

# TEMAS EM DEBATE

# DA CRÍTICA À TOLERÂNCIA: UMA VISÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA AMÉRICA LATINA

HUGO LOVISOLO

do CPDOC/FGV-RJ

Três modalidades ou propostas educativas interagem, com destaque, no campo da educação de adultos na América Latina nas últimas três décadas. São conhecidas, habitualmente, sob os nomes de educação supletiva, educação permanente e educação popular. No terreno da prática, por certo, os valores, padrões operacionais e objetivos dessas modalidades ou propostas podem combinar-se nos programas de ação educativa. Aqui as distinguimos, analiticamente, enquanto tipos ideais de modalidades educativas.

Embora suas origens ideológicas e organizacionais sejam diversas, as três confrontam-se com as problemáticas do analfabetismo, da capacitação técnica e da participação política e social dos segmentos ou camadas populares. Há, de fato, um considerável investimento ideológico-teórico realizado com o intuito de distinguir essas modalidades de educação de adultos, como testemunha o texto pioneiro de Carlos Brandão, *Da educação fundamental ao fundamental na educação*.<sup>1</sup>

Apesar das semelhanças existentes entre tais modalidades ou propostas, os autores, sobretudo aqueles que se identificam com a educação popular, tendem a salientar as diferenças críticas, a marcar os traços distintivos. A crítica, usualmente, é entendida como luta ideológica, teórica e política. Estas operações analíticas e críticas apelam, de praxe, para dois eixos: o de classe e o de mudança social. Sobre

o primeiro eixo as propostas se diferenciariam em função das posições, interesses ou projetos históricos das classes sociais que representariam. Pelo segundo, as propostas classificar-se-iam em função do seu apoio ao progressismo ou ao conservadorismo político-social, conforme desenvolvam uma integração conservadora e adaptativa dos segmentos populares à ordem vigente ou uma participação crítica e renovadora.

Entretanto, tais formas de análise, separadoras ou diferenciadoras, minimizam as coincidências e deixam de lado aspectos significativos do solo cultural no qual se enraízam as propostas. Isto é, por levar em consideração os objetivos manifestos das ações educativas, deixam de observar e avaliar representações e conceitos que lhes dão oportunidade de emergir e que, ao mesmo tempo, marcam as respectivas propostas educativas.<sup>2</sup>

Neste texto, escrito por opção deliberada de modo ensaístico e não conclusivo, proponho-me a le-

1 Veja-se Brandão (1980a; 1980b e 1983) e Paiva (1983, 1984).

2 A análise dos condicionantes culturais da educação é subestimada, quando comparada com os copiosos esforços feitos em termos dos condicionantes econômicos e políticos. De modo geral, entre os analistas da educação, as conjunturas pesam mais que as tradições.

vantar alguns dos componentes que me parecem significativos daquilo que denominei solo cultural, tais como a legitimidade do ilegítimo, o paradoxo de se educar adultos e o infortúnio dos "analfabetizados" e dos analfabetos. Durante este ensaio concentrei-me sobretudo na educação supletiva e na permanente, usando a educação popular como contraponto. Na última parte argumentarei sobre as questões que a própria educação popular não enfrenta, especialmente aquelas que dizem respeito ao fundamento de sua legitimidade.<sup>3</sup>

### **A EDUCAÇÃO SUPLETIVA: DA LEGITIMIDADE DE NÃO SER EDUCAÇÃO.**

A educação repositória de escolaridade ou supletiva é, de modo geral, uma ação realizada pelo Estado e destinada a dar aos adultos possibilidades educacionais das quais careceram no momento oportuno — a infância. O funcionamento dos sistemas escolares de grande parte da América Latina põe em evidência as altas taxas de repetência, de evasão e mesmo de não ingresso na escola. Este funcionamento determina altos números absolutos e relativos de analfabetos e de pessoas sem educação básica ou escolaridade de primeiro grau. A abrangência e a qualidade da educação básica continuam sendo os aspectos críticos nos diagnósticos do passado e do presente (Tesco, 1987).

O sistema de educação repositória ou supletiva, como seus nomes o indicam, destina-se a sanar ou remediar, fora do tempo correspondente, o funcionamento inadequado do sistema escolar ou da educação básica, segundo os ideais de universalidade e obrigatoriedade. Estruturalmente, então, o sistema se situa como uma ação educacional transitória, dado que somente se justifica pelo ineficiente funcionamento da educação escolar de crianças. Uma vez superada essa ineficiência, o sistema de educação supletiva desapareceria, pois ficaria sem demanda e função. Assume a educação supletiva, portanto, um marcado caráter conjunturalista, que lhe outorga perfil e formas de funcionamento particulares.

São conhecidas as justificativas elaboradas para sua existência. De um lado, argumenta-se, a partir de noções de justiça social, sobre sua propriedade reparadora de injustiças vigentes. De outro, parte-se das crenças correntes de que a aquisição de competências e habilidades da educação básica ajudaria os indivíduos já adultos a terem uma melhor colocação no mercado de trabalho, uma vida de cidadania mais plena e um relacionamento social e cultural mais diversificado e rico. Existe, também, a tendência de apresentar a educação supletiva enquanto oportunidade de reinserção dos adultos na carreira escolar. Possui, então, o significado básico de restituir ao adulto um direito que lhe teria sido sonegado na infância, quer por condições econômicas, sociais ou culturais da família, quer pela insuficiente abrangência, qualidade e condições do sistema de ensino destinado às crianças. Esta modalidade é, portanto, repo-

sitória ou supletiva de oportunidades e direitos aos quais não se teve acesso na infância.

Observemos que este modo de entender a educação de adultos está conformada pela crença de que o natural é educar crianças. A naturalidade desta aceitação está determinada pela representação da educação como uma relação entre gerações. Estas duas crenças solidárias possuem uma longa história no pensamento do Ocidente. Contam com raízes platonianas e foram sancionadas na sociologia da educação de Durkheim, receberam confirmações no campo da história social, são aceitas nas representações populares sobre a "educabilidade" dos indivíduos — atribuída natural ou espontaneamente à infância — e também recebem apoio no campo da psicologia, da psicanálise e da antropologia.<sup>4</sup> Tal densidade de contribuições indica a abrangência e persistência do paradigma conformado pelas duas crenças, ou representações solidárias enunciadas.

Diante deste paradigma ou tradição, qualquer proposta de educação de adultos aparece como anomalia, como ação que não pode ser aceita espontânea ou naturalmente e que requer, portanto, alguma argumentação legitimadora. Estamos, por certo, atribuindo ao termo educação um sentido forte: o sentido de uma ação que provoca novos "estados", uma "conversão", a "constituição do indivíduo ou do cidadão", a "adoção de uma nova cosmovisão" ou qualquer outro sentido equivalente. Destarte, a mera capacitação de habilidades, o treinamento ou a instrumentalização, pareceriam estar fora do alcance do significado do termo "educação".

Nos marcos deste enquadramento geral, a educação supletiva assume que lida com indivíduos que podem estar inseridos no mercado de trabalho, ter sua própria responsabilidade familiar, talvez posições político-partidárias, opiniões próprias, enfim, assume que lida com adultos. Neste sentido, uma proposta educativa em sentido forte parece que escaparia a suas possibilidades. Correntemente não figuram entre seus objetivos gerar uma conversão, estados morais ou intelectuais, difundir uma nova filosofia, ou promover a realização plena do eu, isto é, objetivos com os quais habitualmente se identifica uma verdadeira educação. Na verdade, seus objetivos tomam, basicamente, um caráter distributivo de técnicas instrumentais — leitura, escrita, cálculo, entre outras.

No plano da prática educativa, a representação de se estar lidando com adultos leva a modificações no currículo (que, calcado no ensino de crianças, será "simplificado" ou "funcionalizado"), nos horários de funcionamento, nos modos de avaliação, com o objetivo geral de que os adultos realizem, com o menor esforço possível, o percurso educacional que deveriam ter cumprido na infância. Assim, a educação supletiva opera com uma facilitação ou funcionaliza-

3 Para maiores esclarecimentos reportar-se a Lovisolo (1987a; 1987b e 1988).

4 Veja-se, entre outros, Durkheim (s/d); Arendt (1972); Lévi-Strauss (1976); Ariès (1978).

ção do currículo escolar do primeiro e segundo graus às supostas condições de vida dos adultos, à sua disponibilidade de tempo e, por vezes, afirma-se, a seus interesses.

Assim a educação definida por um ideal formativo parece desaparecer na educação supletiva. Em seu lugar teríamos uma proposta que enfatiza a adequação entre determinados instrumentos e o real. Este caráter instrumental é reforçado pelo clima de funcionalização na prática educativa cotidiana. A educação supletiva termina apresentando-se a serviço da promoção econômica e social individual, mediada pela aquisição de instrumentos de conhecimento.

Dois tipos de críticas são endereçados a esta forma de educação de adultos. O primeiro se situa dentro dos marcos das definições e objetivos da própria educação supletiva, e o segundo critica estes marcos e objetivos.

De acordo com o primeiro tipo de críticas, a educação supletiva não seria suficientemente abrangente, não habilitaria de forma aceitável os adultos, em relação aos instrumentos ou competências que lhes permitissem uma efetiva melhora nas suas condições de trabalho e vida social, e se caracterizaria pela baixa qualidade de seu processo de ensino. Em resumo, a crítica diz que a educação supletiva não está alcançando seus objetivos e que estes deveriam ser realizados.

A segunda linha crítica ataca seus fundamentos, seu modo de operação e seus objetivos. Esta crítica possui afinidade com a elaborada pelos educadores populares e, em vários sentidos, representa seus pontos de vista. A crítica afirma que a educação supletiva é demasiadamente instrumental e não comporta objetivos educacionais em si mesma, estando sempre a serviço de outros fins. Ao mesmo tempo, salienta que este tipo de educação, por seu caráter emergencial, converte-se em paliativo e numa forma degradada de educação. Não seria uma verdadeira educação, pois ela não é "radical" e não determina nenhuma forma de mudança social, nem provoca uma conversão ou uma tomada de consciência. Ao não mudar os "estados" dos adultos, pode provocar um reforço dos preconceitos, da autoridade e da tradição da dominação sobre os segmentos populares. Efeito este que seria realimentado, quando a educação supletiva age em função individualista, que somente daria como saída o individualismo possessivo, em vez da ação coletiva e solidária.<sup>5</sup> Em definitivo, a educação supletiva não seria uma educação, simplesmente atuaria na esfera do conformismo, do ajustamento e da acomodação.

Decorre destas formulações críticas que a educação supletiva seja assemelhada a diversas formas de capacitação, de treinamento, possuindo, portanto, uma função meramente informativa e instrumental, em vez de, segundo o ideal pedagógico recorrente no Ocidente, associar harmonicamente o formativo e o informativo — o valor de meio da educação ao valor da educação como fim em si mesmo. É sabido que as representações sobre o significado de "formação" são variadíssimas nas controvérsias pedagógicas do

Ocidente. Um elemento reiterado dessas representações é o formulado pelo pragmatismo americano, especificamente por Dewey, no sentido de que uma educação seria formativa quando despertasse a vocação de aprender mais. Esta idéia, de fato, compõe também a doutrina da educação popular sobre a formação, que se efetivaria na vontade de inquirir, de pesquisar o mundo, de ser crítica ou de ser mais, nos termos de Paulo Freire na *Pedagogia do oprimido*. Em oposição, a mera aquisição de instrumentos para outros fins não comportaria a adesão aos valores formativos. Estando nesta situação, segundo os críticos, a educação supletiva não se distinguiria das aprendizagens de datilografia, mecânica de automotores e tantas outras, cujos objetivos são meramente os de fazer com que os indivíduos adquiram instrumentos para melhor se situarem no mercado de trabalho. Estaria então comandada pela razão prática, segundo os valores que esta assume num contexto social determinado, isto é, pelo utilitarismo.

Os críticos, quando generosos, visualizam a educação supletiva como um analgésico que pode diminuir as dores da doença, porém sem curar. E mais ainda, diriam os críticos: quando o analgésico age satisfatoriamente, pode chegar a inibir a procura ativa da cura por parte do doente e a procura de uma terapêutica radical. Esta comparação não é despropositada, porquanto a consciência dominada, alienada, conformista foi repetidas vezes comparada ou pensada por meio da conceitualização patológica — ela estaria doente. Nada impede de se comparar a consciência alienada com o estado patológico, e a passagem para a consciência crítica com a normalidade, e isto é freqüentemente realizado. Na fala popular, e em termos de alfabetização, isto se reflete quando se associa, por exemplo, a alfabetização à passagem do estado de cego, estado patológico, para o estado de vidente, simbolicamente o normal.

A educação supletiva possui como uma característica ideológica a baixa elaboração, a carência de um drapeado florido, para explicar os fundamentos de sua ação. Nisto se distingue tanto da educação permanente quanto da popular, ambas — e sobretudo a segunda — com numerosos drapeados. Tudo se passa como se a educação supletiva considerasse tão evidente a necessidade de sua ação, que a argumentação doutrinária se tornasse desnecessária. De fato, raramente responde a seus críticos. Tudo se passa como se ela se sentisse o pólo real, e seus críticos o ideal ou utópico. Ou como se considerasse que a dinâmica do mercado educacional oferece lugar para todos, como pareceria acontecer, e isto fosse muito mais relevante que as discussões teórico-ideológicas.

Nas raras oportunidades que a educação supletiva responde às críticas da segunda linha (com as da primeira pode concordar, e então exigir maiores recursos humanos e materiais, maior orçamento, melhores condições de trabalho, qualificação do pessoal

5 Sobre o conceito de "individualismo possessivo", ver Macpherson (1979).

docente e administrativo, salários dignos e carreira docente, entre outros), o faz de um modo cáustico. O núcleo de sua argumentação é mais ou menos o seguinte: os analgésicos podem tapear as doenças; contudo, podem ser componentes ativos da cura. Podem dar ao paciente maior vontade de viver, calma para enfrentar sua situação, alívio para quebrar o círculo realimentador da dor e da doença. Digamos que à medida que acalmam a dor, podem abrir as portas para que a vontade de viver venha à tona. Traduzida para a esfera da linguagem sociológica, é como se a educação supletiva pudesse se amparar nas dificuldades, teóricas e informativas, de se refutar que as reformas gradativas provoquem transformações revolucionárias a longo prazo.

A educação supletiva demanda, então, ser avaliada mais pelos efeitos derivados de sua ação a longo prazo, do que pelos objetivos explícitos e efeitos imediatos. Supõe que os efeitos a longo prazo podem ser ambíguos e contraditórios, em vez de meramente lineares. Desta forma a educação supletiva pareceria possuir maior perspicácia histórica e sociológica que seus críticos, porquanto pede uma avaliação que leve em consideração a interação entre as pessoas, a aquisição de instrumentos em relação com as condições estruturais e de contexto. A crítica aos críticos que emerge da defesa da educação supletiva é a de acusá-los de reducionistas, pois se negam a avaliar os efeitos contraditórios que podem derivar da ação educativa do Estado, que persegue a instrumentalização sob o domínio de valores utilitários e individualistas.<sup>6</sup> Contudo, estes argumentos da educação supletiva parecem ser inconsistentes, quando situados nos marcos da convenção de que o natural é educar crianças. Esta convenção firma-se no Ocidente por meio de várias propriedades ideológicas.

A primeira visualiza a educação como relação entre gerações, na qual os velhos ou adultos agem sobre os novos ou crianças. Esta relação será decodificada como posição de autoridade e responsabilidade, caras de uma mesma moeda, dos velhos em relação aos novos (Arendt, 1972).

A segunda propriedade da convenção afirma que a ação dos velhos é intencional, metódica, e que, portanto, seus efeitos são desejados e supostamente previsíveis em função do conhecimento acumulado. Em síntese, a educação é intencional e seus efeitos calculáveis. Deriva-se disto que a "aprendizagem", inintencional nos seus efeitos e não calculável, não é educação em sentido estrito. A convenção não nega que na vida se possa aprender; no entanto, ela salienta que o aprendido não resulta de um processo intencional e metódico e que seus efeitos não são previsíveis. Assim se pode aprender na política, entretanto é possível aprender as regras do fisiologismo e do clientelismo, em vez das desejadas regras democráticas. O exemplo protótipo destas afirmações já está presente na experiência de Platão quando foi contratado para educar Dionísio II, futuro rei de Siracusa. Este tinha apreendido na vida muitas coisas, contudo sua idade avançada impediu que Platão pudesse fazer dele um rei-filósofo. Esta experiência,

sem dúvida, fundamenta a reflexão platônica de que é necessário banir os velhos da cidade para transformá-la mediante a educação. Os exemplos poderiam ser multiplicados ao longo da história. No entanto, o que verdadeiramente interessa é que a vida pode ensinar aquilo mesmo que se quer transformar mediante o processo educativo.

Das propriedades que estamos comentando se deriva que a educação supletiva, ao atribuir os efeitos positivos de sua intervenção à interação na vida, estaria fugindo da responsabilidade da ação educativa intencional e previsível. Mais ainda, esta fuga seria perceptível no próprio processo interativo da educação supletiva. De praxe, seus professores não se sentem responsáveis pelos alunos adultos, e estes conferem pouca ou nenhuma autoridade àqueles. Quando a autoridade do professor aparece, o faz sob o caráter de autoridade pessoal, do reconhecimento de alguém que se nos afigura como superior em conhecimentos, saberes, moralidade ou qualquer outro eixo de avaliação social. Os próprios alunos expressam freqüentemente o ponto de vista de ser a educação supletiva paliativa, degradada, substitutiva, enfim, não original, fundamental ou radical. Digamos que os alunos internalizam as críticas e o limite que a convenção impõe à educação supletiva de adultos, limitando a interação dos participantes. A "redução" dos objetivos pode se constituir num mecanismo comum à interação entre professores e alunos. Estes, por vezes, situam na universidade — um porvir possivelmente irrealizável — a educação séria. Entretanto, não podemos deixar de salientar que esta mesma situação favorece um alto grau de autonomia do educando submetido à educação supletiva.

Curiosamente, pareceria que o próprio caráter questionável e a falta de elaboração conceitual, em parte provocada pela demanda, constituem a força da educação supletiva. Ao não pretender uma conversão, ao aceitar ser uma educação que supre disforme a ausência de uma outra educação, ao postular seu caráter instrumental e individualista, enfim, aceitando sua condição transitória e paliativa, eliminam-se as necessidades de sua fundamentação e legitimação ideológica.

Na verdade, se aceitarmos que os valores da educação supletiva estão determinados pela convenção de que o natural é educar crianças, e que educação é uma relação entre gerações, a educação de adultos não faz sentido. Toda educação de adultos careceria da legitimidade e da força simbólica presentes na autoridade e responsabilidade que fundamenta a relação entre gerações. Os adultos conseqüentemente apenas poderiam ser capacitados ou treinados, nunca educados num sentido forte.

6 Há, sem dúvida, vários reducionismos: o economicista e o politicista são destacados nas análises sociais (Nun, 1982). Nas críticas da educação popular, há uma forma de reducionismo que confunde intenções ou objetivos com realização, sem levar em conta as complexas transformações que, em qualquer proposta de intervenção, se processam na interação.

Na medida em que tal pressuposto é aceito, não existe a possibilidade de se elaborarem argumentos convincentes para a superação do paradoxo de se pretender educar adultos. Este é um paradoxo real, limite de uma convenção que a educação supletiva aceita e respeita. Ela apenas existe, dado que a ordem normal, a educação escolar de crianças, está sendo desrespeitada no funcionamento dos sistemas nacionais de ensino. Então apenas competiria à educação supletiva remediar, tendo, portanto, uma legitimidade meramente conjuntural.

Talvez por esta razão o principal crítico não seja aquele que lhe confere o estigma de não ser educação, pois na verdade está supondo a possibilidade de uma verdadeira educação dos adultos, como os ideólogos da educação popular. O verdadeiro crítico seria quem, desde a própria convenção, seguindo seus preceitos ao pé da letra, afirma que não tem sentido que o Estado gaste recursos, sempre escassos, em adultos, quando eles estão faltando para a "verdadeira" educação: a das crianças. De fato, há poucos anos, com o calor que o caracteriza, Darcy Ribeiro defendeu publicamente esta posição no contexto de suas críticas ao Mobral. Perante esta linha crítica, a educação supletiva apenas pode responder com dois caminhos ou modelos.

O primeiro requer que a educação supletiva transite ainda mais pela via da instrumentalização. O desenvolvimento demandaria competências nos adultos a serem incorporados ao mercado formal de trabalho. Portanto a função é capacitá-los em termos de leitura, escrita e cálculo, até para que o próprio mercado possa treiná-los mais eficientemente. Esta lógica pode ser repetida para o campo da política e da participação social.

O segundo caminho significaria abandonar a convenção e aproximar a educação supletiva daquelas propostas que intentam legitimar a educação dos adultos fora dos marcos da presunção de que o natural é educar crianças. Desta forma a educação supletiva se aproximaria da permanente e da popular, pois ambas, de modos diferentes, desconhecem a convenção, como veremos ao longo do texto. Desconhecer a convenção significa que a relação de educador e educando deixa de ser uma relação entre gerações permeada pela responsabilidade e a autoridade. Novas formas relacionais são colocadas no cenário da interação educativa. Este abandono de suas características fundadoras não se processa sem os custos ou acentuadas dissonâncias internas correspondentes à importação de novos fundamentos de legitimidade (Lovisolo, 1988).

A resposta às críticas indica, então, à educação supletiva a opção entre uma argumentação ainda mais instrumentalista e conjunturalista, respeitando a convenção, ou seguir uma proposta conversora ou de outra natureza, porém fora dos limites da convenção. Por certo, a educação permanente e a popular aceitam com seus argumentos legitimadores. A segunda, tentando criar uma educação constitutiva de homens livres e iguais, criação que passará nos seus momentos fundadores por uma conversão, realizada

na interação entre educandos e educadores (Lovisolo, 1987b). A primeira — a educação permanente — ultrapassando, como veremos, a conversão e a convenção, porém ao custo de reduzir-nos, a todos, à menoridade.

### **EDUCAÇÃO PERMANENTE: QUEBRA DA CONVENÇÃO OU CONSTITUCIONALIDADE DA MENORIDADE.**

A educação permanente ou continuada é uma proposta educativa que pertence a uma corrente comum de pensamento que situa a mudança — técnica, econômica, social, cultural e política — como condição e fundamento da definição das sociedades modernas. A mudança tanto pode ser considerada como processo em curso, que exige adaptações por parte dos indivíduos, quanto as adaptações individuais podem ser percebidas como condições e contribuição para a mudança desejada. Em ambas as situações, valoriza-se o papel de determinadas formas de educação como componentes ou resultantes ativos da mudança.

Uma segunda característica das propostas de educação permanente ou continuada é sua posição crítica em relação aos sistemas formais de educação. Estes se caracterizariam, segundo sua versão, por uma baixa ou nenhuma capacidade de adequação às demandas da mudança social e pela ausência de condições e funcionamentos capazes de serem geradores autônomos de mudança. Os sistemas formais são, por assim dizer, a dimensão tradicional da modernidade.<sup>7</sup> A crise educacional contemporânea seria em parte derivada da incapacidade de adequação inovadora dos sistemas formais. A educação permanente se atribui a capacidade de elaborar propostas, de cunho formal e não formal, caracterizadas pela criatividade e a adequabilidade aos tempos. Frequentemente chama em seu auxílio os desenvolvimentos da ciência, desde a teoria dos sistemas à sociologia, para diagnosticar necessidades, problemas, impasses e respostas educativas. Assume, assim, uma legitimidade que se pretende científica, racional, fatural ou empírica. Salientemos, *en passant*, que a própria educação popular assume características similares

7 Apesar de estarmos lidando aqui com a educação permanente como um tipo ideal, ela está presente em autores concretos. Tomemos, por exemplo, a obra de Coombs (1976). O autor diz: "a inércia inerente aos sistemas de ensino os tem levado a funcionar apaticamente na adaptação de seus assuntos internos às novas necessidades externas, ainda mesmo quando a escassez de recursos não constitui o principal obstáculo à adaptação" (p. 21). E, em relação ao projeto global de uma educação permanente, afirma que "o objetivo será criar um sistema de aprendizagem altamente diversificado, capaz de acompanhar o indivíduo durante toda a vida, no qual combinar-se-ão elementos formais, não-formais e informais, de maneira a proporcionar uma ampla variedade de opções de aprendizagem para todos os membros da população, independentemente de idade, sexo, ocupação ou posição social" (p. 16).

quanto à formulação do famoso método Paulo Freire, sendo que Maciel (1983), um dos seguidores deste, considerará o método ou sistema como fundamentado e articulado "enciclopedicamente" às ciências.

As críticas elaboradas ao formalismo educacional, diga-se de passagem, não são novidade. Já estavam presentes nos argumentos críticos de Bacon aos escolásticos, na crítica dos iluministas ao funcionamento das universidades, com a conseqüente criação das academias (Prado Jr., 1985) e também nas críticas do século passado ao ritualismo acadêmico (Bourdieu e Passeron, 1982). Em todas essas enunciações críticas sempre se combateu o formalismo, a instrução livresca, a formação ou informação sem referência ao presente, a memorização, o ritualismo, com argumentos similares aos utilizados pela educação permanente. O que se critica são comportamentos pensados como tradicionais. Em contrapartida, propõem-se ações educativas que estariam livres das pechas que estão sendo questionadas. Assim, as críticas não colocam em questão a educação de um modo radical, sendo o sistema educacional o que está em crise, e existindo sempre a possibilidade de respostas educativas adequadas ao presente e sobretudo à modernidade.

A terceira característica da educação permanente a situa como devedora das pedagogias ativas. O ideal é o de uma educação vinculada à vida — ao invés de uma educação que se desenvolveria no campo das idéias ou de ideais ultrapassados ou sem bases no real — uma educação funcional em relação aos problemas que os homens enfrentam, isto é, útil para fornecer respostas aos mesmos, propiciando o desenvolvimento das potencialidades e aspirações individuais e coletivas. Portanto, a educação, se deve ser funcional em relação às dinâmicas dos indivíduos, também deve sê-lo em relação às exigências da modernidade, concebidas por meio das demandas técnicas, econômicas, sociais e culturais.

A proposta pedagógica da educação permanente é de que as metodologias fundadas nas concepções das pedagogias ativas sejam o núcleo das respostas que permitirão alcançar a funcionalidade da educação. A atividade do educando deve ocupar o centro do processo: aprendendo a aprender, aprendendo a fazer, aprendendo a pesquisar. Assim, sua proposta privilegia o aprendizado de métodos, ou procedimentos heurísticos e de produção, sobre o aprendizado dos produtos já constituídos.

Esta posição relaciona-se estreitamente com a quarta característica da educação permanente, que resulta de uma leitura da modernidade. Segundo esta leitura, os homens deveriam estar submetidos a um processo de educação permanente ou continuado, que constituiria a base do ajuste e resposta à própria modernidade. Para Legrand, a educação permanente é, ao mesmo tempo, o instrumento e condição de toda sociedade moderna, voltada decididamente para o futuro e o progresso (Legrand, s.d.).

Observemos que a ética na qual Benjamin Franklin expressou os significados do espírito do capitalismo — segundo a conhecida interpretação elaborada

por Max Weber — caracterizou-se pelo trabalho árduo, a atitude comedida diante do consumo, uma moral estrita, que levaria às riquezas dos indivíduos e das nações, no contexto de uma modernidade artesanal, como pode ser inferida dos exemplos apresentados pelo próprio Franklin. A educação permanente, por sua vez, pareceria definir ou refletir um novo espírito capitalista da modernidade, não ausente contudo das percepções weberianas. Ao invés de destacar o trabalho permanente e contínuo, a honestidade no pagamento das dívidas, a procura em aumentar a produção, o novo espírito pleiteia uma não menos contínua aprendizagem constante, a submissão permanente a processos formativos ou informativos, a realização de poderosos esforços de acumulação de métodos heurísticos e de produção. A modernidade, então, se realizará à medida que os indivíduos assumam esta ética de autoperfeição, sempre em relação funcional com as demandas da mudança tecnológica. Isto é, não se trata da perfeição do místico, nem da contínua luta dos quixotes. Trata-se, mais bem, da perfeição do cientista ou do funcionário das estruturas tecnocráticas.

Entretanto, a proposta da educação permanente nos submete, no plano individual, a uma existência caracterizável como sendo permanentemente incompleta, sob uma espécie de risco constante (se não adotarmos suas recomendações), de sermos "menorizados" na dinâmica do mercado e do social. Paralelamente, promete-nos a salvação e a "maioridade" tensa. Sendo a modernidade definida como uma revolução contínua dos processos produtivos, só se nos educarmos continuamente é que poderemos permanecer no mercado. Assim, a exigência e legitimidade da educação permanente apresentam-se a nós como um fato, como resultado da realidade que nos toca viver, enfim, como uma necessidade emergente da dinâmica social. Da aceitação desta representação como um fato depende a legitimidade da educação permanente.

Abramos um parêntese. Faz-se necessário destacar que, em contextos como os dos países da América Latina, a proposta da educação permanente pode ser lida como mais um reforço dos múltiplos mecanismos que instauram a menoridade, sob as formas da cidadania formal mas não real, da cidadania restringida, da exclusão e marginalidade de vastos segmentos da população. Por certo resistir, em nossos contextos, às propostas de menorização é uma tarefa cotidiana. Deste trabalho pela cidadania não devem escapar as propostas educacionais e especialmente as de educação de adultos. Evidentemente que, em outros contextos, as mesmas propostas podem adquirir outros significados ou sentidos.

A educação permanente, portanto, instala-se numa circularidade. A sociedade demanda, quer em sua vocação, quer no processo empírico, a transformação permanente das condições técnicas de produção. Isto determina que os indivíduos se submetam a um processo contínuo de educação — e não meramente de aquisição de competências no traba-

lho — e este processo é, por sua vez, condição e expressão da mudança (Legrand, s.d.).

Nada indica, na conceitualização da educação permanente, uma proposta de conversão, nem a distinção entre crianças e adultos. Logicamente, estando todos os indivíduos submetidos a um processo de educação continuada, isto é, a um inacabamento continuado, a distinção entre crianças e adultos e a conversão associada inexistem. Neste sentido, a educação permanente ultrapassa a convenção pois a abandona. O que existe em seu lugar é a exigência de um ajuste permanente às supostas e também contínuas mudanças nas condições de produção, na vida social e cultural. A educação torna-se, sob o ponto de vista individual, o processo que impediria nossa eventual inadequação (Legrand, s.d.).

A argumentação da educação permanente apenas faz sentido no seio de uma ideologia ou cultura que aceite, como postulado, que nos podemos preparar para a mudança por vir e, como consequência lógica, que a mudança pode ser antecipada, prevista ou calculada numa economia de mercado ou numa economia planejada. Neste sentido, ela partilha a percepção configurada no Ocidente, de que podemos conhecer racionalmente o social e nele intervir a partir do conhecimento. Caso não se aceite o postulado da previsibilidade da mudança social, as propostas da educação permanente ficam sem sentido. A educação, mais do que um caráter antecipatório, teria apenas um caráter normativo ou ideal, quando divulga um modelo de ser social e individual; ou um caráter retardatário, quando corre atrás da saga da mudança, tentando tampar os buracos e as rupturas que provoca. Em outros termos, a educação só poderia nos falar de ideais desejados do passado ou do futuro (ou nos apresentar o estoque de respostas já dadas), quando no presente estão se fazendo outras perguntas, colocando-se problemas novos em relação aos respondidos no passado.<sup>8</sup>

Numerosos espíritos perspicazes perceberam e definiram o atraso ou defasagem entre educação e realidade como uma característica estrutural. Esta percepção se fundamenta na possibilidade, que todo conteúdo educativo possui, de ser uma resposta inaplicável às condições do presente. Ou, se se preferir, no caráter relativo das verdades que a educação pode transmitir. Entretanto, o valor do transmitido somente poderá ser ajuizado no futuro por aquele que no presente é educando. Desdobrando o mesmo argumento, Hannah Arendt afirma que a educação, ao pretender dar às crianças as respostas que elas deverão gerar no futuro, está lhes roubando o direito de lidar com ele por sua própria conta. Em outras palavras, não é na educação que o novo pode ser gerado. Na verdade, esta desconfiança sobre a possibilidade educacional associa-se freqüentemente a doses consideráveis de ceticismo em relação ao poder de intervenção da razão e do saber sobre o social. O próprio Montaigne, um dos fundadores da moderna pedagogia, manifesta claramente seu ceticismo, salientando que a verdadeira razão desconfia de si mesma e adverte sobre seus próprios limites.

Buscando um exemplo para esclarecer essa idéia quanto ao atraso educacional, podemos mostrar como considerável parte das respostas que acumulamos foram formuladas por matrizes cartesianas, mecanicistas e reducionistas, no entendimento da realidade. Podemos avaliar os acertos e desacertos deste modo de responder; entretanto, respostas não-cartesianas, não-mecanicistas e não-reducionistas provavelmente não emergirão dos sistemas educacionais. Caso venham a existir, outros serão os lugares de suas formulações. Entrementes, teremos que continuar a ensinar as respostas que, para muitos, são hoje insatisfatórias.

Como poderíamos pensar a função da educação permanente, quando duvidamos da capacidade tanto de se prever o novo quanto de gerá-lo no campo educacional? A educação permanente poderia ser pensada como um processo simbólico de diminuição dos custos da mudança, mais do que uma condição da mesma? Daríamos uma resposta afirmativa à segunda questão. Parece-nos que à medida que aceitamos os pressupostos e postulados da educação permanente, nos conformamos com uma natureza de inacabamento permanente. Daí aceitarmos mais facilmente a necessidade da formação/informação contínua. De alguma forma, nos situamos como menores que nunca conseguirão a estabilidade que o conceito de adulto, imaginamos, alguma vez significou.

O meio institucional de difusão da educação permanente é principalmente o dos organismos internacionais atuantes em educação. É a estes organismos que compete detectar as necessidades educacionais e planejar as respostas educativas em termos de ações formais e não-formais. Está na raiz da constituição destes organismos a convicção de que a definição dos problemas presentes e futuros e o planejamento das respostas podem ser feitos segundo critérios técnicos e racionais, ou seja, que o mundo é previsível, diagnosticável e planejável. A legitimidade dos organismos deriva-se da suposição de que contam com os recursos técnicos e racionais para diagnosticar e planejar o real. Assim, é possível, para esta lógica, planejar os processos educativos que produzam acomodação e assimilação das mudanças. É talvez no seio dos organismos internacionais que a fé no racionalismo cartesiano, ou em novas formas de racionalismo, possua sua força maior. De fato, caso denegassem a razão, deveriam fechar suas portas.

Tomada no sentido de uma prescrição, de uma proposta de intervenção e de uma moral prática de vida, parecem confluir na educação permanente dois projetos ou representações culturais estreitamente relacionados: a) a projeção de um estilo e b) as representações das relações entre o saber e a formação e ação individual e coletiva.

a) O primeiro projeto pareceria corresponder a um movimento tecnocrático ou burocrático, que im-

<sup>8</sup> Percepções já presentes nos *Males do ensino nacional* de Godwin, no final do século XVIII.

primiria para toda a sociedade os valores que a conformam. A vida institucional de cada funcionário pode ser representada como um processo continuado de informação e formação, que lhe permite permanecer, crescer ou galgar posições na instituição. Os trabalhos executados, as reuniões, as viagens, as leituras, os cursos formais e não formais, os treinamentos, as capacitações pareceriam configurar a atividade profissional como um processo permanente de educação, na procura de crescer ou permanecer na organização tecnocrática. Este processo se reflete na importância crescente da instituição do *curriculum vitae*. Na estrutura tecno-burocrática domina o discurso sobre a necessidade da capacitação ou educação permanente, necessidade que aparece como um fato, como uma verdade sem discussão.

Existem coincidências notáveis entre esse quadro e aquele que poderia ser pintado da vida acadêmica ou científica. Também esta poderia ser pensada como um processo de educação permanente, marcado pela produção científica, técnica ou literária. Haveria, também aqui, uma atitude de valorização da atualização permanente. Neste sentido, a vida tecnocrática e científica pode ser percebida como uma corrida contínua, na qual a obtenção de uma vitória parcial leva à realização de novos e renovados esforços para se permanecer na corrida.

Uma interpretação reducionista estreita remetaria a conduta sociológica da corrida ao referente-mor da acumulação capitalista. Por certo, esta também aparece como uma corrida pela acumulação, cujo sentido, à primeira vista, se esgota em si mesma. Com a intenção de relativizar esta interpretação, não podemos deixar de realizar aproximações entre nossas breves descrições e as realizadas por Clastres, em relação aos grupos guerreiros das sociedades primitivas da região do Chaco. Adequadamente, o autor descreve a dinâmica da personalidade do guerreiro como o "infortúnio do guerreiro selvagem": um *ethos* que, permanente ou continuamente, o leva a realizar proezas de guerra que demandam outras ainda maiores e das quais o único descanso é o que se consegue com a própria morte (Clastres, 1982). O guerreiro vive em função de um prestígio que a sociedade lhe dá em troca de suas façanhas, e a única possibilidade de escapar do enredo é a morte.

Apesar das nuances existentes, a representação da atividade científica e tecnocrática guarda algumas similaridades incômodas — até mesmo para qualquer visão que acentue as diferenças — com o infortúnio do guerreiro. Objetivamente, estes guerreiros das sociedades modernas recebem seu prestígio pelas façanhas realizadas em seus respectivos campos e que, a partir de algum feito inaugural, devem se reiterar ao longo de suas vidas. De fato, eles competem com os outros, porém também consigo mesmos num esforço de superação mais ou menos constante. A corrida "moderna" tem duas caras: trata-se, por um lado, de bater as marcas dos outros; por outro, de bater as próprias marcas. A queda e a perda da capacidade de realizar façanhas podem levar ao es-

quecimento, à descida e à substituição no pódio. No caso dos cientistas, às funções de administração e educação científica, que, apesar de importantes, sempre são consideradas inferiores às de pesquisa. Trata-se de uma morte simbólica, que por vezes se manifesta na saída ou fuga em direção a atividades sociais em que a corrida seja menos relevante.

É no contexto da representação da corrida que a educação permanente ganha significado e pode ser concebida como um modo de vida, como uma ética, como uma forma de inserção no mundo. Criada em ambientes com estilos e crenças específicos de funcionamento, ela se expande como proposta de formação, cujo significado é uma forma de estar no mundo, para qualquer tipo de contexto social.

O fato de ser um modo de inserção no mundo se evidencia, especialmente, nas aspirações de fuga dos membros dos organismos tecno-burocráticos e científicos. Habitualmente, as aspirações de fuga tomam a forma do sonho de independência ou autonomia em relação à corrida. Trata-se de criar pequenas empresas independentes, de formas alternativas de vida, de recuperar o mito do simples. Enfim, quaisquer que sejam os sonhos, tantas vezes emergentes nas reuniões de pares, eles possuem em comum a fuga da corrida. Esta fuga ou renúncia tanto pode ser produzida pelo esgotamento das forças para se permanecer na corrida, quanto pela percepção de sua falta de sentido. Entretanto, elas também podem representar uma renúncia à educação permanente e um voltar-se para um aprendizado na prática.

b) A segunda linha de representações que incidem sobre a educação permanente relaciona-se com a construção da natureza humana e social como dinâmica, inconclusa, inacabada, em termos tanto individuais quanto grupais. Assim, a educação permanente compartilharia com a popular — e com todas as propostas educacionais ditas modernas — a representação da natureza humana como um permanente processo de mudança e com um horizonte infinito de possibilidades.

Sabemos que o Renascimento significou a elaboração do dinamismo da história, da natureza humana e da própria natureza (Heller, 1982), as três inacabadas e em processo de mudança. Estas idéias caminharam na direção de uma ideologia que concebe os "eus empíricos" com características dinâmicas que os fazem passíveis de mudanças profundas ao longo de suas vidas. A plasticidade, a potencialidade e capacidade de mudanças dos "eus empíricos" é um componente ideológico da moderna educação e das variantes da educação de adultos com as quais lidamos. Contudo, esta concepção assume, na educação permanente, um marcado caráter contínuo e, na educação popular, teve um caráter conversor como momento fundador (Lovisoló, 1987b).

Um índice da modernidade é a preocupação pela perfeição e realização do "eu" ou do "si mesmo", processo que pode ser lido como busca da singularidade, de sua diferença constitutiva. Vários analistas têm salientado que os ideais de perfeição e realiza-

ção podem afluir, perversamente, na personalidade narcisista, voltada para a construção de uma identidade em círculos estreitos de relações pessoais, de interpenetração inter-humana, diria Luhmann, nos quais domina o autocultivo físico, espiritual, psicológico, afetivo, artístico, entre outros, enquanto componentes do ideal do eu (Luhmann, 1985). Esta atitude levaria a abandonar a preocupação pelo horizonte histórico e pela ação coletiva (Lasch, 1983). Em termos de Sennett (1978), significaria quebra da civilidade e um declínio do homem público. No seio destas modificações, teriam se acentuado, nas grandes cidades, as relações de intimidade ou privacidade (que Rousseau, erradamente, imaginava que teriam seu lugar no campo). Na verdade, a análise de Luhmann orienta-se na direção de pensar o paradoxo de ser a grande cidade o espaço do renascimento das relações interpessoais, que, contrariamente a algumas predições que supunham seu desaparecimento com a industrialização e a urbanização, ganharam maior relevância e levaram à constituição dos códigos destas relações improváveis, dentre as quais destaca-se o amor (Luhmann, 1985).

Por certo, nos últimos tempos, concentrou-se sobre a figura social recortada sob o nome de *yuppie* as críticas ao narcisismo preocupado com o êxito econômico, o reconhecimento do grupo de intimidade e os símbolos físicos e psíquicos de sua diferença. Contudo, este tipo de figura social parece ter existido ainda quando não se sonhava com o capitalismo. Jaeger diz que há um abismo entre a escala de valores socráticos e a escala popular vigente entre os gregos. Para Jaeger (1986), os versos de uma antiga canção báquica expressam esses valores populares. Observêmo-los:

*O bem supremo do mortal é a saúde;  
o segundo, a formosura do corpo;  
o terceiro, uma fortuna adquirida sem mácula;  
o quarto, desfrutar entre amigos o esplendor da  
[juventude.*

Na verdade, estes versos poderiam constituir a divisa de muitos "eus", que os analistas identificariam com o individualismo narcisista, com o individualismo preocupado pela diferenciação, cujo fundo romântico é reconhecido. Para Simmel, tal tipo de individualismo teria encontrado no pensamento romântico sua formulação. Schlegel tê-lo-ia cantado na fórmula "precisamente a individualidade é o originário e eterno no homem, a personalidade não contém tanto". Em Scheleiermacher, o pensamento, que não somente apresenta a igualdade como exigência moral, mas também a diferença, ter-se-ia convertido no ponto de apoio de uma *Weltanschauung*.

*"Para este individualismo (poderia denominar-se de qualitativo perante o numérico do século XVIII, ou o da unicidade perante o do pormenor), o Romantismo foi quiçá o canal mais amplo, através do qual desaguou na consciência do século XIX. Assim como Goethe lhe criou a consciência artística e Scheleier-*

*macher a metafísica, o Romantismo deu-lhe a base do sentimento, do experimentar o vivenciar (...). Porém, sobretudo: o romântico experimenta no interior de seu ritmo interno a incomparabilidade, a singularidade, o agudo e qualitativo..." (Simmel, 1986).*

A educação permanente poderia ser lida no seio destas tendências, uma vez que pode ser lida egocentricamente como um processo de aperfeiçoamento e realização do "eu" e como um caminho permanente de atualização para a vida profissional. Assim, a educação permanente pareceria significar uma articulação de valores que se apresentam como meios ou componentes necessários da construção do "eu" em dois planos principais. O primeiro, o da esfera da atividade profissional estreitamente vinculada com a capacitação ou educação permanente. O segundo, o de um ambiente de intimidade, de privacidade e de crescente importância das relações de amor, amizade, enfim, de identidade com alguns poucos e a obtenção de prazer na privacidade. Destas dimensões pareceria ausentar-se a esfera da vida pública e da participação política, ainda mais quando a vida política passa a significar um espaço de imoralidade, de corrupção e de falta do ideal romântico da autenticidade.

#### UMA OUTRA LEITURA

Contudo, outras tradições também serviriam para inserir ou redefinir os sentidos atribuídos à educação permanente. Basicamente, a partir de uma tradição mais coletivista, ou de destino comum, na visão do saber e do aprender, presente no Renascimento e no Iluminismo do século XVIII. Há no *Talmud*, segundo Buber, a idéia de que o saber valioso, o saber que pode ser reconhecido como tal, se vincula à ação solidária dos homens, ou seja, é o saber que impregna suas ações em comum. Bacon fez uma defesa apaixonada do saber necessário e útil para a vida pública, saber que se concretizaria em ações comuns, no domínio da natureza para a felicidade geral; e os iluministas retomaram muitos desses argumentos. A crítica de Bacon ao saber escolástico apontava em direção a sua inutilidade, porquanto apenas proporcionava os prazeres derivados da discussão endogrupal no código eclesiástico (Lovisoló, 1987b).

A tradição que insiste no caráter prático do saber para as ações comuns dos homens foi retomada pela educação popular na relação teoria-práxis, saber-ação coletiva, e incidiu significativamente nas formulações do trabalho de base da teologia da libertação. Educadores populares e teóricos da teologia da libertação compartilharam a afirmação de Buber de que "grandes folhas (saber) sem raízes fortes (ação) que delas se alimentem e suportem é tão grave como raízes fortes sem folhas proporcionais" (Dascal, 1982). Temos assim uma outra leitura possível, e um outro individualismo, aparentemente situado nas antípodas do narcisismo, que insiste com suas metáforas na relação proporcional entre saber e ação, entre

saber e construção coletiva do social. Saber construído no diálogo, cuja possibilidade depende do pertencimento \* a uma mesma matriz cultural.

É esta tradição que marca as propostas elaboradas pela educação popular. Todavia, esta tradição não rejeita a constituição de um indivíduo enquanto sujeito moral, quer dizer, como unidade de escolha e responsabilidade, situando a vida dos indivíduos em relação a um espaço público no qual se geram e realizam ações em comum.

Entretanto, há nas elaborações fundadoras da educação popular, sobretudo nas elaborações originais e originárias de Paulo Freire, a representação de que a função da educação é a constituição desse indivíduo e da ação comum. Assim, trata-se de conscientizar, e isto significa uma passagem ou conversão de um estado de consciência ingênua ou não transitiva para outro, de consciência transitiva ou crítica. De fato, se lermos os dois grandes trabalhos realizados por Freire, *A educação como prática da liberdade* (1983a) e *Pedagogia do oprimido* (1983b), poderemos observar que o ponto de chegada, a consciência crítica ou transitiva, identifica-se com as propriedades ideais da mentalidade científica, com os valores típicos de suas formas de relacionamento (Lovisol, 1987b).

A ciência tem sido definida como uma atividade pública de produção de conhecimentos. Sua base social é a comunidade dos cientistas. No caso da educação popular, esta também tomará tais características: o processo educativo será público ou grupal e supõe a comunidade de valores — dos pobres, dos oprimidos, dos subordinados etc. — como a cultura comum, sobre a qual agirá a educação transformadora, conformando uma nova comunidade — fortalecimento do tecido social, organização, orientação por critérios racionais e empíricos, valorização da emancipação ou autonomia, entre outros (v., entre outros, Ziman, 1972).

O problema é que a educação popular é uma ação orientada e realizada pelos intelectuais junto ou com o povo e não pelo povo. A questão que emerge é a de qual é sua legitimidade. Sob um ponto de vista estritamente relativista, a transformação ou conversão, à qual visa a ação dos intelectuais, é uma imposição sem fundamento legítimo. Na verdade, a assunção do relativismo apenas pode fundamentar a política de preservação cultural, a ecologia da reserva. Trata-se de proteger, para que o povo desenvolva seus próprios pertencimentos, sua natureza, de forma autêntica, quer dizer, reduzindo ao mínimo a interferência externa (Lovisol, 1987b).

A solução clássica, iluminista e liberal, foi a de supor que a educação apenas antecipava um destino, acelerava a chegada de um estado, que existia *in potentia* no povo (Certeau, 1982). Esta solução formulava-se desde um marco evolucionista, que entendia a razão e a mentalidade científica como etapa final do desenvolvimento humano. A educação popular tentou conciliar as visões iluministas e românticas. Seu discurso enfatizou o valor da cultura po-

pular e, ao mesmo tempo, colocou como guia de transformação uma cultura ou mentalidade científica que emergiria da primeira, embora mediada pela ação dos intelectuais atuantes na educação popular (Lovisol, 1987a e b). Isto levou a outras respostas, outras elaborações para justificar a legitimidade de educar os adultos.

A primeira resposta possui um modelo semelhante ao da educação permanente. Nas elaborações de Freire partia-se da afirmação de que a sociedade estava mudando — sociedade brasileira em transição: em linguagem tirada da conceitualização popperiana, estava passando de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. A sociedade aberta em Popper se identifica com a vigência da mentalidade científica e das regras democráticas de solução das diferenças ou conflitos. Freire atribui a situação de transição às mudanças econômicas, sociais e culturais. A industrialização, a migração rural-urbana, a urbanização são, dentre outros, processos que estariam mudando a sociedade. Um novo homem se faz necessário. Um homem com capacidade de escolha, livre e responsável, capaz de avaliar racional e empiricamente os cursos de ação. Na verdade, estas elaborações de Freire retomam as percepções liberais que fazem da informação do cidadão uma condição para o funcionamento democrático. São tradicionais, pois de modo recorrente as propostas de educação transformadora baseiam-se, como a educação permanente, na suposição de mudanças sociais que a educação deve acompanhar e fortalecer (Lovisol, 1988). Assim, a intervenção educativa se fundamenta na fatalidade imputada de transformação social. Postula-se, então, como necessidade.

A segunda construção de legitimação tem seu lugar no campo do relacionamento entre povo e intelectuais, educandos e educadores, oprimidos e radicais etc. Emerge aqui a categoria do compromisso do intelectual ou educador com os oprimidos, com os pobres, com os explorados. Tratar-se-ia de colaborar com o povo no caminho de sua libertação, para o que seria necessário um saber para lutar contra o poder dominador e um saber de construção da autonomia. A questão do relacionamento intelectual-povo será, assim, um eixo da construção ideológica da educação popular. Em Freire, sobretudo o de *Pedagogia do oprimido*, o ideal regulatório da relação será o da procura da comunhão entre intelectual e povo. Assim, com uma imagem sagrada, Freire pretende legitimar e orientar uma relação secular.<sup>9</sup>

A comunhão é de praxe decodificada a partir de uma sociologia que atribui aos intelectuais o domínio dos instrumentais do distanciamento e ao povo, ou aos oprimidos, os valores, os sentimentos e os saberes produtos do pertencimento. A intelectualida-

\* O neologismo, já bastante usado na literatura, aproxima-se de "pertença", marcando uma relação oposta ao distanciamento. (N. da Ed.)

<sup>9</sup> Observo que isto não é nada estranho no campo da educação e da ciência.

de seria filha do processo de racionalização do mundo. Uma característica central desse processo é a de realizar a distinção entre sujeito e objeto no processo de conhecimento. O sujeito não se aproxima do objeto desarmado; pelo contrário, ele traz consigo os métodos e instrumentos que lhe permitem analisar o objeto através de um distanciamento: quebrando os pertencimentos — valores, costumes, padrões de comportamento — poderá ser objetivo. O distanciamento pode resultar de experiência de pensamento, quando supomos o deslocamento do ponto de observação — observemos a Terra da Lua, do Sol e, mais longe, de outra estrela. O distanciamento pode resultar na metodologia de controle ou da linguagem “artificial” que nos permite lidar com o objeto. Qualquer que seja o caso, o resultado seria alguma forma de distanciamento. O treinamento e o exercício do distanciamento fariam a intelectualidade perder seus vínculos sociais naturais. O intelectual torna-se um ser sem pertencimentos. É sobre a sociologia construída a partir desta imagem que se pode afirmar que a intelectualidade não constitui uma classe: sem pertencimentos, pode aliar-se aos dominantes ou aos dominados, pode servir ao povo ou às elites. O apelo da educação popular é que os intelectuais escolham os fracos, os pobres, os deserdados, isto é, que, ao invés de escolher em função do interesse, o façam em função de uma ética cristã.

Escolhendo o povo ou os oprimidos, os intelectuais terão a oportunidade de vincular-se a pertencimentos mais puros, mais simples, mais naturais. De alguma forma identificam-se os fracos com os primitivos — o mito do bom selvagem e do simples banha o apelo da educação popular. Junto ao povo, os intelectuais poderão assimilar os lados bons de seus pertencimentos. Contudo, também existem os lados ruins, sobretudo aqueles que se sedimentaram durante longos anos de opressão, de desvalorização, de dominação. Esses lados ruins deverão ser exorcizados, para que o povo possa lutar e conquistar sua autonomia. Entretanto, e ainda quando orientado por religiosos, tal exorcismo não terá caráter sagrado. Ao contrário, seus instrumentos são as formas de distanciamento cristalizadas nas análises sócio-econômicas, como o marxismo. São as formas de crítica, lógica e empírica, quer no diálogo, quer na popularização da pesquisa participante ou das metodologias, que produzem a junção — típica da mentalidade científica — entre o racional e o empírico. Os que podem difundir os instrumentos de distanciamento e, com isto, gerar um processo de purificação dos pertencimentos, são os intelectuais. A comunhão pode então ser lida como o processo interativo no qual os intelectuais têm a possibilidade de adquirir pertencimentos do povo e este, as formas de distanciamento dos intelectuais com as quais purifica seus pertencimentos. É, no imaginário, uma forma de cópula social da qual resultaria um novo produto: superação da separação entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, entre comando e obediên-

cia, entre distanciamento e pertencimento (Lovisol, 1987b).

Nos marcos da comunhão, a legitimidade resultaria de que ambos os atores sociais, intelectuais e povo, intelectuais e oprimidos, apreendem, transformam-se. Por isto o axioma-mor da educação popular, nos termos de Freire, será superar a inconciliação entre educador e educando, superar a assimetria, fazendo com que ambos se tornem co-participes de um processo de inquirição, de crítica, de pesquisa no mundo. O ponto débil da argumentação reside na própria convenção de que o natural é educar crianças. Esta convenção se solidificou na reiterada observação de que os pertencimentos apenas se constituem nos hábitos e que estes se conformam na infância. Sob este ponto de vista, o que os intelectuais assimilam dos pertencimentos populares nunca serão hábitos, nunca serão, portanto, pertencimentos. Para isto seria necessária a excepcionalidade da conversão do adulto, que pelo seu próprio caráter confirma a regra defendida pela convenção.

O próprio sentimento da impossibilidade da comunhão levou, nos últimos anos, à tentativa de fundamentar a legitimidade da intervenção da educação popular em novos modelos. O termo-chave é o de *assessoria* aos grupos populares. Neste modelo, de evidente raiz empresarial e tecnocrática, a própria assessoria legitima-se por ser chamada, convocada, ou, seria melhor dizer, contratada pelos grupos ou organizações populares. O contrato tenta, assim, substituir a comunhão que tinha, por sua vez, tentando substituir a caridade.

A comunhão é um fim em si mesma. O contrato não possui essa característica. Ele é basicamente um meio, um conjunto de instrumentos para que se alcancem outros fins. Este mesmo caráter possui a assessoria. Parece-nos, como hipótese a ser testada no futuro, que esta passagem significa o fim do modelo da educação popular baseado na conversão e na junção de distanciamento e pertencimento. Este fim significa o fim de uma força que convocou vontades e entusiasmo nas últimas três décadas de educação popular na América Latina. A legitimidade do contrato parece-nos que levará, por um lado, à diversificação da educação popular e à perda de sua identidade e, por outro, à sua institucionalização como atividade profissional, isto é, como campo de atuação e reprodução de profissionais.<sup>10</sup> Completamente a predição: as discussões que marcaram a educação de adultos nas últimas décadas soarão curiosas num futuro próximo — a tolerância, e mesmo a indiferença, sobre as propostas de educação de adultos, tenderá a ser a norma.

10 Esta hipótese foi trabalhada por Magendzo e Medina (1988). Observo, entretanto, que o não-reconhecimento dos atores da razão utilitária ou pragmática de suas atuações, e a insistência em valorar o compromisso, a missão etc., pode ser uma condição simbólica para o funcionamento do campo e, mesmo, para a aceitação dos retornos econômicos e sociais.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ARAVENA, F. R. (org.). *América Latina: ideología y cultura*. Caracas, FLACSO, 1982.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- ARIES, PH. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BERLIN, I. *Vico e Herder*. Brasília, Ed. UnB, 1982.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- BRANDÃO, C. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos Cedes*, 1, (1) 1980a.
- . *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980b.
- . *O ardil da ordem*. Campinas, Papirus, 1983.
- BUBER, M. *Do diálogo ao dialógico*. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- BURCKHARDT, J. *La cultura del Renacimiento en Italia*. Madrid, Biblioteca Edef, 1982.
- CEDI. *Um debate sobre alfabetização de adultos*. São Paulo, CEDI, 1984.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense — Universitária, 1982.
- CLASTRES, P. *Arqueologia da violência*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- COOMBS, PH. *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- DASCAL, M. A idéia de paz na filosofia de Martin Buber. In: BUBER, M., *Do diálogo ao dialógico*. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo, Nacional, 1976.
- DURKHEIM, E. *Sociologia da educação*. São Paulo, Melhoramentos, s.d.
- FÁVERO, O. *Cultura popular, memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983a.
- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.
- GARCIA, P. (org.). *Educação hoje*. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d.
- HELLER, A. *O homem do Renascimento*. Lisboa, Presença, 1982.
- JAEGER, W. *Paidéia*. Brasília, Martins Fontes/UnB, 1986.
- LASCH, C. *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- LEGRAND, P. Significados da educação permanente. In: GARCIA, P. (org.). *Educação hoje*. Rio de Janeiro, Eldorado, s.d.
- LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis, Vozes, 1976.
- LOVISOLO, H. *Pesquisa participante: comentário sobre seus efeitos*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1987a. (Col. Trabalhos em Antropologia).
- . *A construção da modernidade: romantismo e iluminismo na educação popular*. Rio de Janeiro, PPGAS-UFRJ, 1987b. mimeo.
- . *A educação de adultos entre dois modelos. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (67):23-40, nov. 1988.
- LUHMANN, N. *El amor como pasión*. Barcelona, Península, 1986.
- MACIEL, I. Fundamentação teórica do sistema Paulo Freire em educação. In: FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular, memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- MACPHERSON, C. B. *A teoria política do individualismo possessivo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- MAGENDZO, S. & MEDINA, A. Impacto de la capacitación y permanencia. In: PROGRAMAS de educación popular de organizaciones no gubernamentales. Santiago, Ed. Academia de Humanismo Cristiano-PIIE, 1988.
- NUN, J. El otro reduccionismo. In: ARAVENA, F. R. (org.). *América Latina: ideología y cultura*. Caracas, Flacso, 1982.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1983.
- . *Perspectivas e dilemas da educação popular*. São Paulo, Graal, 1984.
- POPPER, K. *A sociedade aberta e seus inimigos*. São Paulo, Edusp/Itatiaia, 1974.
- PRADO Jr., B. *Alguns ensaios*. São Paulo, Max Limonad, 1985.
- RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- SENNETT, R. *The fall of public man*. New York, Vintage Books, 1978.
- SIMMEL, G. *El individuo y la libertad*. Barcelona, Península, 1986.
- TEDESCO, J. C. *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires, Grupo Editor de América Latina, 1987.
- ZIMAN, I. *El conocimiento público*. México, FCE, 1972.
-