

Educação continuada e outros desafios para um mundo em mudança¹

Janet Hannah*

Resumo: Este artigo discute os desafios contemporâneos que são enfrentados pelos educadores britânicos, desafios postos por políticas educacionais neo-darwinistas, particularmente no que se refere à educação superior. Essas políticas são conduzidas por uma agenda neoliberal que cada vez mais torna homogêneas as condições nas quais se encontram internacionalmente os educadores e para a qual se coloca a necessidade de uma resposta coordenada internacionalmente.

Palavras chaves: Educação continuada - Educação superior - Políticas educacionais.

Abstract: This article explores contemporary challenges for British educators, particularly in higher education, arising from a series of "new-darwinist" policies. These policies are driven by a neoliberal globalisation agenda that increasingly homogenizes the conditions in which educators find themselves internationally, and require a coordinate international response.

Keywords: Continung education - Higher education - Educational policies.

Durante a primeira etapa desta pesquisa, realizada em Nottingham, em novembro de 1999, buscamos identificar alguns conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nossas reflexões. Pontuamos o campo minado das questões políticas e epistemológicas que resultam dos debates contemporâneos sobre a educação. Nos surpreendemos como, por todo o mundo, educadores e educadoras enfrentam condições e desafios similares que tem sua origem na mundialização neoliberal e na emergência de um novo clima moral na política que foi nomeado *darwinismo social*, ou *neodarwinismo*. Nossa pesquisa discute como esses desafi-

* Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Continuada, Universidade de Nottingham, Inglaterra.

os estão afetando a teoria e a prática na educação continuada e, ao fim de nosso trabalho esperamos contribuir para a produção de uma literatura consistente que se coloque além do cinismo e do desalento que se tornou endêmico ao discurso sobre a escola buscando uma linguagem que articule a defesa da escola e a luta pela transformação das ameaças sociais e culturais contemporâneas.

Vivemos em um mundo em rápidas transformações no qual o mercado global e a comunicação de massas alimentam uma intensa competição entre nações exportadoras, tanto do capitalismo central como do periférico. Nesse mundo altamente competitivo, o discurso celebrando a competitividade do mercado e de que, como consequência, é preciso ser competitivo para sobreviver, passou a ser tão universal, tão poderoso, que poucas nações podem efetivamente a ele resistir.

Neste contexto, foi atribuída importância estratégica à educação pelas agências multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, e mercados regionais, como o MERCOSUL e a Comunidade Européia, bem como governos nacionais. A centralidade da educação para o novo projeto neoliberal pode ser compreendida de dois pontos de vista. Em primeiro lugar, ela própria tornou-se mercantil mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Tornou-se uma mercadoria, um produto a ser consumido. Em segundo, a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as competências necessárias para atender as demandas de um mercado cada vez mais exigente e excludente.

A educação continuada, ou educação para toda a vida, como preferem alguns autores, constitui-se em um mecanismo de controle social mediado pelo mercado. A palavra “aprendizado” não se refere àqueles conhecimentos adquiridos acidentalmente e que nos permitem navegar com tranquilidade em nossa vida cotidiana. Na maior parte dos casos, o uso contemporâneo do termo refere-se ao processo que nos expõe aos “pacotes” prontos de conhecimento, nos permitindo acesso à sua manipulação, e aceitando as implicações dos indicadores de nosso desempenho de ser aceito no mercado e a posição que nele ocupamos. A educação para toda a vida, em algumas circunstâncias, cumpre sua promessa: apresenta uma variedade de oportunidades, do berço ao túmulo. Em outras, reduz-se a uma educação e treinamento para o trabalho (Preston, 1999, p. 562).

Uma das forças da educação continuada é sua ambigüidade, uma vez que é quase impossível defini-la com precisão. O termo sedutor, então, pode ser aplicado em diferentes lugares e circunstâncias, aceito como algo bom em si mesmo, sem que as pessoas sejam instigadas a levantar questionamentos sobre quem, exatamente, tem acesso a esse tipo de educação.

Vou discutir alguns dos desafios que a *Educação continuada para um mundo em mudança* colocam para os educadores. Vou me deter mais sobre a experiência da educação superior no Reino Unido, mas, naturalmente, a globalização neoliberal que homogeneizou nossas condições tornou tais desafios comuns a todos. Para contextualizar, inicio com uma discussão sobre como a educação superior tornou-se “mercantilizada” na Inglaterra.

A mercantilização da educação

Entre 1979 e 1997, o governo conservador introduziu dois tipos de mercantilização no setor público que, na Inglaterra, era de responsabilidade do Estado desde 1945. Por um lado, a privatização completa de serviços como gás, eletricidade e água. Por outro, na medida em que os conservadores perceberam que a população britânica não aceitaria que saúde e educação fossem privatizadas, adotaram em seu lugar, mecanismos sutis de privatização: “mercados internos” na saúde, e “escolha e diversidade” na educação escolar.

Na área da educação, a mercantilização se espalhou para todos os níveis do ensino, inclusive a educação superior. Na Inglaterra, todas as universidades são públicas e os alunos, na graduação, pagam apenas uma pequena taxa para a universidade, que é a mesma para todo o país – independente da universidade que se está cursando. No momento, portanto, as universidades não competem com base nos custos de seus cursos. Entretanto, em um sistema cada vez mais orientado pelo mercado esta prática torna-se claramente inconsistente e, ao que tudo indica, deve mudar em futuro próximo. As 15 universidades mais importantes do país (a de Nottingham entre elas) têm pressionado o governo para estabelecer suas próprias taxas. Seu argumento é de que precisam gerar recursos suficientes para se manterem competitivas no mercado global de educação superior. Um argumento que tem sensibilizado o governo que está consciente de que a Inglaterra vem perdendo espaço no mercado global e competitivo da educação superior, particularmente para os Estados Unidos e Austrália. Espera-se, portanto,

que legislação específica logo seja introduzida de modo a permitir às universidades estabelecerem seus próprios critérios de cobrança.

É importante registrar que o mercado global da educação superior está forçando o equivalente ao praticado pelas corporações transnacionais. Universidades britânicas e australianas construíram *campus* de suas próprias universidades no Oriente Médio, particularmente na Malásia. As universidades também estão criando consórcios nacionais e internacionais – de modo similar às “*joint ventures*” empresariais – para compartilhar especializações, estabelecer intercâmbio de professores e estudantes, explorar oportunidades de pesquisa etc. A University of Nottingham, por exemplo, é membro da “Universitas 21”, um consórcio que inclui as universidades de Glasgow, Edinburgh, no Reino Unido e universidades de elite na Austrália, nos Estados Unidos, China, entre outros países. A Universidade de Cambridge desenvolveu uma forte aliança com o Massachusetts Institute of Technology (MIT) e ambos recebem milhões de dólares para suas pesquisas integradas.

As forças globais estão, portanto, redesenhando as relações entre as universidades. Nacional e internacionalmente existem universidades “aliadas” ou em “competição” umas com outras, ou ainda, as que operam em setores diferenciados do mercado educacional. É preciso refletir sobre as implicações desse processo para as relações acadêmicas e para o intercâmbio de experiências e idéias entre docentes e pesquisadores. Não mais pertencemos à grande família de intelectuais públicos comprometidos com a causa comum da pesquisa e do ensino, partilhando abertamente com os demais colegas nossas idéias e experiências tendo em vista a construção do bem comum. Ao contrário, trabalhamos para a competição e para o mercado.

Assim, a competição global está intensificando o alastramento dos princípios mercantis na educação superior. Nesse contexto, cultivar a imagem torna-se fundamental para vender o produto e diferenciar-se dos demais competidores. Escolas e universidades precisam agora se expor como mercadorias aos consumidores e, no processo, cuidar tanto de sua aparência quanto de sua substância.

Paralelamente a esta reconfiguração que torna a educação uma mercadoria, estabeleceram-se instrumentos para definir, medir e comparar os produtos que são oferecidos. Tais instrumentos visam assegurar que os alunos/consumidores tenham as informações necessárias para selecionar o produto mais apropriado às suas exigências.

Em anos recentes, a crescente ênfase na “empregabilidade” e na “transferência de competências” implicou em mudanças significativas nas propostas dos cursos universitários. As competências, neste caso, possuem um sentido bastante genérico. Podem e devem ser aplicadas em um amplo leque de possibilidades. Assim, todos os módulos, mesmo aqueles que tratam especificamente de aspectos teóricos, devem deixar claro quais são suas possibilidades de desenvolver “competências”. Esta prática resulta da insistência governamental de que a educação passe a ser mais “relevante” para as necessidades do mercado. No entanto, este exercício ainda permanece altamente artificial para muitos docentes e pesquisadores, particularmente para os que trabalham com as humanidades. Como assinala Blake, “*Os que nunca duvidaram do valor de ler histórias de fada para as crianças, ou da leitura de Flaubert ou Emily Dickson para jovens adultos, têm dificuldades para articular tais programas em termos de competências e empregabilidade*” (Blake et al, 1999, p. 4).

A ênfase quantitativa é consistente com o modelo de desempenho (*performativity*). No entanto, os indicadores de desempenho aplicados na educação superior britânica nem sempre são consistentes entre si. Quando se trata de avaliar a qualidade do ensino e da pesquisa nas universidades existem critérios de avaliação nacionais – há um sistema único de avaliação, um sistema único de critérios. Deve-se reconhecer, porém, que mesmo assim, há dúvidas sobre a eficiência da avaliação do ensino porque, neste caso, nem sempre é a qualidade que é avaliada, mas a competência na elaboração dos relatórios. Parece que o mesmo ocorre na avaliação da pós-graduação brasileira. Por outro lado, há várias possibilidades para a definição de indicadores de desempenho das universidades – o jornal *The Times* possui uma classificação, agências de pesquisa e opinião possuem outras – o que leva a uma multiplicidade de critérios e, conseqüentemente, de interpretações. Este fato tem graves conseqüências, inclusive a manipulação política de interesses.

Ao lado da ênfase na *performativity* ocorre um movimento em sentido contrário acentuando a diversidade e a diferenciação nas políticas governamentais. O discurso da diversidade e da diferenciação tornou-se hegemônico em todo mundo. Em alguns países, por escolha de seus governos, em outros por imposição das agências multilaterais.

Interessante notar, aqui, a influência do pensamento pós-moderno, de modo geral. A diversidade é apresentada em contraposição à uniformida-

de opressora, como reconhecimento de que existem diferentes circunstâncias e necessidades na população. Implícita nessa visão pouco crítica de diversidade está a rejeição de valores humanos universais e a prioridade do diverso. Evidentemente, uma falácia epistêmica. Pois, afinal, que diversidade se está celebrando? Que diferença está sendo consolidada? Cresce a preocupação de que o conceito de diversidade esteja sendo usado para justificar a desigualdade social. Naturalmente a diferença de classe não é reconhecida como tal pelos defensores da diversidade. A meu ver, no entanto, a diversidade na educação pode não apenas estar consolidando a desigualdade, mas estar sendo usada para legitimá-la.

Como afirmamos, o que está implícito no discurso da diversidade é a rejeição de toda e qualquer medida que se pareça com uma “metanarrativa”. Na Inglaterra, este fato pode ser evidenciado pela frase: “Não existe tal coisa como a Educação. Existem apenas escolas”. Aliás, paráfrase de outra, pronunciada em passado recente por Margaret Thatcher: “Não existe tal coisa como a sociedade. Existem apenas indivíduos e famílias” (Entrevista em *Women's Own*, outubro de 1987).

A formação de professores de adultos: um estudo de caso

Trabalho na University of Nottingham há mais de dez anos e gostaria de partilhar algumas de minhas experiências. Oferecemos um curso de treinamento para professores de adultos, isto é, professores que atuarão em todos os níveis de educação de adultos, inclusive o ensino superior. No ano passado, foi definida, em nível nacional, uma lista de competências que os alunos devem atingir para ganhar seu certificado. A introdução desses níveis nacionais nos forçou a redesenhar o currículo colocando maior ênfase na prática de ensino. Assim, embora a política nacional não proíba a inclusão de aspectos teóricos da educação no currículo, isto não ocorre simplesmente porque não há espaço para elas. Na verdade, o governo e a mídia cada vez mais se mostram hostis à teoria. Segundo Blake et al:

Em um feliz casamento entre os temas da “permotativity” e da rejeição das grandes narrativas, teorias e fundamentos, os governos de muitas partes do mundo vêm intervindo no currículo do que antes se costumava chamar de formação de professores, substi-

tuindo-a por uma educação para professores do futuro, professores treinados em “competências”. Em 1992, o ministro da Educação da Inglaterra, Kenneth Clarke, acusou enfaticamente a “loucura teórica” dos cursos de formação (Blake et al, 1999, p. 2).

Dentro desse clima anti-teórico cresce a tendência para que se adote um modelo conhecido como “prática reflexiva” como uma teoria aceitável e relevante para a Educação e outros cursos profissionais, como o Serviço Social. O modelo da prática reflexiva talvez possa ajudar a aprimorar nossa prática, mas é intrinsecamente limitado. Não oferece aos alunos a oportunidade de se apropriar amplamente de aspectos teóricos que não tenham resultados em curto prazo. O modelo da prática reflexiva tem por base o conceito de “experiência”, compreendido, porém, como experiência imediata e a-crítica da realidade. Mesmo um autor pós-moderno como Usher (1992), concorda que este modelo é altamente problemático, pois a experiência não pode ser tomada como um dado, mas “deve ser continuamente aberta à revisão e à interpretação”. O que só pode acontecer com o apoio da teoria.

Usher amplia seu questionamento sobre a validade da “experiência” em uma prática recente na educação superior britânica, conhecida como “Reconhecimento do Aprendizado pela Experiência (Accreditation of Prior Experiential Learning – APEL). Pela APEL, pessoas que não possuem uma qualificação formal, mesmo em nível de graduação, podem ter acesso aos cursos superiores, inclusive os de pós-graduação de determinadas áreas, como Educação e Serviço Social, desde que ofereçam evidência de que possuem experiência relevante na área. Para serem aceitos, os candidatos preparam um “*portfolio*” relatando suas experiências, identificando o que aprenderam ou as competências adquiridas em sua prática anterior. A experiência, dessa forma, como no mais vulgar positivismo, é considerada ponto de partida para a construção do conhecimento, compreendida como um processo linear, contínuo e ascendente – da experiência à teoria. O conceito de APEL é, portanto, bastante problemático. Mas, é extremamente popular em alguns países nos quais o discurso da “exclusão social” é forte, como na Comunidade Européia, na África do Sul e Austrália.

Uma vez admitidos nos cursos de Pós-graduação, os estudantes que não possuem conhecimentos e a qualificação acadêmicas necessários, ine-

vitavelmente ficam em desvantagem. Comparados aos que possuem este capital anterior é mais provável que esses alunos não sejam aprovados e abandonem os cursos. Aqueles que apóiam o APEL e a agenda de uma aprovação em massa na universidade argumentam que não é o estudante “não tradicional” que deve estar preparado para a universidade mas, ao contrário, é a universidade que deve se preparar para recebê-los. Este problema afeta especialmente a pós-graduação que, tem sido obrigada a oferecer cursos complementares para o ensino de qualificações mínimas para a vida acadêmica, como técnicas e procedimentos de estudos.

Aqueles que questionam o APEL são chamados de “elitistas” e acusados de perpetuar a desigualdade social. Entretanto, nossa preocupação diz respeito à desonestidade básica e à irracionalidade desta prática. Não apenas privilegia a experiência empírica, como desqualifica o aspecto teórico da formação. Trata-se de uma prática que é consistente com a tendência dominante de promover as “competências”, o “saber-fazer”, em lugar da teoria e da reflexão crítica.

Por outro lado, minha experiência como professora da University of Nottingham revela que os próprios estudantes estão adotando uma atitude cada vez mais instrumental em relação aos cursos. Costumam afirmar que sua motivação principal é encontrar um trabalho ou conseguir uma promoção, se já estão no mercado de trabalho. São poucos os que atestam que desejam se tornar educadores de adultos mais efetivos. Os alunos estão demandando uma ênfase vocacional nos cursos, se mostram menos abertos ao árduo caminho da teoria e mais propensos a permanecerem nos limites das noções da prática reflexiva. Por que isso acontece?

Em alguma medida, os estudantes estão introjetando o discurso da empregabilidade e das competências, repetido à exaustão pelo governo, pela mídia e pela própria universidade. Ao mesmo tempo, cada vez ficam mais conscientes da rejeição pós-moderna dos valores ou dos critérios de avaliação acadêmica. Uma evidência desse fato é a crescente tendência de questionarem os critérios pelos quais são avaliados. Ao fim e ao cabo, perguntam, como avaliar a compreensão de um texto, se todas as interpretações são válidas em sua diversidade? Se não existe nenhuma referência reconhecida e o texto permite múltiplas interpretações? Se entre ciência e ficção os limites se perderam?

Esses são alguns dos aspectos que deverão ser aprofundados em nosso projeto integrado de pesquisa. Como assinalei, nosso objetivo é o de

contribuir para o crescente corpo de literatura que vem sendo produzida recentemente e que se propõe a superar o cinismo e o desalento diante dos desafios teóricos e práticos que os educadores e educadoras enfrentam hoje em dia. Neste ponto de nosso trabalho, estamos identificando esses desafios e suas manifestações em nossos respectivos contextos nacionais, identificando similaridades e diferenças tendo em vista possibilitar um maior embasamento para o estudo da educação continuada.

Nota

- 1 Texto apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a 16 de março de 2000, no Seminário *Educação Continuada em um Mundo em Mudança*. (Tradução de Maria Célia M. de Moraes). O texto é parte da pesquisa integrada entre a School of Continuing Education, University of Nottingham e o Centro de Ciências da Educação, UFSC, *Educação continuada – ensino e formação de educadores em um mundo em mudança*, realizada com apoio CAPES e British Council. O projeto é coordenado pelas professoras Janet Hannah e Maria Célia M. de Moraes.

Referências bibliográficas

- BLAKE, N. et al. *Thinking Again Education After Postmodernism*. London: Bargin&Garvey, 1998.
- PRESTON, R. Critical Approaches to Lifelong Education. *International Review of Education*, v. 45, nº 5-6, November 1999.
- USHER, R. Experience in Adult Education: A Post-modern Critique. *Journal of Philosophy of Education*, v.26, nº 2, 1992.