

TRABALHO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ENTRE O SER E O TER

RUI CANÁRIO¹

Resumo

Este estudo propõe uma abordagem teórica que procura tornar inteligível o modo como evoluíram as articulações entre o trabalho e a formação de adultos a partir de meados do século XX. Durante os “Trinta Anos Gloriosos” (1945-1975), a ênfase educativa foi centrada na construção da *pessoa* humana e materializou-se no conceito de *Educação Permanente*. No contexto de orientações vocacionalistas neoliberais, a centralidade da pessoa deu lugar à figura do *indivíduo* encarado como um “empresário de si” e como um recurso humano para a acumulação de capital. O futuro da formação de adultos precisa ser reequacionado no quadro de uma crise de civilização.

Palavras-chave: Trabalho e formação; Educação e desenvolvimento; Individualismo e competências.

WORK AND ADULT EDUCATION: BETWEEN BEING AND HAVING

Abstract

Theoretical approach to the evolution of the links between work and adult education from the “Mid-twentieth Century” (1945-1975). During the Thirty Glorious Years education was focused on building the human person and materialized the concept of Permanent Education. In the context of neoliberal vocationalist guidelines, the centrality of the person has given way to the figure of the individual viewed as a “self entrepreneur” and as a human resource for the accumulation of capital. The future of adult education needs to be envisaged in the context of a crisis of civilization.

Keywords: Work and training; Education and development; Individualism and competencies.

TRABAJO Y EDUCACIÓN PARA ADULTOS: ENTRE EL SER Y TIENE

Resumen

Enfoque teórico que busca hacer comprensible cómo evolucionaron los vínculos entre el trabajo y la educación de adultos desde mediados del siglo XX. Durante los

¹ Doutor em Ciências da Educação e professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

“Treinta Años” énfasis educativo Glorioso (1945-1975) se centró en la construcción de la persona humana y materializa el concepto de Educación Permanente. En el contexto de las directrices neoliberales vocacionalistas, la centralidad de la persona que ha dado lugar a la figura individual visto como un “empresario de sí mismo”, y como un recurso humano para la acumulación de capital. El futuro de la educación de adultos debe ser reconsiderada en el contexto de una crisis de la civilización.

Palabras clave: Trabajo y formación; Educación y desarrollo; El individualismo y habilidades.

1 Introdução

O período posterior à II Guerra Mundial é caracterizado, em escala planetária, por uma “explosão” das ofertas educativas dirigidas aos públicos adultos (BHOLA, 1989). Essa expansão acelerada da formação de adultos não representou apenas um crescimento linear de algo já pré-existente, mas sim a construção de um campo de práticas educativas, diversificadas (nas instituições, nos atores e nas finalidades) que podemos descrever como um conjunto de quatro polos que se articulam e interagem entre si (CANÁRIO, 2003): são eles a *alfabetização* (ou oferta educativa de segunda oportunidade), a *formação profissional*, o *desenvolvimento local* e a *animação sociocultural*.

Esse campo de práticas foi impulsionado em nível internacional e de forma decisiva pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – (ASÚN; FINGER, 2001) e concretizado no âmbito de cada estado nacional, de acordo com as suas especificidades históricas, sociais e culturais. Na complexidade da sua diversidade, esse campo da formação de adultos autonomizou-se e ganhou uma identidade própria, contrapondo-se às tradicionais práticas escolares, construindo e propondo uma nova visão global e integrada da educação, consubstanciada no movimento de *Educação Permanente*.

Historicamente, esse novo campo educativo, resultado da confluência de políticas definidas “de cima” com políticas e práticas construídas “de baixo” a partir de iniciativas sociais emergentes, materializou-se como um campo em que se combinam e fecundam uma dimensão de decisão política, uma dimensão de “expertise” técnica e uma dimensão de militância. Por meio do movimento de *Educação Permanente*, a formação de adultos institui-se como uma visão do mundo, que pretende a sua transformação.

Se o período dos “Trinta Anos Gloriosos” (1945-1975) corresponde à fase de afirmação do campo da educação, e à sua “idade de ouro”, o último quartel do

século XX é já marcado por uma progressiva erosão dos ideais da *Educação Permanente* em nome de uma *Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV), esta enfatiza a subordinação instrumental da educação à racionalidade econômica dominante. Essa transição (CARRÉ; CASPAR, 2004) corresponde a uma verdadeira “mutação cultural” que, no espaço de um quarto de século, acompanha a passagem de uma “[...] visão social e humanista da educação permanente a uma visão econômica e realista da produção e gestão de competências” (p. 7).

2 Desenvolvimento e Alfabetização

O período de 1945-1975 é designado pelos cientistas sociais como “Os Trinta Anos Gloriosos” durante os quais se registaram índices ímpares de crescimento econômico, acompanhados de fortes investimentos financeiros na educação. A teoria do capital humano, que legitima e fundamenta essa aposta na educação (MESQUITA, 2000), postula que os gastos em educação devem ser vistos como investimentos e não como custos, já que o aumento da produção tem efeitos virtuosos para o Estado e para os indivíduos na medida em que se traduz, simultaneamente, em um crescimento do emprego, dos salários e dos índices de consumo, como resultado do aumento global da produtividade. Esse fenômeno configura aquilo que foi denominado como o “círculo virtuoso do fordismo”. O modo de regulação fordista (MERCURE, 2001) pode ser sintetizado nos seguintes traços: produção de massa baseada em economias de escala de bens standardizados que alimentam um consumo de massa, sustentado por um regime salarial que reflete os ganhos de produtividade, em um quadro de vínculos laborais estáveis e de uma situação de praticamente pleno emprego. A formação profissional é um dos domínios em que a oferta educativa mais cresce, respondendo às necessidades de mão de obra qualificada, encarada como um requisito para o crescimento e modernização econômica.

Se esta descrição sintetiza a realidade próspera vivida nos países ricos do hemisfério norte, as atenções, inicialmente centradas na recuperação econômica da Europa devastada pela guerra, deslocam o seu enfoque para um Terceiro Mundo marcado pela pobreza e pelo analfabetismo. Dessa forma, a alfabetização em massa, vista como o ingrediente necessário para que os países do Terceiro Mundo possam vir a alcançar o mesmo tipo de crescimento e de acesso ao consumo que caracteriza o mundo ocidental, torna-se o centro das preocupações da agenda educativa mundial.

Em nível mundial, o conceito de desenvolvimento entendido, como sinônimo de crescimento econômico, é o referente que se impôs como algo

inquestionável. Nasceu, assim, uma ideologia marcada por um etnocentrismo que conduziu a impor à escala planetária uma maneira de ver, ler e explicar o mundo que é própria do mundo ocidental (CARDOSO, 1988). Aquilo a que hoje chamamos “mundialização” representa a ocidentalização do planeta, fundamentada no desenvolvimento quantificável através do montante global de transações monetárias realizadas em cada país. O Produto Interno Bruto (PIB) emergiu como o indicador principal que permite comparar regiões e países. E a oposição conflitual entre trabalho e capital, característica da questão social no século XIX (teorizada por Marx, com base nos conceitos de “exploração” e de “mais valia”) deu lugar a uma oposição entre “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento” que colocou a questão no âmbito da realidade nacional. O conceito de desenvolvimento surgiu no Terceiro Mundo associado a formas de nacionalismo, configuradas como modalidades de libertação nacional. A construção generalizada de “sociedades da abundância” (GALBRAITH, 1963) faria desaparecer o fosso que separava os países “desenvolvidos” dos chamados países “periféricos”, marcados pelo “subdesenvolvimento”. Então, a ideologia do desenvolvimento instituiu-se como uma poderosa estrutura mental de que a formação de adultos ficasse refém, até aos dias de hoje, apesar da erosão crítica do conceito de desenvolvimento.

No início dos anos 1970, a coincidência do primeiro choque petrolífero com as crises de produtividade e de governabilidade das sociedades capitalistas (GORZ, 1997) marcou o fim de um ciclo caracterizado pelas “ilusões do progresso” (ARON, 1969). Tornaram-se visíveis os limites de um crescimento com base na utilização intensiva de energia barata e, portanto, em uma exploração massiva e não controlada dos recursos naturais, cujo caráter finito permitiu realçar os “limites do crescimento” (MEADOWS et al., 1972). Em um segundo momento, tornaram-se evidentes os efeitos devastadores do desenvolvimento em nível ambiental, destruindo recursos indispensáveis à vida (como o oxigênio e a água) e conduzindo na direção que Max-Neef (1992) designou de “suicídio coletivo”.

Da euforia, deslizou-se progressivamente para a decepção e cresceram as críticas ao modelo de racionalidade econômica subjacente ao conceito de desenvolvimento denunciado como um “mito” por vozes tão autorizadas como a do economista brasileiro Celso Furtado (1978), para quem:

Desenvolvimento é um processo de recriação das relações sociais que se apoia na acumulação. A partir deste ponto de observação não é difícil compreender que, se a acumulação [de capital] se transforma em um fim em si mesma (quando passa a constituir a base do sistema de dominação social), o processo de criação de novas relações sociais transforma-se em simples meio para alcançá-la. A inexorabilidade do

progresso levando à desumanização do indivíduo na sociedade industrial é um desdobramento desse processo histórico. (FURTADO, 1978, p.48)

Esta “doença do progresso” (FERRO, 1999), da qual o desperdício e a alienação das sociedades de consumo (BRAUDILLARD, 1970) representam claros sintomas, não significou o abrandamento do desenvolvimento e do crescimento econômico (enquanto processo de acumulação das sociedades capitalistas). Uma sempre crescente capacidade de produção de riqueza continuou a conduzir a desigualdades sociais cada vez mais gritantes em nível global (AZOULAY, 2002). É possível afirmar que, a partir do último quartel do século XX, o crescimento prescindiu da cobertura “humanista” que lhe foi dada pela Unesco, cujo papel também passou a ser mais fragilizado.

A ideologia do desenvolvimento marcou não somente o campo econômico, mas também o campo educativo. A batalha da alfabetização foi concretizada globalmente em campanhas massivas, conduzidas centralmente e de forma vertical, cujo êxito foi muito limitado. Tinha como cimento ideológico a finalidade de superação da dicotomia desenvolvimento/subdesenvolvimento que unia conflituosamente o Norte e o Sul. A articulação linear entre alfabetização e desenvolvimento, largamente tributária da teoria do capital humano, segundo a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE, 1993), conduziu a equacionar o problema do analfabetismo em termos de custos de produção e de competitividade, os quais definem uma abordagem economicista e, portanto, redutora, deste fato social. No entanto, foi no seio dessas campanhas e de movimentos de educação popular (SOUSA, 2007) que se afirmou uma crítica pedagógica à forma escolar que deu identidade ao campo da educação e formação de adultos. Passar da “leitura da palavra” à “leitura do mundo” reconduziu, sob a influência de Paulo Freire (1975) a alfabetização para outros caminhos que anunciaram um novo ciclo educativo.

3 Educação Permanente: a construção da pessoa

O movimento da *Educação Permanente* foi amadurecido e consolidado durante os “Trinta Anos Gloriosos” que sucederam ao fim da II Guerra Mundial. Emergiu no início dos anos 1970, patrocinado pela ONU através da Unesco, e foi adotado pela generalidade dos países. Encarada como um processo contínuo que corresponde ao ciclo existencial, a *Educação Permanente* surgiu como um princípio reorganizador de todo o percurso educativo, incluindo a fase escolar. O seu referente central é a *pessoa* como sujeito de formação, tendo esta por base três pressupostos: *continuidade*,

diversidade e globalidade do processo educativo. Assim concebida, a *Educação Permanente* confere ênfase a uma dimensão cívica indissociável da construção de uma “cidade educativa” que remete para o conceito de “tornar-se pessoa” (ROGERS, 2009).

Contrapondo-se ao modelo escolar, a perspectiva da *Educação Permanente* contribui para deslocar para o campo da *aprendizagem* muito daquilo que, de um ponto de vista escolar, se fixou historicamente no campo do *ensino*. O reconhecimento de que muito do que sabemos foi *aprendido*, mas não foi *ensinado*, remete para uma revalorização epistemológica da experiência, que conduz a identificar o patrimônio experiencial de cada ser humano como o seu mais importante recurso para aprender sempre.

Esse conceito, forjado e protagonizado no seio da Unesco, emerge no contexto de um paradigma desenvolvimentista e em um Pós-Guerra marcado por influências múltiplas e, em alguns casos, contraditórias:

- Em primeiro lugar, na sequência da derrota militar e política das potências do Eixo, desenvolveu-se um processo de desmantelamento dos impérios coloniais que tornou a ONU em um palco privilegiado da construção de um sistema de equilíbrio de duas superpotências nucleares, definindo áreas de influência, matizadas pela ação concertada dos países ditos “não alinhados” que se tornaram majoritários no seio da ONU. É essa circunstância que explica o progressivo isolamento internacional e o enfraquecimento interno do regime de Salazar e Caetano, incapaz de resolver uma questão colonial que conduziria ao fim do regime (revolução de abril de 1974) e à emergência de novos países de língua portuguesa, na sequência do processo de descolonização.
- Em segundo lugar, no contexto da guerra fria, o confronto Leste/Oeste manifestou-se sob a forma de uma competição econômica que conduziu os EUA a definir programas de ajuda rápida e substancial à Europa ocidental (Plano Marshall), visando à sua reconstrução depois da devastação da guerra.
- Em terceiro lugar, esse período foi marcado por movimentos operários fortes nos países da Europa Ocidental que conduziram à emergência de lutas autônomas e também de representação social e política das classes trabalhadoras, através de partidos e sindicatos.
- Em quarto lugar, em uma Europa em rápido crescimento econômico, as concessões a que foi obrigado o capitalismo, induziram a criação dos chamados “Estados de Bem-Estar”, o que corresponde a um compromisso entre o capitalismo e a democracia política.

O conceito de *Educação Permanente* representava a conjugação híbrida de

um modelo educativo democrático e emancipatório com um modelo gestor de modernização, em uma época em que o desenvolvimento da educação de adultos fez emergir teorias e práticas de pedagogias críticas, de sentido emancipatório, protagonizadas por figuras como Paulo Freire (1975) e Ivan Illich (1971).

É à luz desse conjunto de circunstâncias que podemos ler o significado da aprendizagem coletiva vivida em Portugal pelas classes trabalhadoras no período revolucionário de 1974/1975. Foi neste curto período que conseguimos sinalizar em Portugal práticas de formação de caráter emancipatório (CANÁRIO, 2007, 2015) que apenas se afirmam quando os lugares e as formas de exercício do trabalho se tornam democráticos, dando azo a processos de *autogestão do trabalho* que se combinam com processos de *autogestão da formação*.

A afirmação do conceito de *Educação Permanente* e da centralidade da pessoa nos processos de aprendizagem filia-se em uma tradição de crítica ao modelo escolar que nasce do interior do campo da formação de adultos. Na Conferência da Unesco, realizada em Nairobi, em 1976 (PAIN, 1990), foi estabelecida a distinção entre educação *formal*, *não formal* e *informal*. Convém mencionarmos que a maior fatia das aprendizagens que cada pessoa realiza ao longo da sua vida corresponde a processos quotidianos de “osmose” entre o aprendente e o meio no qual está inserido (em casa, no trabalho, no lazer) que se traduzem em uma aprendizagem “difusa” ou “informal”, conceito que a partir dos anos 1960 se impôs na agenda educativa. E este fato permitiria relativizar a importância da educação escolar.

A perspectiva do sujeito aprendente contrapõe-se a uma forma escolar caracterizada por uma relação dual entre um mestre e um aluno subsidiária de uma *pedagogia da revelação* (o mestre sabe e transmite conhecimentos a um aluno ignorante) que se desenvolve em uma relação de *exterioridade* à experiência do aprendente (encarado como objeto de socialização) segundo um processo *cumulativo* de informação (aquilo que Paulo Freire designou por “pedagogia bancária”). Esse movimento crítico à forma escolar, nascido e desenvolvido no seio do campo da educação de adultos, é reforçado pelas críticas convergentes nos campos da psicologia construtivista, da sociologia da educação (BOURDIEU; PASSERON, 1970) e da filosofia política (ALTHUSSER, 1970). Esse processo de crítica ao escolar concretiza-se e afirma-se em poderosos movimentos sociais, no campo estudantil e no campo operário de que o “Maio de 1968”, na França, é o expoente principal.

4 Histórias de vida: do ensinar ao aprender

A crítica ao escolar e a afirmação identitária da formação de adultos viria a

conhecer nos anos 1980, no quadro das “histórias de vida”, outro momento marcante. “O homem só se pode tornar homem através da educação”. Essa frase é de Kant (2004), e foi proferida em um curso de pedagogia no final do século XVIII. Quer isso dizer que as pessoas, pela sua incompletude, estão condenadas a aprender, ou seja, em um processo de interação com o contexto e por mediação social, a construir uma visão do mundo e a intervir nele. A pessoa humana constitui, aliás, o único ser existente no Universo que busca permanentemente conhecê-lo. A atividade de aprender é, portanto, tão necessária, natural e inevitável como respirar.

Mas se aprender é algo de intrínseco ao ser humano, também é verdade que o ensino não é uma condição necessária nem suficiente para que se verifique uma aprendizagem. Aprendem-se coisas que não são ensinadas e ensinam-se coisas que ninguém aprende. Felizmente, a maior parte das situações de aprendizagem que vivemos não são formalizadas, no sentido de obedecerem aos requisitos do modelo escolar, nem sequer deliberadas (não há consciência de que o principal objetivo seja aprender algo). A aprendizagem surge, então, como um coproduto da ação.

Assim, se a vontade e o desejo de aprender são algo de intrínseco ao ser humano, cuja recompensa reside no seu próprio exercício, talvez não seja exagerado concordar com Bruner (1999) para quem o aprender somente se torna um problema na escola “em que o currículo é fixo”, pois nela “os estudantes estão confinados e o caminho é invariável”. Se o ensino escolar pressupõe, em regra, a incompetência e a ignorância do aluno, subestimando o seu patrimônio de conhecimentos e de experiências e dificultando a construção de um sentido para o trabalho escolar, não surpreende que (e recorreremos, de novo, à autoridade de Bruner) as situações escolares possam, muitas vezes, tornar os alunos “funcionalmente estúpidos”. Invariavelmente, muitos dos principais criadores e cientistas testemunham memórias pouco gratificantes da sua condição de alunos. O grande historiador Eric Hobsbawm (2005), em um livro de memórias, afirma: “as aulas não constituíram uma parte significativa da minha experiência escolar”, “não aprendi nada nas aulas de história” e “[...] a vida era demasiado interessante para sermos capazes de nos concentrarmos exclusivamente no trabalho escolar”.

Como se ensina? Foi essa a questão central colocada pelos investigadores e pedagogos, remetendo para a pesquisa sobre as didáticas, ou seja, sobre o que seriam os melhores e mais eficazes métodos de trabalho do educador. A corrente das Histórias de Vida reformula essa pergunta, assumindo como questão fundadora a de esclarecer como é que cada pessoa aprende. Perguntar “como se formam os adultos?” corresponde a uma revolução copernicana no modo de elucidar os fenômenos educativos que corresponde a uma revalorização epistemológica da experiência, no centro da qual se inscreve a corrente das histórias de vida, entendidas em simultâneo como instrumentos de investigação, de formação e de intervenção.

A prática biográfica, transposta para o campo da formação de adultos, apreende o adulto na globalidade daquilo que a sua vida lhe permitiu aprender. A prática das histórias de vida institui-se, assim, como “outra” maneira de pensar o processo educativo: “Já não se trata de aproximar a educação da vida [...] mas de considerar a vida como o espaço da educação” (DOMINICÉ, 1988, p. 140). Essa mudança paradigmática é tributária de três grandes correntes no campo das ciências humanas: em primeiro lugar, uma tradição compreensiva do social que é característica da Escola Alemã, prosseguida e reatualizada pela Escola Sociológica de Chicago, e que se traduz em uma forte valorização da subjetividade humana na compreensão do social; em segundo lugar, o construtivismo psicológico, em especial dos trabalhos de Piaget; em terceiro lugar de uma corrente ligada ao que podemos apelidar de educação experiencial e que tem como referência no domínio anglófono os autores Dewey (relação entre a investigação e a ação), Kolb (o ciclo de aprendizagem experiencial) e Schon (a reflexão na ação). No domínio francófono, podem ser identificados autores como Gaston Pineau, Pierre Dominicé ou Christine Josso com uma produção teórica relevante no caso das abordagens biográficas em educação. Esses diferentes autores têm em comum, no plano científico, uma contribuição importante para conferir ao sujeito e à sua subjetividade um estatuto epistemológico. Esta contribuição, sublinhamos, é construída em confronto com as perspectivas de cariz positivista que serviram de fundamento à tentativa gorada de construir uma “pedagogia científica”, baseada no experimentalismo.

A corrente das histórias de vida representa o alicerce teórico sobre o qual se edificaram os procedimentos de reconhecimento de adquiridos experienciais, os quais mostram a principal inovação educativa das últimas décadas, sendo transversal à formação de adultos e à formação escolar. Os seus fundamentos essenciais são, por um lado, o de verificar que as pessoas aprendem com a experiência e, por outro lado, reconhecer o princípio sensato segundo o qual não se deve ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem.

5 Educação e neoliberalismo: da pessoa ao indivíduo

A partir dos anos 1980 e 1990, assistiu-se a uma progressiva tendência para subordinar funcionalmente as políticas e práticas de formação de adultos à racionalidade econômica dominante, com base na produção e acumulação de riqueza (LIMA, 2012). Essa subordinação funcional implica que os próprios sistemas de educação e formação, ainda que formalmente sob a forma de serviços públicos, se estruturam e funcionem segundo as lógicas de mercado. A formação de adultos não é mais vista como um direito e passa a instituir-se

como um dever em que cada indivíduo é o principal responsável pela sua inserção no mercado de trabalho. Essa responsabilização individual – quer pelo êxito, quer pelo insucesso–, convida cada pessoa a comportar-se como um “empresário de si”, procurando negociar no mercado o capital em que se tornou.

Essa deriva vocacionalista é suportada por uma ideologia da formação, corporizada no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, publicado pela Comissão Europeia em meados dos anos 1990 e nas orientações definidas na chamada “estratégia de Lisboa”, que apontava para a transformação da Europa na área econômica mais competitiva em nível global (LIMA, 2007). No que diz respeito à formação de adultos, consuma-se uma ruptura com a perspectiva da *Educação Permanente*, na vertente humanista difundida pela Unesco, o que só é compreensível no quadro de um conjunto mais vasto de transformações.

De um ponto de vista econômico, o traço mais marcante dessas transformações refere-se à aceleração de processos de integração supranacional, processo de “globalização” em que se integra o projeto de construção da União Europeia. Com esse processo, intensificou-se a autonomia do capital financeiro (infinitamente móvel), deslocou-se o centro do poder para os grandes grupos econômicos, atuando em escala planetária, e para órgãos de regulação supranacionais – como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e a Comissão Europeia. Em termos políticos, verifica-se um esvaziamento dos regimes políticos nacionais fundamentados na democracia representativa, o que implica o retrocesso e a desvalorização da participação política com consequências em nível da legitimidade (HABERMAS, 2000). Essa tendência para a perda de soberania dos países do sul da Europa é cada vez mais nítida no contexto de uma “crise” global do capital que atinge duramente o espaço europeu. Salientamos que deve ser analisada a recente crise da economia grega e a capitulação em face dos “mercados” de um governo democraticamente eleito.

As mudanças verificadas em nível da economia têm contrapartidas profundas também em nível do mundo do trabalho. A passagem de uma Europa do pleno emprego para um desemprego estrutural, acompanhado pela precarização do trabalho e pela perda de direitos das classes trabalhadoras, configura uma crise do trabalho que é, concomitantemente, uma crise de sociedade. A *empregabilidade*, a *produtividade* e a *competitividade* emergem como uma trilogia de palavras-chave que sintetizam uma nova ideologia da formação profissional, e esta configura a passagem de uma lógica de educação democrática para uma lógica de mera gestão da mão de obra assalariada, que Lima e Guimarães (2011) designam como um modelo de gestão de recursos humanos.

Na viragem do milênio, como sublinhou Paula Guimarães (2011, p. 490) as novas prioridades:

[...] apelavam à educação e à formação para a competitividade, através da articulação da educação de adultos com objetivos econômicos e sociais definidos na Estratégia de Lisboa e na Estratégia Europeia de Emprego [...] é neste cenário que a educação de adultos passou a ser vista como um processo central para o crescimento econômico, o aumento da produtividade, para a competitividade e a capacidade de adaptação dos trabalhadores a contextos e a formas de trabalho inovadoras [...] É neste pano de fundo que a educação de adultos emerge como uma estratégia de gestão de recursos humanos, verificando-se por tal um menosprezo de dimensões participativas, autonômicas, democráticas e de educação crítica.

Na viragem do milênio, podemos observar o crescimento das desigualdades, o mais grave dos problemas enfrentado pela comunidade internacional, no quadro de “uma pilhagem global” (GIDDENS, 2000, p. 26). Boaventura Sousa Santos (2001, p. 26) corrobora a evidência da “iniquidade da distribuição da riqueza mundial”. E esta situação traduz, no campo da formação de adultos, a transição operada de um modelo de qualificação para um modelo de competência. À ideia da construção da pessoa no quadro de uma cidade educativa, contrapõe-se uma orientação funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade de competição e de consumo. Recentes trabalhos de investigação empírica (ALVES, 2008, 2009; BARROS, 2013; CAVACO, 2009; ROTHES, 2009) confirmam que a realidade portuguesa viveu no essencial as evoluções e tendências europeias.

Ao se recordar os anos 1960, período de apogeu dos “Trinta Anos Gloriosos”, confrontamo-nos com processos de regulação do mundo do trabalho com base nos mecanismos de negociação coletiva (o que pressupunha sindicatos fortes), tendo como referenciais os níveis de qualificação profissional dos trabalhadores, expressos por diplomas obtidos. É por referência em nível de qualificação que se estabelecem sistemas de classificação e de seriação que permitem orientar a negociação dos salários, dos processos e ritmos de progressão nas carreiras, das condições contratuais que asseguram a continuidade do emprego.

A crise dos sistemas tradicionais de classificação está estreitamente ligada à emergência do modelo de competência que acompanha as mutações das organizações e do mercado de trabalho. Do ponto de vista organizacional, a passagem de uma estrutura hierárquica baseada na segmentação e prescrição de tarefas (organização taylorista) para modalidades de organização em rede, privilegiando o projeto e a equipe, favorece uma perspectiva de responsabilização individual que está no cerne do modelo da competência (BJORNAVOLD, 2003). A lógica de responsabilização individual desenvolve-se em conjunto com os processos de avaliação permanente do que se faz, com os

processos de gestão individual da carreira e, logicamente, conduz a modalidades de negociação direta e pessoal das condições de trabalho.

Do ponto de vista social, a emergência do modelo de competência acompanha a transição de uma sociedade fundamentada no pleno emprego, para uma sociedade caracterizada pelo desemprego estrutural de massas e pelo caráter precário dos contratos de trabalho. O modelo da competência supõe, naturalmente, uma subalternização das modalidades de negociação coletiva e a correlativa fraqueza dos sindicatos. E essa subalternização e essa fraqueza são, simultaneamente, causa e consequência dos fenômenos de crescente mobilidade e de flexibilidade de uma mão de obra atomizada e enfraquecida perante as entidades patronais. As novas modalidades de regulação do mercado de trabalho, por vezes apresentadas como mais livres, mais incentivadoras do mérito e de iniciativa pessoais, instituem-se, de fato, em um contexto desfavorável para aqueles que, no mercado de trabalho, oferecem as suas competências e se veem “reenviados à sua solidão de indivíduos responsáveis e concorrentes” (LIÉTARD, 1999). Assim, são vivenciados tempos de individualização dos riscos sociais (EBERSOLD, 2003).

O campo da formação de adultos nas primeiras décadas do século XXI apresenta um paradoxo entre o triunfo de uma racionalidade instrumental baseada no poder do dinheiro (que remete para a afirmação do indivíduo) e a emergência de um conjunto de inovações que se filiam nos velhos ideais da *Educação Permanente* organizados em torno da centralidade da pessoa humana. Esse paradoxo documenta, como demonstraram Boltanski e Chiapello (1999), a capacidade do capitalismo para recuperar e integrar as bandeiras sociais e políticas dos anos 1960, nomeadamente do “Maio de 1968”. Os formadores de adultos tendem a viver, assim, uma situação que pode definir-se como de duplo constrangimento, ou seja: vivem uma prática que remete ao mesmo tempo para uma revalorização da experiência humana (reconhecimento de adquiridos experienciais) e para a subordinação desta a uma racionalidade econômica que tem como fundamentos a produção de mercadorias e o poder do dinheiro. Encontram-se em uma encruzilhada (GUIMARÃES; BARROS, 2015).

6 Futuros possíveis

Vivemos hoje um “capitalismo triunfante” que se apresenta como um “capitalismo total” (PEYRELEVADE, 2008). São tempos difíceis, caracterizados por uma intensificação da exploração do trabalho, quer sob a forma de mais-valia relativa (mediante os mais elevados níveis de produtividade), quer de mais-valia absoluta (por meio do abaixamento dos salários e da extensão dos horários de trabalho). Caminha-se, então, para um cenário de barbárie que tem como

pano de fundo o regresso à vulnerabilidade de massas que caracterizou a “questão social” nas sociedades industriais do século XIX. Um contingente crescente de ativos desempregados constitui-se como um numeroso exército de reserva de mão de obra que alimenta a fragmentação e a competição entre assalariados.

A lógica do capitalismo financeiro é hoje encarada como a única possível que, sujeita a um processo de naturalização, venceu em toda a parte e se converteu “no princípio indiscutido da organização econômica das sociedades” (PEYRELEVADE, 2008). A aceitação passiva desse estado de coisas teria como consequência a conformidade com o presente histórico, em uma perspectiva de “fim da história” que nos privaria de futuro(s).

As políticas e práticas de educação são hoje determinadas por orientações neoliberais que marcaram as últimas décadas e que pretendem apresentar-se como o único caminho possível em matéria de opções econômicas. No entanto, o que constatamos é que a economia dominante é um caminho para um desastre que não decorre de escolhas dos cidadãos. É no contexto de uma crescente subordinação da ação educativa ao poder do dinheiro que deve ser interpretado o apelo de Alberto de Melo (2012) à construção de “modalidades de educação subversiva” que poderão ganhar força, visibilidade e eficácia quando construídas de baixo para cima e ancoradas em fortes movimentos sociais.

Em contraposição àquilo que aparece como uma aparente fatalidade, é importante realçarmos que o devir histórico não é predeterminado, não está refém de nenhum determinismo, antes corresponde a uma pluralidade de futuros possíveis que decorrem de uma ação individual e coletiva, da pessoa humana que, a partir de um leque de oportunidades em aberto, é capaz de construir o seu próprio caminho, construindo modos de emancipação social do trabalho que permitam a atualização de todas as potencialidades do ser humano.

Está em aberto uma escolha civilizacional: precisamos ser capazes de escolher entre o *ser* e o *ter*. Para Ivan Illich (1971, p. 108) esta escolha significa colocar na balança “o sentido e a natureza da vida humana”; afinal, cada homem precisa saber “[...] se pretende obter a riqueza material e possuir cada vez mais coisas ou se prefere ser livre de as utilizar. Residem, aqui, duas maneiras de conceber a utilização do tempo e os critérios de produção” (ILLICH, 1971, p. 108). A escolha em causa remete também para diferentes modos de articular a aprendizagem e o trabalho, bem como para uma redefinição das finalidades éticas da ação humana.

Referências

ALTHUSSER, Louis. Idéologie et appareils idéologiques de l'Etat. Sur la reproduction des conditions de la production. *Pensée*, p. 67-125, n. 151, p. 67-125, juin 1970.

ALVES, Natália. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa, 2008.

_____. *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa, 2009.

ARON, Raymond. *Les désillusions du progrès*. Essai sur la dialectique de la modernité. Paris: Gallimard, 1969.

ASÚN, José Manuel; FINGER, Mathias. *A educação de adultos numa encruzilhada*. Porto: Porto Editora. 2001.

AZOULAY, Gérard. *Les théories du développement. Du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. 2002.

BARROS, Rosana. *As políticas educativas para o setor da educação de adultos em Portugal*. As novas instituições e processos educativos emergentes entre 1996-2006. Lisboa: Chiado Editora, 2013.

BHOLA, Harbans S. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris: Unesco, 1989.

BJORNAVOLD, Jens. *Assegurar a visibilidade das competências*. Identificação, avaliação e reconhecimento da aprendizagem não formal na Europa. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação, 2003.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Fayard, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BAUDRILLARD, Jean. 1970. *La société de consommation*. Paris: Denoel, 1970.

BRUNER, Jerome S. *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio de Água, 1999.

CANÁRIO, Rui. *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 2003.

_____. A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências de Educação, 2007. p. 11-35.

_____. A educação de adultos em Portugal depois do 25 de Abril de 1974. *Le Monde Diplomatique* (versão portuguesa), n. 104, p. 6-7, 2015.

CARDOSO, José. O imaginário ocidental e o desenvolvimento. *Terra Solidária*, v. 16/17, p. 10-11, 1988.

CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 2004.

CAVACO, Carmen. *Adultos pouco escolarizados*. Políticas e práticas de formação. Lisboa: Educa, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 100-106.

EBERSOLD, Serge. Gestion individualisée des risques sociaux et crise des catégories instituées. *Education Permanente*, v. 156, p. 13-25, 2003.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

FURTADO, Celso. *Criatividade e dependência na sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FERRO, Marc. *As sociedades doentes do progresso*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

GALBRAITH, John K. *A sociedade da abundância*. Lisboa: Sá da Costa, 1963.

GIDDENS, Antony. *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GORZ, André. *Misères du présent, richesse du possible*. Paris: Editions Galilée, 1997.

GUIMARÃES, Paula. *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006)*. A emergência da educação e da formação para a competitividade. Braga: Universidade do Minho, 2011.

_____.; BARROS, Rosanna. A nova política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Os educadores de adultos numa encruzilhada? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 391-406, 2015.

HABERMAS, Jürgen. *Après l'Etat-nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris: Fayard, 2000. HOBBSAWN, E. J. *Tempos interessantes. Uma vida no século XX*. Lisboa: Campo das Letras, 2005.

ILLICH, Ivan. *Une société sans école*. Paris: Seuil, 1971. KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Lisboa: Alexandria, 2004.

LIÉTARD, Bernard. La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. (Dir). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 1999.

LIMA, Licínio. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. Sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

_____.; GUIMARÃES, Paula. *European strategies in Lifelong Learning. A critical introduction*. [S.l.]: Barbara Budrich Publishers, 2011.

MEADOWS, Dennis (etali). *Halte à la croissance? Rapport sur les limites de la croissance*. Paris: Fayard, 1972.

MELO, Armando. *Passagens revoltas. 1970-2012, 40 anos de intervenção por ditos e escritos*. Lisboa Associação In Loco, 2012.

MERCURE, Daniel. (Org.). *Une société monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation*. Bruxelles: De Boeck, 2001.

MESQUITA, Leopold. *Educação e desenvolvimento econômico*. Lisboa: IIE, 2000.

MAX-NEEF, Manfred. Chamar desenvolvimento a um suicídio coletivo! *A Rede*, v. 7, p. 18-27, 1992. ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Analfabetismo funcional e rentabilidade econômica*. Porto: Asa, 1993.

PAIN, Abraham. *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan, 1990.

PEYRELEVADE, Jean. *O capitalismo total*. Lisboa: Edições do Século XXI, 2008. ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2009.

ROTHES, Louis. *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos*. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

SANTOS, Boaventura S. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001. p. 31-106.

SOUSA, João Francisco. Educação popular e movimentos sociais no Brasil. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências de Educação, 2007. p. 37-80.

Submissão em: 01-12-2015

Aprovação em: 06-01-2016