

Educação permanente: limites e possibilidades no contexto da América Latina e Caribe

Ernâni Lampert*

RESUMO: O objetivo deste estudo é matizar o debate em torno da problemática da educação permanente que, no cotidiano, engendra novos problemas e perspectivas. Inicialmente de maneira sinóptica, analisa-se o contexto histórico em que foi gestada a educação permanente. Ancorado em estudiosos sobre a temática, discute-se a ambivalência da terminologia, a necessidade e a importância da educação permanente na sociedade hodierna e busca-se descortinar verdades sobre esta modalidade de ensino para que o leitor possa construir sua própria cosmovisão. Apresenta uma visão panorâmica dos Programas Universitários da Terceira Idade na América Latina e Caribe, destacando a Universidade Aberta – UNI 3, instituição uruguaia de renome internacional, que promove, fora da universidade tradicional, educação permanente. Por fim, analisa-se os limites e possibilidades dessa forma de educação no contexto da América Latina e Caribe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Permanente. Educação continuada. América Latina e Caribe. Programas Universitários de Terceira Idade.

Permanent education: Limits and possibilities in the Latin American and Caribbean Context

ABSTRACT: The purpose of this study is to contribute to the debate about the problematic of permanent education, which, in daily life, engenders new problems and perspectives. The paper begins with a historical analyses of the context in which permanent education was managed. Based on studies about the theme, it discusses the vagueness of the terminology, and the need and importance for permanent education in modern society. It also seeks to unveil truths about this modality of teaching so that the reader can construct their own world vision. It presents a panoramic view of the University Programs for the Elderly in Latin America and the Caribbean, highlighting the Open University – UNI 3, an internationally respected Uruguayan institution that promotes permanent education outside of a traditional university. Finally, the limits and possibilities of this form of education are analyzed in the Latin American and Caribbean context.

KEY WORDS: Permanent education. Continuous education. Latin America and Caribbean. University Programs for Senior Citizens

* Doutor em Educação. Professor da Fundação Universidade Federal do Rio Grande- FURG. E-mail: decel@super.furg.br

1 Educação permanente/educação continuada

A idéia de educação permanente é muito antiga. Fazendo-se uma incursão na história da humanidade, percebe-se que o homem sempre se preocupou com a própria formação e atualização para atender às demandas e poder viver em sociedade. Daí a importância da educação que, por sua vez, sempre esteve atrelada aos interesses e ideologias. O mesmo processo ocorreu e está acontecendo com a educação permanente, que sempre esteve e continua em consonância com os interesses do capital. No mundo contemporâneo, ela surgiu para atender ao desenvolvimento tecnológico da indústria. Nos países de industrialização tardia, ela foi vista como uma possibilidade de ajudar no desenvolvimento econômico e, no Brasil, na década de 1960, após o desmantelamento dos movimentos de educação popular, como uma arma poderosa de alienação. Cabe à UNESCO a difusão da educação permanente como assunto pedagógico contemporâneo. Foi Pierre Furter o introdutor do tema no Brasil.

A educação permanente, cujo excesso de terminologia traz controvertidas interpretações e uma vasta gama de posicionamentos, aflorou a partir da Segunda Guerra Mundial, consequência do capitalismo, onde setores econômicos inteiros foram industrializados. Apostava-se que a educação e a cultura de massa seriam fatores-chaves para o desenvolvimento econômico. A educação permanente já estava, como agora, em consonância com os objetivos propostos pela cultura burguesa da dominação, que visa formar privilegiados e não necessariamente com a repartição e com a igualdade de oportunidades. “Com a educação permanente surge um novo aparelho de desintegração da força de trabalho da sociedade capitalista avançada.” (Gadotti, 1984, p. 108).

Ott (1991, p. 108), analisando criticamente esta problemática, afirma que a educação permanente

[...] foi pensada de forma genérica, para um modo idealizado, que via, no tecnicismo e nos meios de comunicação de massa, os recursos básicos para o desenvolvimento do homem e da sociedade, escamoteando a questão das classes sociais, a realidade concreta e suas contradições.

A autora aponta, dentre muitos fatores que auxiliam no processo de alienação e que estão presentes na sociedade atual, a fragmentação da consciência e o individualismo. Ambos os fatores estão relacionados à questão da formação permanente, educação continuada ou por toda a vida. Por exemplo, “[...] um mundo feito de retalhos tende a gerar uma consciência fragmentada, na qual as informações vão sendo agregadas, acumuladas horizontalmente, como um cabide ao lado do outro”. (OTT, 1991, p. 9).

A educação permanente, sempre atendendo às exigências de uma sociedade em evolução, passou por diferentes etapas. Inicialmente, na contemporaneidade, objetivou a atualização na área científica, tecnológica e artística. Nesta fase, a ênfase recaía na produção. Num segundo momento, visando atender a um público exigente e bem informado, objetivou o consumo de bens e serviços e, posteriormente, considerando o aumento da esperança de vida, atendia à demanda do tempo livre e à predisposição de aprender. Por sua vez, Gadotti (1984) assinala que a idéia de educação permanente está ainda em evolução. Sua história recente passou por três etapas:

- a) na primeira, o termo era aplicado à educação de adultos, principalmente à formação profissional contínua;
- b) na segunda, fase utópica, integrando toda e qualquer ação educativa objetivando uma transformação radical de todo o sistema;
- c) na terceira, inicia-se a elaboração de projetos práticos, a fim de se chegar a um sistema de educação permanente.

Para poder compreender a vasta amplitude da educação permanente, é indispensável a superação da concepção de que há um período de preparação (fase escolar) e uma etapa de ação (trabalho). Nesta perspectiva, Goulart (1997) alerta que não se pode mais restringir a ação educativa à infância e a adolescência. É necessário estendê-la a todo o âmbito do desenvolvimento humano, cobrindo também a idade adulta. As exigências impostas ao ser humano e à sociedade, pelo processo de desenvolvimento tecnológico, determinam a necessidade de estender a ação educativa a todo o curso da vida, tornando a educação um processo permanente e continuado. Não existe um momento em que a educação passa ser considerada concluída. Ela está sempre em processo. Todos os recursos destinados a promover o processo de continuidade da aprendizagem estão incluídos no conceito de educação permanente.

Há uma diversidade em relação ao conceito de educação permanente. Ela, conforme a ótica, pode ser um princípio, um pressuposto, um sistema, um sistema complementar, um modelo, um meio, uma ideologia, uma doutrina, um movimento, um movimento irreversível. A definição de educação permanente apresenta pontos convergentes e divergentes entre os diferentes teóricos. Furter (1974) alerta que a educação permanente não poderá ser confundida como atividades extra-escolares, atividades complementares, prolongamento escolar, elitização etc. Estes são fragmentos e possibilidades para ajudar no processo, porém o verdadeiro sentido é “fazer-se homem”. Schwartz (1976) salienta que há a necessidade de a pessoa revisar seus modelos culturais e sua própria maneira de viver, porque o ambiente social e cultural apresenta dinamicidade. Nesta perspectiva, a educação permanente se refere à autonomia, à reformulação de valores, atitudes, conceitos, hábitos, e não somente à ampliação e aquisição de conhecimentos. Para Bárcia (1982, p. 63-64), a educação permanente deve ser vista “[...] como processo de afirmação do indivíduo através de tomada de consciência para um autodeterminismo na condução de alternativas, a fim de dominar as diferentes situações em que será levado a viver”. Conforme Gadotti (1984), o conceito de educação permanente deve englobar a formação total do homem e, conseqüentemente, um processo que se desenrola enquanto a vida durar. A educação permanente não é somente uma formação profissional, um meio de qualificação para o trabalho, uma cultura geral ou reciclagem. Ela engaja toda a existência. Diz respeito, essencialmente, à totalidade do homem. Ela não se limita à educação de adultos, mas compreende e unifica todas as etapas: pré-escola, escola primária, secundária, superior e extra-escolar. Segundo Tura (1991, p. 21), “[...] é a ininterrupta procura do homem de entender as razões de sua existência, de buscar sua liberdade, de alcançar uma convivência social sem quaisquer barreiras e de realizar o amor em plenitude”. No parecer de Goulart (1997), é o processo mediante o qual a sociedade oferece às pessoas, de forma contínua, a oportunidade de desenvolver, ao máximo, seu potencial através do contato com o conhecimento já produzido ou em desencadeamento para a formação de habilidades e atitudes indispensáveis ao enfrentamento dos desafios de uma sociedade cambiante e, sobretudo, aprender aquilo que lhes possibilita viver e conviver em melhores condições com seus semelhantes.

Portanto, a educação permanente é a educação durante toda a vida, para todos os homens. É uma educação sem limites e sem fronteiras. É a maneira de se preocupar com a formação total pela autodeterminação. É o processo de aquisição e de ampliação do conhecimento, de dominar a tecnologia, de desenvolvimento do senso crítico, de descoberta e (re)descoberta de valores, e de se relacionar com o mundo. É ser sujeito de construção de sua própria história, de abrir caminhos numa sociedade mutante e sem muitas perspectivas. É aproveitar-se de todas as oportunidades para crescer, valorizar-se como pessoa e afirmar-se como cidadão. Enfim, é o cerne do próprio processo educativo. “A educação permanente deveria ser o Alfa e o Ômega de todo o sistema escolar” (BÁRCIA, 1982, p. 68).

O conhecimento é a alavanca da sociedade. Assim, a educação adquiriu uma importância determinante, pois esta cria as habilidades e destrezas exigidas para competir e os valores e ideais requeridos para a convivência humana. A sociedade hodierna requer um homem com a capacidade de aprender a navegar no mundo do saber. Flexibilidade, saber-fazer, capacidade de abstração, abertura mental, formação permanente, capacidade de trabalho individual e em equipe, autonomia individual, criatividade, habilidade de experimentação são algumas características exigidas nesta nova era. Desta forma, a missão da universidade é preparar o homem para que possa viver harmonicamente em um processo produtivo cambiante, cujas fronteiras não serão as de um país, senão as do mundo. Assim, há a necessidade de investir na educação permanente, porque a sociedade é mutante e o homem necessita adaptar-se às novas maneiras de pensar, sentir e atuar, sem, contudo, perder sua essência.

Em uma sociedade em metamorfose, que gera novas tecnologias, que transforma a natureza do trabalho, as formações individual e coletiva devem ser permanentemente atualizadas. Os profissionais de todas as áreas são obrigados a adquirir novos conhecimentos, novas ferramentas de trabalho e novas técnicas, surgidas desde que concluíram sua formação inicial. Portanto, a educação permanente não supõe um enriquecimento cultural, mas constitui uma autêntica necessidade para poder fazer frente aos novos desafios que o trabalho impõe. Para Gadotti (1984), a educação permanente é perigosa e perversa, porque intoxica permanentemente o trabalho com a formação puramente técnica e científica, impossibilitando o homem de interrogar-se sobre si mesmo, sobre a finalidade de seu trabalho, sobre a sua própria condição. Com a educação permanente, surge o mito da formação, o culto da educação, a abundância do conhecimento, a necessidade de aprender os mecanismos, as engrenagens; porém, desvia o homem do conhecimento essencial. “Dominar o mundo, explorá-lo, experimentá-lo, positivamente, cientificamente, não garante uma compreensão efetiva do homem e do mundo.” (GADOTTI, 1984, p. 152).

A expansão demográfica, a evolução dos conhecimentos científicos e de tecnologia, os desafios políticos, as inovações geradas em diferentes áreas do saber humano, as crises ideológicas, o tempo livre, a crise dos modelos de vida e das relações interpessoais, as necessidades econômicas, políticas e pessoais dos indivíduos, a educação em uma sociedade em mutação e as deficiências e insuficiências dos próprios sistemas educativos existentes são desafios, alguns inerentes à condição humana, outros próprios do momento histórico em que estamos vivendo, que contribuíram com e atribuíram importância à educação permanente. A educação permanente, que surgiu para responder à crise do sistema de educação no mundo, produziu movimentos de reforma e de inovação e deve ser o princípio organizador de toda a educação. Ela não pode ser concebida como um simples prolongamento da educação tradicional, mas como um duplo de aperfeiçoamento, tanto de experiência pessoal quanto de vida global.

A educação permanente deve ser vista como um conjunto de procedimentos organizativos/administrativos, pedagógicos e legais, que objetivam recriar o processo educativo no sentido de a pessoa aprender continuamente. Deste modo, todas as formas deliberativas e organizativas de aperfeiçoamento profissional/pessoal, mediante seminários, conferências, palestras, encontros, grupos de estudo e de convivência, oficinas, leituras, cursos presenciais e à distância colaboram neste sentido, porque é necessário que a pessoa esteja em constante busca de atualização, em um processo de permanente aprendizagem.

A educação é um processo interminável como a busca da verdade é infinita. A educação permanente deve ser um dever social, ainda que as formas de educação variem de país a país. Deve constituir-se em um direito do qual não se possa abrir mão. Na América Latina e no Caribe, onde os sistemas educativos são, na grande maioria, deficitários, ela deverá atuar tanto no sentido de recuperação como de complementação

de estudos. Para Knechtel (1995), a educação permanente precisa ser revalorizada em sua função social e pública. Deve ser considerada como exigência do povo, numa democracia que quer avanços. Isto implica em priorizar ações como:

- a) dar educação de qualidade a todos; - dar relevância qualitativa à formação de formadores;
- b) possibilitar, através da educação permanente, uma reeducação ideológica, política e profissional de todos.

Nesta mesma linha de pensamento, o Programa de Educación, da Fundación Chile, assinala que a educação contínua deve servir para o desenvolvimento pessoal, para o fortalecimento dos valores democráticos, para o cultivo da vida comunitária, na manutenção da coesão social e na promoção da produtividade, do crescimento econômico e da inovação.

2 Programas universitários de terceira idade

A educação permanente, conforme já mencionado, abarca uma infinidade de possibilidades e diferentes programas, tanto em nível de universidade quanto fora dela. Neste estudo, priorizam-se os programas universitários para a terceira idade, que se constituem em uma valiosa perspectiva e, rapidamente, tem-se expandido em países desenvolvidos dos continentes europeu, americano, asiático e oceânico, bem como alguns países emergentes e, de forma sinóptica, descreve-se a Universidade Aberta – UNI 3, instituição uruguaia de renome internacional, que promove, fora da universidade tradicional, a educação permanente.

A idéia de educação para a terceira idade não é tão recente e sempre está atrelada ao contexto histórico-político, econômico, social e cultural. Já no século XVII, Comenius suscitava que a educação e a aprendizagem deviam ser desenvolvidas para todos: jovens, adultos, homens, mulheres, para que a raça humana inteira descobrisse a cultura, independente de idade, classe, sexo ou nacionalidade. Em 1727, Benjamin Franklin funda, na Filadélfia, um grupo de discussão de estudos para os adultos. Este grupo teve um papel importante no desencadeamento da educação para pessoas adultas na América, porque estava aberta para todas as idades, sem discriminação. Em 1792, Condorcet apresentou à Assembléia Nacional Francesa um projeto de educação, que tinha como objetivo a instrução de todos os homens, de todas as idades. Na proposição de Lemieux (1997), historicamente, a educação da terceira idade passou por três fases distintas. A primeira começou em 1963, nos Estados Unidos, sob a forma de atividades culturais universitárias para o ócio. O segundo, desde 1973, introduziu os ciclos de conferência universitários. E a terceira, a partir de 1985, adotou o estilo e as normas de ensino universitário.

Os anos de 1970, período de intensificação mundial do processo de envelhecimento demográfico, marcam o surgimento dos movimentos da universidade da terceira idade. A primeira foi criada na França, onde havia um mercado, especialistas na área e uma população predisposta a ocupar o seu tempo livre com atividades culturais. Em 1973, na cidade de Toulouse, foi criada, por Pierre Vellos, a “Université du Troisième Âge”. O objetivo central era tirar o idoso de seu isolamento, proporcionando-lhe saúde, energia, interesse pela vida e mudar sua imagem perante a sociedade. Na proposição de Moreno (1988); os objetivos eram:

- a) informar e investigar sobre os problemas mais diretamente relacionados com este coletivo: medicina, saúde e serviços sociais;
- b) buscar formação cultural orientada para a auto-realização pessoal e de vida associativa;
- c) sensibilizar as pessoas sobre os problemas e dificuldades da terceira idade, para seguirem sendo consideradas socialmente úteis;

d) instruir os profissionais que trabalham ou trabalharão com este coletivo.

Portanto, a universidade tinha o caráter de instrução e, ao mesmo tempo, de centro de investigação.

Velázquez e Fernández (1998) assinalaram que se estava dando um passo importante desde o ângulo social, que era o de abrir a universidade tradicional a uma nova categoria de estudantes e, ainda, dar aos idosos toda a dignidade e protagonismo que paulatinamente haviam perdido. Criava-se, com esta nova filosofia educativa, um movimento social inovador de uma atenção aos idosos, diferentes e cheios de sentido. Os autores definem as universidades para a terceira idade como

[...] um movimento científico, cultural e social que deseja devolver às pessoas idosas sua dignidade e lugar ativo que lhes corresponde no seio da sociedade, ao mesmo tempo que propicia as relações generacionais e intergeracionais [...] as universidades de terceira idade podem considerar-se como um projeto de desenvolvimento cultural dirigido a favorecer o desenvolvimento individual e grupal e promover a educação continuada e a participação social para melhorar a qualidade de vida. (VELÁZQUEZ; FERNÁNDEZ, 1998, p. 20).

Por sua vez, Lemieux (1997) assevera que as universidades de terceira idade são instituições de saúde pública, de educação permanente e também de investigação gerontológica.

A partir da década de 1990, aflora a tese de universidade aberta para todos. Este “boom” ocorreu principalmente nos países desenvolvidos. Na Espanha, por exemplo, conforme assinala Calvo (2002), das 57 universidades públicas e privadas, 52 oferecem programas para a terceira idade (maiores). A idade para ascender a estes programas é de, aproximadamente, 55 anos, e não é exigido nenhum tipo de formação prévia. Atualmente, cerca de 20 mil idosos frequentam estes cursos. Calcula-se que 45% dos participantes situam-se entre 55 e 59 anos, 30% entre 60 e 64, e 10% acima de 70 anos. Cada universidade tem o seu próprio programa. De maneira geral, a duração é de 3 a 4 anos e as matérias abordadas são, em sua maioria, voltadas às humanidades, divididas em cursos obrigatórios e optativos. O professor, que aí atua, pertence ao quadro docente da universidade. Existem algumas instituições que mesclam, nas aulas, idosos e jovens, para favorecer o enriquecimento intergeracional. Cerca de 93% das universidades não exige provas de acesso e tampouco realiza exames. A comissão nacional de programas universitários, que é formada por dez membros, intenta unificar estruturas, organizar encontros periódicos e ajustar os programas às demandas.

Na América Latina e no Caribe, os programas universitários para a terceira idade estão aflorando em muitos países (Argentina, Brasil, Chile e Uruguai) e, em outros (principalmente na América Central), a concretização ainda é utopia. O Brasil, quinto maior país do mundo em extensão territorial e em população, está na dianteira, tanto no que se refere aos programas dentro como fora do âmbito universitário. A partir dos anos de 1960, por iniciativa do Serviço Social do Comércio, nasceram os primeiros programas dirigidos à terceira idade. Na década de 1980, começaram a ser desencadeadas as primeiras experiências nas universidades. Estima-se que hoje em dia haja, aproximadamente, 200 universidades que atendem às pessoas da terceira idade. Cabe assinalar que, geralmente, os projetos de educação para a terceira idade recebem poucas subvenções nas universidades públicas, o que dificulta muito sua operacionalização e realização de inovações pedagógicas.

Na América Latina e no Caribe, os programas para a terceira idade, dentro e fora da universidade, não são coordenados por um órgão central, que estabelece as políticas públicas, a estrutura e o funcionamento. Os programas, comumente, surgem por iniciativa de pessoa especializada no tema ou em gerontologia, associações, clubes, igrejas ou as próprias universidades. As universidades públicas, que historicamente tiveram um papel importante no desenvolvimento de programas sociais, com raras

exceções, não possuem receita orçamentária para implantar ou implementar programas desta natureza.

Os programas para a terceira idade, na sua grande maioria, surgem em função da necessidade sociocultural e psicológica. Pessoas possuem tempo livre, predisposição para participar de grupos de discussão e recreação, querendo atualizar-se e participar ativamente da vida em sociedade. Face a esta realidade, pessoas ou órgãos organizam-se, planejam e implantam programas para atender às necessidades, aspirações e expectativas do pessoal da terceira idade. Os programas, em geral, são constituídos por distintos cursos, atividades recreativas, palestras, oficinas, bailes, assistência jurídica e familiar. O plano de estudo enfatiza, em geral, o ensino; porém, através de estudos interdisciplinares, e de programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, algumas universidades investigam a temática da terceira idade sob diferentes ângulos.

Quanto ao alunado que participa dos programas, de modo geral, estabelece-se a idade de 50 anos, porém esta variável oscila entre as diversas universidades. O acesso é livre, exigindo-se, na maioria das vezes, que o candidato seja alfabetizado. Em algumas universidades, a pessoa tem a possibilidade de transitar livremente, podendo assistir disciplinas regulares, participar dos eventos etc. O total de alunos matriculados é incipiente, se comparado com o ensino universitário regular. De maneira geral, nas universidades públicas, o aluno não paga nenhuma taxa e, nas instituições privadas, o valor da taxa de inscrição ou mensalidade é insignificante. A avaliação, geralmente, recai sobre o projeto e não sobre o rendimento ou os resultados obtidos pelo aluno.

De modo geral, a partir da análise de diferentes programas, segundo Lampert (2002), é possível apresentar as seguintes considerações, em relação aos programas de terceira idade, na América Latina e no Caribe:

- a) um número reduzido de países oferece programas sistemáticos e não há uma uniformidade nas propostas; a ênfase recai sobre o aspecto cultural e recreativo e há a possibilidade de o participante assistir aulas nos cursos regulares; muitos programas obtiveram a integração intergeracional;
- b) a maioria dos programas está situada em países da América do Sul (Argentina, Brasil, Uruguai, Chile);
- c) Argentina, Chile, Uruguai, países de elevado nível cultural e de cultura espanhola, com pequenas taxas de analfabetismo, cifras reduzidas de fertilidade, alto percentual de pessoas idosas e Brasil, um dos países com elevado número de idosos, são os que apresentam uma maior preocupação nesta área;
- d) o Brasil, devido aos investimentos dos militares nas universidades públicas durante a ditadura militar (o contrário ocorreu na Argentina, no Chile e no Uruguai, onde as universidades foram esmagadas), possui um notório destaque no campo da investigação na problemática em questão;
- e) no Estado do Rio Grande do Sul, todas as universidades possuem programas sistemáticos e muitas delas servem de referência à América Latina e ao Caribe;
- f) em curto prazo, com a política neoliberal imposta aos países emergentes, é difícil um investimento nesta área; a falta de recursos humanos/financeiros e a deterioração dos espaços impossibilitam incrementar estes programas; a expansão e a privatização da educação superior possibilitam que a iniciativa privada assuma estes programas;
- g) paulatinamente, a esperança de vida está aumentando, o que traz um aumento do número de idosos; esta demanda, para ser atendida, necessita de políticas públicas adequadas;
- h) o número de homens que participam dos programas é insignificante, se comparado com o número de mulheres.

Em definitivo, é necessário que os governos dos países da América Latina e do Caribe adotem uma política de bem-estar, que abarque a saúde, a participação comunitária, o trabalho, a educação e o direito. Todo idoso tem direito de participar da sociedade de forma ativa, produtiva e significativa. Tem o direito a um sistema de saúde global, pois a boa saúde é essencial ao bem-estar. Tem o direito de libertar-se de estereótipos sociais que afetam negativamente sua auto-estima. Tem o direito a uma vida familiar e social saudável. Todo o idoso tem o direito a uma educação permanente de qualidade.

4 Universidad Abierta – UNI 3

Mucho es lo que puede hacerse, sin desembolso de dinero, instalaciones costosas, ni funcionarios rentados. Basta con la buena disposición de algunas personas cultas, de espíritu servicial que dispongan de una hora libre por semana. Pueden ser amas de casa, jubilados, artistas, profesionales de las ramas técnicas o científicas, músicos, escritores, trabajadores sociales, lo importante es que se reuna gente dispuesta a poner en marcha actividades nobles y gratas compartidas. (BAYLEY, 1994, p. 13).

Com este espírito, em 1983, em Montevidéu, surgiu um movimento exitoso, que teve repercussão de imediato, na América Latina e, posteriormente, no mundo. A UNI 3 – Universidade Aberta, que nasceu em 22 de abril de 1983, em local sediado pelo Instituto de Estudos Superiores e foi praticamente ignorada pelos meios de comunicação da época.

Quanto à história da UNI 3, cabe frisar que, em 1981, os professores uruguaios Salomón M. Algagi e Alendra Bayley foram convidados para participar da Assembléia Mundial sobre Envelhecimento, realizada em Viena e promovida pelas Nações Unidas. A instituição nasce inspirada nas resoluções deste evento e no modelo da UNI 3 de Genebra. Como instituição pioneira na América Latina e no Caribe, integrou-se, de imediato, à Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade (AIUTA) e começou a participar de forma ativa de congressos internacionais do gênero (Toulouse, Barcelona). O professor Leonardo Tusó, Presidente do Conselho Diretivo da Instituição na época, inaugurou o primeiro semestre letivo de 1983 com aula sobre Ortega y Gasset, que motivou o interesse e o entusiasmo dos primeiros 52 assistentes.

A UNI 3 é uma instituição laica, gratuita e universal, dentro dos princípios de educação pública uruguaia. No início, seu caráter era de universidade para a terceira idade, porém, logo se voltou à educação permanente. A instituição está aberta a todas as pessoas, sem discriminação de ideologia, idade, nacionalidade, raça, credo, sexo e grau de instrução. Sua finalidade principal é “dar o direito de todo o adulto a ser, participar, contribuir como protagonista do desenvolvimento da comunidade, dar e receber, tomar decisões, cultivar novas amizades, tornar mais rica, digna e humana a vida”. (BAYLEY, 1994, p. 95).

Como objetivos gerais, ainda de acordo com Bayley (1994), busca:

- a) recuperar o valor social, cultural, moral e econômico do adulto;
- b) atualizar o adulto, promovendo sua auto-estima e permitindo ter uma vida mais útil e plena;
- c) alcançar saúde física, psíquica e bem-estar social por meio de educação;
- d) realizar reciclagem profissional do adulto, capacitando-o para o trabalho;
- e) permitir acompanhar o avanço tecnológico e as mudanças que se operam no mundo.

Como objetivos específicos, investiga os processos de aprendizagem por meio da educação permanente nas diferentes oficinas.

A proposta político/pedagógica está fundamentada em Paulo Freire e Carl Rogers. Propõe-se uma educação participativa, estabelecendo uma interação entre educador e educando. Busca, em sua essência, a retroalimentação, o crescimento das pessoas envolvidas no processo e a alternância de papel entre educador e educando. O docente, ao iniciar seu trabalho, consulta os participantes para saber suas aspirações e expectativas em relação aos conteúdos a serem abordados e investigados. “Sobre esa base trabajaran juntos, aprenderan mucho y crecieran, sintiéndose crecer por retroalimentación y afectos.” (BAYLEY, 1994, p. 77). A avaliação é realizada no sentido de favorecer subsídios para avaliar e redimensionar as oficinas, bem como refletir sobre a experiência vivida.

No nos interesa medir la cantidad de conocimiento, sino la calidad de la experiencia vivida en los talleres y su significado de fuerza de apertura al mundo de los valores y la Educación Permanente [...] No nos interesa cuantificar la adquisición de informaciones de parte del sujeto, sino su capacidad de crear, formular iniciativas, resolver situaciones nuevas que la vida le plantea, desarrollar actitud crítica y redescubrirse como persona, haciendo camino a su plena realización. (BAYLEY, 1994, p. 88).

A clientela da UNI 3 caracteriza-se pela heterogeneidade. Estudos realizados de 1987 a 1994, com base em amostragem, para caracterizar o perfil sociológico, evidenciaram que, aproximadamente 85% dos participantes eram mulheres; cerca de 65% situa-se na faixa etária de 61 a 80 anos; 50% tem estudos secundários ou superiores; e que os educandos provêm de diferentes setores produtivos. Os participantes optam pelas oficinas para viver a educação permanente, comunicar-se com os outros, fazer novas amizades, estimular sua própria criatividade, receber carinho, integrar-se socialmente e ampliar as informações.

A UNI 3 que, através da educação não-formal, atua no campo de ensino-pesquisa-extensão, teve, ao longo de sua história, reconhecido o seu trabalho por organismos nacionais (Ministério da Educação e Cultura, e Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, da Universidade da República do Uruguai) e internacionais (UNESCO, Federação Internacional de Educação de Adultos, Associação Internacional de Universidades para a Terceira Idade). Em seu ciclo acadêmico (outubro de 2002), oferece as seguintes oficinas:

Shibori – Batik, Expresión Corporal, Inglés, Francés, Portugués, Teatro, Poética, Pintura, Salud Vivencial, Cooperativismo, Canto en Comunidad, Gestión Ambiental, Arte y Vida Integrados, Antropología, Creatividad, Autodidaxia Asistida: Palabras y Silencios, Taichi, Tapiz Gobelino, Ciencias Sociales, Psicología, Fermentario: Valores “Ser y no parecer”, Musica Universal, Desarrollo Cognoscitivo, Historia de la Cultura, Computación Inicial, El mundo de los numeros, Astronomía, Filosofía, Yoga, Diseño, Pirograbado, Literatura, Etología, Historia, Periodismo, Ciencia hoy, Biodanza, Escenografía, Educación a Distancia, “UNI 3 en el Aire” e Visitas Culturales Guiadas.

A UNI 3 é uma instituição independente, sem nenhum vínculo com uma universidade tradicional. Este aspecto, de um lado, limita o seu funcionamento, porém, de outro, através do cooperativismo (valores humanos e solidariedade), abre novas perspectivas. Mantém-se, basicamente, através de contribuições espontâneas da comunidade e taxas da venda de sua produção própria (artesanatos). O trabalho, tanto administrativo como pedagógico, é realizado por voluntários e simpatizantes. Através de um rápido crescimento, foi estendida a toda a República Oriental do Uruguai e

projetou-se em outros países da América Latina: Brasil, Paraguai, Bolívia, Argentina, Chile, Panamá, Venezuela e México.

5 Limites e possibilidades da educação permanente no contexto da América Latina e Caribe

Analisar os limites e possibilidades da educação permanente, no contexto da América Latina e do Caribe, é uma tarefa penosa, intrigante e que necessita ser enfocada sob diferentes olhares para que o leitor possa ampliar o seu horizonte e tirar suas próprias conclusões. Face ao exposto, esta análise abarca as dimensões política, econômica, social, educacional e cultural.

A América Latina e o Caribe carecem de uma definição precisa das etapas evolutivas da história: Idade Média e Moderna. Comumente, a referência recai sobre o período anterior a 1492 e a contemporaneidade. No século XX, destacam-se dois períodos distintos: O primeiro, de 1929 a 1979, que se caracteriza por uma grande soberania nacional e o manejo de uma política econômica de desenvolvimento; e o segundo, posterior a 1979, no qual houve uma retomada dos Estados Unidos na dominação das finanças internacionais. Desta forma, fica difícil para os governos estabelecerem metas prioritárias regionais. Os organismos internacionais, sob a ótica dos países hegemônicos, estabelecem as diretrizes para que os países emergentes se tornem cada vez mais dependentes e menos autônomos e soberanos. O que está em jogo são os interesses do setor financeiro e o incremento quantitativo para justificar os empréstimos e mostrar a importância destes organismos no desenvolvimento do continente americano. Por outro lado, os governos da região também não demonstram muito interesse em mudar este quadro, pois a corrupção, que é uma das características marcantes, poderá ser afetada, quando houver investimentos para reverter o paradigma atual. Portanto, sob o prisma político, parece estar evidente que, tanto os organismos internacionais quanto os governos locais não aspiram rever a conjuntura, que favorece a manutenção do *status quo*. O que se tem é um discurso desprovido de uma práxis coerente e apropriada.

Os poucos recursos econômicos gerados na região pelos setores primário, secundário, terciário e quaternário, e a dependência em relação aos Estados Unidos fazem com que a adoção de políticas públicas seja frágil e fragmentada, sem considerar a conjuntura global. Brunner (1997) assinala que a produção científica da Europa é de 40%. O mesmo percentual ocorre nos Estados Unidos; 18% é do continente asiático; e somente 2% da América Latina. Esta afirmação permite constatar que não há investimentos em ciência e tecnologia, fundamentais para o desenvolvimento da agricultura, da indústria, para o incremento no setor de serviços e para diminuir o fosso entre os países industrializados e emergentes. No Brasil, a partir de 1990, percebeu-se um retrocesso da ciência e da tecnologia. O Governo Collor foi ostensivo no desmantelamento deste setor, pela ausência de uma política nacional e pela drástica redução de recursos. O mesmo fenômeno ocorreu e continua acontecendo nos demais países latino-americanos e Caribe. A Carta de Curitiba, texto aprovado no III Seminário Nacional de Ciência e Tecnologia, evento organizado pelo Grupo de Trabalho de Ciência e Tecnologia, do ANDES, na segunda semana de setembro/2002, denuncia a alarmante insuficiência de recursos orçamentários para a realização de pesquisa; os critérios utilizados na distribuição que contemplam poucos grupos e estimulam os aspectos quantitativos em detrimento da qualidade e o desvio dos recursos para atender aos interesses dos banqueiros. Em síntese, uma região que não tem uma política de ciência e tecnologia definida e que não investe nesta área enfrentará obstáculos para sair

da pobreza, da miserabilidade e da dependência, assim como para se projetar no cenário internacional.

Na dimensão social, a má distribuição de renda é um dos graves fatores que faz com que, cada vez mais, pessoas sejam excluídas do processo produtivo. Dados da CEPAL mostram que o número de miseráveis e indigentes está aumentando na Argentina, no Uruguai, no Paraguai e na Venezuela, países que atualmente estão passando por crise política, econômica e social, que afeta diretamente a educação. A desigualdade social, geralmente, determina a desigualdade escolar e a desigualdade escolar comumente reforça a desigualdade social.

No setor educativo, os avanços quantitativos são evidentes e importantes, porém a exclusão social afasta cada vez mais desfavorecidos da escola. Por exemplo, na Nicarágua, a cifra de crianças fora da escola, por não terem material escolar, vestuário e pela necessidade de trabalhar, é expressiva. Neste país, organizações não-governamentais estão se organizando para reverter este caótico quadro. Diante deste cenário, cabe levantar algumas questões, que servem de objeto à reflexão do leitor: - Como é possível pensar em educação permanente em um contexto discriminatório, de excludentes e individualista, em que poucos têm acesso aos bens culturais, se praticamente a metade da população latino-americana e caribenha está excluída do processo produtivo e luta para sobreviver? – Como é possível pensar em educação permanente, se a formação inicial, que é a base da própria educação permanente, é deficitária ou inexistente? Além destes itens, é oportuno questionar: O que está subjacente à educação permanente e em que etapa histórica ela aflorou no mundo ocidental e por quê?

A educação permanente, baseada na ideologia capitalista, é geralmente uma ação educativa descontextualizada, que oferece ao homem desumanizado, objeto do processo, uma gama de perspectivas para se atualizar continuamente, com o intuito de produzir mais e, conseqüentemente, aumentar os lucros dos opressores. Esse processo esquece a essência, que é o homem, e a própria dialética do processo educativo de ler, compreender e de transformar o mundo. Por outro ângulo, o homem necessita de uma educação permanente, porque deseja se aperfeiçoar continuamente, porque jamais cessa de tornar-se homem. Daí a necessidade imperiosa de os países da América Latina e do Caribe oferecerem uma educação permanente voltada à existência, à totalidade do homem e não somente com fins utilitários e pragmáticos.

O esboço permite visualizar um diagnóstico pouco favorável à educação permanente. Por outro lado, parece que há consenso por parte dos diferentes segmentos da sociedade civil sobre a importância da educação e da necessidade de encaminhar projetos alternativos para a reversão da atual conjuntura. A educação é uma ferramenta poderosa, capaz de ajudar no redimensionamento deste processo, integrando os excluídos e recuperando a dignidade e a cidadania de muitos dos excluídos. Um projeto global que priorize a educação é, sem dúvida, uma das alternativas para emancipar e libertar os países da América Latina e do Caribe de seus opressores. Há a necessidade de um projeto de educação que priorize a qualidade e que esteja voltado à formação da cidadania. Para alcançar esta meta, é imprescindível, numa primeira instância, investir na formação inicial e continuada do professor - sujeito indispensável nesta engrenagem. Um povo culto, crítico e consciente de seu papel consegue eleger representantes honestos, voltados aos interesses e aspirações da maioria e acompanhar o trabalho do legislativo, executivo e judiciário. A universidade, especialmente a pública, patrimônio da humanidade, terá um papel decisivo, tanto no que concerne à formação e atualização de recursos humanos, quanto na realização de pesquisas com fins sociais e no processo de democratização das instituições da região.

Referências

- BÁRCIA, M. F. *Educação permanente no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- BAYLEY, A. *Utopía y educación: UNI 3 – El derecho a ser*. Montevideo: Talleres Gráficos, 1994.
- BESNARD, P.; LIÉTARD, B. *La educación permanente*. Barcelona: Oikos-tau, S.A. 1979.
- BRUNNER, J. J. Educación superior y globalización. *Educação Brasileira*. Brasília, v. 19, n. 38, p. 11-30, jan./jun. 1997.
- CALVO, N. Universidad para todas las edades. *Sesenta y más*. Madrid, n. 203, p. 08-13, 2002.
- CIÊNCIA e tecnologia do Brasil da indigência. *InformAndes*. Brasília, n. 111, p. 06-07, set. 2002.
- COLLET, H. G. *Educação permanente: uma abordagem metodológica*. Rio de Janeiro: SESC, 1976.
- FUNDACIÓN CHILE. Los desafíos y tareas de la educación chilena al comenzar el siglo XXI. *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 23, p. 66-78, 1990.
- FURTER, P. *Educação permanente e o desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- GADOTTI, M. *A educação contra a educação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GELPI, E. Cambios científicos y tecnológicos y educación permanente. Programa de Educación, *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n. 23, p. 51-56, 1990.
- GOULART, I. B. Educação permanente/educação continuada. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 3, n. 14, p. 81-84, mar./abr. 1997.
- HOLGADO, M. A ; LAMPERT, E. *Evaluación de la Universidad de la Experiencia*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2002.
- KNECHTEL, M. R. *Educação permanente: da reunificação alemã e reflexões e práticas no Brasil*. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1995.
- LAMPERT, E. (Org). *Educação na América Latina: encontros e desencontros*. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- _____. (Org). *Universidade na América Latina: sustentabilidade, desafios e perspectivas*. Pelotas: Seiva Publicações, 2003.
- _____. Los programas universitarios para mayores en América Latina. In: LOS MODELOS MARCO DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES, 2002, Alicante, *Anais...* Alicante: Universidad de Alicante, 2002. p 123-135.
- _____. Una visión panorámica de los mayores en Brasil. *Senda*, Madrid, v.3, n.19, p. 44-45, 2002.
- LAMPERT, E. et al. *Educação permanente*. Porto Alegre: Sagra, 1979.
- LEMIEUX, A. *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMERSO, 1997.
- LENGRAND, P. A educação permanente. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 20, n. 79, p. 31-38, abr./jun. 1991.
- _____. *Introdução à educação permanente*. 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- LYNCH, J. *La educación permanente y la preparación del personal docente*. Hamburgo: Unesco, 1977.
- MARTINEZ, V. C. Educação permanente e cidadania. *Universidade e Sociedade*. São Paulo, v. 7, n. 12, p.112-117, 1997.

- MORENO, X. *Triunfar en la tercera edad*. Bilbao: Mensajero, 1998.
- OTT, M. B. Educação permanente: alienação ou libertação? *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 20, n. 79, p. 07-14, abr./jun. 1991.
- PAIVA, V.; RATTNER, H. *Educação permanente & capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- PALMA, I.T.S. *Educação permanente e qualidade de vida: indicadores para uma velhice bem sucedida*. 1999. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 1999.
- PARKYN, G. W. *Hacia un modelo conceptual y de educación permanente*. Barcelona: Promoción Cultural, S.A., [19--].
- SCHWARTZ, Bertrand. *A educação, amanhã: um projeto de educação permanente*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- TURA, M. L. R. O transitório e o permanente na educação. *Revista de Educação AEC*. Brasília, v. 20, n. 79, p. 15-21, abr./jun. 1991.
- VELAZQUEZ, M.; FERNANDEZ, C. *Las universidades de mayores: una aventura hecha realidad – estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1998.

Endereço:

R. Duque de Caxias, 1304/304
CEP: 90010-281 - Porto Alegre-RS

Recebido: abril/2004
Aprovado: outubro/2004