

A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EDUCAÇÃO PERMANENTE COMO PROVOCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO¹

Rafael M. Hernández Carrera²
Rodrigo Matos de Souza³
José González-Monteagudo⁴

In W. F. Alves, M. M. Machado (Eds.) (2016) *Educação, Trabalho e Saber: questões e proposições na interface entre formação e trabalho*. Campinas (São Paulo, Brasil): Editora Mercado de Letras.

Depois da crise econômica mundial iniciada em 2008 o acesso ao emprego converteu-se em uma tarefa muito difícil⁵, se é que alguma vez chegou a ser fácil. Atualmente, não só é complicado encontrar trabalho, mas também manter-se no trabalho sem ser afetado pelos processos de “racionalização” do espaço laboral, pelas dispensas ou pelas novas regulações trabalhistas se converteram em uma disputa muito dura que demanda do trabalhador um esforço contínuo para manter-se ocupado num contexto que se precariza de forma evidente.

Com este cenário se faz necessário uma grande versatilidade do trabalhador, a qual demanda uma formação básica muito séria. E, ao mesmo tempo, necessita-se de uma sólida formação no âmbito técnico, fundado em bases sócio-culturais e científicas que possibilitem aos sujeitos acessar novos/outros conhecimentos e habilidades que se atualizam a reboque das mudanças tecnológicas, permitindo, assim, que o sujeito possa avaliar sua adesão, recusar ou refletir sobre a transformação que determinado conhecimento lhe proporcionará como sujeito trabalhador.

Devido às mudanças contínuas em nossa sociedade – e ainda mais no espaço laboral e na economia – esta formação precisa ganhar um caráter mais permanente. Acreditamos que a Educação de Adultos pode ser uma provocação para se pensar a formação dos sujeitos dentro das empresas, justamente por tratar-se de uma formação dirigida às pessoas adultas, aos

1 Tradução de Rodrigo Matos de Souza

2 Doutor Europeu em Pedagogia pela Universidad de Sevilla. Professor da Universidad Internacional de La Rioja.

3 Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidad do Estado da Bahia, com Doutorado Sanduíche na Universidad de Sevilla. Bolsista Capes-DS.

4 Doutor em Pedagogia pela Universidad de Sevilla. Professor Titular da Universidad de Sevilla.

5 Esta observação, obviamente, não pode ser estendida a todo o mundo, em especial, aos países em desenvolvimento, tal como Brasil, Rússia e China, que mesmo em meio ao desaceleramento da economia mundial seguiram crescendo e com baixas taxas de desemprego. No caso da Andaluzia, região autônoma do sul da Espanha, cujo combalimento ante a crise é o contexto no qual este escrito foi gestado, a taxa de desemprego gira em torno de 35% da população trabalhadora. (PASCUAL, 2015)

trabalhadores e trabalhadoras.

A Educação de Adultos progressista foi influenciada por uma perspectiva reflexiva, libertadora e crítica que concebeu a formação como desenvolvimento das capacidades humanas, com o objetivo de conhecer e compreender e atuar em um mundo complexo, em colaboração com outros sujeitos. Propostas concretas no interior deste paradigma emergiram da pedagogia popular de Paulo Freire e da aprendizagem transformativa de Jack Mezirow. Estes dois educadoras contribuíram de maneira muito decisiva para ampliar os horizontes da formação de jovens e adultos. Atualmente, a proposta de inspiração freiriana e seus desdobramentos teóricos - representados por todos os seus continuadores nas mais variadas partes do globo – continuam sendo um fator importante da Educação de Adultos, mas precisam dar outros passos, ampliar os horizontes e objetos de estudo, para abrir-se frente a um novo contexto social e econômico, derivado da globalização e das agudas relações advindas do imbricamento entre sujeitos e tecnologias, que adquiriram uma capacidade de legitimação e dominação inéditos na história contemporânea.

Estes paradigmas da Educação de Adultos foram inspiradas claramente em correntes teóricas consagradas no século XX, como o Neomarxismo, a Escola de Frankfurt, as ciências sociais críticas e as hermenêuticas. Frente a estas correntes, encontramos, atualmente, com as propostas sobre formação derivadas dos organismos internacionais e agrupamentos supranacionais (União Européia, Banco Mundial, OCDE, etc.), que enfatizam uma lógica educativa de adaptação às necessidades da economia neo-liberal, com o objetivo de assegurar a disponibilidade dos recursos humanos necessários para o funcionamento da economia.

Neste ensaio queremos refletir, precisamente, sobre a necessidade de conceber a formação em estreita relação com o mundo do trabalho, porém procurando modos de fazer convergir a preparação para o emprego e para o desempenho de uma função laboral com a ideia de a educação é desenvolvimento pessoal, social e cidadão dos adultos. Se trata, pois, de redefinir as relações entre o homem econômico, tal e como é definido pelas forças do mercado, e o cidadão, no sentido democrático e moderno do termo. Estes debates têm hoje um alcance global. Afetam igualmente o Norte e o Sul, são transversais em um mundo conectado e em constante mudança, mas também profundamente injusto e desigual. Nosso texto quer ser, nesse contexto, um convite ao diálogo, para além das fronteiras nacionais, das barreiras das línguas e das visões neocolonialistas que costumam limitar o debate, advindas de visões eurocêntricas e arrogantes.

Características da aprendizagem adulta

Grosso modo, aceita-se que a aprendizagem se apresenta de três formas distintas: o Saber, o Saber Fazer e o Saber Ser. Através destes conceitos se desenvolveriam os conhecimentos, as habilidades e as ações. Clifford e Thorpe (2007) abordam esta ideia a partir da **Taxonomia de Bloom**, a qual considera que a aprendizagem apresentaria, também, três dimensões distintas, que apresentamos sintetizadas abaixo.

1. **Dimensão Cognitiva (conhecimentos)**, que se relaciona com a aquisição de conhecimentos e a compreensão. Tem a ver com a aprendizagem de natureza intelectual e cobre um amplo espectro, que abarca desde a memória e as recordações simples até a análise e avaliação da informação.

2. **Dimensão Psicomotora (habilidades)**, relacionada com o desenvolvimento de habilidades e abarca desde uma simples capacidade até o virtuosismo.

3. **Dimensão Afetiva (atitudes)**, a qual está relacionada com atitudes e sentimentos originados ou modificados em consequência de alguma experiência de aprendizagem. Tem uma base substancial e supõe a tomada de consciência de sentimentos, através dos quais se produzem mudanças permanentes de conduta, proporcionando o aparecimento de novos valores e crenças.

Em primeiro lugar queremos deixar manifesto que a aprendizagem adulta é uma aprendizagem baseada na experiência, em outras palavras, o adulto não chega a um processo de ensino-aprendizagem como uma tábula rasa, ele vem com uma série de experiências assim como vivências educativas e sociais. Nesse sentido também é importante ter em conta todo este acúmulo⁶, já que isto condicionará desde o princípio todo o processo (HERNÁNDEZ, 2014).

Não estamos falando que qualquer experiência é educadora. Existe um quarto saber, além dos já aventados acima: saber, saber fazer e saber ser. Este quarto saber é a experiência,

6 A noção de experiência trabalhada nesse artigo, por se tratar de uma discussão que significa a experiência do sujeito como ponto de partida para sua formação, não ignora as discussões sobre sua impossibilidade na contemporaneidade (BENJAMIN, 1994; AGAMBEN, 2014; GAGNEBIN, 2009; SOUZA, 2013 entre outros), mas propõe um deslocamento da experiência como algo possível, como um saber-experiencial que se produz no cotidiano.

a capacidade de aprender com a vida cotidiana, como prática e aprendizagem cotidiana, uma espécie de *everyday learning*, que não é o resultado da soma dos outros três, pois tem suas características como a profundidade de pensamento e a relação geradora com o mundo (REGGIO, 2010)

A aprendizagem cotidiana está relacionada com a percepção da realidade social e cultural, que se constitui como um marco da vida cotidiana e que, lamentavelmente, costuma passar inadvertida. Como afirma Cabello (apud ETCHEVERRIA, 2009, p. 20),

Es necesario problematizar lo obvio, cuestionar lo dicho y no-dicho, lo que forma parte de la cotidianidad, como medio de reflexión, de sentir la realidad desde diferentes perspectivas y de poder re-significar los sentidos otorgados a lo que nos rodea. Incluso es necesario preguntarse hasta qué punto las poderosas “formas” actuales de relacionarnos con la realidad actúan como mediaciones capaces de condicionar nuestra percepción de lo real y lo posible.

A aprendizagem orientada pela experiência não é uma aprendizagem acadêmica. Vem do cotidiano, das relações entre os sujeitos e dos trânsitos sociais. Através da passagem do tempo se sedimentam lentamente no indivíduo conhecimentos e consciências que nos fazem *experts* em um determinado tema. Neste sentido é fundamental problematizar e questionar o real tal como nos é dado, e a partir dessa problematização reflexiva gerar nossas próprias interpretações das experiências cotidianas a partir de uma perspectiva crítica, gerando assim uma conscientização sobre a temática (CARABALLO; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO; HERNÁNDEZ, 2015)

Celestin Freinet dizia, em sua variante pedagógica número 10, “basta de escolástica” que “La escolástica es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en las diversas circunstancias de la vida para las cuáles no sabría preparar (FREINET, 1996). Assim, consideramos que no caso da Educação de Adultos, em geral, e da formação de trabalhadores em particular, não há lugar para a escolástica como metodologia de aprendizagem, já que esta não faria nada além de reproduzir modelos instrucionais de outro tempo e lugar e sem validade para o desenvolvimento formativo dos adultos. O que se diz da escolástica pode ser estendido a toda perspectiva que pense a Educação de Adultos a partir de um enlace meramente instrutivo ou tecnicista e que não proponha a este sujeito uma formação que lhe permita resistir aos assaltos do capitalismo moderno, travestidos, no ambiente laboral, de normas, regimentos, regulações, métodos e leis.

Comenta Andrés (2001, p. 25) que “el aprendizaje de los adultos es más eficiente cuando la formación se imparte utilizando una metodología activa, participativa, grupal

individualizada e con apoio de medios audiovisuales”. A continuação adaptamos uma tabela deste mesmo autor, que por seu turno a adaptou de Knowles (apud ANDRÉS, 2001), sobre as características e métodos adequados para a aprendizagem adulta.



Ilustración 1. Metodologia para a aprendizagem adulta.

A Educação de Adultos apresenta-se em muitos, diferentes e essenciais espaços, como a família, as comunidades a que pertencemos, a empresa em que trabalhamos ou na associação que participamos. Por isso mesmo, e para que não se confunda com outra coisa, é preciso distinguir a Educação de Adultos da Instrução de Adultos. A primeira busca que o sujeito possa tomar suas próprias decisões, colaborando para que este pense por si mesmo e possa implicar-se no mundo. Collado, Perez y Lucio-Villegas comentam que “La E.P. A⁷ es un proceso em el que las personas adultas aprenden, com metodologia adecuada, a dar

7 A sigla E.P.A significa Educación de Personas Adultas e guarda certa equivalência com a brasileira E.J.A, Educação de Jovens e Adultos.

respuestas ante las situaciones que se encuentran” (1994, p. 123)

De outra maneira, existem em muitas ocasiões a necessidade de um processo formativo como consequência da aparição ou transformação de uma tecnologia no espaço laboral ou da implementação de um novo sistema produtivo em uma empresa. Nesse caso não se está falando de Educação de Adultos, mas de Instrução de Adultos. Não estamos querendo dizer que este tipo de formação não seja necessária, pois, dessa forma nos estancaríamos em uma determinada realidade temporal produtiva e dali não sairíamos. Como consequência da história, da pesquisa científica e da inovação, as empresas vão mudando e suas necessidades mudam com elas, o que requer uma contínua adaptação de todas as partes envolvidas nesse contexto: trabalhadores, diretores e empregadores. A adaptação não é nada mais que a aprendizagem de uma nova realidade. Com isto não queremos dizer, também, que todas as mudanças sejam boas e que tenha que aceitá-las e que se deva se adaptar a elas sem resistência ou sem exercitar nossa capacidade crítica sobre os mesmos. O que fica evidente, segundo nosso ponto de vista, é que a realidade do mundo do trabalho muda rapidamente e constantemente, e o trabalhador seria pouco responsável – inclusive do ponto de vista de sua segurança - consigo mesmo e com sua realidade se não se adaptasse às mudanças que eventualmente se produzisse em sua companhia, sem que para isso deixe de tratar de questionar e negar-se participar daquelas que considere impróprias e injustas

Para Collado, Perez y Lucio-Villegas (1994) não é educação de adultos aquela que se oferta obrigatoriamente, como no caso da instrução militar ou do treinamento empresarial que não é escolhido livremente pelo trabalhador. Da mesma maneira, uma educação que tem como propósito replicar respostas fabricadas por outros não pode ser considerada Educação de Adultos, independentemente desta formação ser oferecida pela empresa, por uma universidade prestando-se a este serviço ou por consultorias especializadas.

Em entrevista concedida em 1996, o ainda catedrático de Educação de Pessoas Adultas da Universidade de Bremen, Peter Alheit, evidencia o seguinte:

Hace ya algún tiempo que la demanda individual de educación durante la edad adulta ha ajejado de ser un privilegio de los ciudadanos cultos. La perspectiva de una sociedad que aprende de forma permanente [...] parece estar constituyéndose en una necesidad política, económica y social de primer orden (DE PRADO; HERNÁNDEZ, 1997, p. 6)

Na abordagem de Alheit (DE PRADO; HERNÁNDEZ, 1997) não somente se está produzindo um aumento da necessidade de formação continuada, em evidencia no países

desenvolvidos, industrializados e com altos índices de população alfabetizada, também se aumentou consideravelmente o tempo de vida disponível para se dedicar à formação.

Na contemporaneidade, a concepção de sociedade na qual as pessoas se organizavam em torno de um homem trabalhador que se ocupava 40 horas semanais durante 40 anos ficou obsoleta (apesar de, em muitos momentos e em outros lugares, não podermos estender este sinédoque a todas as culturas, termos claro a ideia de que outros horizontes existenciais rivalizam com esta representação, o que num passado recente reservava-se apenas à ficção). O desemprego de longa duração e o desemprego juvenil converteram-se em um dos principais problemas das sociedades pós-industriais ocidentais. E ainda é um dos temas favoritos nos debates sociais e políticos nesta parte do mundo. A nova ordem na qual nos encontramos imersos, na qual “unos pocos los que producen y amansan cada vez más riqueza, y muchos los que se empobrecen cada día más, há dado lugar a que se produzcan nuevas necesidades sociales y educativas” (DE PRADO; HERNÁNDEZ, 1997, p. 6). Hoje em dia o problema não está localizado somente na alta taxa de desemprego e na falta de recursos que propicia a ausência de trabalho, mas, mais cruelmente, se instala na falta de expectativas e de porvir que promove a impossibilidade de se fazer planos e poder fazer frente a esta situação.

El problema de la actualidad no estriba, siquiera, em la falta de claridad que produce una situación adversa em el terreno laboral. La dificultad es que tampoco están claros los mecanismos por los cuales se pueden hacer frente y superar essa situación. Entre las repercusiones que ello conlleva, quizá la más preocupante sea que los jóvenes viven sin poder realizar un plan de vida a medio o largo plazo, com la consiguiente incertidumbre que esta situación genera (CABELLO; RAMOS, 2009, p. 247)

Em consequência, a educação, especialmente aquela que tem lugar durante a vida adulta, deve procurar dar respostas a outras necessidades sem objetivar unicamente o sentido instrutivo, propiciando estratégias que permitam ao sujeito resistir em momentos de instabilidade e na falta de futuro que se apresenta nas situações de ausência de trabalho e de perspectiva para poder encontrar um.

Este tipo de educação, obviamente, apoia-se num tipo de metodologia substancialmente diferente das empregadas na educação de crianças⁸. Deveria - porque muitas vezes não o é - partir de metodologias que tratassem de redescobrir as

8 **Nota do Tradutor:** Opta-se aqui pela expressão Educação de Crianças em detrimento de Educação Infantil, pois esta, no Brasil, designa uma das etapas (ou níveis) da educação ofertada às crianças, que se divide em Educação Infantil, Educação Fundamental I e Educação Fundamental II. Portanto a expressão tem uma característica antonímica em relação a Educação de Adultos.

potencialidades das aprendizagens do cotidiano da vida adulta e que, partindo destas, sistematizaria as experiências.

Tampouco devemos esquecer que há um sujeito do processo educativo, um sujeito que precisa se implicar no mundo e na sociedade, situando-se nela na condição de cidadão, ou seja, daquele que reconhece sua identidade, as conexões desta com sua cultura e as relações de diálogo que seu contexto cultural mantém com outras culturas e com outras instâncias de produção de conhecimento.

Na Educação de Adultos, os sujeitos são os protagonistas, e são eles os agentes influenciadores e selecionadores das metodologias que serão utilizadas. De outro modo, corre-se o risco de deixar de lado os tempos de aprendizagem dedicados à reflexão e à busca de soluções comuns e colocar em seu lugar ações nas quais a experiência e a aprendizagem dos estudantes não sejam compartilhadas. A utilização de metodologias mais “escolarizantes” retira do sujeito sua adulez, já que estes são sujeitos capazes de tomar decisões responsáveis, autônomas e maduras.

A Formação Permanente como ferramenta de desenvolvimento pessoal e profissional.

A aprendizagem ao longo da vida (*Lifelong Learning*) e a formação permanente têm uma importância singular para os sujeitos e para os grupos culturais. A aprendizagem ao longo da vida tem um papel crucial permitindo ao sujeito manejar os momentos chave de transição no curso da vida, incluindo a transição para a morte (SCHULLER, 2011). Com isto queremos evidenciar a importância que tem este tipo de aprendizagem na vida de uma pessoa já que abarca todas as perspectivas vitais, não somente as relacionadas com as aprendizagens instrumentais ou com aquelas aprendizagens relacionados diretamente com o fazer laboral.

A atual situação de mudanças no plano político, econômico, laboral e empresarial⁹ tornou indispensável que o sujeito se inscreva formativamente para além de processo de educação formal e de escolarização, construindo novas possibilidades de aprendizado e adaptando-se a outra ou novas realidades (seja por mudanças internas de um país ou por necessidades de migração). De outra forma, corre-se o risco de não se conseguir se comunicar

9 Apesar de nos referirmos genericamente às transformações globais se pode identificar, pelo menos no ocidente, certas estabilidades, com o continente americano aproximando-se politicamente da esquerda (ou de uma visão timidamente progressista pós-Obama, ou pós-Lula), com certa estabilidade de crescimento econômico, embora com ampla desigualdade social; e uma Europa afetada pela crise, politicamente mais à direita (ou conservadora *a la* Merkel), porém ainda gozando das conquistas das políticas progressas do *Welfare State*.

ante as constantes transformações do mundo. De uma perspectiva trabalhista, isto significa dizer que o sujeito que não se adéqua aos processos, às necessidades do sistema capitalista e da economia global e as mudanças inerentes a estas necessidades se torna um excluído. É um mecanismo que constrói aquilo que queremos costumamos chamar de exclusão. Ao falar de educação permanente estamos inscrevendo a trajetória do sujeito como uma *bildung*, de dar a si mesmo sua própria forma (FABRE, 2011; HONORÉ, 1980). De outra maneira estaríamos falando de uma pessoa que não participa da tomada de decisões sobre sua vida pessoal, social e, especificamente neste caso, profissional, deixando-a à deriva, sendo vítima dos caprichos do mercado, do patrão e de situações que fogem a sua área de ação. Claramente, estaria às expensas de decisões de terceiros.

Ettore Gelpi (1994) compreende a Educação Permanente como sendo tanto a educação formal como a não formal, tanto a autoformação (ou o autodidatismo) como a instrução, a formação inicial e a formação contínua. Nesse sentido as mudanças radicais nos sistemas de produção, o fenômeno da globalização e da internacionalização, a revolução dos sistemas de informação e comunicação permitem que apareçam novas demandas educativas e modelos inovadores de aprendizagem.

Historicamente, o conceito de Educação Permanente surgiu durante o esclarecimento. Ainda em 1791, quando Condorcet apresentou sua comunicação na Assembleia Francesa, anotava que a educação não deveria abandonar o indivíduo no momento que este deixasse a escola e que deveria abarcar todas as fases da vida. No entanto, foi somente a partir da Segunda Guerra Mundial que este conceito se organizou. (LUCIO-VILLEGAS; PEREIRA; FRAGOSO, 2010).

Paul Legrand, teórico e educador de adultos e membro do secretariado da UNESCO, foi uma das pessoas que mais contribuiu com a tese da Educação Permanente e sua posterior difusão. Ele dizia que “es importante que el hombre actual esté suficiente preparado intelectual, física e afectivamente si no quire ser derrotado de antemano. Pero la identificación de un problema, por importante que sea, nunca ha bastado para resolverlo. Es necesario, además, que haya unas conciencias que lo vean claramente, unos seres que le opongan resistencia, que se indignen, que tengan voluntad y determinación, en definitiva, hacen falta unas fuerzas” (LEGRAND, 1973, p. 7). Sob seu ponto de vista a educação de crianças e dos adolescentes não era nada além de uma preparação, em esboço do verdadeiro processo educativo que “sólo se manifiesta em toda su verdad y amplitud cuando se desarrolla entre semejantes, es decir entre personas llegadas a la edad adulta” (OP. CIT, p. 17). Legrand evidencia, também, a importância do espírito de resistência dando grande atenção a sua

vertente inovadora e de fraternidade humana, influenciado pelo movimento da Resistência Francesa à ocupação Nazista e ao governo colaboracionista de Vichy. Segundo ele, quando uma pessoa se separa de sua rotina descobre dentro de si algumas capacidades que as limitações cotidianas não deixam florescer ou cuja expressão é ofuscada e reprimida. Em relação a esta questão apresenta a seguinte reflexão:

[...] la única cosa provechosa que un educador puede hacer por outro hombre, y concretamente por un adulto, consiste em facilitarle los instrumentos y colocarle em situaciones en las que pueda, a partir de los elementos de su própria condición, a partir de lo cotidiano de sus experiencias, de sus luchas, de sus éxitos y de sus fracasos, contruirse un saber próprio y una reflexión personal, y con un esfuerzo progresivo tomar posesión de los elementos de su personalidad, ocupando sus dimensiones y dándoles una forma y una expresión. (LEGRAND, 1973, p. 20)

Em resumo, como já comentado anteriormente, se trata de aprender através da experiência e da reflexividade sobre a cotidianidade. Também é importante, ao falar de Educação Permanente, não confundi-la com o processo de escolarização da Educação de Adultos, ainda que ambas estejam relacionadas; se quando os indivíduos terminam sua educação formal, seja na escola ou na universidade, não encontram instrumentos e meios para adaptar-se ao contínuo câmbio que é a vida, ficam a mercê de uma acumulação de conhecimento do tipo enciclopédico que não suscita transformações.

Entendemos por educación permanente un orden de ideias, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, com la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas (LEGRAND, 1973, p. 26)

O conceito de Educação Permanente está intimamente ligado ao de formação ao longo da vida, *Lifelong Learning*. Hoje em dia há um consenso político global quanto ao termo, ainda que isto suponha alguns decênios de trabalho e assentamento desta categoria. As primeiras iniciativas a respeito da questão surgiram nos anos de 1979 no informe *Learning to be*, conduzidos pela Comissão de Educação da UNESCO e dirigido por Edgard Faure, que fora primeiro-ministro da França e posteriormente ministro da educação. E não significou, do ponto de vista dos governos nacionais, mais do que iniciativas modestas. Já na década de

1990, depois da publicação dos informes dirigidos por Jacques Delors¹⁰ se multiplicaram as iniciativas relacionadas com o *Lifelong Learning*. O último impulso surgiu como consequência da proclamação do ano de 1996 como o ano da Educação ao Longo da Vida por parte da Comissão Europeia (ALHEIT; DAUSIEN, 2007)

Segundo Requejo Osorio (2003), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) incorporou o conceito de Educação Permanente devido ao fato de que a sociedade está em um estado de mudanças contínuas, sobretudo do ponto de vista econômica, por isso o modelo educativo não poderia se encerrar um modelo fechado no espaço e no tempo. Igualmente, a ODCE justifica a existência da Educação Permanente devido às contínuas mudanças que se apresentam no mundo do trabalho: o incremento do setor de serviços em detrimento do industrial, especialmente nos países desenvolvidos (terceirização da economia), o fenômeno da globalização econômica e a penetração das tecnologias da informação e comunicação em todos os âmbitos da sociedade.

Muitas vezes, o discurso sensocomunizante sobre a formação de trabalhadores em espaço laboral sugere uma confusão com a noção de instrução. Além de vir acompanhada de uma visão, sobretudo nos países nos quais a Educação de Adultos ainda é sinônimo de Alfabetização de Adultos, e de inscrição em programas governamentais de formação inicial e técnica, da educação de pessoas adultas como compensação. Compreendemos a formação de trabalhadores desde uma abordagem complexa e, em certa medida, holística da vida, já que é impossível determinar onde termina a vida laboral e onde começa a vida pessoal, quase sempre inter-relacionados, em especial em sociedades que superaram ou estão superando o paradigma industrial. Esta afirmação tem mais peso partir da aparição de novos recursos que fazem com que o trabalhador perca o limite entre o espaço do emprego e de sua casa, como a internet, e conseqüentemente, o correio eletrônico, os computadores portáteis, os *smart phones*, que colocam o sujeito, independente de onde esteja, em contato com seu emprego. Além disso, muitas outras ferramentas agudizam este processo, principalmente com a irrupção da *cloud computing*¹¹.

Em época de bonança econômica, na qual grande parte da população ativa se dedica 40 horas semanais, com a conseguinte presença do lugar físico do emprego, se faz necessário

10 O primeiro desses informes foi *White paper. Growth, competitiveness, employment. The challenge an ways forward into the 21st century* (COMMISSION OF EUROPEAN COMUNITIES, 1993). O segundo foi *Learning: the treasure within* (DELORS, 1996).

11 *Cloud computing*, ou A Nuvem, é um paradigma que permite oferecer serviços de computação através da internet sem a necessidade de armazenamento físico do conteúdo digital em um computador pessoal, o que coloca o sujeito na difícil situação de nunca poder escapar do conteúdo de seu trabalho, significa a extinção da frase “ não estou/perdi com o arquivo”. O arquivo estará lá e acessível em qualquer lugar.

repensar a perspectiva e a metodologia na qual os trabalhadores vão se formar, ainda mais levando em consideração o caráter profundo que as tecnologias apresentaram como transformadoras da relação trabalhador-empresa nas últimas décadas. Diante disso, em momentos de crise, nas quais ter um trabalho é uma tarefa árdua ou quase impossível, estes processos educativos deveriam vir acompanhados de um componente político que permitisse aos sujeitos compreender a dinâmica no qual se insere, a perspectiva econômica que combale sua existência como trabalhador e, em consequência disso, precariza sua vida, na medida em que o transforma em desempregado, em terceirado ou empregado com “hora zero”, forma mais precária de trabalho produzida no ocidente e já em curso em países como o Reino Unido. Além disso, esta consciência permitiria aos sujeitos, de dentro da empresa, questionar mais pragmaticamente a falta de programas apropriados que os ajudassem a aumentar sua possibilidade de empregabilidade, sua ressignificação profissional adaptando-se às tecnologias, aos processos produtivos inovadores e conseguindo orientar-se profissionalmente.

Desta forma, a *Lifelong Learning*, poderia fazer a articulação entre o mundo do trabalho e a vida pessoal do sujeito, dando-lhe ferramentas necessárias para fazer frente as mudanças laborais ao mesmo tempo em que exerceria a função de questionadora das transformações por que passa este trabalhador em seu dia a dia. A Educação de Adultos como substituição ao paradigma instrucional permitiria ao sujeito conciliar os tempos dedicados à produção com a vida pessoal, provocando certa inversão na tendência contemporânea do trabalho invadir o espaço do privado e do ócio. Esta perspectiva, abriria a possibilidade uso das capacidades empresariais e do capital econômico a favor do trabalhador.

Considerações (finais) sobre a Formação de Trabalhadores

Como vimos anteriormente, uma das questões que identifica os tempos hodiernos é a incerteza a que está submetido o mundo globalizado em que vivemos, no qual os movimentos migratórios, as transações de mercado e capital transformaram-se em um fluxo sem barreiras e sem regulação. Neste marco, o nível educativo e o nível de capacitação profissional dos trabalhadores emergem como uma das principais forças de uma sociedade que pretende dialogar como igual num contexto no qual a identificação dos sujeitos como membros de estados-nação ou de um território começa receber a rivalidade de identidades continentais (europeu, eurasiático etc), de aglomerados econômicos nacionais (Comunidade do Mercosul,

Comunidade Europeia etc) ou mesmo etiquetas de empresas multinacionais.

Neste sentido, quando mais educada, mais capacitada está para adaptar-se a este mundo e resistir às pressões, novas e outras que surgem de um mundo despersonalizado e no qual, na maioria dos casos, o trabalhador já passou da condição de membro de uma comunidade, com suas marcas e morais específicas a número de identificação numa planilha que ignora sua territorialidade, sua trajetória de vida e nacionalidade.

Muitas vezes se dá que as políticas públicas dos governos nacionais no âmbito da educação de adultos e as ações de formação nas empresas tem metas muito distintas. As primeiras pretendem colaborar, através da formação contínua, no processo de aumento da empregabilidade e da mobilidade dos trabalhadores pós-emprego, enquanto que as outras estão mais interessadas na instrução de trabalhadores relacionadas a questões específicas do fazer laboral (CREDEFOP, 2011)

A maioria das grandes companhias tem perfeitamente planejadas a formação de seus profissionais, apesar de muitas empresas possuírem financiamento próprio e dirigirem suas ações de acordo com suas estratégias de crescimento e seus planos de desenvolvimento de recursos humanos, tanto na América Latina como na Europa, muitos destes programas são financiados total ou parcialmente pelos governos nacionais, através de repasses ou de financiamentos de longo prazo. Por isso mesmo, tanto os profissionais, como suas entidades de classe e a sociedade em geral podem criar pressão para que a instrução ofertada no espaço laboral ultrapasse o mero atendimento a necessidade programática da empresa e seja parte de um processo de formação permanente e que conduza o sujeito à consciência do processo sócio-econômico em que se insere.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. **En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género.** Xátiva, Valencia: Edicions del Crec. 2007.

ANDRÉS, M.P. **Gestión de la Formación en la empresa.** Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CABELLO, M.J; RAMOS, F.J. Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación. **Revista de Educación N° 349**. mayo-agosto, 2009, pp. 243-267.

CARABALLO, R.; GONZÁLEZ-MONTEGAUDO, J.; HERNANDEZ, R.M. Educación Popular y Formación Para El Empleo. El Caso de la Escuela Taller Parque Miraflores en Sevilla, España. **Revista Educação e Contemporaneidade / FAEEBA**. N° 43, Junio. Salvador: EdUNEB, 2015.[no prelo].

CEDEFOP. **Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe**. Luxemburgo: Publication Office of the European Union, 2011

CLIFFORD, J. y THORPE, S. **Workplace learning and development: Delivering competitive advantage for your organization**. London: Ed. Kogan Page, 2007.

COLLADO BRONCANO, M.; PÉREZ FERRANDO, V.; LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E. Reflexiones sobre la política de educación de adultos en Andalucía. In: OSORIO, Requejo (Org.). **Política de educación de adultos**. Cádiz: Tórculo, 1994, p. 113-161.

COMMISSION OF EUROPEAN COMUNITIES. **Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century**. 1993. Disponível em:<http://aei.pitt.edu/1139/>. Acesso em 19/05/2015.

DE PRADO R.; HERNÁNDEZ, R. Entrevista con Peter Alheit. **Revista Diálogos, Educación y formación de personas adultas**. Vol. 9, 1997. p. 5-13.

DELORS, Jacques. **Learning: the treasure within**. 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>. Acesso em 19/05/2015.

DÍAZ DE IPARRAGUIRRE, A.A. La gestión compartida Universidad-Empresa en la formación del capital humano. Su relación con la competitividad y el desarrollo sostenible. Tesis doctoral. Texto completo en www.eumed.net/tesis/2009/amdi/. 2009.

ETCHEBERRIA, F.D. **Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas**. Madrid: Universidad Complutense, 2009. [Tese de Doutorado].

FABRE, Michel. Fazer de Sua Vida Uma Obra. **Educação em Revista**, V. 27, n.01, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 de maio de 2013.

FREINET, C. **Las invariantes pedagógicas**. Madrid: Ediciones Morata,1996.

HONORÉ, Bernard. **Para Una Teoria de La Formación**. Tradução de Maria Tereza Palacios. Madrid: Narcea Ediciones, 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GELPI, E. La educación permanente: principio revolucionario y prácticas conservadoras. In:

SÁNCHEZ ROMÁN, A. (Org.) **La educación Permanente como proceso de transformación**. Sevilla: MCEP. 1994.

HERNANDEZ, R.M. Training in companies, permanent training and adult learning: an epistemological approach. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, nº 139, 2014 p. 434 – 440. 2014.

LEGRAND, P. **Introducción a la educación permanente**. Barcelona: Teide. 1973.

LUCIO-VILLEGAS, E., PEREIRA GOMES, I., y FRAGOSO, A. Recognition of lifespan learning from a permanent education perspective. In: MERRILL, B.; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. **Education journeys and changing lives. Adult student experiences**. Sevilla: Universidad de Sevilla, ESREA, Universidad de Warwick. 2010.

PASCUAL, Raquel. **El drama del paro en Andalucía se ha convertido en un mal endémico**. 2015. Disponible em: http://cincodias.com/cincodias/2015/03/11/economia/1426084538_545480.html. Acesso em 21/05/2015.

REGGIO, P. **El cuarto saber**. Guía para el aprendizaje experiencial. Xátiva, Valencia: Edicions del Crec, 2010.

REQUEJO OSORIO, A. **Educación permanente y educación de adultos**. Barcelona: Ariel, 2003.

SCHULLER, T. Death and Lifelong Learning. **In: Adults Learning**. Vol. 23, N. 2. Leicester: NIACE, 2011.

SOUZA, Rodrigo Matos de. As Primeiras Memórias de um Leitor: Elias Canetti em Ruschuk. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASEGGI, Maria da Conceição. **Pesquisa (Auto)Biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013.