



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Camozzato, Viviane Castro; Costa, Marisa Vorraber

**A educação permanente e as impermanências na educação<sup>1</sup>**

Educar em Revista, vol. spe, núm. 01, 2017, Maio-Junho, pp. 153-169

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49313>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155052126011>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# A educação permanente e as impermanências na educação\*

## *Continuing education and the inconstancies of education*

Viviane Castro Camozzato\*\*

Marisa Vorraber Costa\*\*\*

### **RESUMO**

Neste trabalho discutimos as conexões entre as transformações socioculturais advindas com a condição pós-moderna e a concepção de educação permanente. O *corpus* de análise é o livro *Aprender a ser*, de Faure et al. (1972), resultante de relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, e estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir da noção de “aprender a ser”, delineamos e problematizamos as condições históricas que tornaram possível a emergência da educação permanente e sua formulação como um imperativo contemporâneo. Nosso objetivo foi questionar a rede de poder-saber que tem tracejado, mantido e disseminado as políticas de educação permanente e suas relações com o “aprender a ser”. Procuramos mostrar que tais políticas estimulam os sujeitos a se remodelarem constantemente frente à diversificação constante de demandas não apenas socioculturais, mas também políticas e econômicas. Argumentamos que a educação permanente surge como uma resposta às impermanências da vida contemporânea, como uma forma de monitorar e administrar seus efeitos. Ressaltamos o jogo de permanências-impermanências que abre espaços de administração e, ao mesmo tempo, de invenção.

*Palavras-chave:* Educação. Educação permanente. Política educativa. Biopolítica e educação.

**DOI:** 10.1590/0104-4060.49313

\* Versão ampliada e aprimorada de trabalho apresentado no *IV Coloquio Latinoamericano de Biopolítica e II Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación*, realizado em Bogotá em 2013. Agradecemos aos colegas que questionaram nossas ideias e argumentos, debateram e sugeriram incorporações ao texto original.

\*\* Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. Av. Tupy Silveira, nº 2820. Bairro: São Jorge. CEP: 96408-700. E-mail: vicamozzato@gmail.com

\*\*\* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12.201, 7º andar. CEP 90046-900. E-mail: vorraber costa@gmail.com

## ABSTRACT

In this paper we discuss the relation between socio-cultural changes pertaining to the postmodern condition and the conception of continuing education. The *corpus* of analysis is the book *Learning to be*, edited by Faure et al. (1972) as a result from the report of the International Commission on the Development of Education held by Edgar Faure and established by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Starting from the notion of ‘learning to be’, we shape and problematize historical conditions that made the emergence of continuing education and its formulation as a contemporary imperative possible. Our goal is to question the web of power-knowledge that has formed, maintained and disseminated policies of continuing education and its relations with ‘learning to be’. We have sought to show that these policies stimulate subjects to reshape themselves constantly in the face of the continual diversification of socio-cultural, political and economic demands. We argue that continuing education appears as a response to inconstancies of contemporary life, as a way of monitoring and managing its effects. We also highlight that this game of constancies-inconstancies opens spaces of managing and inventing at the same time.

*Keywords:* Education. Continuing education. Educational policy. Biopolitics and education.

## Introdução

O artigo discute as conexões entre as transformações socioculturais advindas com a condição pós-moderna – especialmente a centralidade das tecnologias e a proliferação dos saberes – e a emergência da concepção de educação permanente. Elegemos como *corpus* de análise o relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, e estabelecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O documento está publicado em forma de livro com o título *Aprender a ser* (1972) e é reconhecido internacionalmente como referência para abordagens sobre o tema.

A partir da noção de “aprender a ser”, delineamos e problematizamos algumas das condições que tornaram possível a educação permanente e, ainda, sua formulação como um imperativo contemporâneo. A obra selecionada mostra-se exemplar para essa discussão, uma vez que parece ter sido uma das principais portas de entrada da temática da educação permanente no Brasil, nas políticas públicas em educação e em seus múltiplos discursos.

Nosso objetivo é tensionar a rede de poder-saber que tem tracejado, mantido e disseminado a problemática da educação permanente e suas relações com o “aprender a ser”. Isso propicia pensar nas tecnologias de governo de si e dos outros (FOUCAULT, 1990) que se mesclam nesse duplo investimento sobre as subjetividades. Trata-se, sobretudo, de “aprender a ser” para aprender a viver de determinados modos. A vida torna-se, assim, o objeto principal do poder-saber. Tais discussões coadunam-se com o entendimento de que os sujeitos são históricos e abertos a contínuas (re)invenções. Procuramos salientar, nesse sentido, que a educação permanente tenha sido um investimento para qualificar incessantemente os sujeitos frente às impermanências de todo o tipo que emergem em meio às transformações no estado da cultura sob a condição pós-moderna<sup>1</sup>. No viveiro das incertezas em que se transformaram as sociedades denominadas por Bauman (2007a; 2007b) de líquido modernas, onde predominam o desapego, a versatilidade e o eterno recomeço, lidar com o contingente e o provisório, com as instabilidades, passa a ser, então, um imperativo.

A educação permanente apresenta-se, a nosso ver, contemporânea das transformações culturais que vão tornando a vida cada vez mais pós-moderna, incidindo na proliferação de investimentos para que os sujeitos se remodelem constantemente frente à diversificação incessante de demandas não apenas socioculturais, mas também políticas e econômicas. Em suma, a educação permanente surge como uma resposta às instabilidades da vida contemporânea, como uma forma de supervisionar e administrar seus efeitos. Nossa trabalho analítico procura ressaltar o jogo de permanências-impermanências que abre espaços de administração e, ao mesmo tempo, de invenção. É nossa intenção mapear um pouco esses contornos, salientando a emergência e a reverberação de tais discussões na renomada obra de Faure et al. (1972).

### **A vida sob certas condições (ou, sobre permanências e impermanências em meio às transformações pós-modernas)**

Vivemos sob certas condições. Para numerosos estudiosos, dentre eles Harvey (1993) e Lyotard (1990), desde os meados do século XX, uma das

1 Salientamos, a partir de Harvey (1993), que uma das principais características da condição pós-moderna é a “compressão espaço-tempo”, na qual há a exacerbação de uma aceleração dos processos globais. O que implica, especialmente, tanto uma sensação de que o mundo e as distâncias são menores, como de que as ocorrências em certo espaço têm um impacto imediato sobre os sujeitos e os lugares posicionados a uma grande distância.

principais condições tem sido o pós-moderno. Nessa direção, Lyotard (1990) expõe que se trata de considerar que estamos no limiar de profundas transformações no estado da cultura, incidindo em relações totalmente novas com os saberes e desconhecidas até então. Estaríamos, assim, sob a égide da condição pós-moderna, a qual envolve “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX.” (LYOTARD, 1990, p. XV). Além do mais, destaca esse autor, “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna.” (LYOTARD, 1990, p. 3). Isso expressa uma passagem cujos indícios apresentam-se de forma mais contundente pelo menos desde o final dos anos 1950.

Lyotard opta por focar em uma característica principal dos deslocamentos advindos com a condição pós-moderna: a mudança de estatuto do saber nas sociedades informatizadas. Mais especificamente, trata-se de considerar que há uma enorme incidência das tecnologias e suas informações correspondentes e, ainda, o quanto a proliferação das tecnologias informacionais “afeta e afetará a circulação dos conhecimentos” (LYOTARD, 1990, p. 4). Com a ênfase nas tecnologias, o saber é dissolvido na massa informacional que circula na sociedade, sendo externado e, ao mesmo tempo, acessível e presente na vida das pessoas de variadas maneiras, operando em conjunto com artefatos culturais<sup>2</sup> que têm contribuído para disseminar os saberes socialmente mais legitimados.

A partir da metade do século XX, teríamos, assim, transformações fecundas e produtivas incidindo em várias esferas sociais. Faure et al. (1972) já indicavam, há mais de 40 anos, o quanto estávamos experimentando uma mutação no âmbito da sociedade com a disseminação das tecnologias e a sua circulação global. Parece que tangenciava essa questão o fato de que as tecnologias reorganizam os saberes constituídos, elegendo e fazendo proliferar saberes, conhecimentos e verdades díspares – apesar dos cerceamentos em prol de eleger e legitimar apenas alguns destes.

É assim que podemos pensar no quanto o modelo industrial – marcado pela repetição, homogeneização e pelas produções em série –, que forjou uma cultura e um pensamento próprios para a Modernidade, difere daquele esboçado pela condição pós-moderna. Faure et al. (1972) comentam, por exemplo, acerca do que chamam de “revolução científico-técnica”, a qual nomeavam como di-

2 Por artefato cultural entendemos aqueles objetos que comportam significados culturais construídos mediante o embate de forças onde estão em jogo relações de poder. Du Gay et al. (1997) analisam o *Walkman* da Sony e demonstram seu processo de produção como um artefato cultural. Produção esta que ocorre tanto na sua forma material quanto cultural, visto que a ele passam a ser acoplados um conjunto de significados que o identificam e o tornam reconhecido.

ferente da revolução industrial, própria do século XVIII, devido ao fato de que esta “substituía e multiplicava as faculdades humanas nos seus aspectos físicos e musculares”, enquanto a mais recente “conquistou o campo do pensamento, não só pela transmissão imediata das informações a qualquer distância como também pela invenção, cada dia mais aperfeiçoada, das máquinas calculadoras e racionais.” (FAURE et al., 1972, p. 21). Os autores alertavam, ainda, que as considerações expostas na obra *Aprender a ser* não poderiam ter sido apresentadas em outras épocas, visto que, segundo suas próprias palavras, “a situação que nós examinamos é inteiramente nova, não lhe podemos encontrar nenhum precedente, porque não provém, como se diz muitas vezes, dum simples fenómeno de crescimento quantitativo”. Mas provém, sobretudo, “duma transformação qualitativa que atinge o homem<sup>3</sup> (sic) nas suas características mais profundas, e que, de qualquer maneira, o renova no seu génio.” (FAURE et al., 1972, p. 20).

Nessa direção, a expressão “era da tecnologia”, bem como a “revolução científico-técnica” são recorrentes na contextualização e justificativa que Faure et al. (1972) realizam. Isso porque parece que tais autores percebiam o quanto a sociedade em mudança estava a demandar outros tipos de habilidades, cabendo à educação responder a essas exigências para formar plenamente “o homem” para viver em uma sociedade cambiante. A diferença é que Faure et al. (1972) conseguiram identificar a série de transformações e o quanto a tecnologia foi se tornando imperativa, e isso por estar imersa em um conjunto maior de transformações (entre elas, as que tornaram possível a emergência do que se passou a entender como condição pós-moderna).

O fenômeno da chamada revolução científico-técnica afetaria, segundo Faure et al. (1972, p. 21), “a humanidade no seu conjunto”. Isso porque devido ao “seu carácter informativo – no sentido geral do termo – ela tem a propriedade única de poder abranger o espaço na sua maior dimensão, o tempo na sua mais ínfima medida e o número em toda a escala de algarismos”, o que a “diferencia de todas as mutações históricas a que é por vezes comparada, como a Renascença

<sup>3</sup> Chamamos a atenção para o emprego da palavra “homem” nesta e noutras citações da obra que aparecem em nossa análise. Ela precisa ser compreendida no tempo-espacó em que foi empregada por vários autores, bem como pelo fato de expressar as condições enunciativas da época em questão. Isso indica, a nosso ver, que a referência para se pensar nos seres humanos era o “homem”. E, preferencialmente, o “homem” ocidental, branco, letrado, dotado de saúde e da dita civilidade. Aliás, é preciso ressaltar que há bem pouco tempo as mulheres vêm sendo, paulatinamente, referidas e incluídas nos contextos enunciativos. Como alerta renovado para esse peculiar significado presente nos enunciados da obra, optamos por incluir após cada uma das aparições da palavra homem a advertência (sic). E adotaremos a grafia “homem” nas passagens em que nos apropriamos e fazemos uso da expressão adotada pelos autores.

ou a Revolução Industrial, cujas mensagens só podiam difundir-se a ritmos muito desiguais segundo as diferentes partes do mundo e mesmo segundo sectores da população.” (FAURE et al., 1972, p. 22).

Segundo Lyotard (1990, p. 4), “Nesta transformação geral, a natureza do saber não permanece intacta.” O saber passaria por um processo que poderíamos chamar de “deglutição”, ou seja, para ser operacional e entendível por um contingente crescente de pessoas, o conhecimento seria traduzido para virar informação. O que não for passível de tradução simples e direta seria, assim, descartado. Podemos entender, então, que “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado”, e assim deixaria “de ser para si mesmo seu próprio fim”, perdendo “seu ‘valor de uso’.” (LYOTARD, 1990, p. 4). Atualmente, no acirramento da sociedade tecnológica, é possível afirmar que temos a exacerbadação desse movimento: as tecnologias saturam a sociedade de informações. Além disso, “mesmo que os efeitos da expansão económica sejam muito diferentes segundo as regiões do mundo e segundo as categorias sociais, a revolução das comunicações de massa (*mass media*) e da cibernetica atinge todos e tudo.” (FAURE et al., 1972, p. 21).

Faure et al. (1972) referem, nesse sentido, a um princípio de “desformalização das instituições”, o qual implicaria em ampliar a quantidade de meios pelos quais a educação seria ministrada e adquirida. Tal princípio – associado, sobretudo, às mutações científico-tecnológicas daquele tempo e contexto – estaria, segundo os autores, articulado com duas tendências, quais sejam:

uma para a *diversificação* e a multiplicação das instituições educativas; a outra para a *desformalização* das estruturas tradicionais. Estas orientações não são de modo algum incompatíveis. A “dessacralização” de algumas instituições escolares pode acompanhar a manutenção e o desenvolvimento de estruturas escolares fortemente elaboradas; a extensão dos circuitos de ensino pode realizar-se tanto pela multiplicação dos estabelecimentos escolares do tipo existente como pela criação de escolas de tipos diferentes, pelo ensino a tempo parcial e por modalidades extra-escolares. Desde logo, todas as vias – formais e não formais, intra-institucionais ou extra-institucionais – poderiam em princípio reconhecer-se como igualmente válidas. É nesse sentido que convém aceitar os termos “desformalização” e “desinstitucionalização”. (FAURE et al., 1972, p. 277).

“Diversificação”, “desformalização”, “dessacralização”, “multiplicação”, “desinstitucionalização”, para citar alguns dos termos usados por Faure et al.

(1972), sinalizam um processo maior de transformações tanto no estatuto do saber quanto nos meios para a sua circulação. O fluido, o descontínuo, o líquido, já estavam marcando as condições de vida dos sujeitos daquele tempo e, assim, repensar os modos pelos quais os diferentes sujeitos aprendiam se apresentou, a nosso ver, como uma necessidade. Faz sentido que a educação passasse a ser vista como operando em diferentes lugares sociais, produzindo efeitos nos sujeitos aprendentes em todos os momentos das suas vidas.

É em relação a este conjunto de condições que parece ter sido possível chegarmos à noção de educação permanente. Quer dizer, houve a consideração de que as sociedades estavam em mudança e, para isso, seria necessário que os sujeitos passassem por formações contínuas, numa educação de alcance amplo e duração permanente.

Desse modo, as transformações de larga escala propiciadas pelas tecnologias parecem ter sido as condições ideais para a formação desse “homem” dito “completo”. Como Faure et al. (1972, p. 21-22) salientam, “Não há um só ser humano que não possa encostar o ouvido a um transístor, emitir sons num microfone, ou pôr em movimento”, mediante “um simples botão, uma série infinita de mecanismos da mais alta complexidade, desencadeando os mais numerosos e variados efeitos.” As tecnologias, já nos idos anos setenta, conseguiam chegar a um contingente numeroso de pessoas. Essa condição aumentou consideravelmente na atualidade. Vivemos, substancialmente, sob as condições de uma sociedade altamente tecnológica, amplamente informatizada e repleta de impermanências nas quais somos alçados a uma atuação constante sobre nós mesmos de modo a nos conduzirmos permanentemente em direção às novas e produtivas aprendizagens, reinventando-nos.

### **Aprender por toda a vida (ou, sobre um modo de conduzir as pessoas permanentemente)**

Talvez seja possível pensar que estamos vivendo segundo uma transformação da máxima comeniana de “ensinar tudo a todos”. Agora, com as tecnologias, pretendermos, como salientado anteriormente, “levar tudo a todos”. Não parece importar, sobremaneira, se se trata de ensinar e garantir aprendizagem, mas, muito mais, de oportunizar que as informações cheguem a seus alvos específicos. É pela intenção de atingir a todos, incessantemente, que a premissa da educação permanente se consolidou e vem se perpetuando. Isso porque em uma sociedade de mudanças constantes parece ser necessário

manter aberta a porta de entrada da comunicação, proporcionando que novas informações cheguem aos sujeitos e, assim, os conduzam constantemente a partir da reorganização de suas experiências.

Na apresentação, Faure et al. expõem quatro postulados para justificar o tipo de orientação que adotaram no relatório, pesquisa que deu origem ao livro *Aprender a ser*. No último postulado, o qual nos interessa mais centralmente, os autores dizem o seguinte: “a educação para formar este homem (sic) completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coacções sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente.” (FAURE et al., 1972, p. 10). As noções de *global* e *permanente* aparecem a todo o momento no livro *Aprender a ser*. Parece indiscutível que tais noções fundamentaram a obra, uma vez que se tratava, desde aquele contexto, de agir para melhor atuar sobre os sujeitos, incidindo sobre todos o tempo inteiro, atuando para dirigir as pessoas em diferentes instâncias e momentos da vida, de forma intensa e durável.

Além disso, Faure et al. (1972, p. 10) seguem referindo que “trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a sua vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’”. Mais especificamente, identificamos aí a descrença em conhecimentos permanentes, estáveis, sólidos, e o direcionamento a um saber que é mutável, líquido e, por isso mesmo, desejável, que implemente os sujeitos constantemente. Para isso são necessárias elaborações regulares, ações sobre si no decorrer de toda a vida, como fica bem sinalizado. Trata-se, sobretudo, de “aprender a ser” de determinados modos, não estáveis, mas abertos para que se possa ser remodelado constantemente a partir das necessidades e exigências que forem surgindo. Em suma, é a abertura para o entendimento de que as sociedades sofrem transformações constantemente e que educar os sujeitos implica em atingi-los e fazer com que eles adquiram mecanismos para a sua própria transformação, aprendendo a ser, sobretudo, reconfiguráveis.

Em outra passagem, Faure et al. (1972, p. 11) esclarecem o seguinte: “Para responder a uma procura de educação sem precedentes, face a tarefas inéditas e a funções novas, não bastam as fórmulas tradicionais, as reformas parciais”. Ou seja, frente às transformações contundentes sentidas naquele período, não se tratava de apenas sugerir reformas para modificar certos aspectos da educação. Tratava-se de compreender o período e o contexto dessas transformações, e reconhecer que a “crise atual é diversa daquelas do passado” (BAUMAN, 2009, p. 662).

Nessa direção, Faure et al. (1972, p. 11) seguem explicando que é preciso realizar um afastamento de “falsas soluções, tímidas e, de facto, onerosas pela própria ineficácia”, para nos voltarmos, especialmente, para “os factos que fazem o futuro: as pesquisas intelectuais, as perspectivas conceptuais recentes

e os progressos da tecnologia”, e isso “na medida em que, evidentemente, se integravam numa inovação global, correspondente à finalidade de conjunto da educação já evocada – a formação do homem (sic)”. As perspectivas conceituais, os avanços das tecnologias e suas possibilidades para proporcionar uma inovação global são elementos que deveriam ser vislumbrados e focados. Tudo isso porque se trata de pensar na formação desse novo “homem”, imbuído de uma construção ininterrupta para forjá-lo como sujeito do tempo presente e do futuro.

Por sua vez, Luzuriaga (1961) já sugeria, anteriormente a Faure et al. (1972), o quanto é sobre a vida que a educação atua, já que ela diz “respeito à vida total do homem (sic) e, por isso, nada do que a elle se refere poderia ser-lhe estranho” (p. XVII). Se este “homem” estava vivendo em um mundo em transformação nunca antes visto, e com uma força nunca antes experimentada, então lidar com essa vida total significava lidar com os múltiplos lugares e espaços em que ocorrem aprendizagens – modos de conduzir os sujeitos, portanto, modos de fazer atuar a educação.

A nosso ver, pensar em educação significa investir sobre a vida das pessoas, gerenciando-as e almejando conduzi-las e produzi-las para, assim, atender às necessidades e exigências da sociedade. Pelbart (2003, p. 13) comenta o quanto a vida parece ter se tornado tanto alvo do capital quanto “um capital, senão ‘o’ capital por exceléncia”. Com isso entendemos que a vida ultrapassou seu entendimento do ponto de vista biológico. Foucault (2007) já apontava, em meados dos anos 1970, que o poder investia, sobretudo, sobre a vida. Temos, assim, o conceito de biopoder compreendido como um poder sobre a vida, enquanto que, segundo Pelbart (2003, p. 13), teríamos com a chamada biopotência um entendimento do “poder *da* vida”, “a potência ‘política’ da vida, na medida em que ela faz variar suas formas, e reinventa suas coordenadas de enunciação”. Ademais, com essa diferenciação temos o entendimento de que a vida não é algo facilmente maleável, captável e coordenável. Pelo contrário, é porque as vidas são investidas de potências que se está em constante disputa para reinventá-las. Quer dizer, é pela afirmação das vidas que é preciso reinventar os modos de agir sobre os sujeitos, procurando coordená-los e governá-los de maneira a trazê-los para perto e, portanto, torná-los “educados”.

Acreditamos que a invenção da educação permanente responde a este imperativo, que parece ter vindo para auxiliar exatamente nisso: com ela os sujeitos são constantemente (re)capturáveis. Contudo, é preciso alertar que isso se dá de formas diferentes. Temos, desse modo, a educação permanente alçada como um imperativo. Há todo um discurso de valorização da educação permanente, e os sujeitos são levados a implementá-la em suas vidas por conta própria, inclusive.

Noguera-Ramírez (2009) também se volta para a obra que estamos, aqui, discutindo. Em uma interessante passagem de sua análise é salientado o quanto se

destacam, no livro, as expressões “cidade educativa” e “educação permanente”. Noguera-Ramírez (2009, p. 14) chega a comentar que “as análises feitas sobre a educação mundial levaram a concluir que os estudos já não podiam constituir um todo definitivo, distribuído e recebido antes do ingresso na idade adulta, independentemente do momento que se considere como o ponto limite para esse ingresso”. Assim, é possível considerar que numa sociedade de aprendizagem o foco se volte para os sujeitos individualmente. Como Noguera-Ramírez (2009) ressalta, não se trata de ter apenas a escola para a função educativa, mas de compreender que toda a sociedade é pedagógica, que toda a sociedade pode e deve propiciar meios para aprender.

De fato, nessa direção, Faure et al. são bem específicos:

De geração em geração, através de mil contrastes da história das sociedades, as atividades educativas, primeiramente dispersas, fragmentadas, elitistas, pareceram tender irrevogavelmente para um mesmo resultado: a constituição de sistemas escolares de vocação universal, solidamente estruturados e centralizados. Contudo, como estas instituições pareciam aproximar-se do seu acabamento, viu-se nascer ou renascer à volta delas instituições e atividades extra-escolares cada vez mais numerosas e a maior parte das vezes sem ligação orgânica com o ensino formalizado, demasiado limitado e rígido para as conter. Desde então os espíritos esclarecidos preocuparam-se em remediar esta desarmonia, unindo os dois sistemas – escolar e não escolar. Mas no preciso momento em que parece estar ganha a partida, não no plano dos factos – está-se longe disso –, mas no dos princípios, outros horizontes se revelam. A vida enriqueceu-se de realidades e de novas potencialidades. Para as sociedades de hoje, e mais ainda para as de amanhã, as perspectivas já não se limitam só a constituir sistemas capazes de englobar e de totalizar, multiplicando e diversificando à vontade, o conjunto das modalidades do acto educativo. (FAURE et al., 1972, p. 245-246).

E complementam:

A sociedade não pode, em qualquer domínio, exercer sobre todos os seus componentes uma acção ampla e eficaz por meio duma única instituição, por muito ramificada que seja. Se se admite que a educação se tornou, e tornar-se-á cada vez mais, mesmo aos olhos da sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a acção da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas

ainda transcendida pela extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade. (FAURE et al., 1972, p. 247).

A partir disso, podemos pensar, novamente, no quanto se trata de permanências e impermanências. De um lado, a tentativa de consolidação de um sistema educacional escolarizado, o qual instaurava a premissa de que tal centralização seria capaz de conter o que se altera, se movimenta, se transforma. De outro lado, as reconfigurações no próprio arranjo social – o que recria tanto as instituições quanto os modos pelos quais a condução das condutas é manejada. Assim, a noção de que a “função educativa” não deveria permanecer restrita às instituições de ensino comumente lembradas, tais como a escola e a universidade, por exemplo, mas que deveria ser estendida “às dimensões de toda a sociedade”, faz funcionar o princípio de que a educação é “uma necessidade primordial de cada indivíduo”. Por ser uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade individual, a educação permanente se expandiu para todos os sujeitos e recônditos da vida. Nesse ínterim, a ideia da imprescindibilidade de aprender por toda a vida une-se, a nosso ver, à ideia de “aprender a ser”, uma vez que num entorno social repleto de impermanências e inconstâncias, alça-se como uma exigência ter que dar *upgrades* incessantes em si mesmo de modo a estar em sintonia com o que de novo surge e/ou passa a ser legitimado.

Ademais, tais discussões endereçam ao entendimento de que a educação seria “função de todas as instituições sociais, um aspecto da vida cotidiana” (BAUMAN, 2010, p. 101), o que evidencia a sua própria expansão para além das instituições formais, disseminando-se. A centralidade das tecnologias nas mutações da esfera social, como discutido anteriormente, nos mostra que os sujeitos deveriam viver em uma sociedade que fosse plenamente educativa – e isso onde quer que os sujeitos transitem em cada tempo específico, “redistribuindo o ensino no tempo e no espaço” (FAURE et al., 1972, p. 273). Aprender a ser, assim, envolveria um “aprender a aprender” ininterrupto, já que cada tempo-espacó seria passível de produzir transformações nos modos de ser e estar dos diferentes sujeitos. Isso engloba uma sofisticada teia de condução, afinal: por que restringir o tempo-espacó do “aprender a ser”?

Outra questão associada ao que estamos argumentando diz respeito ao amplo direcionamento às diferentes gerações. Se a escola moderna teve, entre outras condições de emergência, a definição de um estatuto da infância, como salientam Varela e Álvarez-Uría (1992), tendo as crianças como foco privilegiado, com a noção de aprender por toda a vida não há limites entre as fases da vida, uma vez que “todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira” (FAURE et al., 1972, p. 271). Todos se tornam potencial-

mente administráveis – sem o limite da formação formal, portanto. Os autores são contundentes em relação a isso, argumentando que se trata “de prolongar a educação através de todas as idades do homem (sic), segundo as necessidades e conveniências de cada um”, ao mesmo tempo em que se deveria orientar o “homem” “desde a partida e de fase em fase, na verdadeira perspectiva de toda a educação: a aprendizagem pessoal, a autodidaxia, a informação.” (FAURE et al., 1972, p. 273).

Nessa lógica, como comentam Faure et al., todos os tempos-espaços são úteis para agir sobre si, já que “a diversificação das vias educativas, as crescentes facilidades que se oferecem a quem deseja se educar por si mesmo, tudo concorre em nossos dias para expandir na prática e valorizar o princípio da autodidaxia” (FAURE et al., 1972, p. 308). Defende-se a ideia, então, de que para materializar o “aprender a aprender”, a labuta pelo autodidatismo deva ser consolidada como um princípio. E isso porque cada indivíduo deveria ser capaz de encontrar “em todos os lugares e circunstâncias em que for possível, processos e instrumentos capazes para fazer do estudo pessoal uma atividade fecunda” (FAURE et al., 1972, p. 308-309).

“A era científico-tecnológica implica a mobilidade dos conhecimentos e a renovação das ‘inovações’, e por isso o ensino deve consagrar um esforço mínimo à distribuição e acumulação do saber adquirido (ainda que seja necessário evitar neste domínio exageros)”, bem como “dar uma maior atenção à aprendizagem dos métodos de aquisição (aprender a aprender)” (FAURE et al., 1972, p. 29). “Mobilidade dos conhecimentos”, “renovação das ‘inovações’” e “aprender a aprender” são três noções que aparecem interligadas. Isso porque, como já ressaltado, “aprender a aprender” é fruto da lógica de que é necessário atualizar-se constantemente para se tentar, cada vez mais, acompanhar uma sociedade em constante transformação, com inovações e mobilidades que desalojam as certezas e mesclam/redefinem os conhecimentos. Como Faure et al. (1972, p. 23) afirmam: “é indispensável que cada um possa ser, na medida exacta das suas possibilidades, o seu próprio agente de problemática, de decisão e de responsabilidade”. Ou, então, a ideia de que “será necessário rever e completar conhecimentos no decorrer de toda a existência” (FAURE et al., 1972, p. 29-30). Esses são trabalhos para realizar sobre si mesmo, através do contínuo aperfeiçoamento, de modo a atuar sobre si a partir das impermanências que cada sociedade tem em seu interior. Vale ressaltar que a partir da educação permanente, voltada para atuar sobre os sujeitos do início ao fim da vida, não ficamos incólumes às aprendizagens e atuações constantes. Aprender por toda a vida, afinal, vem se tornando uma estratégia útil para a condução das pessoas.

## “Aprender a ser é aprender a viver” (ou, sobre a reinvenção da vida)

Parece possível articular a produção das subjetividades contemporâneas com a educação permanente, entendendo-a como um imperativo para os contínuos ajustes, redefinições e transformações das pessoas, almejando o “aprender a ser” de modos diferentes e incessantes. Trata-se, sobretudo, de discutir o lugar que a educação permanente assume para construir as pessoas no interior de tantas modificações, como referido anteriormente.

É preciso salientar que, quando ponderamos acerca da produção de subjetividades, nos abstemos de qualquer referência a uma noção de subjetividade produzida anteriormente ao social. Assim, falar em subjetividades implica em compreender que elas são forjadas no interior das configurações sócio-históricas em que se situam, sendo da ordem da produção. Tal noção nos auxilia a pensar que a subjetivação – o complexo processo pelo qual “aprendemos a ser”, ainda que provisoriamente, de alguns jeitos – nunca está completamente acabada devido à própria condição de ser um processo contínuo. Não parece ser à toa que tal noção venha acompanhada, infinitas vezes, de palavras tais como as seguintes: “modos”, “processos”, “formas”, as quais indicam as múltiplas maneiras de subjetivação que podem estar ocorrendo simultaneamente.

Consideramos, a partir disso, que a educação permanente é um dos modos de “atualizar” constantemente os sujeitos. Nesse sentido, é necessário ressaltar que a escolha das palavras não é algo neutro, mas algo que constitui as práticas e produz materialidades e, por isso, é parte integrante do contexto em que se inserem. Talvez o deslocamento do “permanente” ao “continuado<sup>4</sup>” – este último algo recorrente e marcante em contextos contemporâneos recentes – mostre o quanto a entrada do “permanente” ancorava-se em uma organização social que estava, de certo modo, em uma lenta e progressiva transformação. Tal movimentação, aliás, a levou, nas últimas décadas, a engajar-se em lutas em torno de tudo aquilo que parecia ou tentava ser “permanente”. Algo contínuo tem sido visto como algo que está sempre em revisão, sempre aberto para sofrer as remodelagens que o imperativo da atualização constante implica. Isso porque se sobressai “a ideia de que o homem (sic) é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço duma aprendizagem constante” (FAURE et al., 1972, p. 225).

De modo geral, podemos destacar o quanto a educação envolve um processo de “modelagem” das pessoas. Intencionalidade de produzir efeitos nelas de

<sup>4</sup> A dissertação de Rocha (2013), intitulada *A Comodificação da Educação Continuada*, apresenta uma interessante e oportuníssima leitura de práticas contemporâneas da educação permanente, agora já renomeada como “educação continuada”.

modo a associá-las a alguns saberes e práticas, de modo a trazê-las para o “nossa” lado, conduzi-las para determinadas direções. Os sujeitos que atuam sobre si em prol de se remodelar, se reinventar a partir das “atualizações” necessárias para ser conectado ao tempo presente indicam a existência de subjetividades flexíveis, continuamente transformadas a partir das demandas e exigências mais proeminentes. As subjetividades também entram no cômputo das forças em luta nos jogos do poder para governar a vida.

O “aprender a aprender”, desse modo, associado ao “aprender a ser”, destacado por Faure et al. (1972), parece associado à noção de cada sujeito atuando e educando a si mesmo. O que envolve, simultaneamente, “a educação de si próprio”, tendo “a mudança fundamental na relação de si para si, programando um trabalho criador permanente do homem (sic) sobre ele próprio” (FAURE et al., 1972, p. 247). Isso evidencia a ênfase na aprendizagem e menos “sobre o conceito pedagógico tradicional do ensino” (FAURE et al., 1972, p. 247), uma vez que se percebe que os sujeitos devem aprender a se reinventar constantemente, com uma renovação, tendo o entendimento de que “a aprendizagem é assunto da vida toda, na sua duração e na sua diversidade, e de toda uma sociedade” (FAURE et al., 1972, p. 40). Ao mesmo tempo, ao assumir-se a noção de que a vida é um capital, investir constantemente sobre si, de modo a atualizar-se em relação ao que desponta em uma sociedade tão múltipla e com tantas informações e novas demandas, significa valorizar o próprio capital de cada um, a própria vida.

Parece possível pensar que estamos tratando, ao mesmo tempo, de subjetividades que buscam atualizações constantes para atenderem às exigências sociais do tempo presente. Investimentos em nossos *eus* (ROSE, 2001), por meio da educação permanente (ou agora, mais comumente chamada de educação continuada, ou contínua), para aliar os sujeitos ao tempo presente. Afinal, a educação do confinamento, da escola formal, já não parece ser capaz de realizar uma educação duradoura, para “toda a vida” – se é que algum dia foi. Para isso outras pedagogias<sup>5</sup> e modos de educar – para além da educação formal – vêm sendo paulatinamente pensadas e forjadas em nossa sociedade. Faure et al. (1972, p. 223-224) justificam essa argumentação ao considerarem que “a noção de continuidade do processo educativo não é nova. Conscientemente ou não, o homem (sic) não cessa de se instruir e de se educar ao longo de toda a sua vida”, e isso de dois modos: “primeiro sob a influência dos meios onde se situa a sua existência, ou existências sucessivas”, e segundo “pelo efeito

5 Pesquisas do campo dos Estudos Culturais em Educação têm se ocupado em mostrar as “pedagogias culturais” em operação nas sociedades contemporâneas. Ver a esse respeito o artigo de Andrade e Costa (2015).

das experiências que modelam os seus comportamentos, concepções da vida e conteúdos do saber.”

A educação permanente foi se ergindo como um imperativo à medida que se ia considerando que “a maior parte dos homens (sic) não estão suficientemente preparados para responder às condições e às eventualidades duma vida vivida na segunda metade do século vinte” (FAURE et al., 1972, p. 224). Além disso, os autores relatam que a educação, a partir daquele momento, não poderia mais ser definida em relação a um modelo conteudista, em que a ênfase estaria na assimilação. Mas, principalmente, na concepção de educação como “um processo do ser que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio.” (FAURE et al., 1972, p. 225). Tal discussão coaduna com a ideia de que “a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza”, que implica em “ser global e permanente”, ultrapassando “os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.” (FAURE et al., 1972, p. 225).

As instituições formais não davam conta de educar por toda a vida, e para isso se organizou um tipo de educação que funcionasse em qualquer canto e em qualquer lugar, sem as fronteiras do tempo-espacó. Com isso podemos destacar que os mecanismos de poder são astuciosos: eles absorvem o que aparece como resistência para, a partir disso, reinventar, reorganizar e repensar seus dispositivos de modo a torná-los mais efetivos – aumentando, concomitantemente, a sua capacidade de produzir efeitos em forma de discursos, saberes e práticas. Trata-se de pensar no jogo liberdade-controle que está arraigado nas discussões da educação permanente. É que, mais propriamente, a cada transformação na esfera social e na esfera dos saberes, os sujeitos hábeis na arte de “aprender a aprender” e “aprender a ser” estariam mais facilmente na linha do controle ininterrupto mediante o aprender em circulação na sociedade iminentemente pedagógica.

## Considerações finais

Procuramos apontar e problematizar, neste artigo, a chamada *educação permanente* como fruto de transformações na esfera social – tal como a emergência de novas tecnologias que têm desalojado as certezas e feito proliferar tudo, inclusive os espaços de formação. A nosso ver, a educação permanente

foi concebida e acionada como uma estratégia para tentar manter o domínio, o governo sobre as pessoas. A obra *Aprender a ser* (FAURE et al., 1972), aqui analisada, constitui-se em documento importante para considerarmos o quanto a educação permanente tem sido pensada e proferida como um imperativo. Enquanto imperativo, ela expressa uma ordem, algo com que todos deveriam se comprometer – nesse caso, aprender e estar em atualização constante. Expressa, além disso, o quanto isso é assumido de forma inconteste, sendo raramente problematizado e discutido – tanto que a circulação de artigos e materiais que tratam celebrativamente da educação permanente é constante e prolifera a cada dia. Enquanto imperativo ela se impõe, ainda, como uma necessidade absoluta, um dever para podermos ser sujeitos conectados com nosso tempo.

Quisemos pensar, também, sobre o quanto a educação permanente foi inventada em um determinado tempo para atender a demandas específicas e, concomitantemente, tendo condições de surgimento bem específicas também. É uma noção ancorada em transformações crescentes e constantes para atender às exigências sociais do tempo presente. Afinal, hoje tem sido muito recorrente o endeusamento da educação continuada e o salto para esse precipício: louvar, adotar, tomar a educação continuada como uma verdade absoluta, sem o mínimo de análise sobre as condições que a tornaram possível e imperativa nos tempos de hoje.

Compreender a emergência da educação permanente ancorada em condições de possibilidade específicas, como procuramos fazer aqui, foi para nós uma necessidade; já que, frente às impermanências de todo o tipo advindas com a condição pós-moderna, a própria educação também sofre alterações. Ela se desloca, sobretudo, de uma relação mais intrínseca com “um conteúdo determinado que se trata de assimilar” (FAURE et al., 1972, p. 225) para ser entendida, conforme ressaltado anteriormente, como um processo produzido por cada indivíduo mediante a miríade de suas experiências pessoais e sociais. Pensada sob essa perspectiva, a educação permanente (ou sua versão mais atualizada, a educação continuada) estaria implicada no constante engendramento de sutis e meticulosas estratégias biopolíticas de governo da própria vida, de cada um e de todos. Tendemos a supor que é sob este ponto de vista que poderíamos e deveríamos investigar mais minuciosamente esse ímpeto contemporâneo de incessantemente educar as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de Pedagogias Culturais nas pesquisas em Estudos Culturais em Educação. *Revista Textura*, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.
- BAUMAN, Z. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007a.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007b.
- BAUMAN, Z. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago. 2009.
- BAUMAN, Z. *Legisladores e intérpretes*: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Rio de Janeiro: Zahar. 2010.
- DU GAY, P. et al. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London: Sage, 1997.
- FAURE, E. et al. *Aprender a ser*. Lisboa: Portugal, 1972.
- FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- FOUCAULT, M. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1993.
- LUZURIAGA, L. *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.
- LYOTARD, J. F. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. *O governamento pedagógico*: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Tese (Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ROCHA, D. *A Comodificação da Educação Continuada*. Dissertação (Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.
- ROSE, N. Inventando nossos eus. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.
- VARELA, J.; ÁLVAREZ-URÍA, F. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1996.

Texto recebido em 28 de novembro de 2016.

Texto aprovado em 13 de março de 2017.

