "aventura da cultura" nos tempos livres.⁵⁸

Se antes os homens encontravam nas gerações passadas as soluções para seus problemas existenciais, e as relações sociais eram codificadas, naquele momento, nenhuma das fórmulas tradicionais correspondia aos novos modelos de vida e

⁵⁷ Ibidem p. 12.

⁵⁸ Ibidem p. 13.

⁵⁹ Ibidem p. 15.

de relações. A cultura do homem que esteve privada secularmente de uma relação biológica normal, da expressão corporal e da sexualidade passava a desfrutar de liberdade. Para além dos hábitos e costumes o homem moderno convivia com uma crise no domínio das idéias e estava "condenado à liberdade".⁶¹

A idéia de uma bagagem intelectual ou técnica suficiente para toda a vida estava desaparecendo. Nesse novo contexto a responsabilidade da educação seria favorecer a instalação de estruturas e métodos que levassem o indivíduo, durante toda a sua existência, a uma continuidade de sua aprendizagem e de sua formação e preparar o indivíduo para que se tornasse o sujeito e o instrumento de seu próprio desenvolvimento através de múltiplas formas de autodidaxia.⁶²

Entendido que a educação deveria prosseguir durante toda a existência, a relação com o tempo deveria ser a mais positiva possível.⁶³

A ênfase da ação educativa não poderia mais ser colocada sobre um conteúdo necessariamente limitado, mas sim nas capacidades de compreender, assimilar, analisar e organizar conhecimentos, posto que o objetivo seria "aprender a aprender".⁶⁴

⁶⁰ Ibidem p. 20.

⁶¹ Ibidem p. 28.

⁶² Ibidem p. 45.

⁶³ Ibidem p. 49.

⁶⁴ Ibidem p. 52.

Lengrand sugeriu estratégias para a educação permanente iniciando pela educação de adultos, entre elas o envolvimento das empresas, para que reconhecessem a importância da renovação dos conhecimentos e das capacidades técnicas de seu pessoal para a economia.⁶⁵

Entretanto qualquer ação em direção aos adultos precisaria ser acompanhada de mudanças nas atividades propostas às crianças e adolescentes, e o autor propunha, entre outros caminhos, a individualização do ensino e um vínculo com a realidade do aluno.⁶⁶

Concluindo que a educação permanente era ainda um conceito Lengrand estabelecia um paralelo entre a busca de uma educação permanente e a de outros princípios como a justiça, a igualdade, a liberdade que serão sempre almejados. A educação permanente não existia em lugar algum em toda a sua plenitude, mas as condições necessárias para sua realização já estavam presentes.⁶⁷

⁶⁵ Ibidem p. 79.

⁶⁶ Ibidem p. 85.

⁶⁷ Ibidem p. 100.

3. AS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA O MUNDO.

A crise da educação nos anos 60 é mundial e afeta tanto os países industrializados como aqueles em desenvolvimento. A inadaptação das estruturas tradicionais para atender às novas necessidades educativas está na origem desta crise, e as diversas sociedades procuram meios de atender às novas necessidades de formação.

Diversos países se preocuparam com a desadaptação profissional dos trabalhadores preconizando uma política de formação de adultos que permitisse superar a contradição entre uma educação limitada no tempo, face à uma evolução acelerada dos conhecimentos teóricos e práticos.⁶⁸

Foi assim que numerosas organizações intergovernamentais - como a UNESCO, a OIT, a OCDE, o Conselho da Europa e as Comunidades Europeias - e não governamentais inscreveram em seus programas de trabalho a educação permanente para contribuir para o seu avanço.

A intervenção dos organismos internacionais, que aconteceu no âmbito de suas atribuições no domínio da

⁶⁸ VIALA, Georges. "La crise mondiale de l'éducation, traitement mondiale?" In: PINEAU, Gaston (Org.). *Éducation ...* op. cit. p. 53.

cooperação econômica e social, foi bastante impulsionada pelas particularidades do fenômeno educação permanente.⁶⁹

A contribuição dos organismos internacionais na promoção da educação permanente foi conceitual antes de tornar-se operacional. As organizações internacionais se dedicaram à elaboração da noção de educação permanente, depois ao exame dos fatores condicionantes de sua realização.⁷⁰

Desde o início dos anos 60, as organizações internacionais desenvolveram um grande esforço de pesquisa teórica, assumindo assim um papel de vanguarda em relação aos centros de pesquisa ministeriais e universitários, ademais, elas contribuíram amplamente para a produção e a difusão de uma documentação considerável, sobretudo depois do Ano Internacional da Educação (1970) onde um dos temas era especificamente a educação permanente.

A educação permanente foi definida pela UNESCO e pelo Conselho da Europa como um conceito englobando "a formação total do homem, segundo um processo que prossegue durante toda a vida" e implicando num "sistema completo, coerente e integrado, que ofereça os meios próprios para responder às aspirações de ordem educativa e cultural de cada indivíduo, conforme suas faculdades".⁷¹

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem p. 54.

Considerada como última finalidade do ser, a adaptação afetava o processo educativo inteiro. Os programas deviam assegurar uma repartição melhor equilibrada entre a formação geral, preparando o indivíduo para seguir a evolução das informações e a formação profissional, facilitando a aquisição de uma determinada qualificação. Os métodos pedagógicos, por sua vez, deviam ser adaptados às novas condições de aprendizagem - aumento de efetivos, heterogeneidade das clientela, diferenciação de suas motivações - e integrar a tecnologia educativa avançada.⁷²

A educação permanente pressupunha não somente a reunião de todas as iniciativas educativas, institucionalizadas ou não, mas implicava numa harmonização de suas ações no quadro de uma política coerente. As novas funções dos educadores - animar e aconselhar - mais do que transmitir somente conhecimentos, levariam a uma revisão de sua formação e ampliariam seu recrutamento para novos educadores provenientes de diversos meios sócio-profissionais.⁷³

Após o período de elaboração do conceito, as OIs dedicaram-se à implantação da educação permanente. A ação da educação permanente estaria fundamentalmente subordinada à integração educação-vida ativa. Essa integração considerava a educação não como um fim em si, mas como uma função vital em todo o plano de desenvolvimento econômico e social, tanto nos

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

países industrializados, como nos países em vias de industrialização.

A integração educação-vida ativa supunha um equilíbrio funcional entre a formação inicial e as formações posteriores. A relação integrada se traduzia, enfim, pela alternância estudo-trabalho, que correspondia aos estágios realizados pelos estudantes no mundo da produção, visando uma simples iniciação ou uma especialização profissional, e correspondia também ao retorno dos trabalhadores para uma situação educacional, seja se reintegrando ao curso escolar ou universitário, seja participando das atividades de formação organizadas na própria empresa.⁷⁴

3.1. A ação da UNESCO.

A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura foi criada após a Segunda Guerra em 1945, tendo em sua ata de criação preocupações com "justiça social, liberdade e paz", se propondo a difundir a cultura e a educação, deveres sagrados de todas as nações.⁷⁵

A educação fundamental era proposta como fator de desenvolvimento das regiões "atrasadas" e eixo de integração

⁷⁴ Ibidem.

para a compreensão entre as diversas nações com diferentes culturas. A educação fundamental englobaria amplos programas e conteúdos flexíveis, passando mesmo a UNESCO a responsabilizar-se pela educação de adultos.⁷⁶

A UNESCO organizou importantes reuniões mundiais⁷⁷ que estudaram as transformações na educação de adultos, em resposta às novas necessidades de formação e possibilitaram a abertura de canais mais amplos de beneficiários.

A primeira Conferência Internacional foi em Elsinor na Dinamarca em 1949, por ser este país considerado o berço da educação de adultos organizada de maneira moderna, e teve a participação marcante dos Países Escandinavos, Reino Unido, Canadá e Estados Unidos. A educação de adultos foi considerada nessa Conferência não como um problema de grupos de adultos analfabetos, mas como uma maneira prática de reciclar a formação profissional de certa parcela de adultos, e de oferecer-lhes uma cultura popular em oposição à das elites.⁷⁸

Falou-se pouco da problemática do analfabeto, que representava um problema secundário para os países altamente desenvolvidos. Foi afirmado que a educação de adultos deveria "deixar de ser uma empreitada marginal servindo aos interesses

⁷⁵ AROUCA, Lucila Schwantes. *Educação Extra-escolar e a realidade brasileira*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1983.p. 42.

⁷⁶ Ibidem.

⁷⁷ Conferência de Elsenaur em 1949, Conferência de Montréal em 1960 e conferência de Tóquio em 1972.

⁷⁸ AROUCA, Lucila Schwantes. *Educação Extra-escolar...* op. cit. p. 43.

peçoais de uma relativa minoria", porque frente aos objetivos de reconstrução pós-guerra, a população de numerosos países necessitava de uma educação compensatória.⁷⁹

Surgiam nos debates, propostas sobre as necessidades de justiça social e compreensão internacional. Por razões práticas, ganhavam sentido as idéias relativas à formação técnica profissional; a educação de adultos passa a ser vista com a tarefa de "satisfazer as necessidades e aspirações do adulto na sua diversidade".⁸⁰

Com esta Conferência, ganhou impulso a cooperação internacional, sendo reconhecido o papel dos Estados e dos poderes locais, das organizações voluntárias, associações privadas ou confessionais, grupos profissionais, sindicais e movimentos cooperativos. Graças a essas determinações sem precedentes, numerosas reuniões regionais foram organizadas, assim como programas experimentais; as organizações voluntárias tomaram consciência de seu papel e suas ações no plano internacional.⁸¹

Em 1960 realizou-se uma segunda Conferência Internacional no Canadá, tendo como tema central "A educação de adultos num mundo em transformação". Esta conferência destacou

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Ibidem.

em seu relatório final, dentre outros objetivos, que a Educação Permanente devia fazer parte das políticas governamentais.⁸²

Foram propostas algumas estratégias como: os países ricos deveriam assistir os países em vias de desenvolvimento; o analfabetismo deveria ser eliminado; uma participação mais ativa deveria ser cobrada da escola e dos professores na educação de adultos; os equipamentos e instalações escolares deveriam ser amplamente utilizados; os educadores de adultos deveriam ter um estatuto próprio; as mulheres teriam acesso a todos os tipos de educação; preparação e formação cívica; valorização de órgãos voluntários; a educação de adultos seria parte integrante do sistema de ensino.⁸³

Tais linhas de ação procuravam resolver os problemas de alfabetização, de desenvolvimento rural e de formação de quadros que eram colocados com urgência principalmente por aqueles que haviam se libertado do sistema colonialista.⁸⁴

No espaço de tempo decorrido entre a Conferência de Montreal e a seguinte, que aconteceu doze anos mais tarde, a educação permanente fez parte dos programas de trabalho da UNESCO.

O texto final de uma reunião da Organização em 1966, em Paris, considerava prioritária "a idéia de educação permanente com todas as consequências que ela pressupõe" e o

⁸² Ibidem p. 44.

⁸³ Ibidem.

programa de trabalho da UNESCO para o exercício 1967-68 incluiu: estudos interdisciplinares, intercâmbio de documentos e ampla difusão de informações entre os países membros interessados diretamente nesse campo, a cargo da Divisão de Educação de Adultos e do Departamento de Adultos e Atividades da Juventude; e, um Colóquio Internacional de especialistas para orientar as pesquisas sobre educação permanente, que seria promovido em Paris no final de 1968.⁶⁵

Visando o cumprimento dessa recomendação foi sugerido pela Divisão de Educação de Adultos da UNESCO que todos os países-membros estimulassem a realização de debates e experiências que permitissem interpretar a idéia de educação permanente em função das condições nacionais, regionais e locais.⁶⁶

A proposta do programa e do orçamento da UNESCO para 1969-1970 considerava a educação permanente como o meio de:

"Cultivar no homem uma aptidão para compreender o mundo que o cerca e de permitir que ele se adapte às exigências de um mundo em rápida transformação, e às condições de trabalho e de vida em geral, submetidas a mudanças constantes".⁶⁷

⁶⁴ Ibidem p. 45.

⁶⁵ BUITRON, Anibal e Pierre Furter. "Educação Permanente na Perspectiva do Desenvolvimento" In: RBEP. Rio de Janeiro. vol 51 n. 113 jan/mar 1969. p. 63.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ VIALA, Georges. "La crise mondiale... op. cit. p. 54.

Em 1972 a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO, que tinha como presidente Edgar Faure e como membros, especialistas de diversas nacionalidades, concluiu um relatório que foi publicado sob o título **Aprender a ser**, mas é amplamente denominado de Relatório Faure.

O Relatório foi considerado pelo Diretor-Geral da UNESCO, René Maheu, um inventário da educação naquele momento e a mais completa definição de uma concepção global da educação do amanhã. Para Maheu o Relatório confirmava as idéias que há muito inspiravam as atividades da Organização: as de uma "educação coextensiva à vida, não só aberta a todos, mas vivida por cada um e visando simultaneamente o desenvolvimento da sociedade e o pleno desabrochar do homem". O relatório fez recomendações concretas capazes de orientar a ação da UNESCO, dos governos e da comunidade internacional.⁸⁸

Faure escreveu na apresentação do Relatório que os autores "plenamente autônomos e livres" na formulação de suas idéias consideraram um dever serem neutros.⁸⁹

Ao começar os trabalhos os autores assumiram a atitude que os mesmos resumiram em quatro postulados.

⁸⁸ FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Lisboa, Portugal: Livraria Bertrand. 1972. 3a. edição.p. 13.

⁸⁹ Ibidem p. 10.

O primeiro, que constitui a própria justificação da tarefa empreendida, foi o da existência de uma comunidade internacional que, apesar da diversidade de nações e culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se expressava pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino. O seu corolário é a existência de uma solidariedade fundamental entre os governos e os povos que transcende as divergências e os conflitos transitórios.

O segundo era a crença na democracia, concebida como o direito de cada homem realizar-se plenamente e participar na edificação do seu próprio futuro. A chave de uma democracia assim concebida seria a educação, não só amplamente ministrada, mas também repensada tanto nos seus objetivos como nos seus processos.

Constituía o terceiro postulado o desenvolvimento ter por objetivo a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.

O último postulado era o de que a educação para formar este homem completo, cujo advento se tornava mais necessário à medida que coações sempre mais duras separavam e atomizavam cada ser, teria de ser global e permanente. Não se tratava mais de adquirir, de maneira exata, conhecimentos

definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de "aprender a ser".⁹⁰

A terceira conferência internacional aconteceu em Tóquio-Japão em 1972. Decorridos doze anos da conferência anterior constatou-se que a educação de adultos havia feito notáveis progressos, com a participação efetiva dos poderes públicos, assim como de um grande número de administradores, técnicos e professores se dedicando ao trabalho em tempo integral.⁹¹

Foi discutido o lugar da educação de adultos nos sistemas educativos em geral numa perspectiva de educação permanente, assim como problemas de planejamento, gestão, financiamento, novos métodos e técnicas e o desenvolvimento de programas através da cooperação de órgãos internacionais.

O relatório final foi constituído por uma soma de reflexões, experiências e sugestões, afirmando que a educação de adultos participava da educação permanente e do desenvolvimento cultural, contribuindo indissociavelmente num mesmo processo.⁹²

⁹⁰ Ibidem.

⁹¹ ARDUCA, Lucila Schwantes. *Educação Extra-escolar...* op. cit. p. 45.

⁹² Ibidem.

CAPITULO II

DISCURSOS CRITICOS

Dos anos 70 em diante organizações internacionais, governamentais, instituições responsáveis pela coordenação e implantação de políticas adotam a expressão, o significante "educação permanente" e passam a considerá-la um princípio das políticas educativas.¹

A Lei Francesa de 1971 sobre a organização da formação profissional contínua no âmbito da educação permanente, o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre o Desenvolvimento da Educação, os trabalhos da OCDE sobre educação recorrente como estratégia para uma formação contínua constituem os casos mais conhecidos dessa institucionalização.²

A institucionalização acontece através de mecanismos como a legalização, a universalização e a operacionalização (aparecimento de novas técnicas e novos profissionais). Esses mecanismos não são os únicos, mas são os primeiros em relação a outros como a comercialização e a vulgarização.³

¹ PINEAU, Gaston. *éducation ou Aliénation Permanente?* Montréal: Dunod. 1977. p. 167.

² Ibidem.

³ Ibidem.

Um imenso mercado legitimado se criou e fez com que se multiplicassem instituições de formação e surgissem publicações.⁴

Pineau observa que com a institucionalização ocorreu a mudança dos locais de produção desse discurso, assim como um deslocamento dos produtores desse discurso. De marginais, dominados e não-estruturados, estes locais de produção se tornaram centrais, dominantes, estruturados e estruturantes.⁵

Esse deslocamento do discurso no interior dos aparelhos ideológicos do Estado transforma a Educação Permanente na ideologia educativa dominante, passando então a ser tomada como ponto de chegada, de referência e também de crítica.⁶

De dominado e crítico esse discurso torna-se dominante e criticado. Nesse segundo capítulo pretendemos apresentar exemplos dos discursos críticos.⁷

Para Pineau a recuperação dos autores, que apesar de não terem escrito diretamente sobre educação permanente, são utilizados nos discursos dos anos 50-70, permitiu esboçar um quadro global de referência dos discursos. Constata-se a ausência de representantes das correntes historicamente

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ Ibidem p. 168.

⁷ Ibidem.

críticas: marxismo, existencialismo, freudismo com seus prolongamentos e variantes mais modernas.

Entretanto seus representantes não ficaram indiferentes perante a institucionalização do conceito, o que fez surgir uma série de discursos críticos, essenciais para dialetizar o conceito porquê revelam suas contradições.*

* Ibidem.

1. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE NA FRANÇA E

A CRÍTICA.

1.1 A institucionalização

A França hoje possui um sistema de Formação Profissional Contínua - FPC, criado através de uma Lei de 1971⁹, que tem como característica responsabilizar as empresas pela formação contínua.

Mas até chegarmos a 1971 e ao direito do trabalhador francês a uma formação no horário de trabalho, com algumas garantias de financiamento, temos uma longa história, que iremos percorrer brevemente, para ilustrar como ocorre a institucionalização de um discurso. Essa é também a história da educação de adultos na França, das conquistas dos trabalhadores franceses e dos imperativos do mundo da produção.

No decorrer do século XIX, seja na alfabetização de adultos e na luta contra o analfabetismo, na formação profissional, ou no movimento de educação operária, assiste-se a uma multiplicidade de iniciativas, a maioria privadas, guiadas por ações humanistas, religiosas, sociais, que concorrem para o desenvolvimento da educação permanente.

A questão da formação profissional durante o século XIX é inseparável da questão da instrução do povo. Apesar da

⁹ DUBAR, Claude. *La Formation Professionnelle Continue*. Paris: éditions La Découverte, 1985. p. 5.

criação de diversas escolas profissionais públicas o problema da formação profissional de base dos operários franceses não havia ainda sido resolvido.

Guizot, ministro da instrução, escreve em 1830:

"Devem existir além das escolas primárias, para os jovens ou homens feitos, que não puderam aproveitar, estabelecimentos especiais onde a geração laboriosa, já engajada na vida ativa, possa vir receber a instrução que faltou durante sua infância: quero falar das escolas de adultos."¹⁰

Com o desenvolvimento da maquinaria na segunda metade do século XIX, a falta de operários qualificados foi crescendo à ponto das empresas recrutarem estrangeiros, como por exemplo os ingleses, em grande número. O número de máquinas utilizadas na indústria francesa multiplicou-se por cinco entre 1860 e 1900, evidenciando ainda mais a falta de operários qualificados.¹¹

Por volta de 1860 irão surgir as escolas de fábrica, de gestão paternalista. Nessas escolas patronais, os alunos, filhos dos operários da fábrica, dividem o tempo entre seu

¹⁰ PONTEIL, P. *Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie 1815-1914*. Paris: Albin Michel, 1968, p. 139 Citado por MONOD, Ambroise. 1971-1991. *Vingt ans de formation professionnelle* In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p. 10-26

¹¹ DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 15.

curso primário e os trabalhos da oficina, sob a supervisão de um contra-mestre ou de um operário experiente.

Mas a formação profissional é bem especializada em função dos imperativos e das especificidades da produção da empresa.

Victor Duruy, em uma circular de 11 de julho de 1865, insiste sobre a necessidade de desenvolver os cursos de adultos:

"é necessário multiplicá-los ainda mais porquê fornecer~~o~~ os meios de recuperar as negligências e de preencher as lacunas da escola. O camponês sente hoje em dia necessidade de fazer, ele mesmo, suas contas e seus escritos."¹²

Os sindicatos logo se preocuparam com a questão da formação profissional. Os primeiros congressos operários, entre 1864 e 1870 abordam a questão da instrução operária. Insistem bastante na idéia do ensino integral unindo formação teórica e formação prática, visando formar no operário um trabalhador dos braços e da cabeça.¹³

Em fins do século XIX surge o movimento de organização de cursos profissionais através de bolsas de trabalho. Acusados de fazer o jogo do patronato, estes cursos

¹² MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle" In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p. 12.

¹³ DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 16.

não chegaram a se generalizar nem a atrair grande número de operários por razões estruturais como dificuldade de articular a formação inicial, impossibilidade de fazer o curso durante o tempo de trabalho, ausência de um vínculo com o desenvolvimento profissional.¹⁴

As iniciativas do século XIX, não se desenvolvem sem um quadro institucional, entretanto, estão longe de qualquer iniciativa do legislativo.¹⁵

O direito à formação, no sentido que é entendido hoje, não havia ainda nascido. Para Tarby¹⁶, em todo o campo das práticas educativas, o fato precede o direito. A formação é aqui um fato social primeiro, observável, analisável antes de ser um fato jurídico, marcado pela intervenção do legislador ou dos poderes públicos. Portanto, as práticas de formação de adultos no século XIX se desenvolvem fora de qualquer referência ao direito.

Se o patronato e os sindicatos não podiam se organizar nem separadamente, nem juntos, para assumir a formação profissional, se as associações também não chegavam a solucionar o problema, restava apenas o Estado.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ MONOD, Ambroise. "1791-1991. Vingt ans... op. cit. p. 12.

¹⁶ TARBY, André. *L'incontournable relation. Formation e Droit*. Paris: Ed. Contradiction/L'harmattan, 1990. p. 101 citado por MONOD, Ambroise. 1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle. In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p 10-26

A Lei Astier de 1919, considerada a carta do ensino técnico, resolve apenas parcialmente o problema da formação profissional operária. Essa legislação institui cursos profissionais obrigatórios para os aprendizes, que após três anos de curso recebem o Certificado de Aptidão Profissional - CAP, mas não obriga de forma alguma os empregadores a encaminhar aprendizes para os cursos e faz repousar sobre as comunidades o essencial da organização dos mesmos.

Quanto ao financiamento, este deveria ser assegurado por uma taxa de aprendizagem num montante correspondente a 0,2% da despesa com salários. Caso os empregadores organizassem cursos por iniciativa própria, subvencionassem diretamente cursos privados ou existentes na comunidade, poderiam ser liberados da taxa.

O patronato francês não tardou a reagir reunindo sua primeira Conferência Nacional sobre Aprendizagem em 1925 e propondo aos trabalhadores a criação de instituições de aprendizagem para evitar que a taxa prejudicasse as receitas orçamentárias.¹⁷

Além dos cursos profissionais a Lei Astier criou cursos de aperfeiçoamento destinados aos adultos assalariados que desejassem uma qualificação complementar. Esses cursos são sancionados por uma licença profissional que corresponde a uma qualificação suplementar em relação ao CAP - Certificado de

¹⁷ DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 18.

Aptidão Profissional, permitindo teoricamente o acesso às funções técnicas e de supervisão.

Contrariamente aos cursos profissionais, os de aperfeiçoamento só podem ser seguidos fora do horário de trabalho e poucos foram implantados até o início dos anos cinquenta por falta de incentivo financeiro.

O sistema inaugurado pela Lei Astier merece atenção porque prefigura os dispositivos posteriores da formação contínua na França: pluralismo de instituições de formação, obrigação de financiamento das empresas, alternância entre cursos teóricos e aprendizagem prática na empresa.^{1º}

As vésperas da segunda guerra mundial, a formação profissional inicial funcionava apenas para os ofícios tradicionais e nas pequenas e médias empresas que utilizavam tais atividades.

Com exceção de algumas empresas importantes, com seu próprio centro de formação interno, as empresas industriais, atropeladas pela mecanização e pelo taylorismo, continuavam levando seus operários sem formação profissional a praticar apenas uma formação em serviço, diretamente útil à produção. Nessas condições a formação contínua é restrita a uma minoria

^{1º} Ibidem.

de engenheiros ou de técnicos que tinham sua formação profissional assumida pela empresa.^{1º}

É a partir de 1945 que se edifica e se unifica o ensino técnico e profissional público francês em torno das instituições que constituem hoje seus pilares. Na formação inicial, os centros de aprendizagem são os herdeiros dos centros de formação profissional - na maioria privados - que acolheram a massa dos jovens consagrados ao desemprego pela guerra. Destinados desde agosto de 1944 ao tratamento do ensino técnico, tais centros se tornam, em 1949, centros públicos de aprendizagem, destinados a formar operários qualificados, que completavam uma escolaridade de 3 anos, sancionada por um CAP - Certificado de Aptidão Profissional. Transformados em colégios de ensino técnico (CET), depois Liceus de Ensino Profissional (LEP), irão constituir o modo predominante de formação profissional operária a partir dos anos sessenta.^{2º}

A 11 de janeiro de 1949 um decreto estabelecia a Associação Nacional Interprofissional pela formação da mão-de-obra, que contribui amplamente para o desenvolvimento da formação profissional acelerada (FPA) para permitir a reconstrução da indústria, o aumento da produtividade, a resolução das crises de emprego.

^{1º} Ibidem p. 19.

^{2º} Ibidem.

Por volta de 1952 orientações do Ministério da Educação Nacional levam à criação de Centros de Formação. Esta corrente vai se fortalecer dando origem às leis de 1959, 1966, 1968 e 1971.

Tais leis permitiram o desenvolvimento de novas atividades e, sobretudo, conferiram poder e legitimidade à formação.

Esses diferentes textos legislativos foram resultado de múltiplos pontos de partida.

A Lei de 1959 foi inspirada pelas idéias gaulistas de associação capital-trabalho. Preocupações sociais e políticas levavam a um grande projeto de promoção social, visando responder globalmente às necessidades educativas dos trabalhadores. Esta é a Lei de Michel Debré (31 de julho de 1959), que não introduz nenhuma instituição nova no campo da formação contínua, mas antecipa, através das disposições específicas, os três princípios fundamentais da futura política de formação profissional contínua:

- ajuda do Estado aos estagiários, o que levará ao reconhecimento para o conjunto dos assalariados de um direito efetivo a dispensa para formação;

- a convenção entre o Estado e os centros de formação que, generalizada, fará com que a convenção de formação seja o

instrumento jurídico essencial da Formação Profissional Contínua - FPC;

- coordenação da política de promoção social que dará origem a instituições públicas encarregadas de repartir os auxílios financeiros do Estado.²¹

A partir de meados dos anos sessenta os problemas de formação contínua tornam-se componentes da política do Estado de formação profissional e de emprego.

Desde esse período, sob a pressão conjugada da concorrência internacional e da aceleração das mutações técnicas, a economia francesa se depara com os problemas de reestruturação e com a crise de empregos. Estes são ainda agravados pelo brusco crescimento das concentrações industriais que caracterizam os primeiros anos da V República com De Gaulle.

Conforme recomendações do Plano da V República, uma lei de 3 de dezembro de 1966 prevê a possibilidade de "completar as ações tradicionais levadas pelo aparelho público de formação, através do estabelecimento de atividades de formação profissional organizadas por centros criados pelos estabelecimentos públicos, pelas empresas, pelas organizações profissionais ou sindicais. Estes centros poderão receber uma

²¹ Ibidem p. 22.

ajuda financeira do Estado em condições definidas por convenções".

Esta lei de 1966 terá efeitos imediatos sobre a criação pelas empresas, e pela força de trabalho, de uma rede de organizações privadas de formação, geridas unicamente pelos representantes dos empregadores. Estes centros de formação poderão receber verbas públicas conforme convenção com o Estado.²²

Para Monod, a Lei que virá a seguir, em 1968, resulta das sequelas que acabavam de abalar a Universidade²³.

São criadas medidas de ajuda financeira do Estado às diferentes categorias de estagiários que correspondem aos cinco tipos de ações definidas pela lei de dezembro de 1968:

- as ações de conversão destinadas aos assalariados vítimas de demissão;

- as ações de prevenção destinadas aos assalariados ameaçados de perder o emprego;

- as ações de promoção destinadas aos assalariados voluntários para seguir uma formação que leve a um diploma;

²² Ibidem p. 23.

²³ MONOD, Ambroise. "1791-1991. Vingt ans... op. cit. p. 12.

- as ações de aperfeiçoamento dos conhecimentos tendo por objetivo manter o nível das competências profissionais levando em conta a evolução das técnicas;

- as ações em favor dos jovens de 16 a 18 anos lhes permitindo adquirir uma formação profissional ou adaptar aquela que adquiriram a um posto de trabalho específico.²⁴

Após o processo legislativo descrito, todos os elementos estão praticamente reunidos para impulsionar uma política de formação profissional estreitamente articulada à de emprego e repousando sobre uma divisão de tarefas. O Estado assume a formação geral de base e a reconversão de mão-de-obra, e os empregadores asseguram a formação necessária à adaptação ao emprego e de gerenciamento das qualificações em função das mudanças técnicas.²⁵

1971 é o produto de uma longa negociação entre os sindicatos e o patronato, prevista pelos acordos de Grenelle de 1968 e transformada em texto legislativo pelo Governo. As grandes greves de maio-junho de 1968 levaram a uma negociação global incluindo as questões de formação profissional.

O sexto ponto do acordo de Grenelle precisa que "o CNPF e as confederações sindicais concordam em estudar meios de

²⁴ Ibidem p. 24.

²⁵ Ibidem p. 25.

assegurar, com a participação do Estado, a formação e o aperfeiçoamento profissionais".²⁶

As negociações iniciam em 5 de maio de 1969, num clima de conflito. Duas reivindicações não são atendidas apesar de um forte grau de unidade sindical: a participação dos representantes sindicais nos conselhos de administração dos centros de formação interempresariais e sobretudo o reconhecimento das qualificações adquiridas em formação contínua pelas convenções coletivas.²⁷

Apesar das divergências, as discussões levam ao Acordo Interprofissional de 9 de julho de 1970, retomado e completado pela Lei de 16 de julho de 1971 que levará à implantação jurídica da Formação Profissional Contínua.²⁸

Em relação à legislação anterior, as organizações sindicais conquistaram o reconhecimento do direito à formação para todos os assalariados atingidos pelo acordo. Este direito permite aos trabalhadores se ausentar durante o tempo de trabalho para seguir uma formação se beneficiando com a manutenção de seu salário e a gratuidade de sua formação.

A segunda nova conquista é o papel da comissão de fábrica nas negociações necessárias à instalação da formação contínua e a competência das comissões paritárias de emprego para "promover a política de formação" e "participar no estudo

²⁶ Ibidem p. 13.

²⁷ DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 25.

dos meios de formação, de aperfeiçoamento e de readaptação profissional públicos ou privados existentes para os diferentes níveis de qualificação".²⁷

Através destas diferentes instâncias de consenso, os sindicatos afirmam sua vontade de exercer um verdadeiro controle sindical sobre a formação contínua. O direito dos assalariados à formação e direito de acompanhamento pela comissão de fábrica são retomados pela lei de 16 de julho de 1971 que trata "a organização da formação profissional contínua no quadro da educação permanente". Mas esta lei retoma igualmente, sem modificá-las profundamente, todas as disposições instaladas pelas legislações anteriores de 1959, 1966 e 1968: princípio da convenção entre ofertantes e solicitantes da formação, instâncias de coordenação e de orientação da política do Estado, classificação dos tipos de ação e das ajudas públicas.

A inovação essencial da lei de 1971, é a obrigação de participação dos empregadores no financiamento da FPC, quer dizer, a obrigatoriedade para as empresas industriais e comerciais com mais de dez assalariados de destinar anualmente à formação de seus assalariados uma certa porcentagem das despesas com salário.

Essa porcentagem foi fixada em 0,8% para o ano de 1972, com a previsão de em 1976 corresponder a 2%. A taxa da

²⁸ Ibidem.

despesa com salários obrigatoriamente destinada por cada empresa para a formação contínua é habitualmente denominada pelo termo 1% .³⁰

Com a lei de julho de 1971 integrada ao Código do Trabalho (livro IX), o esquema básico do sistema francês de Formação Profissional Contínua - FPC foi constituído.³¹

Hoje, passados mais de vinte anos do surgimento do direito à formação do trabalhador francês através da Lei de 1971 é preciso dizer que a FPC - Formação Profissional Contínua é uma instituição da sociedade francesa que tem sido objeto de efervescentes discussões.

O processo legislativo continuou, a sociologia da formação na França firmou-se paralelamente à esse processo de institucionalização, e hoje alguns profissionais dedicam suas pesquisas exclusivamente à esse campo.

Educação permanente na França hoje quer dizer FPC - Formação Profissional Contínua, são muito os periódicos que se dedicam exclusivamente ao tema onde escrevem sindicalistas, acadêmicos, gerentes e formadores.

²⁹ DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 26.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Esse esquema não será modificado na lei de 17 de julho de 1978, entretanto, mais tarde, num governo de esquerda, será profundamente questionado e após dois anos e meio de debates extremamente difíceis, o parlamento aprova a 24 de fevereiro de 1984 uma nova lei. DUBAR, Claude. *La Formation...* op. cit. p. 27.

No interior do processo de institucionalização surgiu a figura do "formateur" (formador) que é o profissional que trabalha nas empresas desenvolvendo as atividades de formação e possui um estatuto profissional, ele é diplomado na Universidade para exercer essa função e existe um debate constante sobre a sua formação.³² Essa profissão surge na França no início dos anos 70 e se configura à partir das seguintes heranças³³:

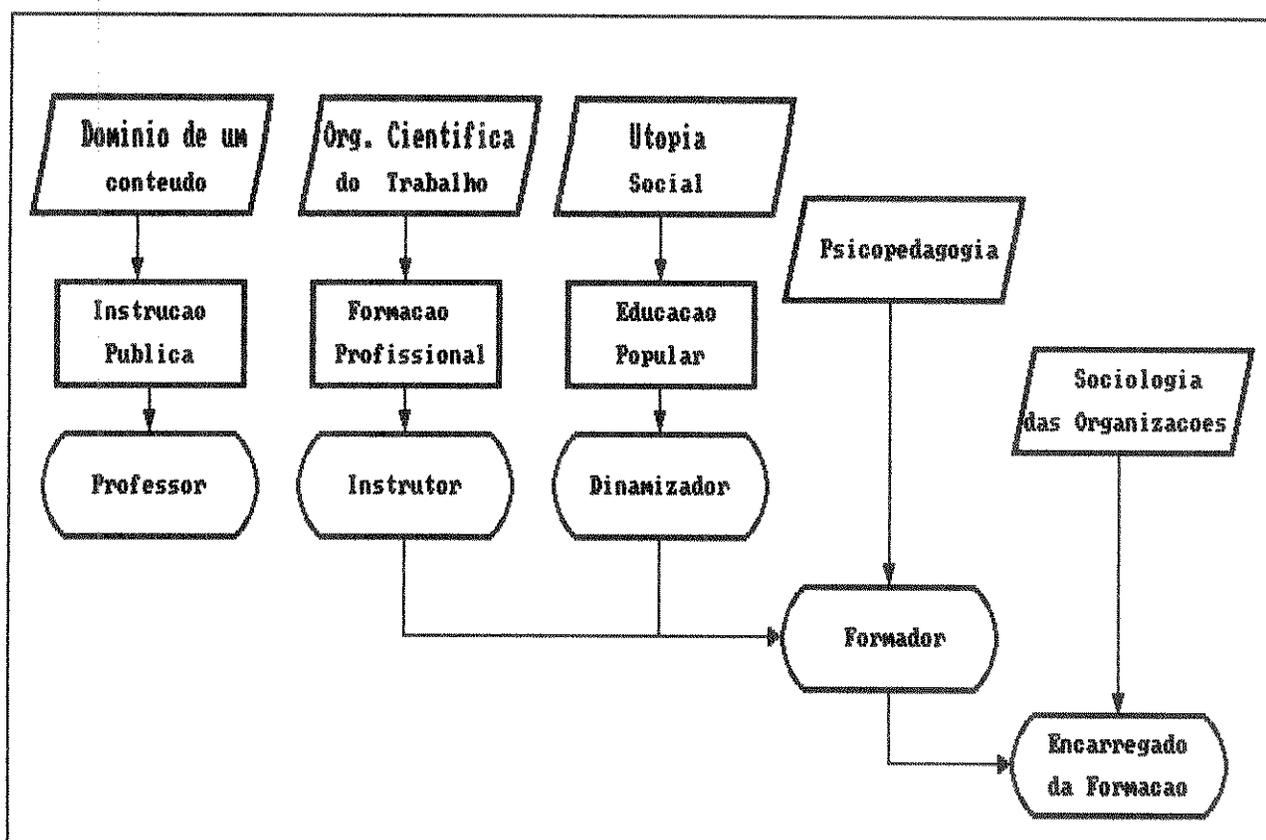


Figura 1: As heranças do encarregado da formação.

³² Sobre a formação do "formateur" ver n. 103 da Revista Actualité de la Formation Permanente, dedicado exclusivamente ao tema.

³³ BLANDIN, Bernard. "L'ingenierie de formation: des projects aux actes." In: Actualité de la Formation Permanente. n. 107 Paris: Centre INFFO, novembre-decembre 1989.p 62-68

Hoje há quem caracterize uma engenharia da formação³⁴.

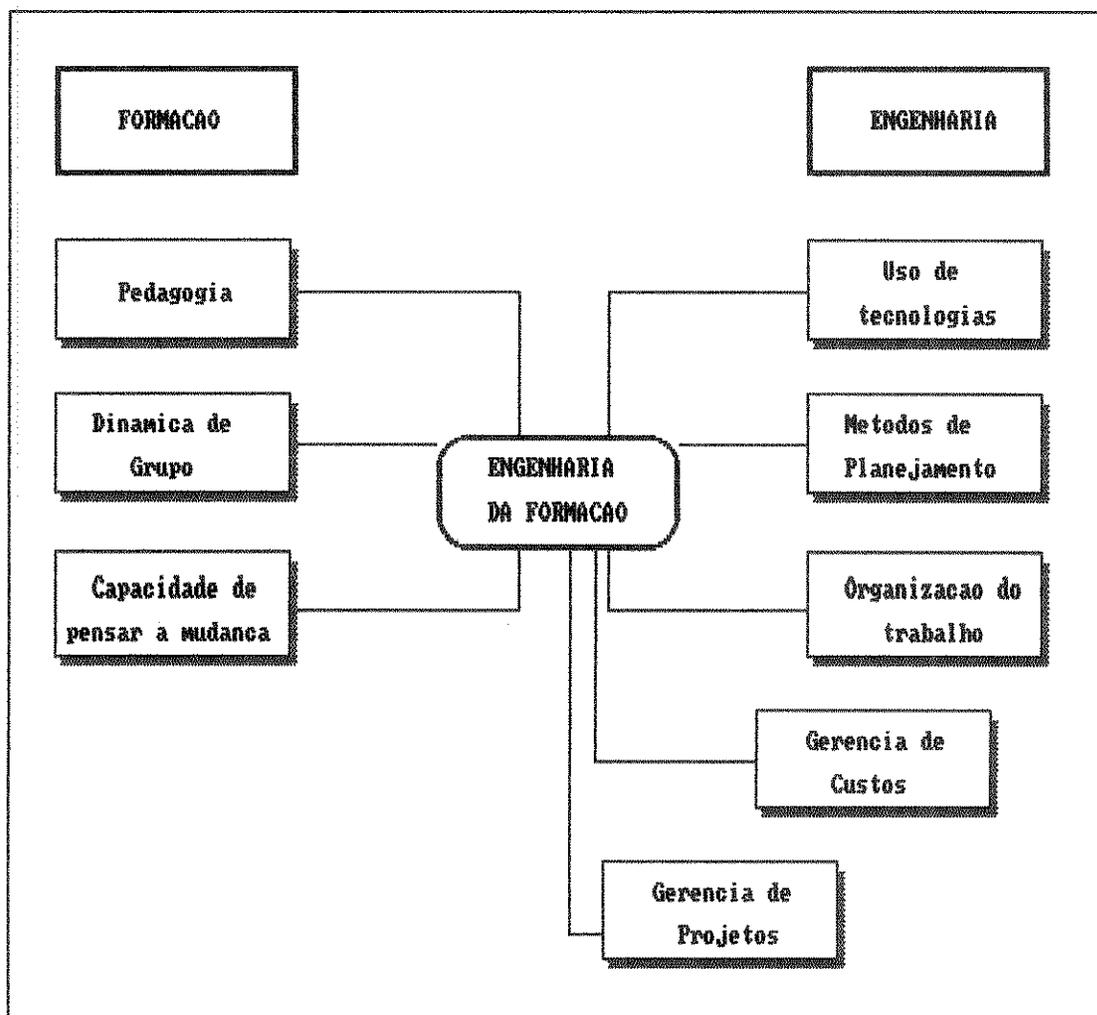


Figura 2: Engenharia da Formação

Há também instituições voltadas para a pesquisa e documentação sobre a FPC, como é o caso do Centro para o Desenvolvimento da Informação sobre a Formação Permanente - INFFO, chamado Centre INFFO. Esse Centro publica a revista "Actualité de la Formation Permanente".

³⁴ BLANDIN, Bernard. "L'ingenierie... op. cit.

1.2 A crítica

Para Dubar³⁵ o sistema de FPC pode ser considerado como uma resultante de três movimentos de curto, de médio e de longo prazo.

A curto prazo, ele constitui uma consequência de maio-junho de 1968: sem as negociações sindicais do pós-Grenelle e os acordos interprofissionais de julho de 1970, ele não existiria nos mesmos termos. A médio prazo, de maneira mais estrutural, ele representa a concretização de um movimento visando, durante os anos sessenta, vincular a formação contínua aos problemas do emprego e a organizar uma divisão das tarefas entre o Estado e as empresas para tentar resolvê-los. A longo prazo e de forma mais cultural ou social, a Formação Profissional Contínua - FPC à francesa é o resultado de uma longa e velha separação entre a escola e o mundo do trabalho, entre a educação e a formação profissional, entre a cultura escolar legítima e as culturas técnico-profissionais da fábrica, da usina ou da empresa.

Apesar de possuírem diferentes origens estas diferentes leis apresentam uma coerência que repousa sobre a vontade de permitir a extensão da atividade educativa e

³⁵ Ibidem.

formadora fora do sistema escolar , ao mesmo tempo que introduzem mudanças no seio desse sistema.

Para Montlibert³⁶ o conjunto visa realizar uma osmose estreita entre o escolar e o profissional reintroduzindo os critérios de rentabilidade no universo educativo e as preocupações da formação no seio de qualquer aparelho de produção.

O Estado e o setor privado criam seus mecanismos. O patronato implanta uma organização com as Associações de Formação - ASFO. Esses órgãos visam ajudar ao máximo as empresas a detectar suas necessidades de formação e a organizar as respostas em função dos elementos disponíveis.³⁷

A intenção primeira da criação das Associações de Formação era de dotar a França de um aparelho de tratamento da formação contínua "mais eficaz e adaptado" do que aquele que se supunha que a "educação nacional" era capaz de criar.³⁸

O número de pessoas que participam de uma atividade de formação aumenta. O aumento do número de desempregados fez apenas conduzir ao desenvolvimento de uma participação já que a formação é um dos meios para lutar contra o desemprego.³⁹

³⁶ MONTLIBERT, Christian. "L'institutionnalisation de la formation permanente" In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p 93-95

³⁷ MONTLIBERT, Christian. "L'institutionnalisation... op. cit. p. 94.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Ibidem.

A institucionalização progressiva faz surgir claramente um certo número de linhas de força. Em primeiro lugar uma divisão se estabelece entre o estatal e o privado. Ao privado retorna o aperfeiçoamento do pessoal no domínio técnico, ficando com o Estado a formação geral e a preparação para a conversão de mão-de-obra.⁴⁰

O modo de financiamento contribui para uma divisão na medida em que as empresas retrocedem uma grande parte da taxa obrigatória pedindo a seus engenheiros e executivos para tornarem-se formadores.⁴¹

Em segundo lugar, e por consequência, o sistema escolar francês se vê visado em seu monopólio, em sua rigidez estrutural e em seu funcionamento.⁴²

O aspecto simbólico é o terceiro elemento desta institucionalização. A insistência sobre o concreto, a colocação em primeiro plano dos métodos de análise das necessidades de formação, o desenvolvimento das "atitudes e capacidades de comunicação", a valorização das técnicas de gestão.⁴³

A institucionalização reforça o discurso da "igualdade de chances". A educação de adultos aparece como uma possibilidade de corrigir as desigualdades perante a escola em

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

menos tempo. O tema da promoção social é beneficiado e a mobilidade faz com que a "luta de classes" do passado pareça uma noção caduca.⁴⁴

Montlibert se pergunta como essa prática - a formação - teria se institucionalizado a ponto de se fixar nas organizações, levando ao desenvolvimento de uma nova subdivisão no seio das atividades de gestão de pessoal nas empresas e de uma nova categoria profissional: o formador.⁴⁵

Para o Montlibert⁴⁶, a passagem de um sistema marginal, para um sistema em vias de institucionalização, constitui num fato social a ser estudado porque o estabelecimento deste sistema administrativo combina duas burocracias: uma de Estado e outra de empresas privadas.⁴⁷

A Formação Permanente mantém a mesma função sócio-política face ao desemprego e ao emprego, possui um caráter regulador dos conflitos sociais e traz no seu bojo a concepção de formação como mercadoria.⁴⁸

Em fins da década de 70 Guigou se pergunta o que significa a emergência, após uma dezena de anos de uma parte do aparelho do Estado francês chamada "formação contínua" e sua constituição numa burocracia, munida de uma ideologia, de

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem p. 95.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ Ibidem.

funcionários, de uma regulamentação fiscal e de um dispositivo de controle econômico.

Para Guigou apesar da aparente diversidade dos sistemas e subsistemas de formação, um certo número de características comuns e homogêneas podem ser percebidas para definir o processo socio-histórico de instituição da formação permanente na França e nos países ocidentais.⁴⁹

A formação permanente se institui num duplo movimento socio-histórico de resposta à crise generalizada dos sistemas educativos tradicionais - que tem como apogeu o maio de 1968 na França - e também de acompanhamento das transformações sócio-técnicas do modo de produção capitalista.⁵⁰

Desta forma as transformações estruturais no modo de produção capitalista como as concentrações industriais e financeiras, a automatização dos processos de produção, a informática, o gerenciamento da organização do trabalho, o desemprego em massa, as reconversões de mão-de-obra e as dispensas coletivas levam a classe no poder a elaborar novas respostas também em termos de formação dos trabalhadores.⁵¹

Assim podemos compreender que a nível governamental os ideólogos das novas estratégias da mudança social e os gerentes de recursos humanos a nível das empresas denominem a

⁴⁹ GUIGOU, Jacques. *Les analyseurs de la formation permanente*. Paris: Éditions Anthropos, 1979. p.18

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ Ibidem.

educação permanente um projeto político democrático adaptado às flutuações da economia.⁵²

Nos anos 60/70 foram implantados sistemas de formação profissional contínua a partir dos problemas econômicos e sociais colocados pelas conversões industriais. Era então o caso de lançar mão de uma estratégia do Estado para regular os efeitos políticos e sociais da crise e preparar e selecionar o contingente de trabalhadores suscetíveis de serem transferidos para outros setores de atividade, mudando ou não seu local de trabalho.⁵³

Mesmo isto ocorrendo com o conhecimento e o apoio dos sindicatos operários nada foi modificado permanecendo os efeitos integradores e normalizadores.⁵⁴

Uma outra característica é a mesma função sócio-política que persegue hoje a formação permanente em face ao desemprego e ao emprego de jovens e adultos. O núcleo do processo de instituição da formação permanente é a necessidade imperativa do capital de fazer frente às transformações e falhas do modo de produção e às lutas operárias e proletárias que se operam na divisão do trabalho.⁵⁵

Para Guigou a denominação "instituição da formação permanente" dá conta do caráter socialmente ativo do processo

⁵² GUIGOU, Jacques. *Les analyseurs...* op. cit. p. 18.

⁵³ *Ibidem* p. 19.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

de formação que nos anos 55/65 se desenvolveu na França e na maior parte dos países da Europa, como um modo de ação do Estado burguês.⁵⁶

A gênese institucional da formação permanente se encontra escondida atrás das numerosas legitimações que todos os discursos políticos e educativos acreditam lhe dar.⁵⁷

Mas é também em resposta(ou como uma alternativa) aos sistemas educativos tradicionais que a formação permanente se definiu. Para Guigou não compreenderíamos a emergência da formação permanente como processo sócio-histórico maior do capitalismo contemporâneo se excluíssemos da análise as crises sucessivas do aparelho escolar e de seus efeitos de reprodução social.⁵⁸

Uma característica ressaltada no contexto francês que complementa a instituição da formação permanente é seu caráter regulador dos conflitos de classe. Guigou observa que os acordos interprofissionais entre patrões e sindicatos firmados em 1970 sobre o "direito à formação" representaram famosos ganhos da negociação de Grenelle. Conhecer essa genealogia é importante para destacar a formação permanente como resposta global do poder do capital aos diversos movimentos proletários de resistência.⁵⁹

⁵⁶ GUIGOU, Jacques. *Les analyseurs...* op. cit. p. 20.

⁵⁷ Ibidem.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem p. 21.

A Lei francesa de julho de 1971 sobre a generalização da formação profissional contínua "no quadro da educação permanente" foi elaborada a partir deste acordo e remetia o essencial do poder de decisão (através do financiamento) ao patronato, o que ilustram perfeitamente as intenções e a prática do Estado francês em matéria de formação.⁶⁰

Ligar estreitamente o direito à formação a um direito do trabalho como faz a legislação francesa é afirmar primeiro o caráter profissional da dispensa para formação e sua dependência com o poder do capital.⁶¹

O processo sócio-histórico de instituição da formação permanente revela o movimento mais vasto de alargamento das relações mercantis, de comércio e de valor de troca em todos os setores da vida cotidiana.⁶²

Assim, de uma situação de marginalidade na periferia das relações de produção e de trocas dominantes, os organismos de formação de adultos passaram em uma dezena de anos para uma posição mais central. Essa centralidade da formação permanente é de natureza política e ideológica, e é sobretudo de natureza econômica. é o mercado de formação que constitui a verdadeira base material das instituições de formação permanente.⁶³

⁶⁰ GUIGOU, Jacques. *Les analyseurs...* op. cit. p. 21.

⁶¹ Ibidem.

⁶² Ibidem p. 22.

⁶³ Ibidem.

é através da elaboração do produto-formação que se opera o princípio de equivalência que transforma a formação numa mercadoria. É incontestável que um período de formação qualquer que seja, representa um produto que é vendido e cujo consumo têm efeitos econômicos e ideológicos.⁶⁴

Isto porquê a formação permanente é efetivamente um local de produção/realização de mercadorias que se modela aos comandos ideológicos do Capital.⁶⁵

Enfim, a formação permanente é um processo sócio-histórico agindo fortemente no nível simbólico e ideológico. Para Guigou ela pode ser encontrada cada vez que uma crise institucional vem descobrir o sufocamento dos ideólogos pequenos burgueses da promoção social.⁶⁶

Analisada assim a formação permanente faz parte da história ocidental dos últimos vinte anos. No coração de todas as lutas ideológicas e lutas de classe ela representa às vezes um elemento de fixação e de conservação, mas também um fator de mutação e de transformação de algumas ilhas sociais. Sua generalização possui caráter de mito, enquanto as relações sociais permanecem marcadas por um modo de produção que despossui cada vez mais um grande número do poder de instituir livremente a vida cotidiana.⁶⁷

⁶⁴ GUIGOU, Jacques. *Les analyseurs...* op. cit. p. 22.

⁶⁵ *Ibidem* p. 23.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

Guigou constatava no final da década de 70 que o proletariado resistia à formação permanente como antes já resistiu (de 1882 a 1914) à escolaridade obrigatória da escola da burguesia. Essa resistência para o autor permanecia totalmente ignorada pelos estudos.⁶⁸

Tal movimento, ainda embrionário e pouco unificado de resistência à formação permanente como processo de controle do Estado se cristalizava em torno de suas duas instituições estatais dominantes que eram a escola e a empresa.⁶⁹

A negatividade expressa nesse movimento é a mesma que levava os trabalhadores a criar uma educação operária autônoma e anti-capitalista.⁷⁰

Com a instalação de um direito à formação da forma como ele aparece hoje, a oposição à escolarização em massa dos trabalhadores encontra a oportunidade de se expressar mais radicalmente ainda porque toca no conjunto institucional importante da reprodução ampliada do capital.⁷¹

Guigou indica apenas que as resistências do proletariado à formação contínua como uma atitude anti-estatista e anti-capitalista, superam amplamente o quadro

⁶⁸ GUIGOU, Jacques. "L'institution de la formation permanente." In: PINEAU, Gaston. *Éducation ou Aliénation permanente ?* Montréal: Dunod, 1977 p. 196.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ibidem.

pedagógico e o quadro político onde certos ideólogos da desescolarização gostariam de fechá-la, ou reduzi-la.⁷²

Para sair da lógica totalitária do princípio de equivalência que reduz todas as formas de educação permanente em direção ao duplo modelo institucional da empresa e da escola, é necessário que o conjunto de um coletivo de trabalho comece a se opor ao que lhes propõem os representantes do poder do capital e do poder escolar.⁷³

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

2. UMA CRITICA AO DISCURSO DA UNESCO

Percorreremos agora o trabalho realizado por Ipola⁷⁴ tomando como objeto de análise a obra coletiva **Aprender a Ser**⁷⁵, elaborada sob a coordenação de Edgar Faure, que consiste no Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento de Educação da UNESCO, publicado em 1972.

O discurso da Educação Permanente, que se despreende do Relatório da UNESCO se organiza em torno dos seguintes eixos temáticos:

- 2.1 Os problemas do desenvolvimento sócio-econômico;
- 2.2 O papel da educação no processo de desenvolvimento;

A reforma da educação é um tema que comporta a descrição e importância das características da educação permanente e que pode ser dividido em dois sub-temas:

- 2.3 A continuidade do processo educativo.
- 2.4 As formas e conteúdos das novas práticas pedagógicas.⁷⁶

⁷⁴ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie de l'éducation permanente" In: PINEAU, Gaston. **Education ou Aliénation Permanente ?** Montréal: Dunod, 1979.

⁷⁵ FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972. 457 páginas.

⁷⁶ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie... op. cit. p. 174.

2.1 Os problemas do desenvolvimento sócio-econômico.

Sobre os problemas do desenvolvimento tal discurso sobre a educação permanente constata a existência de desigualdades entre os países e também os riscos de conflito que as mesmas podem gerar. Ao mesmo tempo constata que uma revolução técnica e científica é o motor do desenvolvimento da época e a fonte do surgimento de aspirações comuns (a democracia, o bem estar econômico e social) a todos os homens, independentemente do grau de desenvolvimento de seus respectivos países.⁷⁷

Enfim afirma-se que a superação das desigualdades e o desenvolvimento é uma tarefa que pertence não somente aos governos, mas sobretudo à opinião pública mundial concluindo que, para que esta assuma seu papel, são necessários homens instruídos, informados e conscientes. Daí a pertinência da questão educacional.⁷⁸

O que esse discurso esconde são as causas reais das desigualdades quanto ao desenvolvimento. Com efeito a existência de países subdesenvolvidos, longe de ser uma anomalia do progresso da humanidade é o resultado da divisão internacional do trabalho que se estabelece a partir da

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ Ibidem.

dominância das relações capitalistas de produção à nível mundial.⁷⁹

Historicamente tais relações de dominação tomaram formas diferentes em função das mudanças e da expansão do capitalismo. Em todo caso, mencionar as desigualdades sem mencionar as relações sociais das quais as desigualdades são um produto inevitável leva a uma interpretação falsa dos "problemas do desenvolvimento".⁸⁰

As causas reais do crescimento acelerado das forças produtivas, que tal discurso chama de "revolução técnica científica" é parte da lógica do desenvolvimento do sistema capitalista, acompanha a emergência, depois a hegemonia do capital financeiro e monopolista e é inteiramente subordinada às necessidades deste capital, portanto à manutenção e à consolidação das relações capitalistas de exploração.⁸¹

Toda a nova aquisição técnica constitui virtualmente uma forma de solucionar problemas das classes exploradas. Mas essa possibilidade só se torna real através das transformações das relações sociais de produção que daria a essas mesmas classes exploradas o controle da técnica (e em primeiro lugar os meios de produção).⁸²

⁷⁹ Ibidem.

⁸⁰ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie... op. cit. p. 176.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem.

Enfim, além da noção abstrata de "desigualdades do desenvolvimento" que esconde as relações de dominação e de dependência entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos - relações baseadas em "desigualdades" - a referência, não menos abstrata, à "emergência de aspirações comuns a todos os homens" mascara as relações de dominação-subordinação no interior de cada país, seja desenvolvido ou não. Desta forma a utilização do conceito idealista de "opinião pública" nacional e internacional preenche as mesmas funções dissimuladoras.⁸³

Para Ipola a relação entre o dito e o não-dito do discurso da educação permanente apresenta qual a origem de classe desse discurso.

Esse discurso reconhece que o subdesenvolvimento coloca uma série de problemas de ordem econômica, política e cultural. Entretanto, no momento em que trata da realidade vivida pelas classes exploradas dos países dependentes ele muda completamente seus termos. São mecanismos utilizados por esse discurso burguês.⁸⁴

Em alguns momentos é necessário que uma contradição seja considerada apenas uma diferença: assim a utilização já comentada das noções de "desigualdade" e de "disparidade"

⁸³ Ibidem.

⁸⁴ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie... op. cit. p. 177.

(entre os países ou entre os grupos no interior de um mesmo país) cumpre o papel de fazer uma alusão a fatos reais.⁸⁵

Em outros casos, mesmo simples diferenças devem ser apagadas: tal é a função, por exemplo, da afirmação da existência de "aspirações comuns a todos os homens" assim como a utilização sistemática de expressões com a finalidade de generalizar e unificar, do tipo: "comunidade internacional", "humanidade", "opinião pública mundial" e outras.⁸⁶

Pode-se acrescentar ainda que a utilização desses mecanismos não acontece por acaso. Pode-se mesmo dizer que o encadeamento da argumentação do discurso da educação permanente obedece a seguinte regra: se toda contradição deve se tornar uma simples diferença, cada diferença deve retornar a uma unidade fundamental. Essa regra seria para Ipola o horizonte absoluto dos discursos da educação permanente quanto à problemática e quanto à sua solução.⁸⁷

Desta forma, se as lutas de classes a nível internacional e nacional se tornam disparidades e desigualdades do desenvolvimento, por sua vez tais disparidades e desigualdades retornam a uma unidade fundamental da "comunidade

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ Ibidem.

internacional" e das "aspirações comuns a todos os homens". Tais "diferenças" causando problemas é muito lógico que se busque uma solução chamando a "solidariedade internacional", unificadora por excelência.⁸⁸

⁸⁸ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie... op. cit. p. 178.

2.2 O papel da educação no desenvolvimento.

No discurso da educação permanente, para solucionar os problemas do desenvolvimento, é fundamental uma opinião pública instruída e consciente. Atribuía-se à educação um papel fundamental na evolução do mundo naquele momento, e para poder cumpri-lo, ela deveria ser radicalmente modificada, porque apenas colocava problemas e não apresentava soluções.⁸⁹

A renovação é colocada a princípio como um empreendimento internacional envolvendo todos os países, entretanto, alguns países não possuem os meios necessários para realizá-la. Sendo assim a solidariedade dos "bem nascidos" para com os desfavorecidos contribui para resolver tal problema.⁹⁰

Em primeiro lugar, esse discurso esconde o papel da educação nas sociedades capitalistas, que para Ipola é duplo. De um lado, como Althusser e outros mostraram, o sistema escolar enquanto aparelho ideológico do Estado, contribui ativamente para inculcar a ideologia dominante, para reproduzir as relações sociais de produção e portanto contribui para as relações de exploração capitalistas. Essa inculcação visa a aceitação "consciente" e "voluntária" da parte dos explorados e

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ Ibidem.

dos exploradores das funções que lhe são prescritas em virtude de seus lugares na estrutura social.⁹¹

Em segundo lugar, a reprodução da força de trabalho que a escola assegura através da qualificação necessária para o bom funcionamento da produção econômica, graças à pesquisa científica e tecnológica, torna possível o aperfeiçoamento constante dos instrumentos e dos processos técnicos utilizados na produção capitalista.⁹²

⁹¹ Ibidem.

⁹² Ibidem.

2.3 A continuidade do processo educativo.

O discurso da educação permanente diz que enquanto a escola tradicional dá prioridade às crianças e jovens, o traço principal da nova escola será acolher todas as idades em todos os momentos da vida. Esse processo de aprendizagem contínua, inerente à nova educação é uma necessidade que decorre por um lado das exigências do desenvolvimento econômico e social moderno que exige o aperfeiçoamento constante das qualificações e por outro lado dos novos conhecimentos advindos das ciências humanas, especialmente da psicologia, que mostram que o homem como um ser inacabado necessita para sua realização individual de uma aprendizagem contínua.⁷³

Para esse discurso a concepção de uma educação permanente permite questionar as noções tradicionais de fracasso e sucesso, multiplicando as ocasiões de recuperação após um ou outro insucesso (que por princípio jamais seria definitivo).⁷⁴

Tal discurso tenta mascarar seu objeto que é a própria educação permanente, lançando mão repetidamente de apelos como "realização individual", "superação da alienação", o "destino do homem", a "cultura", o "direito", a "democracia", invocando a sociologia, a antropologia, a psicologia entre

⁷³ IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie... op. cit. p. 179.

⁷⁴ Ibidem.

outras ciências. Ipola chama atenção para a complexidade dessa montagem ideológica que leva a deduzir a importância dessa investida.⁹⁵

O desenvolvimento acelerado das forças produtivas, desenvolvimento inscrito na dinâmica do modo de produção capitalista, coloca problemas inéditos para as classes dominantes sobre esse modo de produção. O problema da obsolescência prematura dos equipamentos, o ritmo cada vez mais rápido das mudanças técnicas reduz constantemente o tempo necessário para a renovação dos bens de produção. Máquinas recentemente incorporadas à produção devem constantemente ser substituídas. Daí o interesse das classes dominantes em incentivar, sob o seu controle, o processo de industrialização nas economias periféricas. Acabou o tempo em que a divisão internacional do trabalho fazia dos países subdesenvolvidos simples fornecedores de matéria-prima aos países desenvolvidos. Compreendeu-se que um certo crescimento econômico das sociedades periféricas sob o controle do capital internacional favoriza e consolida a dominação imperialista.⁹⁶

O problema colocado encontra assim uma solução ideal porque os equipamentos muito rapidamente desvalorizados podem migrar para os países em vias de desenvolvimento e aí encontrar um segundo fôlego, tornando-se rentáveis.⁹⁷

⁹⁵ Ibidem p. 180.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ibidem.

Mas o desenvolvimento incessante e acelerado das forças produtivas coloca também um outro problema. Além da obsolescência antecipada dos meios de produção é a obsolescência da força de trabalho determinada pela primeira. O aperfeiçoamento constante das tecnologias, dos métodos de trabalho, comporta efetivamente um risco de desqualificação para cada trabalhador, mesmo especializado. Este risco, do qual as consequências lógicas são o desemprego e a marginalização afeta sobretudo a mão-de-obra que está sendo utilizada e mais particularmente as gerações mais antigas. Cada vez mais é a massa dos trabalhadores que é ameaçada.⁹⁸

Na medida em que esta ameaça é o resultado de uma escalada que impede o desenvolvimento "normal" do processo de produção capitalista ela não poderia ser ignorada por aqueles que controlam esse processo.⁹⁹

Sabe-se que em regra geral os capitalistas se interessam pelos problemas dos operários quando estes colocam em perigo o caminho normal dos mecanismos de exploração e acumulação. Uma desqualificação maciça da força de trabalho seria catastrófica para a classe que vive da exploração desta mesma força: é portanto natural que se imponham corretivos.¹⁰⁰

Não é por espírito de justiça social ou por caridade que o patronato e o Estado implantam iniciativas permitindo

⁹⁸ Ibidem p. 181.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ Ibidem.

assegurar periodicamente a reciclagem de ao menos uma parte da força de trabalho adulta, quer dizer da readaptação constante de seu saber e de seu saber-fazer. O objetivo dessas iniciativas é atenuar, senão eliminar, os efeitos negativos, para os capitalistas, que levam ao crescimento geométrico das forças produtivas.¹⁰¹

É no quadro dessa problemática, e por consequência deste objetivo, que deve ser colocada a questão da educação permanente. Somente essa perspectiva permite compreender o sentido objetivo dessa reforma educativa que o discurso da EP propõe. O conjunto de instituições e de práticas pedagógicas tratadas sob a denominação genérica de educação ou de formação "permanente" aparece assim claramente como uma tentativa (em grande medida ainda em germe) de solução para um problema cuja natureza é nulamente "pedagógica" e sim econômica e social: aquela de assegurar uma qualificação funcional e flexível da força de trabalho requerida pelo processo de produção capitalista.¹⁰²

Esta qualificação deve ser capaz de se adaptar continuamente às exigências colocadas pela renovação quase ininterrupta dos fatores e das modalidades do processo de trabalho. Ela deve por consequência ser concebida como um

¹⁰¹ Ibidem.

¹⁰² Ibidem.

processo constante de qualificação e requalificação, em outras palavras, como educação permanente.¹⁰³

No discurso da educação permanente o apelo das exigências técnicas vem mascarar o que está realmente em jogo, que é a necessidade de reorganizar os sistemas de ensino em função das necessidades do processo de exploração. Mas isso não é tudo para Ipola, um discurso ideológico que tem como objeto a educação tem que se contentar com uma série de razões puramente tecnocráticas ou se arriscaria a perder seu objetivos. Faz-se necessário também um "complemento espiritual" e é aqui que se instala uma outra figura ideológica presente em toda a parte do discurso da educação permanente, falamos evidentemente do humanismo.¹⁰⁴

Não se trata de um humanismo religioso, nem de um humanismo moral, mas de um humanismo "científico".¹⁰⁵

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Ibidem p. 182.

¹⁰⁵ Ibidem.

2.4 As formas e o conteúdo das novas práticas pedagógicas.

Para o discurso da educação permanente a educação tradicional numa concepção autoritária, conservadora e anacrônica da ação pedagógica se revela incapaz de satisfazer às necessidades atuais de ordem social e individual. Por consequência, a nova educação, pretendendo desempenhar eficazmente os papéis que se espera dela, deve implantar uma concepção de ação pedagógica que seja, sobre todos os planos, o oposto daquela que inspirava a escola tradicional.¹⁰⁶

Essa nova educação seria democrática, não conformista, criadora de um estado de espírito dinâmico e aberto à mudança. Essa educação trataria o aluno como um sujeito inteiramente à parte, responsável e protagonista de sua própria formação. Enfim, fora seu caráter humanista e científico ela colocaria ênfase sobre a formação tecnológica, procurando assim reduzir a separação - durante muito tempo mantida e ampliada pela escola tradicional - entre a teoria e a prática.¹⁰⁷

O que esse discurso esconde é que as reformas se impõem por uma necessidade do próprio sistema, pois a sua

¹⁰⁶ Ibidem p. 184.

¹⁰⁷ Ibidem.

eficácia enquanto aparelho ideológico a serviço das classes dominantes está em jogo.¹⁰⁸

Ipola encerra sua análise concluindo que a função objetiva de temas humanistas no discurso da educação permanente é mascarar - fazendo referência a um "homem" genérico, à "essência humana" abstrata e indeterminada - as contradições reais entre os "homens" tal como existem concretamente, ou seja distribuídas em classes antagônicas.

¹⁰⁸ Ibidem p. 185.

3. FENÔMENO E DISCURSO: UNIDADE E DIVERSIDADE

Moacir Gadotti, em 1979, apresenta para obtenção do Título de Doutor pela Universidade de Genebra (Suíça), o trabalho que será publicado em português em 1981 intitulado **A Educação contra a Educação**. Gadotti questiona em seu trabalho o mito da neutralidade em educação, analisa a educação permanente como ideologia e expressão da consciência tecnocrática.

Para Gadotti a educação permanente não era um discurso completo, acabado, sua história apenas começava e ao mesmo tempo em que isso poderia representar para seu trabalho o risco de uma falsa interpretação, o fato de serem contemporâneos lhe dava a oportunidade de assistir sua manifestação.

A educação permanente pertencia ao mundo da palavra e ao mundo do evento. Como palavra trazia um significado de valor que precisava ser colocado em evidência. Como evento ela aparecia como um processo, alguma coisa que já estava a caminho e que o discurso mostrava. Evento e palavra se interpelavam e interagiam. Daí surge a discussão do "fenômeno" e do "discurso", as duas categorias fundamentais da educação permanente para o autor.¹⁰⁹

¹⁰⁹ GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 4a. edição. p. 38 e p.40.

Embora a educação permanente fosse, por vezes, extremamente teórica em seu discurso e à margem da realidade educacional, ela se baseava nessa realidade. A educação permanente tinha suas raízes na evolução real da educação.¹¹⁰

Para Gadotti os documentos por ele analisados apoiavam-se numa certa "realidade" histórica, evidenciavam um processo já em andamento e apresentam como uma visão do futuro a educação de amanhã. Assim, remetiam o homem à vida. Por isso a educação permanente se constituía como um todo onde os diferentes discursos não eram mais do que um único discurso.¹¹¹

A educação permanente se apresentava como característica da modernidade, mas se apresentava como "nova" ligada à noção de progresso, desenvolvimento, crescimento, e por outro lado, justificava-se pelo passado, pelo o que jamais foi feito e pelo o que sempre se fez.¹¹²

Gadotti caracterizava o discurso da educação permanente, num primeiro momento, como um discurso aberto. Aí residiria a força e a fraqueza da educação permanente. Força porque se apresentava como um projeto de educação aberto, inacabado, mas ao mesmo tempo fragilidade porque a educação permanente queria apresentar-se também como um conceito

¹¹⁰ Ibidem p. 55.

¹¹¹ Ibidem p. 56.

¹¹² Ibidem.

desideologizado, vazio, incolor, onde finalmente, todas as esperanças e todos os pessimismos eram permitidos.¹¹³

Tomando a unidade do discurso, o consenso - que convive com uma diversidade - com relação à educação permanente temos que ela é primeiramente, um discurso relativo à educação em geral, cuja importância na sociedade não é questionada, mas muito pelo contrário, lhe é atribuído um papel primordial e decisivo, seja para adaptar os indivíduos à essa sociedade, seja para transformá-la.¹¹⁴

Existe um consenso entre os autores quanto à necessidade, ao papel, à possibilidade de uma educação cuja característica mais eminente é que ela prossegue durante toda a vida. Ao consenso relativo sobre a importância da educação acrescenta-se o consenso relativo concernente à sua extensão.¹¹⁵

Em segundo lugar, a educação permanente pretendia apoiar-se sobre uma realidade. Enraizada num contexto, ela tendia em direção a um projeto global de educação repensada no seu conjunto e dava impulso a uma série de mecanismos já estabelecidos ou a inventar. Ela se apresentava como um projeto que se prolongava numa ação.¹¹⁶

¹¹³ Ibidem p. 66.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ Ibidem.

Ao lado dessa tendência à abertura temos uma tendência à globalização. Os discursos sobre a educação permanente manifestam uma tendência comum a englobar todos os aparelhos educativos num só sistema, um sistema de educação permanente.¹¹⁷

Analisando o fenômeno educação permanente o autor verifica que a exigência de um sistema de educação "global e permanente" aparece no momento em que, por diversas razões, muitas pessoas deviam se reciclar, se aperfeiçoar, procurar uma formação profissional ou cultural fora da escola tradicional.¹¹⁸

A mudança acelerada, característica da sociedade industrial é um ponto de partida importante do discurso da educação permanente.¹¹⁹

A educação permanente se explica, se justifica por uma "realidade" histórica: o progresso, o crescimento, a inovação técnica e científica, o modo industrial de produção, da mesma forma que ela valoriza as possibilidades do homem (os "recursos humanos") em relação à essa "realidade". Isso significa que ela se utiliza de um novo tipo de argumentação: articula fundamentalmente o discurso com o fenômeno e projeta a

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem p. 83.

¹¹⁹ Ibidem p. 84.

partir dessa realidade uma imagem do homem e da sociedade de amanhã.¹²⁰

Quanto à estrutura do discurso, Gadotti considera que existe uma unidade na diversidade. Existe um consenso no que se refere ao valor, à necessidade, à possibilidade, à extensão da educação, mas isso não impede os autores de discordarem quanto à função, aos objetivos e ao próprio conceito de educação permanente. O discurso se prolonga num projeto de educação cujo objetivo é a globalização do ato educativo. Com efeito a educação permanente se vê projeto pelo qual trata-se de unificar, centralizar, coordenar, sistematizar, integrar, rentabilizar, estruturar, ordenar, enfim, repensar a educação na sua totalidade. Esse projeto é caracterizado pela sua pretensão de racionalizar a educação e todas possibilidades de aprender no espaço e no tempo, tarefa facilitada pelo progresso da técnica e da ciência.¹²¹

Paralelamente, mas em estreita convergência com o discurso, a educação permanente se manifesta como uma realidade enraizada no contexto da época, na "realidade" histórica que ela utiliza como argumentação.¹²²

O objetivo anunciado pela educação permanente é de tornar os estoques do saber existente acessíveis a todos aqueles que deles tiverem necessidade, durante a vida inteira.

¹²⁰ Ibidem p. 87.

¹²¹ Ibidem p. 95.

¹²² Ibidem.

Qual será a utilização das novas qualificações adquiridas pelos trabalhadores, senão a de servir à sociedade industrial capitalista e ao consumo acelerado ?¹²³

Qualificações novas ? Sim, sob a condição de que sejam aquelas preestabelecidas pela máquina econômica. É por isso, que, ao menos para os trabalhadores, a Educação Permanente esconde seu objetivo real, o de proporcionar um excedente de formação profissional para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial.¹²⁴

Para o autor os documentos sobre a educação permanente, em particular as publicações ligadas à UNESCO, ao Conselho da Europa e a OCDE são exemplos de produção de saber tecnocrático. Para os tecnocratas da educação, a questão política do homem é uma abstração. Pensar é uma coisa que a consciência tecnocrática não se pode permitir nem permitir aos outros. É preciso agir e agir depressa.¹²⁵

A reprodução, a banalização e a sujeição cultural não são apenas o triste privilégio da exploração capitalista do saber, mas de toda a sociedade tecnocrática onde reina o perito, onde reina a ideologia do crescimento ilimitado, da racionalização, da produtividade¹²⁶.

¹²³ Ibidem p. 107.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem p. 126.

¹²⁶ Ibidem p. 127.

Para Gadotti os países em desenvolvimento seriam presas fáceis desse novo instrumento de dominação cultural.¹²⁷

¹²⁷ Ibidem p. 128.

SEGUNDA PARTE

EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

CAPITULO III

EM BUSCA DE UMA

EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO.

O Brasil do final dos anos 50 se deparava com o "imperativo econômico da expansão industrial"¹ e buscava-se uma "educação para o desenvolvimento", já que em todos os setores, como observava Cardoso, a vontade da maioria era a mesma: superar o conjunto de fatores de retardamento gerados pelo subdesenvolvimento econômico para que a moderna civilização industrial florescesse.²

A procura de alternativas para que o sistema de ensino se adequasse ao período de expansão industrial esteve sempre presente nos debates educacionais e caracterizou um período na história da educação brasileira em que falou-se muito de "educação para a mudança", "educação do homem de amanhã", "educação para o desenvolvimento". Dentro desses fins estabelecidos para uma educação pretendida, o indivíduo a ser "educado" não era mais apenas o aluno em idade escolar, e sim o homem em qualquer idade, o adulto.

¹ Fala do Ministro da Educação, Clóvis Salgado, Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, em outubro de 1958. In: RBEP. 30 (72): 40-60, out/dez. 1958.

² CARDOSO, Fernando Henrique. "Educação para o Desenvolvimento". Anhembi, São Paulo. In: RBEP. 34 (79): 209-216, jul/set 1960. p. 209.

Essas propostas são uma expressão clara da ideologia nacional-desenvolvimentista, elaborada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB e difundida no discurso e na prática do governo para a consecução das metas "Juscelino Kubitschek": realizar cinquenta anos em cinco³.

As políticas econômicas favoráveis ao processo de internacionalização da economia, presentes desde meados da década de cinquenta, favoreceram a entrada de empresas estrangeiras. Esse fator representou a inserção em nossa realidade de novas tecnologias, elaboradas nos países de origem, que passaram a definir novos parâmetros no processo de trabalho e de organização empresarial.⁴ A formação dos trabalhadores precisava, portanto, corresponder aos novos parâmetros técnicos e ideológicos, urbano-industriais.

A educação para o desenvolvimento seria para Cardoso⁵, na sua etapa inicial, instrução elementar para todos, mas para que atingíssemos a "sociedade democrática de base industrial"⁶ a instrução deveria alcançar segmentos cada vez mais amplos da população e ser basicamente técnica.

Lourenço Filho no início dos anos 60 constatava:

³ SKIDMORE, Thomas. *Brasil: De Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁴ KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Atica, 1990. p. 9.

⁵ CARDOSO, Fernando Henrique. "Educação para o Desenvolvimento"... op. cit. p. 210

⁶ *Ibidem*.

"Na fase que se avizinha, de maior progresso técnico, cujas características já se apresentam em todos os setores de atividades, consideravelmente aumentarão os requisitos educativos da força -de-trabalho destinada à produção. Os serviços que apenas exigiam força e habilidade manual, estão em declínio, havendo, ao contrário, crescente demanda de pessoal com habilidades especiais e formação mais avançada. A automação significará novas mudanças na estrutura do pessoal. Certos trabalhos irão desaparecer, abrindo espaços a outros, de categoria mais elevada. Assim, as qualidades do trabalhador terão de mudar, aumentando, também, consideravelmente, o sentido de sua responsabilidade pessoal."7

Anísio Teixeira em 1961 ao discutir a questão da educação para o desenvolvimento verificava que em diferentes países cada elite estabelecia a educação que melhor se ajustava à sua estratégia para a industrialização. Para ele a situação em que se encontrava o Brasil fazia com que seu desenvolvimento estivesse sob a influência de forças, que não as mais aptas para a sua integração na civilização tecnológica e industrial do amanhã, e afirmava que:

"A própria nascente classe média, cuja doutrina do indivíduo, da competição individual e do pluralismo

7 LOURENÇO FILHO, M.B. "Educação Para o Desenvolvimento" In: RBEP. 35 (81): 35-66, jan/mar. 1961. p. 39

econômico político e social poderia servir de lastro ideológico ao movimento, não tem conseguido exercer influência que se possa considerar importante. Mais fortes, no comando do Brasil são as forças autoritárias ou as forças desaparelhadas de doutrina do nacionalismo. Antes que se estabeleça um ambiente de maior nitidez e claridade política e melhor definição da doutrina democrático-liberal, pouco poderá fazer pela educação nacional. Continuarão os grandes desenvolvimentos de hoje, ou sejam, a expansão do ensino superior destinado a dar prestígio à nação, pelo número de escolas e universidades, e aos alunos, pelos diplomas com que os venham agraciar; a expansão do ensino privado, a fim de permitir a educação dos filhos das classes favorecidas sem competição de matrícula; e as falsas campanhas de alfabetização para "dopar" a consciência nacional cada vez mais incomodamente desperta para a sua tragédia educacional."*

Em 1964 a disponibilidade de um número insuficiente de técnicos para atender às necessidades do desenvolvimento e a precariedade dos esforços para prepará-los em maiores contingentes permanecia como uma "barreira ao desenvolvimento":

* TEIXEIRA, Anísio. "Educação e Desenvolvimento" In: RBEP.35(81): 71-92, jan-mar. 1961. p. 91

"O problema da escassez de técnicos é antigo, mas nunca assumiu aspectos tão graves como agora. As exigências atuais são inéditas. O crescimento da taxa de desenvolvimento econômico, medida segundo o valor do produto interno bruto, indica um constante aumento de importância do setor industrial. Em 1960, pela primeira vez a indústria passou a ter maior importância que a agricultura na composição do produto nacional bruto. Essa tendência não está sendo acompanhada pela formação de técnicos de nível médio em ritmo mais acelerado."

As ocupações profissionais no processo produtivo tornavam-se cada vez mais especializadas e diversificadas.

"Trata-se, pois, do técnico que se coloca entre os capatazes que dirigem os grupos de operários e os engenheiros que se ocupam da planificação. De modo geral é o homem que trabalha no setor de planejamento da empresa, detalhando projetos, calculando peças para fins fabris, estabelecendo diagramas ou planos de execução, atuando nos laboratórios como analista de matérias ou realizando investigações. É o elemento que funciona nas linhas de produção como controlador, supervisor ou instrumentista, estudando a racionalização do trabalho

* LIMA, Arnaldo de Alencar. "Crise de Técnicos: Barreira ao Desenvolvimento." O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 27 de dez. de 1964. In: RBEP. 42 (96): 401-9, out/dez. 1964. p. 401

analisando tempos e movimentos e numerosas outras operações."¹⁰

A formação dessa mão-de-obra tão diversificada se apresentava como um desafio para a sociedade.

"Não há dúvida de que as funções desempenhadas por estes técnicos requerem cultura especializada e geral de nível elevado. Na maioria dos casos, além de uma formação básica adequada, tais elementos precisam de certo período de treinamento interno nas empresas. Suas tarefas exigem esforços e capacidade intelectual, sentido de apreciação, juízo próprio, responsabilidade e espírito de iniciativa. Não é gente, como se vê, que possa ser formada da noite para o dia ou, pelo menos, com a rapidez que nossos atuais planos de desenvolvimento estão exigindo. São escassos os trabalhadores desse nível."¹¹

A partir de 1964, com a consolidação das relações monopolistas, juntamente com a acentuação do processo de concentração e internacionalização do mercado, em desenvolvimento desde o governo Kubitschek, o Estado passou a desenvolver uma série de mecanismos ideológicos e repressivos para salvaguardar os interesses dominantes centrados

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Ibidem.

basicamente no setor internacional aqui presente, no grande capital nacional, em sua maioria associado ao estrangeiro, e no capital estatal.¹²

No processo de trabalho, tais interesses concretizavam-se na necessidade de trabalhadores operativos dos complexos tecnológicos em quantidade, e não de criadores de ciência e tecnologia, pois isto já se fazia no país de origem do capital. O que importava nesse campo eram atividades de adaptação da tecnologia alienígena às condições locais. Tanto no âmbito da organização das atividades ideológicas (educacionais, de comunicação de massa, dentre outras) quanto no da administração pública, requeriam-se conhecimentos técnicos para a realização eficiente dos projetos de internacionalização e de construção do Brasil Potência.¹³

"O processo de desenvolvimento é hoje predominantemente, um processo de absorção da tecnologia existente em países desenvolvidos por aqueles que não alcançaram ainda esse estágio. Para que isso aconteça, terão necessariamente, os países importadores de "know-how", de se capacitarem para uma assimilação perfeita das novas técnicas, introduzidas na economia nacional, sob pena de resultar inteiramente inócua qualquer tentativa de seu aproveitamento. A formação de mão-de-

¹² KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias...* op. cit. p. 18.

¹³ *Ibidem*.

obra especializada deverá constituir um objetivo, não apenas em função da demanda interna do mercado, mas também, por sua significação na criação de uma infraestrutura capaz de receber os aportes da evolução tecnológica universal."¹⁴

Opera-se no país uma maior profissionalização no interior das empresas e uma demanda ascendente e acelerada de quadros profissionais especializados, como de engenheiros civis, engenheiros metalúrgicos, de petróleo, de químicos, eletrônicos, eletricitistas, de projetistas de computadores entre outros.¹⁵

No período pós-68 verifica-se um surto do ensino superior que para Covre¹⁶ está organicamente relacionado ao tipo de desenvolvimento econômico da época, calcado na tendência à grande empresa.

As empresas grandes são as mais equipadas com tecnologia complexa, exigindo um crescente grau de burocratização e requerendo mão-de-obra de ensino superior para lidar com a tecnologia. O crescimento do ensino superior vem

¹⁴ FONSECA, Genário Alves. **Educação para o Desenvolvimento**. Natal: ADESG/Imprensa Universitária, jan. 1973. p. 18.

¹⁵ FONTES, Lauro Barreto. **Manual do Treinamento na Empresa Moderna**. São Paulo: Atlas, 1977.

¹⁶ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986. p. 57.

atender esta necessidade de fornecimento de mão-de-obra especializada para a empresa.¹⁷

A concepção de educação no pensamento brasileiro dominante nesse período passa pelo vínculo direto entre o econômico - pensado primordialmente como mundo da produção, da empresa - e o político, enquanto educação que o Estado deve prover, propiciando mão-de-obra especializada para o desenvolvimento calcado na tecnologia moderna.¹⁸

"Nenhum país, contemporaneamente, poderá alcançar os níveis de pleno desenvolvimento prescindindo de um esforço de ampla escala no setor educacional, sob forma de múltiplos investimentos, racionalmente aplicados e, sobretudo, mediante a reformulação de estruturas, visando a perfeita adaptação do fator educacional ao processo que deve servir."¹⁹

Entretanto, além da necessidade de formar mão-de-obra, o processo de acumulação de nosso capitalismo tardio trazia em seu interior o fenômeno da reciclagem, do treinamento constante, que correspondia às exigências colocadas pelos setores mais modernos da economia capitalista à qualificação contínua da força de trabalho. Ocorria que diante das inovações tecnológicas no interior do processo produtivo a competência

¹⁷ Ibidem p. 60.

¹⁸ COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *Educação, Tecnicocracia e Democratização*. São Paulo: Atica, 1990. p. 42.

¹⁹ FONSECA, Genário Alves. *Educação para ...* op. cit. p. 18.

especializada para um dado conjunto tecnológico tornava-se obsoleta e inadequada para outro aparato tecnológico.

O sistema de ensino não tinha condições para comandar o treinamento rápido de mão-de-obra de que precisava a expansão econômica da época. Isso porque, ainda que não faltassem recursos materiais e humanos, a formação técnica proporcionada pelas escolas do sistema oficial estava longe de poder acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico daqueles anos. Se a escola tentasse dar, além de formação técnica básica, também o treinamento, ela teria de passar por uma constante "reciclagem", com revisão cotidiana de conteúdo, método, aparelhamento, etc., o que seria impossível para o sistema. Daí por que o treinamento específico, seja em nível de aprendizagem elementar, seja em nível de qualificação mais elevada, ou de especialização, só podia ser feito nas empresas.^{2º}

Fontes^{2¹} evidencia que foram desenvolvidos esforços no sentido do ajustamento do sistema educacional às transformações da estrutura social, econômica e industrial brasileira, mas não se conseguiu executar, plenamente, uma política capaz de atender às necessidades do mercado de trabalho.

^{2º} ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1985. 7ª edição. p. 168.

^{2¹} FONTES, Lauro Barreto. *Manual do Treinamento...* op. cit. p. 23.

"Em decorrência dessa situação, as empresas industriais de grande porte marcharam para uma segunda solução não menos rígida ou importante que foi a criação de órgãos próprios de treinamento de pessoal, inteiramente voltados para suas necessidades mais imediatas de pessoal especializado e altamente qualificado."²²

Um estudo realizado por Zaia Brandão²³ mostrou que os fatores que levavam a empresa a assumir a formação da mão-de-obra que necessitava não se resumiam à uma inadequação do sistema escolar e sim à uma série de contingências que determinavam que a montagem de uma política própria de formação de mão-de-obra fosse mais interessante para a empresa. O estudo conclui que a formação profissional básica realizada na empresa não era redutível ao sistema escolar.

A questão da rápida obsolescência dos conhecimentos no interior do processo produtivo, devido às constantes inovações tecnológicas, já bastante sentida nos países centrais, será a bandeira da educação permanente, chamando atenção para este aspecto que ainda não havia sido considerado.

²² Ibidem.

²³ BRANDÃO, Zaia. Formação de mão-de-obra na empresa: estudo de um caso de formação profissional básica. Tese de Mestrado em Educação apresentada à PUCRJ em 1973.

É em meados dos anos 60 que o Brasil tem contato com o ideário da educação permanente, quando ainda se buscavam soluções para o descompasso entre a formação da mão-de-obra necessária à expansão do modelo de desenvolvimento adotado e as limitações do sistema educacional brasileiro.

O Estado foi empreendendo ações no sentido da qualificação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento, mas não atentara que para acompanhar o ritmo acelerado das inovações tecnológicas a qualificação para o trabalho deveria ter um caráter altamente dinâmico, que o sistema oficial de ensino não acompanharia.

O tempo exigido pela formação através do sistema de educação formal é maior que aquele que o mercado pode esperar pela força de trabalho que necessita. Além do mais, os operadores para maquinaria ultramoderna só podem ser preparados onde tais máquinas existem, ou seja, na fábrica que promove a modernização da tecnologia empregada. A preparação desta força de trabalho exige a presença de pessoal especializado que a fábrica em geral possui em seus quadros, mas que raramente se encontra na escola.

Vanilda Paiva sintetiza:

"Muitos são os motivos pelos quais é mais fácil e vantajoso para as empresas promover diretamente a reciclagem do que pretender que uma reforma educacional resolva seus problemas de treinamento da força de trabalho. Há outras formas mais fáceis de socializar os custos do treinamento do que a reforma da educação. Para isso basta o Estado permitir que as firmas que treinam seus trabalhadores para melhor utilizá-los deduzam dos impostos a pagar os recursos que aplicaram na reciclagem."²⁴

Será esse o caminho adotado pelo Estado. Em meados da década de 70 surge um incentivo governamental, através de uma Lei Federal, para que o empresariado cooperasse, formando os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico.

A partir da Lei Federal 6297/75, o que uma empresa gastasse no treinamento de seus funcionários poderia ser abatido em dobro no imposto de renda do ano seguinte. Portanto, surge um incentivo fiscal para que as instituições empregadoras desenvolvessem ações de treinamento.²⁵

²⁴ PAIVA, Vanilda e RATTNER, Henrique. *Educação permanente e capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 107.

²⁵ A Lei Federal 6.297 de 15 de dezembro de 1975, dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto de renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional de seus empregados. O Art. 1º, no parágrafo único afirma que "a dedução não deverá exceder, em cada exercício financeiro a 10% (dez por cento) do lucro

Buscava-se uma forma de adaptar o processo educativo àquela nova realidade e o que a educação permanente vem dizer é que vivemos num mundo de rápidas transformações onde só é possível pensar a educação como um processo contínuo, como um processo permanente.

A educação permanente apenas aponta o que estava diante de todos e oferece elementos conceituais para transformar a reflexão pragmática. A educação necessária ao desenvolvimento seria uma educação permanente.

tributável" In: AROUCA, Lucila S. A educação extra-escolar e a realidade brasileira. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1983. p. 233.

CAPITULO IV

OS PROMOTORES DA

EDUCAÇÃO PERMANENTE NO BRASIL

No Brasil algumas referências esparsas a uma educação contínua ou permanente começam a aparecer no início dos anos 60 não correspondendo nem a um esforço sistemático de importação do conceito, nem a um esforço constante de divulgação.

Uma análise de Vanilda Paiva¹ nos auxilia a historicizar a difusão desse conceito, demonstrando que as primeiras manifestações da educação permanente são ligadas à busca de uma solução conceitual pelas forças vencidas ou simplesmente desiludidas após 1964, já que haviam sido privadas de uma práxis educativa intensa e gratificante. Não somente seus autores não se integraram ao novo regime, como se tornaram personagens marginais.

O papel da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - na difusão do conceito de educação permanente no Brasil foi determinante, tanto por suas

¹ FURTER, Pierre e Vanilda Paiva. "L'Amérique Latine face à l'invasion de l'éducation permanente." In: PINEAU, Gaston (org.). *Éducation ou Aliénation Permanente?* Montréal, Dunod, 1977.

publicações, quanto pela atuação de peritos da Organização que visitaram o Brasil em meados dos anos 60.²

Pierre Furter, filósofo e pedagogo suíço, perito da UNESCO que esteve no Brasil nos anos 60 difundiu através de suas publicações o ideário da educação permanente no Brasil.

Entretanto o interesse pelo tema não deu origem a uma produção nacional significativa, de modo que além da interpretação de Furter, podem ser apontadas apenas duas outras tendências brasileiras de interpretação da educação permanente, a de Durmeval Trigueiro e a de Arlindo Lopes Corrêa.

O fato dos três autores citados publicarem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP dota a revista de um caráter de promotora da idéia.

Sendo a RBEP órgão de divulgação do governo, órgão normativo e de formação de opinião, cuja preocupação básica era a organização da educação nacional³, consideramos a presença dos artigos sobre educação permanente na revista - de meados

² "A presença de órgãos e técnicos estrangeiros na definição de políticas culturais no país e a importação de abordagens metodológicas pragmáticas do Exterior para a questão cultural contribuíram para o desenvolvimento do caráter tecnicista da educação a partir de 1968. Desde então desenvolve-se a tendência tecnicista que se desdobra, segundo Demerval Saviani, em novas correntes educacionais: enfoque sistêmico, tecnologias de ensino, operacionalização de objetivos, instrução programada, máquinas de ensinar, teleensino, educação via satélite, microensino, dentre outras." KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo, Atica, 1990. p 36

³ GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado*. Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 1990.

dos anos 60 em diante - como um dado indicador da institucionalização do conceito.

Em 1969 a RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP dedica seu n. 113 especialmente ao tema da Educação Permanente. A maior parte dos artigos por ela publicados são traduções de textos produzidos por peritos da UNESCO e cedidos à RBEP, entre eles apenas um é original e brasileiro, o de Durmeval Trigueiro.

O Editorial deste nº 113 da RBEP evidenciava a

"Necessidade crescente de tirar o melhor partido possível das virtualidades humanas, obtendo delas o rendimento operativo que o interesse social reclama. A educação sistemática em todos os níveis já não corresponde às necessidades dessa nova preparação e aqui também começa a coexistir e mesmo a não existir - em se tratando de regiões subdesenvolvidas - processos simultâneos de preparação que abrangem desde a formação escolar típica, a educação funcional no trabalho, a instrução programada, a aprendizagem cibernética, o treinamento em serviço, a aculturação, a educação sistemática até a Educação Permanente.(...)A construção de uma civilização nova na Era Espacial impõe com

urgência a necessidade de uma preparação do homem que de fato o habilite a se tornar sujeito de sua cultura e alavanca de seu progresso."⁴

⁴ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC/INEP nº 113, 1969, p. 5.

1. PIERRE FURTER

Furter trouxe uma soma de referências consideráveis com as quais os brasileiros não estavam familiarizados, e com elas, o conceito de educação permanente. Tendo vivido a experiência brasileira antes e depois de 1964, ele reconhecia na maneira como os brasileiros compreendiam as relações entre educação e desenvolvimento uma certa analogia com o conceito de educação permanente tal como era compreendido na França.

Pierre Furter esteve no Brasil ministrando um curso de filosofia da educação em 1964/65 no CEEAL (Curso de Especialistas em Educação da América Latina). O conteúdo do curso deu origem ao livro **Educação e Reflexão**⁵ publicado pela Vozes em 1966 que contém as primeiras noções de educação permanente com as quais os brasileiros tiveram contato:

"O homem, por ser inacabado, tende à perfeição. A educação é, portanto, um processo contínuo que só acaba com a morte."⁶

Um segundo livro de Furter, **Educação e Vida**, também editado pela Vozes, deu continuidade ao primeiro. O autor afirma que :

⁵ FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Petrópolis: Vozes. 1966.

⁶ *Ibidem* p. 67.

"A necessidade de uma educação contínua, que seja uma constante na vida humana e que permita viver plenamente o nosso mundo planetário, não pode ser preenchida por um simples prolongamento da educação, nem por um maior alastramento do campo escolar. Deve tomar a forma de uma educação permanente, a partir da qual deverá ser pensada toda a educação e que obrigará os educadores a inventar novas técnicas e novos métodos adequados".⁷

A educação seria repensada inteiramente para que fosse proposta desde o início da escolarização como uma educação permanente. A idéia de que existem dois períodos distintos na vida humana - um primeiro que vai até a maturidade, no qual o homem deve aprender e um segundo onde uma vez adquirida a maturidade o homem iria usufruindo da maturidade adquirida, da formação recebida - deveria ser eliminada.

A educação permanente para Furter não aumentaria o "império escolar", mas levaria a uma integração entre a escola e outras instituições que normalmente não tinham função educativa explícita e outras que seriam criadas para responder à novas tarefas.⁸

⁷ FURTER, Pierre. *Educação e Vida*. Rio de Janeiro: Vozes. 1969. p. 127.

⁸ *Ibidem* p. 129.

Furter esclarecia as interpretações existentes de educação permanente. Numa interpretação a EP englobaria o campo pedagógico do extra-escolar. Uma outra a considerava como educação complementar, como a oportunidade de completar a formação, nesse caso teríamos o prolongamento da escola. Nos países em vias de desenvolvimento o autor considerava que a educação permanente foi muitas vezes confundida com a educação fundamental, como forma de integração. Uma outra redução perigosa seria identificar a EP com uma preocupação educativa voltada exclusivamente para uma geração, como por exemplo a educação de adultos. A última redução apontada é entender a EP como uma forma de educação popular ou de promoção de cultura popular.⁹

Diante de todas essas concepções Furter esclarecia que a educação permanente não era algo que se acrescentava a um sistema dado. Não era um novo setor, um novo campo e sim uma nova perspectiva que levava todos os educadores a redefinir toda e qualquer educação.

O autor definiu então a educação permanente como uma

"Concepção dialética da educação , como um duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal como quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada

⁹ Ibidem.

sujeito sendo envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo."¹⁰

Furter dizia que e EP seria a maneira de se preocupar pedagogicamente com a vida cultural de uma nação. A ênfase na cultura nacional estaria na existência de um Ministério da Cultura, com vários organismos encarregados de organizar, coordenar, incentivar cada um dos setores da educação permanente. O autor sugeriu uma distribuição de tarefas e esboçou um organograma.¹¹

Para que a educação permanente pudesse funcionar caberia ao Estado uma triplíce responsabilidade: criar as bases legais e as condições administrativas para que não surgissem empecilhos burocráticos, fazer o inventário dos meios disponíveis na nação inteira e, a partir deste levantamento, planejar, a longo prazo, a constituição de uma infraestrutura indispensável, que iria da construção de instalações de desportos até a organização de serviços técnicos especializados e ainda dar condições para que, rapidamente, se formasse no país um novo tipo de educador, por meio de cursos nacionais ou mediante convênios com as instituições e associações existentes.¹²

As finalidades da educação permanente a longo prazo eram três. Uma finalidade sócio-profissional, relativa as

¹⁰ Ibidem p. 137.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem p. 140.

atividades do homem como produtor. Uma finalidade sócio-cultural, onde o homem é tido como consumidor e uma finalidade artística, em que o homem aparece sobretudo como criador.

Foi desde a publicação destes livros **Educação e Vida** e **Educação e Reflexão**, em 1966, que a educação permanente entrou definitivamente no vocabulário pedagógico nacional e nas preocupações de alguns profissionais de educação dedicados ao problema da educação brasileira influenciados diretamente por Furter.¹³

As obras de Furter surgiram num momento em que os educadores que haviam sido ligados aos programas educativos anteriores a 1964 buscavam algo que pudesse ajudá-los a continuar seu papel educativo. Furter vinculou ao conceito de educação permanente uma perspectiva de desenvolvimento cultural, desta forma o conceito adquiriu uma forma adaptada às necessidades e possibilidades de um país em desenvolvimento. Furter ofereceu não somente material para pensar, mas também um referencial teórico para a luta pela educação, entretanto muitas de suas idéias foram utilizadas sem a menor dose de espírito crítico.

Em 1974 uma nova publicação de Furter pela Vozes, **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural** trazia novamente

¹³ PAIVA, Vanilda P. "Educação Permanente e Capitalismo Tardio" In: **Educação Permanente e Capitalismo Tardio**. São Paulo: Cortez, 1985.

a expressão educação permanente para o vocabulário pedagógico nacional.

Nessa obra Furter analisa que numa primeira fase a educação permanente teria sido um conjunto de fatos que abalaram as concepções tradicionais de formação, nas fases seguintes foi um instrumento útil para sistematizar o conjunto das possibilidades de formação de uma sociedade moderna para tornar-se na época o princípio de uma estratégia de formação visando uma sociedade nova.¹⁴

¹⁴ FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis, Vozes, 1975. p. 105.

2. DURMEVAL TRIGUEIRO

Um Seminário sobre educação de adultos é organizado pela SUDENE em Recife em 1967, compreendendo uma conferência de Durmeval Trigueiro¹⁵ sobre o tema da educação permanente.

O desencantamento do ativismo pedagógico, na medida em que o contato com as classes sociais estava praticamente impedido, fez muitos buscarem a erudição e a pesquisa pura.

É nessa linha que temos a contribuição de Durmeval Trigueiro, partindo da idéia de que uma reforma da educação é indispensável para uma nação moderna e apresentando a educação permanente como um instrumento para criar caminhos para alcançar rapidamente o futuro. Seu artigo reflete uma posição filosófica idealista e portanto, não considera que nossa sociedade não compartilha muitas características com as sociedades industriais avançadas.¹⁶

Trigueiro aceita a idéia de uma "cidade educativa", que se tornará uma parte essencial da ideologia de educadores da época.

Vejamos algumas idéias de Durmeval Trigueiro¹⁷.

¹⁵ Para uma compreensão da trajetória intelectual do autor ver BRITTO, Jader de Medeiros. "Durmeval Trigueiro, Operário da Filosofia da Educação Brasileira." In: RBEP.v. 68 n. 160 set-dez, 1987. p 481-491.

¹⁶ FURTER, Pierre e Vanilda Paiva. "L'Amérique Latine... op. cit. p. 219.

¹⁷ TRIGUEIRO, Durmeval. "Um novo mundo, uma nova educação." In: RBEP. Rio de Janeiro v. 51 n. 113 jan/mar de 1969. p. 9.

A Nação era vista como uma totalidade compacta e dinâmica dentro da qual todos se distribuíam somando eficiência, e a educação era o processo capaz de prover essa eficiência plena ao longo do tempo e de suas exigências incessantemente renovadas.¹⁸

Para Trigueiro assim como existe uma solidariedade entre as pessoas para um empreendimento comum, existia uma solidariedade dos mecanismos e das estruturas sociais no sentido de facilitar essa inclusão dos indivíduos no projeto social. Em última análise a sociedade ajuda cada um a ajudá-la.¹⁹

Para Trigueiro as técnicas sociais caminhavam para uma crescente conversibilidade mútua, as técnicas de trabalho confundindo-se com as de educação, estas com a de comunicação etc.²⁰

O fácil trânsito da educação para o trabalho e do trabalho para a educação, tudo isso é o que existia de mais importante no mundo novo e na forma de educação que procurava refleti-lo. Para Trigueiro estaríamos em atraso irreparável com o nosso próprio tempo e com a nossa própria sociedade se não partíssemos rapidamente para a educação permanente, síntese de todas essas aspirações e técnicas.²¹

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem p. 10.

²¹ Ibidem.

A idéia de especialização havia tomado contornos novos. Em vez de estanques como antes, as especializações estavam sempre a mudar em dois sentidos: avançavam umas na direção das outras, formando complexos interdisciplinares e cada uma individualmente se superava constantemente, se enriquecendo, se transformando, com a dinâmica do movimento incessante da sociedade que a motiva e da ciência que a aparelha.²²

Deixava de existir o tempo escolar - havia um tempo contínuo. Cessava o espaço social escolar - havia um espaço social contínuo. Cessava a exclusividade da técnica escolar - quase todas as técnicas sociais poderiam se transformar em técnicas da educação. Todos os tempos seriam tempos da educação; todos os lugares seriam lugares para a educação; todas as formas de comunicação e controle social poderiam reduzir-se ao processo educacional.

A educação permanente era entendida como um sistema aberto, que utilizava toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, conhecimentos e técnicas que serviam de base à práxis humana em toda a sua extensão.²³

²² Ibidem p. 11.

²³ Ibidem p. 15.

Trigueiro acrescentava que precisava ser estudado junto com a indústria não só o que o sistema educacional podia oferecer-lhe, mas também como ela poderia tornar-se agente do esforço educacional.²⁴

²⁴ Ibidem p. 17.

3. ARLINDO LOPES CORRÊA

O texto de Arlindo Lopes Corrêa surgirá apenas em 1973, bem após os já citados e que foram amplamente difundidos.

O posicionamento de Corrêa, em 1973 - que surge com sete anos de diferença dos dois primeiros (Trigueiro e Furter), e com uma EP que para ser entendida precisa ser balizada pelos acontecimentos políticos de 1964 - tem um significado completamente diferente, tratava-se nada menos do que uma proposta de reorganização de todo o sistema de educação de adultos no Brasil, apresentada pelo próprio secretário executivo do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, o que conferia ao texto um caráter semi-oficial.²⁵

O texto de A.L. Corrêa difere dos dois outros exemplos citados (Furter e Trigueiro). O fato do secretário geral do MOBRAL teorizar sobre a educação permanente, e tomá-la como norma, mostra o quanto o conceito havia conseguido penetrar pouco a pouco nos meios oficiais, seja porque haviam pressões internacionais²⁶, seja porque ele aparecia como um

²⁵ CORREA, Arlindo Lopes. "Educação e Emprego" In: RBEP. Rio de Janeiro. v. 59 n. 129 jan/mar de 1973. p 88-104.

²⁶ "Pressões internacionais - através de entidades como a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), FAO (Food and Agricultura Organization, Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação) e OEA (Organização dos Estados Americanos), desde as recomendações na Conferência de Santiago do Chile - ressaltam o caráter econômico da educação. Sob esse prisma, o objetivo de

meio útil para preencher o vazio deixado pelo fracasso dos planos de educação.

Corrêa parte dos postulados clássicos da economia da educação burguesa: a educação é um fator de crescimento econômico. O desenvolvimento e a automação conduzem a uma elevação da qualificação geral média dos trabalhadores. O Estado deve antecipar programas adequados a fim de poder, no momento oportuno, responder às necessidades da economia em expansão.²⁷

O autor fala da "necessidade de modificar o sistema educativo em função da evolução científica e tecnológica, o que obriga a uma "requalificação contínua", fala de "responder aos problemas do lazer", de "facilitar a adaptação a novas experiências do mundo do trabalho, do consumo, da relação entre as gerações".²⁸

Toda a sua argumentação segue, portanto, os estereótipos internacionais e supõe portanto que o "milagre brasileiro" existe. Não há dúvida que o Brasil se industrializa apesar da desnacionalização de sua indústria, mas daí a qualificar esse fenômeno de "milagre" é um tanto quanto

formar no aluno a pessoa humana é substituído pelo propósito de formar o produtor, o consumidor, a mão-de-obra etc. Pois tal enfoque entende que, para alcançar o nível de desenvolvimento tecnológico dos países centrais, a população precisa estar sendo contínua e eficientemente reciclada. O padrão de eficiência evidentemente é definido pelos interesses econômicos e ideológicos oligopolistas." In: KAWAMURA, Lili. **Novas Tecnologias e Educação**. São Paulo: Atica, 1990. p. 36.

²⁷ FURTER, Pierre e Vanilda Paiva. "L'Amérique Latine... op. cit. p. 221.

²⁸ Ibidem.

exagerado quando se sabe dos custos sociais e dos resultados evidentes do desenvolvimento desigual entre as regiões do país.²⁹

Corrêa passa abruptamente da defesa e ilustração incondicional e dogmática do planejamento da educação para o entusiasmo eufórico pela educação permanente. A.L. Corrêa define a educação permanente como uma transformação do ensino supletivo para os adultos. Ele deseja que os sistemas escolar e profissional sejam integrados por dois mecanismos: a escolha da profissão e o ensino supletivo, em conjunto permitindo a todo instante a promoção educativa e ocupacional do indivíduo, seja preparando-o para o trabalho eficaz, seja lhe permitindo voltar para o sistema escolar. Desta forma Corrêa acentua o aspecto de formação da força de trabalho necessária à indústria de capital intensivo: a única que precisa reciclar seus trabalhadores. Isso aparece claramente quando o autor caracteriza o futuro sistema da seguinte forma:

- uma educação geral nas escolas;
- uma união de esforços dos organismos de formação profissional com as empresas privadas;
- uma utilização do sistema de créditos para facilitar o retorno aos estudos escolares normais;

²⁹ Ibidem.

- o abandono da idéia de carreira porque o indivíduo terá sempre a possibilidade de mudar de atividades a cada momento de sua vida;³⁰
- apoio aos princípios da "TWI"³¹;
- sem esquecer a tecnologia que permitiria enfim abandonar "o artesanato educativo".³²

De fato Corrêa chega a propor o modelo norte-americano de transferência da formação profissional às empresas e às associações estrangeiras de acordo e em função de seus interesses imediatos. Deixando é claro para o Estado a responsabilidade pela formação geral.

Para Corrêa o MOBREAL seria o instrumento de renovação que agiria sobre os demais componentes do sistema social brasileiro que se aperfeiçoou rapidamente sobre a égide da Revolução de 1964.

Para Vanilda Paiva a educação permanente proposta por Corrêa aparece não somente como tecnologia social, mas como um

³⁰ O que torna a propor o mito burguês da mobilidade através da educação num país onde grande parte da população não está nem mesmo integrada à economia do mercado.

³¹ A Fundação TWI - Training Within Industry - é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que exerceu influência determinante no desenvolvimento da Educação Permanente nos Estados Unidos.

³² "Sem querer discutir os perigos de tal posição quanto às suas possibilidades de manipulação das massas populares, o que é justamente denunciado por todos os especialistas desta questão, basta ver em que se transformam estas brilhantes proposições no Projeto SACI, planejado no Rio Grande do Norte pela Universidade de Stanford ou o Projeto Nacional MINERVA." In: FURTER, Pierre e Vanilda Paiva. "L'Amérique Latine... op. cit. p. 227.

puro instrumento de mobilização e manipulação política que ajudará na implantação do novo regime e servirá a ele de forma cega.³³

³³ Ibidem.

CAPITULO V

ALGUNS IMPACTOS

DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.

Junto com o ideário da educação permanente chega ao Brasil o termo andragogia e são de tal forma vinculados que separá-los poderia comprometer a compreensão de ambos.

A leitura do n. 113 da RBEP, de 1969, dedicada à educação permanente, permite verificar que surgia no interior da discussão a temática da andragogia.

Afirmava-se que a educação vinha sendo concebida como ligada a um momento particular da vida. Em outros termos, a vida era dividida em duas fases: a primeira, de preparação, de aprendizado, e a segunda de utilização do que foi aprendido no decorrer da primeira. Esta concepção de educação, esta divisão, este hiato estabelecido entre as duas fases, a formação dada na fase escolar da existência e a utilização dessa formação ao longo da vida, parecia fadada a desaparecer pouco a pouco naquele mundo caracterizado por rápidas transformações.¹

¹ DELÉON, Acher. "Conceito Atual de Educação Permanente e o seu Planejamento." In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC/INEP n 113, vol 51, jan-mar 1969. p. 19.

Schwartz² afirmava que seria no contexto da educação que seriam concebidas tanto a pedagogia como a andragogia.

Schwartz³ falava da andragogia como a metodologia de formação de adultos e analisava características como motivação e dificuldade de aprendizagem, além de indicar uma possível metodologia de ensino e apresentar exemplos.

Referências a andragogia também foram feitas por Buitrón que afirmava:

"A andragogia impõe uma reflexão radical sobre a qualidade da organização da atividade pedagógica e da participação do educador no grupo em processo de formação. A andragogia é, portanto, uma maneira de exercitar, no processo de formação, as formas prováveis de uma nova sociedade."⁴

Pierre Furter propunha em 1969 que a universidade reconhecesse sob o nome de andragogia uma ciência da educação dos homens.

² SCHWARTZ, B. Reflexões sobre o Desenvolvimento da Educação Permanente. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113, vol 51, jan-mar 1969. p. 41.

³ *Ibidem* p. 45.

⁴ BUITRÓN, Aníbal e Pierre Furter. "Educação na Perspectiva do Desenvolvimento." UNESCO. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113 vol 51, jan-mar de 1969. p. 63.

"Essa ciência deve se chamar andragogia e não, mais pedagogia, pois seu objetivo não é mais somente a formação da criança e do adolescente, mas do homem durante toda a vida."⁵

Um curso ministrado por Furter na PUC do Rio de Janeiro em 1974 divulgava a proposta de substituição do termo pedagogia por andragogia.

"Talvez a palavra pedagogia deva ser substituída por andragogia (andros=homem, agogia=direção) que poderia ser definida como a teoria da formação permanente do homem".⁶

Pelas referências bibliográficas feitas às idéias que Furter apresentou nesse curso constatamos sua influência.

O levantamento do material bibliográfico produzido em língua portuguesa sobre educação permanente nos apresentou uma publicação do SESC- Serviço Social do Comércio, intitulado **Educação Permanente - Uma Abordagem Metodológica**, de 1976. A autora Heloísa Collet, vai utilizar o termo andragogia para

⁵ FURTER, Pierre. "A formação do homem inacabado - Ensaio de Andragogia" In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113, vol 51, jan-mar de 1969.

⁶ São anotações feitas no Curso sobre a Formação do Homem Inacabado, ministrado por Furter em 1974, na PUC do Rio de Janeiro e publicadas pelo SESC. COLLET, Heloísa. **Educação Permanente - Uma Abordagem Metodológica**. SESC, 1976.

falar de educação de adultos e vai apresentar como referência da utilização do termo, apontamentos feitos num curso ministrado por Pierre Furter.

Em 1974 Pierre Furter publica um "Ensaio sobre Andragogia" na RBEP, que será a última referência ao termo encontrada.

A andragogia que significava originalmente educação do homem, em oposição àquela idéia associada à pedagogia, passou a ser interpretada como educação do adulto, chegando mesmo a significar metodologia de educação de adultos.

As idéias trazidas por Furter e outros peritos da UNESCO penetraram em alguns setores da sociedade e serviram tanto para fundamentar atividades educativas que eram implantadas ou se intensificavam, como passaram a ser o próprio discurso de alguns setores.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL exemplifica a incorporação do ideário da educação permanente, pois sua lei de criação, de 1967, falava de educação continuada de adultos e adolescentes. Quando o MOBRAL iniciou regularmente suas atividades em 1970 se propunha a erradicar o analfabetismo até 1980 já que o número excessivamente alto de analfabetos

constituía fator altamente impeditivo para o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro.⁷

"A experiência educativa do MOBRAL é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades de uma sociedade que se encaminha para atingir um estágio social, cultural e econômico mais avançado, isto é, mais desenvolvido. O caminho que um país, região ou município tem que percorrer para alcançar o desenvolvimento é realizado gradativamente em etapas. E o encadeamento destas etapas é o que se chama processo de desenvolvimento."⁸

O processo educativo estava essencialmente assentado sobre o binômio homem-desenvolvimento. Era o reflexo do pensamento da década que dava ênfase à educação como uma condição para o desenvolvimento global.

O MOBRAL desenvolvia um Programa de Alfabetização Funcional que a partir de 1973 deixou de ser seu primeiro objetivo.

"A alfabetização funcional começa a ser concebida como um momento do processo educativo e não o primeiro.

⁷ CORREA, Arlindo Lopes (organizador). *Educação de Massa e Ação Comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS, MOBRAL, 1979.

Ela passa a ser vista como um passo de um processo mais amplo de **educação permanente.**"⁹

O MOBRAL concebe então um "Sistema de Educação Permanente" que inclui um programa cultural e um programa profissional.

O "Sistema de Educação Permanente" concebido pelo MOBRAL reflete o enfoque econômico que via a educação de adultos como condição essencial para o desenvolvimento do país e portanto sua ação é marcada pelo binômio educação-trabalho.¹⁰

⁸ MOBRAL. "Documento Básico de Treinamento". 1973 citado por CORREA, Arlindo Lopes (organizador). **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS, MOBRAL, 1979.

⁹ CORREA, Arlindo Lopes (organizador). **Educação de Massa...** op. cit. p. 68.

¹⁰ Ibidem p. 76.

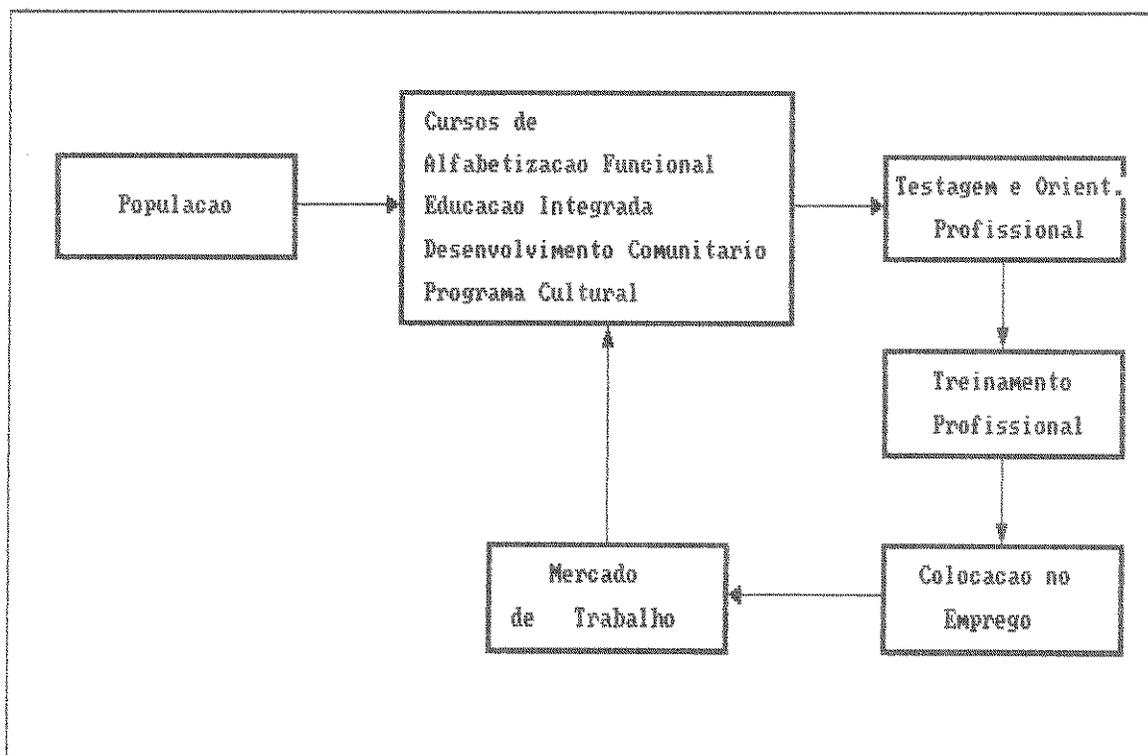


Figura 3: Sistema de Educação Permanente do Mobralense.

As Faculdades de Educação rapidamente criaram cadeiras para o estudo do tema "educação permanente" gerando condições para que as idéias que chegavam penetrassem fundo nos estudantes de pedagogia.¹¹

As atividades de treinamento que se estruturavam e se intensificavam cada vez mais no interior das empresas encontravam na educação permanente um referencial para suas atividades formativas e no termo andragogia a denominação para o trabalho realizado com adultos trabalhadores. Atualmente a

¹¹ PAIVA, Vanilda e Henrique Rattner. *Educação Permanente e Capitalismo Tardio*. São Paulo: Cortez, 1985. p 10.

andragogia faz parte do vocabulário de profissionais que atuam nas empresas com treinamento de recursos humanos.¹²

Refletir sobre educação de adultos quando se tratava de treinamento realizado nas empresas significava apenas pesquisar e adaptar métodos e estratégias de ensino para adultos e todo tipo de inovação que pudesse ser chamado de tecnologia educacional.¹³

"As propostas de ensino para adultos devem diferir, em natureza, das atividades pedagógicas destinadas a crianças, embora as diretrizes e procedimentos se identifiquem em muitos aspectos, dadas algumas características até certo ponto universais do processo de aprendizagem. Por esse motivo, recursos e técnicas de ensino destinados à aprendizagem de adultos devem estabelecer os necessários limites entre o que se aplica a qualquer estágio de desenvolvimento e o que é

¹² Nos apontamentos de um programa de formação de analistas de treinamento a andragogia é definida como a ciência da educação do adulto. Sugere a reflexão e elaboração de objetivos que poderiam ser assim colocados: 1. estabelecimento dos fundamentos de uma didática válida para realizar adequadamente o processo de aprendizagem; 2. princípios técnicos e metodológicos que permitam o tratamento didático dos diferentes programas de educação de adultos. Programa de Formação de Analistas de Treinamento. "Um conceito de andragogia". Campinas, SENAC, 1989. mimeo

¹³ É interessante observar que os profissionais de ensino que atuam nas empresas colaboram com a **Revista Tecnologia Educacional da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional**, desde sua fundação em 1971 relatando suas experiências com novas tecnologias educacionais. A Revista é o único periódico onde são discutidas metodologias de ensino utilizadas pela empresa e pela escola pois recebe colaborações e é lida por profissionais de educação da empresa e da escola e tem como assinantes grandes empresas públicas e privadas.

particularmente adequado à faixa etária dessa população. Acreditamos, assim, que uma reflexão sobre os princípios da Educação de Adultos poderá favorecer a escolha de melhores estratégias de programas de treinamento, dadas as características especiais da clientela a que normalmente se destinam."¹⁴

A UNESCO quando difundia a idéia de educação permanente considerava como tal:

"O treinamento acelerado e intensivo de mão-de-obra em serviço por organismos estruturados e financiados conjuntamente pelo Estado e pelo setor privado, os programas de reconversão de mão-de-obra afetada pela aceleração do progresso tecnológico, pela automação e outras mudanças na estrutura do emprego e a institucionalização dos programas de formação e de educação de adultos, seja dentro da estrutura atual do Ministério da Educação ou em outros ministérios para constituir: um sistema integrado de educação de adultos que cubra todos os níveis da educação, de modo a colocá-los a serviço do desenvolvimento do país, oferecendo amplas oportunidades para satisfazer as necessidades da população adulta."¹⁵

¹⁴ MACIAN, Leda Massari. *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos*. São Paulo, EPU, 1987. p. 19.

¹⁵ BUITRON, Anibal e Pierre Furter. "Educação na op. cit. p. 75.

A preocupação do Estado com a formação de mão-de-obra, numa perspectiva de educação permanente é crescente, considerando fator preponderante a participação mais direta e efetiva das empresas, e outras agências formadoras para alcançar os objetivos de aprendizagem, qualificação, aperfeiçoamento e especialização do trabalhador.

Gradualmente irá se consolidando nas empresas um verdadeiro parassistema de formação continuada na perspectiva da educação permanente, preparando, reciclando, treinando, e atualizando os trabalhadores.

Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-obra com o objetivo de aglutinar os diferentes órgãos de formação profissional, estabelecer normas e diretrizes para a definição da política nacional de desenvolvimento de recursos humanos, buscando ainda "a harmonização com a Educação Permanente, tendo como meio, o desenvolvimento econômico e social.."16 atendendo às áreas prioritárias, às novas tendências e características da força de trabalho no país.

O discurso da educação permanente no Brasil teve uma face utópica, mas foi sendo incorporado aos discursos oficiais e moldado a um tipo de desenvolvimento nacional almejado.

16 Exposição de Motivos GM/nº 013 em 8 de março de 1976, que submete à apreciação do Presidente Geisel o Decreto nº 77.362/76, que institui o Sistema Nacional de Mão-de-Obra, citado por AROUCA, Lucila Schwantes. **Educação Extra-escolar e a realidade brasileira.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1983. p. 234.

CAPITULO VI

UMA TENTATIVA CONCRETA DE

EDUCAÇÃO PERMANENTE:

A PEDAGOGIA DO TREINAMENTO.

No Brasil de hoje a constante reprogramação administrativa, própria de um país de economia instável, a busca constante de qualidade e produtividade num ambiente competitivo, assim como a introdução de novas tecnologias no processo de trabalho, seja na forma de novas máquinas e equipamentos, seja na forma de técnicas organizacionais, traz consigo a necessidade constante de adequar a mão-de-obra às especificidades das inovações implantadas, e nas empresas é através do treinamento de recursos humanos que isso se dá de forma efetiva.

Atualmente é no treinamento de recursos humanos que encontramos uma tentativa concreta de educação permanente.

Em administração de empresas o desenvolvimento de recursos humanos se apresenta como um conjunto de medidas que possibilitam a adequação dos recursos humanos aos objetivos da organização.

"O Departamento de Recursos Humanos é tido como verdadeiro guardião da cultura organizacional, pois

exerce funções estratégicas, que promovem a aceitação, consolidação, manutenção e mudança culturais."¹

Dentre as ações que promovem o desenvolvimento de recursos humanos temos o treinamento, que é a concepção de formação de recursos humanos mais presente em administração de empresas. Em nossa análise tomaremos o treinamento em sentido amplo, significando ação educacional na empresa.

"Assim como as demais políticas de recursos humanos, a política de treinamento possui um vínculo permanente com os objetivos de curto, médio e longo prazos do empreendimento."²

O treinamento é buscado às vezes pelos próprios trabalhadores, considerado como algo que traz benefícios para o patrão e para o empregado.

"Uma das descobertas fundamentais de Marx em O Capital é sobre a origem do valor suplementar que resulta da produção capitalista: a mais-valia não resulta de uma diferença entre o salário recebido e o valor da força de trabalho, mas da diferença entre o valor criado pela força de trabalho e o valor da força de trabalho. Nesse sentido, o treinamento aumenta a capacidade de gerar valor, aumenta a produtividade e o

¹ FREITAS, Maria Ester de. *Cultura Organizacional*. São Paulo: Makron, MacGraw-Hill, 1991. p 91

² TOLEDO, F. R. F. "Políticas de treinamento e sua implantação" In: BOOG, G. *Manual de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo, Mac Graw Hill, 1980.

valor de trabalho permanecendo o mesmo, aumenta a mais-valia."³

As atividades de treinamento e desenvolvimento têm merecido uma atenção cada vez maior por parte dos mais diversos segmentos científicos e empresariais. Porém, no impulso de definir o verdadeiro papel desta atividade dentro das empresas, os caminhos percorridos não têm sido os mesmos, resultando em diferentes enfoques sobre o assunto.⁴

Mello Júnior⁵ estudando diferentes abordagens sobre a atividade de treinamento identificou três grupos de autores conforme o enfoque dado à atividade. Um primeiro grupo, ao tratar do treinamento, tem sempre como cenário central a adaptação dos indivíduos aos objetivos organizacionais.⁶ A visão do treinamento como um sistema configura um segundo grupo.⁷ O terceiro grupo de autores é constituído por aqueles

³ DUBAR, Claude. *Formation Permanente et Contradictions Sociales*. Paris: éditions Sociales, 1980. p. 26.

⁴ MELLO JUNIOR, Edison. *Análise Sistemática de Programas de Treinamento e Desenvolvimento Gerencial no Setor de Petróleo: Estudo de Casos*. Tese de Mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ, 1987. p. 9.

⁵ Ibidem.

⁶ Os autores que trabalham com este enfoque, citados por MELLO JUNIOR op. cit. são:

BOYLEN, Mary E. "Career development through employer training" In: *Public Relations Journal*, New York, N.Y., 36 (3): 26 - 8, Mar 1980.

MATHIS, Rober L. & JACKSON, John H. "Orientation and Training" In: *Personnel: contemporary perspectives and applications*. St. Paul, Minn, West Publishing, 1982. cap 9.

MOTTAZ, Clifford. "Education and work satisfactions" *Human Relations*, New York, 37 (11): 985 - 1004, Nov 1984.

⁷ Os autores que trabalham com este enfoque, citados por MELLO JUNIOR op. cit. são:

NASCIMENTO, Kleber. *No século da volta à escola: desenvolvimento individual, profissional e organizacional*. Rio de Janeiro: Incisa, 1975.

que deslocam a responsabilidade pelo treinamento de recursos humanos de uma área específica na empresa, considerando todas as demais áreas comprometidas, nesse enfoque, surge a idéia do gerente-formador.⁹

Ao trabalharmos com as concepções de treinamento advindas da área de administração de empresas, verificamos que é comum a todas elas uma concepção de qualificação vinculada aos objetivos empresariais. A qualificação do trabalhador é entendida enquanto adequação às inovações implantadas, significa a aprendizagem de conhecimentos e habilidades relativas às tarefas que compõem o trabalho com um fim instrumental.

Por outro lado, a produção dos profissionais que atuam no treinamento de recursos humanos não é assim tão homogênea. Encontramos desde trabalhos que se preocupam apenas com a melhoria de estratégias e métodos de ensino e avaliação, buscando uma qualidade almejada pela Organização, até trabalhos que refletem sobre políticas de treinamento, concepções de ensino e aprendizagem, desvendando toda a dominação presente nas práticas de treinamento.⁹ Entretanto,

ODIORNE, George S. A system approach to training. *Training and Development Journal*, Alexandria, VA, 33(6): 42-8, jun 1979.

⁹ Os autores que trabalham com este enfoque, citados por MELLO JUNIOR op. cit. são:

BOLT, James F. Tailor Executive development to strategy. *Harvard Business Review*, Boston, Mass, 63(6): 168-76, nov-dec. 1985.

MUNFORD, Alan. What's new in management development. *Personnel Management*, Folkestone, Kent, ___: 30-2, may, 1985.

⁹ Como exemplo temos as análises que profissionais de treinamento fazem de suas próprias práticas. Um grupo de técnicos de recursos humanos de

essas análises mais críticas acabam se limitando a constatações sem formular propostas de atuação, pois esbarram nas determinações de uma economia capitalista.

"A unidade de treinamento é uma agência de socialização em qualquer empresa, sem o poder e o consentimento de mudar o sistema. É claro, portanto, que a sua postura modernizante ou reformista como agente de educação dos empregados será sempre reprimida em benefício do seu papel socializante. As estratégias são consentidas pelos agentes do poder desde que não extrapolem os limites de conscientização e reivindicação tolerados e permitidos. Programam-se eventos os mais diversos, como seminários, "workshops" e cursos com ênfase na motivação, criatividade, administração de conflitos, estilos gerenciais e participação."¹⁰

Neto¹¹ desmistifica o fato do treinamento chamar para si áreas de atuação como a mudança organizacional e a educação.

organizações estatais sediadas em Brasília, desenvolveu uma série de debates que teve como um de seus produtos uma lista de "desserviços" das equipes de treinamento a sua clientela. FREIRE, Graciana et alli. **Ações de Desenvolvimento de Recursos Humanos: um exercício de participação**. Brasília, EBTU, 1984.

Dutra, enquanto profissional de treinamento, analisa as práticas vigentes em treinamento de recursos humanos e se pergunta se o binômio treinamento e cidadania é compatível com as mesmas. DUTRA, Marina Laura da Silveira. **Treinamento e Cidadania: hoje um binômio possível?** In: **Seminário de Tecnologia Educacional**. 18o. Anais. Rio de Janeiro, ABT, 1987.

¹⁰ NETO, Francisco Paulo de M. "Treinamento, Educação e Mudança: os riscos de uma prática suicida no esforço de institucionalização" In: **Tecnologia Educacional**. ABT, Rio de Janeiro.

¹¹ Ibidem.

"São inúmeros os exemplos de teorias e modelos que preconizam e reforçam o papel de treinamento como agente de mudança na empresa. É o caso dos modelos de Desenvolvimento Organizacional e Desenvolvimento Gerencial tão em voga no Brasil nos anos 70.(...) A Gerência de Treinamento pensa fortalecer-se trazendo para si a responsabilidade pela mudança organizacional. Sabemos que é uma prática suicida e paternidade isolada da tarefa de mudar a empresa. Em primeiro lugar, porque os limites e rumos do processo de mudança são definidos pela estrutura de poder através de uma perspectiva de avanços e retrocessos que é condicionada pelos seus próprios interesses. E foge, portanto, ao domínio do treinamento. (...)Em segundo lugar, devido às incompatibilidades e contradições existentes em qualquer processo de mudança que objetiva introduzir na empresa valores, atitudes e comportamentos voltados para uma racionalidade que não é sua. Propõe-se uma mudança baseada na compatibilização de racionalidade do capital com a racionalidade do trabalho; da racionalidade funcional com a racionalidade substantiva. Weber e Manheim há muito já demonstraram as suas incongruências. Assim, o treinamento torna-se o agente de uma contra-cultura baseada em premissas, valores e práticas que são diferentes e, quase sempre, opostas às premissas, valores e práticas da cultura organizacional existente;

inteiramente condicionada pela racionalidade do capital".¹²

Ferraz¹³ pesquisou o impacto das novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil e conclui:

"Apesar da difusão de novas tecnologias ser um fenômeno bastante complexo, é inegável que contrariamente à evolução industrial passada no país, não se pode esperar uma expansão para novos setores, mas sim a transformação da base física existente.(...) A demanda por novas qualificações não deve surgir de novos setores, mas das empresas que transformam sua base produtiva. (...) O impacto deste processo sobre o sistema de formação profissional, para as empresas pesquisadas, será uma maior relevância para os seus próprios centros de treinamento."

¹² Ibidem.

¹³ FERRAZ, João Carlos. O impacto de novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil: elementos para a compreensão da questão. Rio de Janeiro: UFRJ, IEI, 1990. p. 45.

1. O PEDAGOGO NA EMPRESA

Os profissionais que atuam no treinamento de recursos humanos se situam entre a organização e os indivíduos com a incumbência de ter que especializar e qualificar o trabalhador em função dos moldes de conduta previstos pelo empregador, ao mesmo tempo, são potencialmente capazes de criar um ambiente de trabalho mais próximo dos interesses dos trabalhadores.

Contribui para a existência de um grande potencial criativo no interior do treinamento nas empresas, o fato de ser uma área caracteristicamente interdisciplinar.¹⁴ Encontramos em maior número nas equipes de treinamento profissionais com formação em administração de empresas, psicologia e pedagogia.¹⁵ A essas três categorias profissionais sempre presentes, são somadas contribuições de profissionais com formação em Ciências Sociais, Economia, Engenharia, entre outras.

¹⁴ A importância da interdisciplinariedade é ressaltada por Borges-Andrade que afirma que o profissional de treinamento precisa ser competente política e tecnicamente, analisando as diferentes contribuições advindas dos profissionais que atuam no treinamento: psicólogos, pedagogos e administradores. BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. "Por uma competência política e técnica no treinamento." In: *Psicologia, Ciência e Profissão*.

¹⁵ Fernandes realizou uma pesquisa a qual responderam 261 profissionais de São Paulo e os dados coletados demonstram que os profissionais atuando em desenvolvimento de recursos humanos provém predominantemente dos cursos de administração de empresas, encontrando-se também egressos dos cursos de direito, economia, psicologia e pedagogia. FERNANDES, Eda Maria Conte. "Perfil do executivo de RH das empresas paulistas: barreiras e desafios." In: *Recursos Humanos e Sociedade*. São Paulo, (1): jul, 1986.

Abreu¹⁶ investigou a relação entre as atividades profissionais exercidas pelos especialistas em educação que atuam na empresa e os conteúdos específicos do currículo de habilitações do curso de pedagogia, a análise dos dados obtidos evidenciou o interesse da empresa pelo especialista em educação como profissional, por reconhecer o valor do conhecimento técnico-pedagógico que o mesmo dispõe e assinalou a expansão de um novo mercado de trabalho.

Para Borges-Andrade¹⁷, dentre os profissionais que atuam em treinamento, os pedagogos são aqueles que têm as maiores chances de terem êxito no exercício das atividades técnicas, pois muitas de suas disciplinas acadêmicas enfatizam justamente o aspecto prático da relação ensino-aprendizagem.

Analisando um cadastro de profissionais de recursos humanos¹⁸ verificamos que grande parte dos profissionais que atuam no treinamento de recursos humanos tem formação de nível superior em pedagogia. Apesar das diferentes nomenclaturas dadas ao cargo ocupado pelo pedagogo na empresa a denominação "analista de treinamento"¹⁹, parece ser a mais comum.

¹⁶ ABREU, Neide Maria Benevides. *O Pedagogo na Empresa*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação).

¹⁷ BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. "Por uma competência... op. cit. p. 10.

¹⁸ *Anuário Brasileiro de Recursos Humanos - Profissionais de RH*. São Paulo: IBECOM, 1987.

¹⁹ O analista de treinamento é um diagnosticador, um coordenador de programas de treinamento e desenvolvimento, um administrador de treinamento e desenvolvimento e um instrutor de treinamento. Papéis e Atribuições do Analista de TeD In: *Programa de Formação de Analistas de Treinamento*. Campinas, SENAC, 1989. mimeo.

Até a promulgação da Lei 6297/75, que criou um incentivo fiscal para que as empresas desenvolvessem atividades de formação de recursos humanos, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC, que atua na qualificação profissional para os setores de comércio e serviços, não possuía nenhum programa de formação de profissionais para a área de Treinamento de Recursos Humanos. Em 1976 é criado o Programa de Desenvolvimento Empresarial - PRODEMP, com o objetivo de ajudar as empresas a organizar seu treinamento interno, e promover a qualificação de seus funcionários.²⁰

Por volta de 1980 o SENAC verificou a necessidade de um profissional com formação específica para atuar em treinamento no interior das empresas e o PRODEMP/SENAC, passa a oferecer cursos específicos para a formação de Analistas de Treinamento. Não existe ainda um trabalho sistematizado sobre o perfil dos participantes e sobre o conteúdo desses programas, mas são geralmente funcionários encaminhados pelas empresas, com curso superior, que participam desses programas.²¹

O analista de treinamento é encarregado do planejamento, execução e avaliação de programas e projetos de treinamento e desenvolvimento. Executa uma variedade de tarefas relacionadas com o diagnóstico das necessidades de treinamento e desenvolvimento, tanto em termos de resultados de

²⁰ Dados de Entrevista com o Gerente do SENAC Campinas, realizada em maio de 1991, com o objetivo de recuperar o surgimento dos cursos de formação de analistas de treinamento.

²¹ Ibidem.

aprendizagem, como em termos do processo de planejamento
implementação e execução de programas de treinamento.

O trabalho dos Analistas de Treinamento oscila entre
o mero cumprimento de procedimentos já elaborados pela
organização, como no caso das grandes empresas, e produtos
inovadores e criativos, fruto da interdisciplinariedade.

2. A PEDAGOGIA DO TREINAMENTO

Em diferentes empresas, com diferentes culturas, e portanto, com diferentes políticas de treinamento, a metodologia de trabalho para elaboração de qualquer programa de treinamento obedece de forma geral às mesmas etapas.

O Levantamento de Necessidades de Treinamento, chamado LNT, é a primeira etapa na elaboração de um programa de treinamento e visa identificar quem precisa ser treinado e que habilidades precisam ser desenvolvidas. Diversas são as estratégias utilizadas para realização desse levantamento: avaliação de desempenho, questionários, entrevistas, observações, análise de cargos entre outras.

Para Macian²² o LNT é um diagnóstico, o mais completo possível, sobre o estado geral da empresa e dos que nela atuam. É uma sondagem visando o estabelecimento de processos e instrumentos capazes de corrigir e prevenir falhas e melhorar o desempenho.

Chiavenato²³ também se refere ao LNT como um diagnóstico, um diagnóstico preliminar do que deve ser feito.

²² MACIAN, Leda Massari. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. São Paulo: EPU, 1987. p. 28.

²³ CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1985. p. 292.

O Levantamento de Necessidades de Treinamento deve fornecer as seguintes informações para que se possa traçar a programação de treinamento²⁴:

O QUE deve ser ensinado ?

QUEM deve aprender?

QUANDO deve ser ensinado?

ONDE deve ser ensinado?

COMO se deve ensinar?

QUEM deve ensinar?

Identificadas as necessidades de treinamento passa-se para a segunda etapa, que é o Planejamento do Programa. O Planejamento inicia com a identificação de objetivos que é o ponto chave do planejamento, pois os objetivos vão determinar o conteúdo programático, a seleção de métodos e técnicas de ensino e o tipo de avaliação a ser utilizada. O Planejamento consiste no estabelecimento de uma metodologia para atingir os objetivos propostos.

A terceira etapa é a Execução do treinamento, que pressupõe a existência de uma infra-estrutura de apoio que controle frequência, horários, registros de treinandos, material didático etc.

Além disso, para Chiavenato²⁵, a execução do treinamento pressupõe sempre o binômio: instrutor X aprendiz.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem p. 306.

Os aprendizes são pessoas situadas em qualquer nível hierárquico da empresa e que necessitam aprender, ou eventualmente melhorar os seus conhecimentos sobre alguma atividade ou trabalho. Os instrutores são pessoas situadas em qualquer nível hierárquico da empresa, experientes ou especializados em determinada atividade ou trabalho e que transmitem os seus conhecimentos, de maneira organizada aos aprendizes. Assim, os aprendizes poderão ser auxiliares ou chefes ou gerentes da empresa ou ainda o encarregado ou gerente de treinamento.

"Instrução é o ensino organizado de certa tarefa ou atividade. Aprendizagem é a incorporação daquilo que foi instruído ao comportamento do indivíduo. Portanto, aprender é modificar o comportamento em direção àquilo que foi instruído."²⁶

A **Avaliação** é a próxima etapa. São avaliados resultados de aprendizagem no treinamento e depois no trabalho, na execução da tarefa que foi objeto do treinamento. Os tipos de avaliação e os instrumentos utilizados são bastante diversificados. Dutra²⁷ dedicou-se ao estudo da avaliação de treinamento e conclui que o modelo efetivo é aquele adequado a cada situação, é o mais útil, o mais viável, dentro da

²⁶ Ibidem.

²⁷ DUTRA, Marina Laura da Silveira. **Avaliação de Treinamento: em busca de um modelo efetivo.** Rio de Janeiro: FGV, 1979. Monografia (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1979.

realidade e da necessidade do programa de treinamento que se pretende avaliar.

Com a avaliação podemos medir o alcance dos objetivos propostos e conseqüentemente identificar novas necessidades de treinamento, iniciando-se assim novamente o processo descrito.

Com relação ao enfoque instrucional presente no treinamento e a tecnologia instrucional dele decorrente, a abordagem de sistemas vem sendo o fundamento da tecnologia instrucional utilizada.

"O enfoque instrucional pode ser definido como o modo como os profissionais de educação ou treinamento conhecem, compreendem e predizem as coisas concernentes ao ensino e a aprendizagem, bem como a relação entre as mudanças de desempenho que se desejam de um determinado indivíduo e o que se faz com o propósito de obter essas mudanças."²⁸

Os conceitos do corpo teórico da teoria de sistemas têm sido amplamente utilizados para caracterizar o processo de treinamento.

Quando pesquisamos a bibliografia sobre Treinamento, encontramos muitos autores que o analisam como um Sistema²⁹.

²⁸ BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. "Por uma competência... op. cit. p. 13.

²⁹ O conceito de sistemas permite de uma maneira mais abrangente e contingente abordar a complexidade das organizações e a administração de seus recursos. Este conceito é útil no sentido de visualizar não só os fatores ambientais internos e externos como um todo integrado, mas também o

Também nos cursos de formação de analistas de treinamento o treinamento vem sendo concebido como um sistema.³⁰

"A organização pode ser considerada em termos de um modelo genérico de sistema aberto. O sistema aberto está em contínua interação com seu ambiente e adquire um equilíbrio dinâmico, enquanto retiver sua capacidade de energia ou trabalho. A sobrevivência do sistema jamais seria possível sem esse contínuo fluxo de entrada, transformação e fluxo de saída. Assim, o sistema social ou biológico é basicamente um contínuo processo de reciclagem de material, energia ou informação. O sistema deve receber entrada suficiente de recursos para manter suas operações e, também, para exportar os recursos transformados ao ambiente em suficiente quantidade para continuar o ciclo."³¹

"O processo de treinamento assemelha-se a um modelo de sistema aberto, cujos componentes são:

. entradas (inputs) como treinandos, recursos organizacionais etc.

lugar e as funções dos subsistemas que o compõem. In: CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos...* op. cit. p. 18.

Um sistema é um conjunto de elementos dinamicamente relacionados, isto é, em interação, que desenvolvem uma atividade para atingir um objetivo ou propósito operando sobre dados/energia/materia colhidos no meio ambiente que circunda o sistema para fornecer informação/energia/materia. In: CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos...* op. cit. p. 22.

³⁰ O treinamento é concebido com um sistema no *Curso de Formação à Distância para Técnicos de Treinamento*. Brasília, FUNCEP, 1983. Essa orientação estando presente num curso faz presumir que essa é a linguagem dos profissionais de treinamento. Essa interpretação é geral.

³¹ CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos Humanos...* op. cit. p. 18.

. processamento ou operação (throughputs) como processos de aprendizagem individual ou programa de treinamento, etc.

. saída (outputs) como pessoal habilitado, sucesso ou eficácia organizacional etc.

. retroação (feedback) como avaliação de procedimentos e resultados do treinamento através de meios informais ou de pesquisas sistemáticas."³²

A abordagem de sistemas prevê três estágios de desenvolvimento: planejamento, execução e avaliação. Após cada estágio, é prevista a possibilidade de revisão, o que significa que não existe necessariamente um ordenamento linear entre os referidos estágios e que eles podem ocorrer simultaneamente.

"O técnico de treinamento interpreta os resultados obtidos com programas de treinamento e retroalimenta o sistema com dados de avaliação provocando modificações nos insumos. Este processo é chamado de "feedback". O técnico compara as mudanças organizacionais realmente alcançadas (por exemplo, melhorias de desempenho) com as mudanças esperadas e utiliza estes dados como "feedback", para efetuar

³² Ibidem p. 290.

modificações nos recursos fornecidos ao projeto ou, talvez, nas atividades executadas." ³³

Sendo o treinamento concebido por seus profissionais com um sistema que se retroalimenta, através de "feedback", ele configura uma ação educacional permanente na empresa.

Ao caracterizarmos a prática-pedagógica no treinamento de recursos humanos identificamos algumas tendências.

A tendência à utilização da mão-de-obra do pedagogo como analista de treinamento está relacionada à intensificação das atividades de treinamento nas empresas brasileiras, uma exigência colocada pela necessidade constante de adequar a mão-de-obra às especificidades das inovações implantadas. Com o incentivo governamental através da Lei Federal 6297/75 muitas empresas passaram a estruturar áreas de treinamento. Se a fábrica vira escola, o pedagogo vai para a fábrica.

A tendência à utilização do termo **andragogia**³⁴ para caracterizar a educação de adultos realizada através do treinamento, demonstra a penetração das idéias difundidas no conjunto do ideário da educação permanente. É natural que o pedagogo que passara pelas Faculdades de Educação no final dos anos 60/70 dominasse os conceitos difundidos no conjunto do

³³ Fundação Centro de Formação do Servidor Público - FUNCEP. Curso de Formação à Distância para Técnicos de Treinamento. Módulo Introdutório. Brasília, FUNCEP, 1983. p. 35.

³⁴ Esta tendência foi tratada no capítulo 5.

ideário da educação permanente, e era esse o referencial teórico que possuía para lidar com as questões da sua prática-pedagógica no treinamento de recursos humanos.

Também está relacionada à ida do pedagogo para a empresa a tendência à denominação de tecnologia educacional para qualquer metodologia de trabalho utilizada em treinamento. Daí em diante a discussão sobre essa prática pedagógica irá além do domínio da administração de empresas e serão criadas interfaces de discussão com a educação.

A tendência a conceber o processo de treinamento como um sistema que se retroalimenta nos possibilita visualizar a continuidade dessa atividade, seu caráter cíclico concretizando uma educação que não para, que é permanente.

Essas tendências se apresentam extremamente interrelacionadas e o conjunto possibilita dizer que o treinamento de recursos humanos é uma tentativa concreta de realizar uma educação permanente hoje.

TERCEIRA PARTE

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPITULO VII

AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NO DISCURSO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE.

No decorrer do estudo que viemos realizando nos capítulos precedentes encontramos elementos que nos indicam quais sejam as funções da educação na sociedade para os promotores da educação permanente.

As funções da educação que se depreendem desses discursos indicam que algumas teorias sociais serviram de sustentação para os argumentos utilizados pelos promotores da educação permanente. Hoje esses argumentos estão presentes no discurso daqueles que realizam na prática educativa do treinamento de recursos humanos uma tentativa concreta de educação permanente.

As três teorias que se delinearão como fundamentadoras desse discurso são :

1. a Teoria Estrutural-Funcionalista com a imagem adaptadora da educação, pois a considera um instrumento de aperfeiçoamento da organização econômica e social da sociedade, que, embora imutável no essencial, demanda contínuos reajustes para responder aos desequilíbrios e disfunções ocasionais;

2. a Teoria do Capital Humano, ou a imagem ideológica e promocional da educação, que se apresenta como instrumento de democratização social, ao proporcionar os meios que considera adequados de ascensão social;

3. a Teoria da Modernização, ou a imagem ideológica e modernizadora da educação, que se apresenta como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos, culminando com um estreitamento das distâncias entre estes e os desenvolvidos.

No discurso de promoção da educação permanente estas teorias aparecem por vezes desligadas umas das outras, mas na verdade estão muito integradas devido ao fato de terem a mesma origem epistemológica, o positivismo filosófico, e ainda por estarem numa posição oposta ao materialismo histórico e dialético. A teoria estrutural-funcionalista é mais ampla que a do capital humano e a da modernização e de certo modo as inclui. De maneira geral, pode-se dizer que a teoria do capital humano seria o reassentamento da teoria estrutural-funcionalista em suas bases econômicas enquanto a teoria da modernização a teria reassentado em suas bases políticas.¹

¹ Estas observações foram realizadas por Lucília de Souza Machado que analisando o ensino técnico industrial brasileiro identificou também a presença dessas três teorias sociais como tradução das ideologias das classes dominantes. In: *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982. pag 89.

1. O ESTRUTURAL-FUNCIONALISMO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE.

O modelo analítico de sociedade utilizado pelo estrutural-funcionalismo não parte da observação da própria realidade com suas determinações históricas e contraditórias, mas se fundamenta nas ciências biológicas e utiliza a noção de partes e todo.

Em seu livro *As Regras do Método Sociológico*, Durkheim afirma que a primeira e a mais fundamental das regras relativas à observação dos fatos sociais consiste em considerar os fatos sociais como coisas.²

"Precisamos considerar os fenômenos sociais em si mesmos, destacados dos indivíduos conscientes, que formulam representações a seu respeito; é necessário estudá-los de fora, como coisas exteriores, pois é nesta qualidade que se apresentam a nós."³

Para o funcionalismo a estrutura social é sempre uma estrutura funcional. Não há lugar para contradições e sim para a integração. Os princípios e as formas estabelecidas implicam um constante equilíbrio na sociedade. Existe uma interdependência orgânica e a mudança social só é admitida para efetuar os reajustes necessários à recomposição do equilíbrio.

² DURKHEIM, Émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2a. edição, 1960, p. 13

³ Ibidem p. 26.

Como princípio básico temos a unidade que implica numa integração orgânica e no rechaçamento dos elementos divergentes. é necessário para isso que sejam submetidos à vontade coletiva todos os particularismos.

A continuidade é um outro princípio básico, ou seja, as instituições estão sempre em evolução, mas os elementos fundamentais, herdados do passado, são mantidos, e garantem, a recomposição do equilíbrio.

Quando Durkheim olha a sociedade ele a vê como um lugar onde os homens permanecem juntos porquê são solidários organicamente. A sociedade subexiste ao indivíduo e este se submete às suas regras como condição de sobrevivência.

Em Durkheim, assim como no discurso da educação permanente está presente a idéia de adaptação do indivíduo à sociedade. A "mudança" palavra encontrada no discurso de todos os promotores da educação permanente é anunciada e coloca-se para o indivíduo a tarefa de "acompanhar" a mudança: a adaptação.

"As sociedades tendem a ver cada vez mais como um dever do indivíduo desenvolver sua inteligência, assimilando as verdades científicas que são estabelecidas. Existe desde agora um certo número de conhecimentos que devemos todos possuir. Não se é obrigado a jogar-se no grande conflito industrial, não

se é obrigado a ser artista, mas agora todo mundo é obrigado a não permanecer ignorante".⁴

Em Durkheim, assim como no discurso da educação permanente temos uma combinação da transformação com a manutenção, é a idéia de transformar para manter, é uma transformação que se dá dentro da ordem.

A transformação proposta pela educação permanente é, na verdade, a forma de manutenção de nossa sociedade. Quando a educação permanente propõe uma nova educação não consegue usurpar as instituições como a escola, o sistema de ensino, a educação provida pelo Estado.

"Ora, para que as sociedades possam viver nas condições de existência que lhe são agora feitas*, é preciso que o campo da consciência, tanto individual quanto social se estenda e se ilumine. Com efeito, como os meios nos quais elas vivem tornam-se cada vez mais complexos e, por consequência, cada vez mais móveis, para durar é preciso que mudem frequentemente*. Por outro lado, quanto mais uma consciência é obscura, tanto mais é refratária à mudança*, pois não vê com muita rapidez que é preciso mudar, nem qual sentido é preciso mudar; ao contrário, uma consciência esclarecida sabe preparar previamente a maneira de adaptar-se a isto. Eis por que é necessário que a inteligência guiada pela

⁴ DURKHEIM, émile. *A Divisão do Trabalho Social*. In: *Pensadores* p. 24

ciência tome uma parte maior no curso da vida coletiva."⁵

Nesse trecho de Durkheim, assim como no discurso da educação permanente a preocupação fundamental é com a manutenção de um tipo de sociedade diante das mudanças sentidas.

Para Durkheim o crescimento da divisão social do trabalho é a mais elevada forma de integração social. A profissão é a meta do desenvolvimento humano individual e a condição essencial sobre a qual se deve fundamentar a própria participação pública dos membros da sociedade, enquanto regida pelo princípio da solidariedade orgânica.⁶

A funcionalidade ou não de um fato social reside na contribuição que este possa trazer para a estabilidade social. Ter uma profissão, buscar uma qualificação são valores altamente considerados na medida em que contribuam para a manutenção da estrutura social.

"A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade; a educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando de antemão, na alma da criança, certas similitudes essenciais reclamadas pela vida coletiva. Por outro lado, sem uma

* Grifo nosso.

⁵ DURKHEIM, Émile. *A Divisão ...* op. cit. p. 25

⁶ DURKHEIM, Émile. *A Divisão do Trabalho Social*. (prefácio da segunda edição) In: Pensadores.

tal ou qual diversificação, toda a cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações."⁷

A educação tem como papel fundamental criar condições para que os indivíduos exerçam um papel socialmente adequado, uma função especial no organismo social, e daí a necessidade e a importância de uma profissão para assegurar a aquisição de hábitos e práticas que asseguram a estabilidade social.

Para Durkheim educação significa socialização, o processo através do qual os indivíduos se condicionam para o desempenho de papéis legítimos, para o acatamento das normas sociais. A escola e a educação em geral devem atuar, não só para prevenir desajustes futuros, como re-socializar os divergentes possíveis de serem recuperados.

Talcott Parsons⁸, um dos teóricos mais eminentes do estrutural-funcionalismo, considerou a sociedade como um tipo especial de sistema social composto por subsistemas.

O que faz algo ser um sistema é a capacidade de "auto-regulação". A retroalimentação do sistema é que o faz sistêmico, ou seja, que o torna um todo, que lhe dá um contorno

⁷ DURKHEIM, Émile. "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora." In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. p. 42

⁸ PARSONS, Talcott. **Sociedades. Perspectivas Evolutivas e Comparativas**. São Paulo: Pioneira, 1969. p. 16.

delineável e explica sua razão de existência. Portanto um sistema não existe se já não tem condições de se retroalimentar.

Entre os promotores da educação permanente houve quem a apresentasse como um sistema, com todas as características delineadas por Parsons. Hoje os conceitos da teoria de sistemas são amplamente utilizados no treinamento de recursos humanos como vimos no capítulo 6.

Para Demo⁹ as características da postura estrutural-funcionalista se materializam na dimensão integradora e adaptativa das instituições. As funções básicas - manutenção de padrões, integração, atingimento de metas e adaptação - falam uma linguagem abertamente institucional, que explica muito mais como as instituições se mantêm, do que como se transformam.

⁹ DEMO, Pedro. *Sociologia - uma introdução crítica*. São Paulo: Atlas, 1983. p 46.

2. A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE.

Surgida no final dos anos 50 no mundo dos economistas anglo-saxões, a teoria neo-clássica^{1º} do "capital humano" coincidiu com as perguntas dos planejadores e dos homens políticos diante do rápido desenvolvimento das despesas com educação constatadas nos países avançados.

O estudo das causas da recuperação econômica de alguns países após a Segunda Guerra Mundial, verificou que o estoque de recursos humanos de boa qualidade e a tradição cultural existente nestes países teriam sido alguns dos fatores responsáveis pela rápida recuperação. A partir de então procurou-se investigar com maior profundidade a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico.

Pesquisas se fundavam na idéia aparentemente simples de que a educação representava um investimento por analogia com o investimento material: as competências e os conhecimentos adquiridos graças à educação permitiriam produzir novos serviços, melhores ou mais abundantes.

^{1º} A escola neoclássica é também chamada da utilidade marginal. Os neoclássicos, contrapondo-se à concepção clássica de valor-trabalho, desenvolveram a noção de que não é o trabalho em si que confere valor a qualquer mercadoria, porém a utilidade desse trabalho. Os principais neoclássicos que trabalharam com este pressuposto básico foram Gossen, Jevons, Menger, Walras e Böhm-Bawerk. Os neoclássicos mantinham oposição aberta ao marxismo, e suas teses foram concebidas em parte para combater Marx. MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982. p. 109.

Justifica-se então a importância do planejamento e a necessidade de uma intervenção mais sistemática na formação profissional, em vista da existência de problemas decorrentes de desequilíbrios no mercado de mão-de-obra. Como consequência, procurou-se também colocar cada vez mais na dependência do mercado de trabalho, as transformações que estivessem ocorrendo na esfera educacional. A escola nessa perspectiva se concretiza, então, como um apêndice da empresa.¹¹

T. Schultz em seu livro *O capital humano* argumenta sobre a necessidade de intensificar os estudos sobre o aperfeiçoamento dos recursos humanos e chega à conclusão de que "o conceito tradicional de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano."¹²

"O foco básico de Schultz foi a existência de ganhos de produtividade (para a sociedade como um todo) não diretamente atribuíveis às demais variáveis responsáveis pelo crescimento da produção: o aumento da mão de obra, dos capitais, da terra utilizados. Através da análise do fenômeno, chega-se à noção de capital humano (ganho de eficiência e aumento de capacidade de produzir do trabalhador). Esse capital é propriedade do trabalhador que assim se transfigura num novo tipo de capitalista (o que afinal transforma em capitalista todos dentro do sistema). Essa transformação, esse

¹¹ MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e...* op. cit. p. 106.

¹² SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. p. 15.

acréscimo de capacidade produtiva é dado pela educação. Aqui se entende educação num sentido não restritivo de educação escolar, mas abrangendo a educação na escola ou ainda o treinamento na escola, na oficina, na fábrica. Vê-se que a educação enriquece o país. Em termos macro-econômicos a capacidade produtiva de um país cresce com a habilitação de sua força de trabalho."¹³

Para Singer na concepção neoclássica o capital é representado pelo conjunto de recursos materiais ou mentais, que permitem ao homem elevar sua produtividade.¹⁴ O capital pode ser, portanto, constituído por máquinas, implementos, redes de distribuição de energia, poços de petróleo, assim como de conhecimentos técnicos, patentes, etc.

Dubar considera a teoria do capital humano a análise econômica dominante em termos de formação inicial e continuada.¹⁵

"A injeção de formação suplementar na força de trabalho é concebida como a adoção de novos meios de produção, quer dizer, como permitindo melhorar em quantidade e qualidade a produção final. O termo "capital humano" traduz bem o processo analógico: não há

¹³ ROSSI, Wagner. *Capitalismo e Educação*. Tese de Mestrado em Educação. UNICAMP, 1977. p. 29.

¹⁴ SINGER, Paul. *Curso de Introdução à Economia Política*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1975. p. 129.

¹⁵ DUBAR, Claude. *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: éditions Sociales, 1990. p. 18.

diferença entre o funcionamento do capital material (as máquinas) e aquele do capital humano (os trabalhadores). O progresso técnico pode se incorporar à produção seja sob a forma de novas máquinas, seja sob a forma de trabalhadores melhor formados."¹⁶

Machado considera a teoria do capital humano a ideologia do homem capitalista e o cerne da escola que este produz.¹⁷

No Brasil a noção de educação permanente, de uma educação contínua, representou um caminho para o problema da formação da mão-de-obra necessária ao desenvolvimento. Mesclou-se então a educação permanente com a "acepção economicista do homem"¹⁸, que o considera como capital, como recurso humano para a produção. Desta forma os objetivos, a organização e os processos educacionais foram subordinados aos parâmetros definidos pelo econômico, sob o prisma da teoria do capital humano, o que veio de encontro aos interesses dominantes.¹⁹

Sustentada pela teoria do capital humano a educação permanente foi concebida como "formação de recursos humanos" para a produção, abarcando todo o tipo de iniciativa educacional necessária ao desenvolvimento do país.

¹⁶ Ibidem p. 22.

¹⁷ MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e...* op. cit. p. 112.

¹⁸ KAWAMURA, Lili K. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Atica, 1990. p. 19.

¹⁹ Ibidem p. 20.

"Capital Humano é definido como o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país."^{2º}

Hoje encontramos nas empresas que desenvolvem ações de treinamento e reciclagem de seus trabalhadores uma concepção de educação que combina educação permanente e teoria do capital humano.

^{2º} HARBISON, Frederick H.. "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégias." In: PEREIRA, Luis. (Org.) **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 2a. edição.

3. A TEORIA DA MODERNIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO PERMANENTE.

O termo modernização é, geralmente, empregado para caracterizar um processo de mudança social. Este processo envolveria a transformação das sociedades menos desenvolvidas pela aquisição de características comuns às sociedades mais desenvolvidas. Contribuiria, sobremaneira, para a dinamização deste processo, o estreitamento das relações e comunicações entre os países atrasados e adiantados.²¹

O processo de modernização abarca aspectos econômicos e também políticos, culturais e sociais. A operacionalização da mudança se daria através da transformação das instituições que somente seria consumada pela transformação dos indivíduos.²²

Apesar dos diferentes enfoques²³ da Teoria da Modernização dois pressupostos básicos são comuns: o equilíbrio da sociedade e a qualidade inerentemente boa das instituições. Para todos os enfoques a educação é um fator muito importante para o desenvolvimento da sociedade.

²¹ MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e...* op. cit. p. 121.

²² *Ibidem*.

²³ Para Havens a teoria da modernização possui três variantes: a linha behaviorista (Eisenstadt), a segunda é a psicodinâmica (Hagen e McClelland) e a terceira é a linha difusionista (Rostow, Hirshman, Barnett, Rogers, Hoselitz e Levy) HAVENS, A. Eugene. "Aspectos Metodológicos no Estudo do Desenvolvimento", mimeo citado por MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e...* op. cit. p. 121.

Na teoria da modernização o modelo de difusão de inovações, por exemplo, se apóia nos pressupostos de que o problema central do desenvolvimento se refere basicamente ao aumento da produtividade; de que o desenvolvimento ocorre através da disseminação de certos padrões culturais e de benefícios interativos provenientes de áreas desenvolvidas para outras áreas subdesenvolvidas; de que o setor tradicional serve de freio para o setor moderno e assim evita o desenvolvimento; de que, dentro de uma nação subdesenvolvida, uma difusão similar pode ocorrer dos setores modernos para os tradicionais e de que as características mais importantes do setor atrasado, que inibem o desenvolvimento global são déficit de capital, as atitudes tradicionais e os baixos índices de alfabetização funcional.

Encontramos na base dos estudos desenvolvimentistas, dos quais Rostow é um exemplo clássico, a idéia de que o desenvolvimento do capitalismo e da produção em massa é uma meta histórica tal como tinham sido a civilização europeia e a mecanização no início do século XIX.

Essa meta seria alcançada através de um lento mas inevitável movimento de mudança social. Cada estágio de desenvolvimento representaria o grau de avanço de uma sociedade em relação à meta almejada.

Um outro princípio seguido pelas teorias desenvolvimentistas, é considerar como causas do

subdesenvolvimento o apego ao tradicionalismo e os entraves ao desenvolvimento normal das forças produtivas.

Rostow identifica etapas de desenvolvimento que caracterizariam cinco tipos de sociedade, tomando como ponto de partida o conceito de **sociedade tradicional**, aquela cuja estrutura se expande dentro de funções de produção limitadas, baseadas em uma ciência e tecnologia pré-newtonianas diante do mundo físico.²⁴ Na sociedade tradicional existe um elevado grau de subordinação do homem ao ambiente e um aproveitamento inadequado dos recursos naturais.

O segundo tipo é a **sociedade em processo de transição** que se caracteriza pelo aparecimento das pré-condições do desenvolvimento econômico. Representa um estado de gestação de atitudes racionais adequadas ao controle e à exploração da natureza.²⁵

A terceira etapa seria crucial, pois representa modificações qualitativas tanto nas estruturas econômicas como nas formas de comportamento. É a **sociedade em início de desenvolvimento**, que corresponde ao estágio em que são ultrapassados os primeiros limites das sociedades tradicionais. Rostow afirma que, nesse período, já se percebe investimento de capital na área produtiva, crescimento da manufatura e aparecimento de um sistema político, social e

²⁴ ROSTOW, W.W. *Etapas do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 4a. edição. p. 16.

²⁵ *Ibidem* p. 18.

institucional em expansão. Ele considera que, nesse estágio, já se encontra a base de uma sociedade moderna.²⁶

Rostow liga o começo dessa decolagem a um impulso brusco, mais ou menos exógeno ao sistema econômico. Tal impulso pode ter origem no plano político, como seria o caso de uma revolução que modifique o equilíbrio do sistema de poder e permita a substituição de certos grupos tradicionais por outros mais progressistas e também pode ter origem no plano técnico ou no plano das relações internacionais. O papel do fator exógeno seria o de um agente catalisador que intervém no momento oportuno.

Como quarta etapa teríamos a continuação da decolagem, a **sociedade em maturação**, que corresponde ao estágio em que as forças de expansão econômica passam a predominar na sociedade. Essa marcha para a maturidade acarreta importantes modificações na composição da população ativa, abre o caminho para a preeminência da classe de gerentes e empresários e traz consigo importantes modificações nas atitudes da população, que já não se deixa mais influenciar pelos "milagres" da industrialização.²⁷

Finalmente, na quinta etapa, seria alcançada a **sociedade de produção em massa** correspondente ao estágio de desenvolvimento efetivo da produção em bases industriais e

²⁶ Ibidem p. 20.

²⁷ Ibidem p. 22.

científicas e de um aumento significativo do investimento produtivo de capital.^{2º}

O autor nega os diferentes caminhos históricos de cada sociedade. Pressupõe que todos os povos tiveram a mesma forma original e atravessaram as mesmas etapas para chegar ao desenvolvimento.

Para Furtado as etapas de Rostow possuem um alcance apenas descritivo, sua base analítica é limitada. Tal teoria se limita a constatar que existe uma senda ótima para o desenvolvimento da produção, determinada pelo progresso técnico e as elasticidades da procura. Em torno dessa senda ideal, cada sociedade edificaria a história de seu próprio desenvolvimento. Essa teoria também não explica a passagem das formas de produção tradicionais às formas industriais.^{2º}

De acordo com a teoria de Rostow os países subdesenvolvidos tenderiam a repetir o processo de desenvolvimento percorrido pelos países mais avançados, já que este processo estaria permeado por uma lógica que independe da história particular de cada nação, a lógica do industrialismo.

Essa corrente de pensamento insiste em valorizar os fatores causais do subdesenvolvimento, a partir da esfera psicológica e individual - atribuindo importância ao papel da

^{2º} Ibidem p. 23.

^{2º} FURTADO, Celso. *Teoria Política do Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 2a. edição. p. 111.

escola - em detrimento de fatores e condicionamentos estruturais.

Essa teoria aparece para nós como sustentação ao discurso das organizações internacionais, onde pode ser identificado um conceito de subdesenvolvimento insuficiente, parcial, na maioria dos casos partindo de pressupostos que o consideram como uma fase anterior ao desenvolvimento, estando, portanto, os países nele imersos apenas "em atraso" em relação aos países desenvolvidos.

As organizações internacionais identificam tradicional com subdesenvolvido e moderno com desenvolvido. E, mais ainda, ao partirem dessa base teórica as agências internacionais apontam, para ajuda ao desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo, o estágio das sociedades do centro do mundo capitalista como um modelo a alcançar, admitindo que o desenvolvimento é apenas questão de tempo.

Conseguem relacionar fatores históricos com o subdesenvolvimento, partindo, evidentemente, do pressuposto de que a mera seqüência cronológica dos fatos, que marcaram a evolução das atuais sociedades subdesenvolvidas, fornece as bases científicas para as interpretações do subdesenvolvimento.^{3º}

^{3º} Ibidem p. 199.

Para as organizações internacionais o problema do subdesenvolvimento deve ser tratado, predominantemente, como um problema técnico. Daí a superioridade do planejamento sobre a ação não planejada, a necessidade de se incluir nos investimentos feitos pelos países centrais nos países periféricos, a educação como fator importante na produção de recursos humanos, para o desenvolvimento desejado.

Além disso, essa estratégia atribui os malogros desses investimentos à falta de experiência das autoridades governamentais e administrativas, à falta de "planos concretos", à falta de preparo de pessoal e coisas semelhantes.³¹

Na teoria da modernização, assim como no discurso de promoção da educação permanente pelas organizações internacionais, certas questões jamais são abordadas, como por exemplo: conflito, direção e qualidade da mudança, classes sociais, qualidade e natureza do poder, formação e consciência de classe, concentração e posse dos meios de produção, imperialismo, dependência, etc.

Não lhes é possível perceber que só a partir de categorias que expressem as situações e especificidades estruturais do processo histórico, tanto a nível interno como externo dos países, tem sentido analisar o problema do desenvolvimento de nações dependentes.

³¹ Ibidem.

As políticas que se sustentam na teoria da modernização - e aqui incluimos a educação permanente - cumprem funções específicas, como a conservação da ordem social vigente através de mecanismos ideológicos, que visam instaurar ou reinstaurar o equilíbrio através da tentativa de correção das anomalias do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos aqui apresentar conclusões, mas sim destacar alguns aspectos que se revelaram no decorrer do trabalho e que permitem formular algumas considerações.

Nosso propósito neste trabalho foi realizar um balanço teórico sobre as diferentes concepções de educação permanente.

No decorrer da análise dos discursos de promoção da educação permanente fomos percebendo que as concepções de educação que os sustentavam eram bastante complementares.

Essa complementariedade nós atribuímos à forma como os argumentos presentes nesses discursos se mesclam e por consequência se reforçam mutuamente. São mesclados elementos da concepção de educação como forma de adaptação, de socialização, com a idéia de que a formação é um investimento e com a visão de que a educação é o caminho para alcançar o desenvolvimento.

Não podemos tratar o exposto neste trabalho como diferentes concepções de educação permanente, na verdade são muitos promotores, mas um único discurso.

Essa unidade deve-se ao fato dos discursos analisados possuírem a mesma matriz, eles são desdobramentos, daquele modelo racionalista e enciclopedista fruto do século das luzes

que, como vimos no primeiro capítulo, deu origem ao surgimento do sistema escolar.

Partindo dessa matriz a educação permanente foi proposta sempre num quadro institucional, ou seja, a escola se transforma, mas se transforma para permanecer.

Aqui então abrimos um parêntese para afirmar a existência de outras concepções de educação permanente cujas raízes são diferentes. Esse dado encontrado em nossa pesquisa reforça a idéia da unidade que viemos constatando nos discursos analisados.

Paralelamente ao modelo que dá origem ao sistema escolar, que é a matriz dos discursos de promoção analisados neste trabalho, desenvolveram-se contra-modelos populares, socialistas e comunistas de formação que constituem um outro universo onde a emergência do conceito de educação permanente está por ser estudada.

Poderia ser constatada a existência de uma tradição utópica¹ da educação permanente se percorressemos a obra de utopistas², num exercício de extrair delas suas pedagogias. Ai certamente encontraríamos utopias de uma educação permanente.

¹ Dados preliminares podem ser encontrados em DESROCHE, Henri. "L'origine utopique" in: PINEAU, Gaston (org.) *Éducation ou Aliénation Permanente?* Montréal: Dunod, 1977. pp 25-33

² Thomas More; *Le Royaume d'Antagil* de Frédéric Lachèvre; *Voyage en Icarie*, de E. CABET com a utopia de um comunismo cristão autogestionário; a obra de Charles Fourier; Pierre Kropotkine e Proudhon. São indicações de DESROCHE, Henri. "L'origine utopique"... op. cit.

Uma concepção distinta das por nós apresentadas neste trabalho pode ser encontrada também na pedagogia institucional de tipo autogestionária.³

O educador libertário Lamberto Borghi⁴ se coloca como um defensor da educação permanente pois considera que não pode haver formação que não seja auto-formação, para ele educação e liberdade coincidem e educar significa essencialmente educar-se, por isso educação é permanente.

Nessas outras concepções verificamos que propor educação permanente é negar a instituição escola. Quando consideram a educação um processo que dura a vida inteira negam intrinsecamente a escola com seus esquemas temporais que são só da escola e não dos homens.

Por outro lado, os discursos de promoção da educação permanente que apresentamos neste trabalho propuseram uma extensão da escola, um prolongamento da educação. Alguns autores trataram inicialmente a educação permanente de forma utópica, mas todos desaguaram na reflexão pragmática apontando possíveis reestruturações no sistema de escolar e tecendo recomendações sobre planejamento de ensino para que fosse alcançada a educação permanente.

³ GUIGOU, Jacques. "L'institution de la formation permanente." In: PINEAU, Gaston (org.). *Éducation ou Aliénation Permanente ?* Montréal: éditions Dunod, 1977.

⁴ BORGHI, Lamberto. "A educação permanente." In: Ivan Illich e outros. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Imaginário, 1990. p. 39.

No discurso dos promotores também podemos falar de uma unidade se destacamos a presença de algumas palavras e seus sinônimos como desenvolvimento, progresso, evolução, transformação, mudança entre outras.

Associadas à essas idéias encontramos sempre uma pressa em adaptar o homem. Esses discursos têm uma velocidade, eles têm pressa.

Os promotores da educação permanente constataam a rapidez das transformações e são pressionados pelo tempo. é o tempo do capitalismo em que as forças produtivas se renovam no interior das relações de produção inalteráveis.

Como disse Benjamin "nada muda nesse mundo em que tudo muda". Os promotores falam em acompanhar a mudança de uma sociedade que se transforma para perpetuar aquilo que a sustenta.

Esses discursos se unificam também por serem próprios da modernidade, onde não existe durabilidade, pois o que acaba de ser criado é algo imediatamente envelhecido.⁹ Nesses discursos sentimos essa temporalidade onde nada é durável, onde "tudo o que é sólido se desmancha no ar."

Na pressa dos seus promotores, sentimos o tempo passando, pressionando o homem e este sofrendo as pressões da

⁹ WITTE, Bernd. "Por que o moderno envelhece tão rápido?" In: Revista USP, n. 15 set/out/nov 1992 p. 103 - 110.

modernidade como aquele "herói da multidão" de que nos fala Benjamin.⁶

"O herói da multidão tem mais consciência que memória, é mais capaz de perceber que de lembrar-se, é mais sensível ao descontínuo da vivência que à continuidade da experiência. O órgão da vivência é a percepção, capaz de interceptar choques, enquanto o órgão da experiência é a memória; no mundo moderno todas as energias psíquicas têm que se concentrar na consciência imediata, para interceptar os choques da vida cotidiana, o que envolve o empobrecimento de outras instâncias, como a memória, e com isso o "herói moderno" perde todo o contato com a tradição, transformando-se numa vítima da amnésia."

No Brasil a educação permanente se apresentou como a educação necessária ao desenvolvimento e o Estado promoveu essa idéia. Vimos que num dado momento da história da promoção da educação permanente no Brasil surgiu um incentivo fiscal, através da Lei 6297/75, para fazer com que o empresariado cooperasse formando os recursos humanos necessários a um tipo de desenvolvimento pretendido.

Consideramos que o período em que o Estado assume a promoção da educação permanente no Brasil se encerra em março

⁶ Essa imagem elaborada por Walter Benjamin foi encontrada em ROUANET, Sérgio Paulo. "Por que o moderno envelhece tão rápido?"... op. cit.

de 1990 quando o Plano Collor revoga a Lei 6297/75, extinguindo o incentivo fiscal. O Estado entendia que não havia mais necessidade de incentivar uma atividade que havia sido incorporada à mentalidade empresarial brasileira, que não a considerava mais uma despesa, e sim um investimento.

Em nossa análise o treinamento de recursos humanos, por sua dinâmica bastante peculiar se configurou como a educação permanente dos nossos dias. Ele cumpre as promessas anunciadas pelos promotores da educação permanente cujas concepções de educação se sustentam no estrutural-funcionalismo, na teoria do capital humano e na teoria da modernização apresentadas no capítulo 7.

Com a intensificação das atividades educativas organizadas de forma sistemática, permanente, no interior das empresas brasileiras, o pedagogo foi para a empresa. Delineou-se o perfil profissional do analista de treinamento.

Podemos estabelecer um paralelo entre o surgimento da figura do "formador" na França, como decorrência da institucionalização da educação permanente naquele país e a absorção da mão-de-obra do pedagogo como analista de treinamento no Brasil em decorrência da institucionalização das atividades de treinamento de recursos humanos, a nossa educação permanente.

Encerrando o presente balanço teórico consideramos respondidas questões que formulávamos quando iniciamos a pesquisa, mas novas questões se colocaram no decorrer da dissertação, sugerindo novos temas para estudo. Acreditamos que os debates sobre reformulações no curso de pedagogia receberiam importantes contribuições de estudos sobre o trabalho realizado pelos pedagogos na empresa.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Neide Maria Benevides. O Pedagogo na Empresa. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.
- Anuário Brasileiro de Recursos Humanos - Profissionais de RH. São Paulo: IBECON, 1987.
- AROUCA, Lucila Schwantes. Educação Extra-escolar e a realidade brasileira. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1983.
- BACHELARD, Gaston. La formation de l'esprit scientifique. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1989. 14a. edição.
- BACHELARD. Le rationalisme appliqué. Citado por PINEAU, Gaston. éducation ou Aliénation Permanente. Montréal: Dunod, 1977.
- BERGER, Gaston. L'homme moderne et son éducation. Paris: PUF, 1967.
- BERGER. Entretien avec Michel Drancourt . Réalités, mai 1960. Citado por PINEAU, Gaston. éducation ou Aliénation Permanente. Montréal: Dunod, 1977. p. 39.
- BLANDIN, Bernard. "L'ingenierie de formation: des projets aux actes." In: Actualité de la Formation Permanente. Paris: Centre INFFO n. 107 novembre/décembre 1989. pp 62-68.

- BOLT, James F. Tailor Executive development to strategy. *Harvard Business Review*, Boston, Mass, 63(6): 168-76, nov-dec. 1985.
- BORGES-ANDRADE , Jairo Eduardo. "Por uma competência política e técnica no treinamento." In: *Psicologia, Ciência e Profissão*.
- BORGHI, Lamberto. "A educação permanente" In: Ivan Illich e outros. *Educação e Liberdade*. São Paulo: Imaginário, 1990.
- BOYLEN, Mary E. "Career development through employer training" In: *Public Relations Journal*, New York, N.Y., 36 (3): 26 - 8, Mar 1980.
- BRANDÃO, Zaia. *Formação de mão-de-obra na empresa: estudo de um caso de formação profissional básica*. Tese de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 1973.
- BRITTO, Jader de Medeiros. "Durmeval Trigueiro, Operário da Filosofia da Educação Brasileira." In: *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. v. 68 n. 160 set-dez, 1987.
- BUITRON, Aníbal e Pierre Furter. "Educação na Perspectiva do Desenvolvimento. UNESCO." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113 vol 51, jan-mar de 1969.
- CARDOSO, Fernando Henrique. "Educação para o Desenvolvimento". Anhembi, São Paulo. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 34 (79): 209-216, jul/set 1960.

- CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 1985.
- COLLET, Heloísa. **Educação Permanente - Uma Abordagem Metodológica**. SESC, 1976.
- CORREA, Arlindo Lopes (organizador). **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS, MOBRAL, 1979.
- CORREA, Arlindo Lopes. "Educação e Emprego" In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro. v. 59 n. 129 jan/mar de 1973. p 88-104.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **A Formação e a Ideologia do Administrador de Empresa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **Educação, Tecocracia e Democratização**. São Paulo: Atica, 1990.
- DELÉON, Acher. "Conceito Atual de Educação Permanente e o seu Planejamento." In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, MEC/INEP n 113, vol 51, jan-mar 1969.
- DEMO, Pedro. **Sociologia - uma introdução crítica**. São Paulo: Atlas, 1983.
- DESROCHE, Henri. "L'origine utopique" In: PINEAU, Gaston. **éducation ou Aliénation Permanente**. Montréal: Dunod, 1977.

- DUBAR, Claude. *Formation Permanente et Contradictions Sociales*. Paris: éditions Sociales. 1980.
- DUBAR, Claude. *La Formation Professionnelle Continue*. Paris : éditions La Découverte, 1985.
- DURKHEIM, émile. "A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora." In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- DURKHEIM, émile. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. 2a. edição.
- DURKHEIM, émile. *A Divisão do Trabalho Social*. Pensadores. São Paulo: Abril.
- DUTRA, Marina Laura da Silveira. "Treinamento e Cidadania: hoje um binômio possível?" In: XVIII Seminário de Tecnologia Educacional. Anais. Rio de Janeiro, ABT, 1987.
- DUTRA, Marina Laura da Silveira. *Avaliação de Treinamento: em busca de um modelo efetivo*. Monografia de Mestrado. Rio de Janeiro: Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, 1979.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1972. 3a. edição.

- FERNANDES, Eda Maria Conte. "Perfil do executivo de RH das empresas paulistas: barreiras e desafios." In: *Recursos Humanos e Sociedade*. São Paulo, Cortez (1): jul, 1986.
- FERRAZ, João Carlos. *O impacto das novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil: elementos para a compreensão da questão*. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia Industrial, 1990.
- FONSECA, Genário Alves. *Educação para o Desenvolvimento*. Natal: ADESG/ Imprensa Universitária, jan. 1973.
- FONTES, Lauro Barreto. *Manual do Treinamento da Empresa Moderna*. São Paulo: Atlas, 1977.
- FREIRE, Graciana e outros. *Ações de Desenvolvimento de Recursos Humanos: um exercício de participação*. Brasília, EBTU, 1984.
- FREITAS, Maria Ester de. *Cultura Organizacional*. São Paulo: Makron/MacGraw-Hill, 1991.
- FUNCEP - Fundação Centro de Formação do Servidor Público. "Curso de Formação à Distância para Técnicos de Treinamento". Módulo Introdutório. Brasília, 1983.
- FURTADO, Celso. *Teoria Política do Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. 2a. edição.

- FURTER, Pierre e Vanilda Paiva. "L'Amérique Latine face à l'invasion de l'éducation permanente." In: PINEAU, Gaston. **Éducation ou Aliénation Permanente?** Montréal: Dunod, 1977.
- FURTER, Pierre. "A formação do homem inacabado -Ensaio de Andragogia" In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113, vol 51, jan-mar de 1969.
- FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão.** Petrópolis: Vozes. 1966.
- FURTER, Pierre. **Educação e Vida.** Rio de Janeiro: Vozes, 1969.
- FURTER, Pierre. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural.** Petrópolis, Vozes, 1975.
- GADOTTI, Moacir. "A educação permanente como discurso ideológico" In: **Revista de Cultura Vozes.** Rio de Janeiro, n. 8, outubro 1978. pp 23-30.
- GADOTTI, Moacir. **A educação contra a Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. 4a. edição
- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **RBEP (1944-1952): intelectuais, educação e Estado.** Tese de Doutorado em Educação. UNICAMP, 1990.
- GUIGOU, Jacques. **Les analyseurs de la formation permanente.** Paris: éditions Anthropos, 1979.

- GUIGOU, Jacques. "L'institution de la formation permanente." In: PINEAU, Gaston. *éducation ou Aliénation permanente ?* Montréal: Dunod, 1977.
- HARBISON, Frederick H. "Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: problemas e estratégias." In: PEREIRA, Luis. (Org.) *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. 2a. edição.
- HAVENS, A. Eugene. "Aspectos Metodológicos no Estudo do Desenvolvimento", mimeo citado por MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.
- IPOLA, Emilio de. "Note sur l'idéologie de l'éducation permanente." In: PINEAU, Gaston. *éducation ou Aliénation Permanente ?* Montréal: Dunod, 1979.
- KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Atica, 1990.
- LENGRAND, Paul. "Le manifeste de l'éducation permanente: l'homme de la réponse et l'homme de la question." In: PINEAU, Gaston. *éducation ou aliénation permanente ?* Montréal: Dunod, 1977.
- LENGRAND, Paul. *Introduction à l'education permanente*. UNESCO, 1970.

- LIMA, Arnaldo de Alencar. "Crise de Técnicos: Barreira ao Desenvolvimento." O ESTADO DE SÃO PAULO, São Paulo, 27 de dez. de 1964. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 42 (96): 401-9, out/dez. 1964.
- LOURENÇO FILHO, M.B. "Educação Para o Desenvolvimento" In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 35 (81): 35-66, jan/mar. 1961.
- MACHADO, Lucília de Souza. *Educação e Divisão Social do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1982.
- MACIAN, Leda Massari. *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos*. São Paulo: EPU, 1987.
- MATHIS, Rober L. & JACKSON, John H. "Orientation and Training" In: *Personnel: contemporary perspectives and applications*. St. Paul, Minn, West Publishing, 1982 . cap 9.
- MELLO JUNIOR, Edison. *Análise Sistemática de Programas de Treinamento e Desenvolvimento Gerencial no Setor de Petróleo: Estudo de Casos*. Tese de Mestrado, Rio de Janeiro, UFRJ, 1987.
- MOBRAL. "Documento Básico de Treinamento". 1973 citado por CORREA, Arlindo Lopes (organizador). *Educação de Massa e Ação Comunitária*. Rio de Janeiro: AGGS, MOBRAL, 1979.

- MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle." In: *Actualité de la Formation Permanente*, n. 115 Centre INFFO, 1991.
- MONTLIBERT, Christian. "L'institutionnalisation de la formation permanente." In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p 93-95
- MOTTAZ, Clifford. "Education and work satisfactions" *Human Relations*, New York, 37 (11): 985 - 1004, Nov 1984.
- MUNFORD, Alan. What's new in management development. *Personnel Management*, Folkestone, Kent, ____: 30-2, may, 1985.
- NASCIMENTO, Kleber. *No século da volta à escola: desenvolvimento individual, profissional e organizacional*. Rio de Janeiro: Incisa, 1975.
- NETO, Francisco Paulo de M. "Treinamento, Educação e Mudança: os riscos de uma prática suicida no esforço de institucionalização." In: *Tecnologia Educacional*
- ODIORNE, George S. A system approach to training. *Training and Development Journal*, Alexandria, VA, 33(6): 42-8, jun 1979.
- PAIVA, Vanilda e Henrique Rattner. *Educação Permanente e Capitalismo Tardio*. São Paulo: Cortez, 1985.
- PARSONS, Talcott. *Sociedades. Perspectivas Evolutivas e Comparativas*.

PINEAU, Gaston. **Éducation ou Alienation Permanente?** Montréal: Éditions Dunod, 1977.

PONTEIL, P. **Les classes bourgeoises et l'avènement de la démocratie 1815-1914.** Paris: Albin Michel, 1968, p 139
Citado por MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle." In: **Actualité de la Formation Permanente.** n. 115 Centre INFFO, 1991. p 10-26

Programa de Formação de Analistas de Treinamento. Campinas, SENAC, 1989. mimeo.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: MEC/INEP n° 113, 1969.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1985. 7a edição.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e Educação.** Tese de Mestrado em Educação. UNICAMP, 1977.

ROSTOW, W.W. **Etapas do Desenvolvimento Econômico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 4a. edição.

ROUANET, Sérgio Paulo. "Por que o moderno envelhece tão rápido?"
In: **Revista da USP.** n 15 set/out/nov 1992. pp 110-117

SALGADO, Clóvis. **Ministro da Educação no Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, em outubro de 1958.** In: **Revista**

Brasileira de Estudos Pedagógicos. 30 (72): 40-60, out/dez. 1958.

SCHULTZ, T. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZ, B. "Reflexões sobre o Desenvolvimento da Educação Permanente." In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, MEC/INEP, n 113, vol 51, jan-mar 1969.

SCHWARTZ, Bertrand. "Reflexões sobre o Desenvolvimento da Educação Permanente." In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 51 (113): 41-60, jan/mar. 1969.

SCHWARTZ, Bertrand. "Trajet" In: PINEAU, Gaston. *éducation ou Alienation Permanente ?* Montréal: Dunod, 1977.

SCHWARTZ, Bertrand. *L'éducation continue des adultes. études sur l'éducation permanente* n.12. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1969.

SCHWARTZ, Bertrand. *Refléxions prospectives sur l'éducation permanente. études sur l'éducation permanente* n.8. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1969.

SENAC. Programa de Formação de Analistas de Treinamento. "Um conceito de andragogia". Campinas, 1989. mimeo

SIMPSON, J. A. *L'éducation des adultes en Europe et ses perspectives.* Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1972.

- SINGER, Paul. *Curso de Introdução à Economia Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- TARBY, André. *L'incontournable relation. Formation e Droit*. Paris: Ed. Contradiction/L'harmattan, 1990. p. 101 citado por MONOD, Ambroise. "1971-1991. Vingt ans de formation professionnelle." In: *Actualité de la Formation Permanente*. n. 115 Centre INFFO, 1991. p 10-26
- TEIXEIRA, Anísio. "Educação e Desenvolvimento" In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 35(81): 71-92, jan-mar. 1961.
- TERROT, Noel. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: éditions Edillig, 1983.
- TOLEDO, F. R. F. "Políticas de treinamento e sua implantação." In: BOOG, G. G. *Manual de Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo: MacGraw Hill, 1980.
- TRIGUEIRO, Durmeval. "Um novo mundo, uma nova educação." In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro v. 51 n. 113 jan/mar de 1969.
- VIALA, Georges. "La crise mondiale de l'éducation, traitement mondiale?" In: PINEAU, Gaston. *éducation ou Aliénation Permanente ?* Montréal: Dunod, 1977.

WITTE, Bernd. "Por que o moderno envelhece tão rápido?" In:
Revista da USP n. 15 set/out/nov 1992. pp 103-110.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista - a degradação
do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CASTRO, Ramon Penã. Formação de Recursos Humanos e Organização
do Processo de Trabalho. mimeo.

DE PALMA, Armando. A organização capitalista do trabalho em O
Capital de Marx. In: A Divisão Capitalista do Trabalho.
Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.

HABERMAS, Jurgen. Técnica e Ciência como Ideologia. Pensadores.
São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HEISS, Remi. La Pedagogie Institutionnelle Aujourd'hui.
Paris: Jean-Pierre Delarge éditions Universitaires, 1975.

HILTON, Rodney. Capitalismo - O que representa esta palavra?
In: SWEEZY, Paul e outros. A Transição do Feudalismo para o
Capitalismo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MANACORDA, Mário A. História da Educação - da antiguidade aos
nossos dias. São Paulo: Cortez, 1987.

- MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In:GORZ, André. **Crítica da Divisão Social do Trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PANZIERI, Raniero. Sobre a utilização capitalista das máquinas. In: **A Divisão Capitalista do Trabalho**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1976.
- PERLES, Cleidimara Corral. **O social a quatro mãos: o jogo Estado/empresa no Brasil**. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, 1989.
- PERNOUD, Régine. **Les origines de la bourgeoisie**. Paris: PUF, 1947.
- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação. Abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SEGNINI, Liliana P. "Taylorismo : uma análise crítica" In: **Organização, Trabalho e Tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986.
- SINGER, Paul "Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento" In: **História Geral da Civilização Brasileira**.

- THOMPSON, E.P. Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Grifalbo: Editorial Crítica, 1979.
- TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: Fábrica de Ideologías. São Paulo: Atica, 1982.
- TRENTIN, Bruno. A Ideologia do Neocapitalismo. In: PEREIRA, Luiz (org.). Perspectivas do Capitalismo Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- TRICOT, Michel. De l'instruction publique à l'éducation permanente. Paris: Tema-éditions, 1973.
- VAUDIAUX, Jacques. La formation permanente: enjeu politique. Paris: Librairie Armand Colin, 1974.