

# REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ADULTOS

## Reflections about the role of the education's philosophy in the formation of adult educators

Sofia Bergano – IPB/PT\*

**Resumo:** Na atualidade a educação de adultos é, muitas vezes, interpretada como uma estratégia adaptativa que permite ao educando fazer face às exigências e desafios tecnológicos provenientes do mercado de trabalho e das exigências da sociedade da informação. Esta visão estritamente tecnológica está, normalmente, associada à convicção de que educar adultos é “ensinar a fazer” ou num nível que se supõe de maior complexidade, “ensinar a resolver”. Sem desvalorizar estas capacidades ou competências importa refletir sobre outros tipos de saberes necessários ao longo de toda a vida, o que nos remete para a imperativa reflexão sobre a dimensão da educação enquanto projeto e das suas finalidades. Partindo deste pressuposto, propõe-se uma reflexão sobre algumas implicações para a ação educativa decorrentes de diferentes posicionamentos filosóficos, no sentido de contribuir para o reconhecimento da necessidade de uma fundamentação teórica crítica e reflexiva da ação no âmbito da educação de adultos.

**Palavras-chave:** Filosofia da Educação. Educação de Adultos. Formação de educadores de adultos.

**Abstract:** Nowadays, adult education is often interpreted as an adaptive strategy that allows the student to face the technological demands and challenges arising from the labor market and the demands of the information society. This strictly technological view is usually associated with the conviction that educating adults is "teaching to do" or, at a more complex level, "teaching to solve". Without undervaluing these skills or competences, it is important to reflect on other types of knowledge needed throughout life, which brings us to the imperative reflection on the dimension of education as a project and its purposes. From this assumption, we propose to reflect on some implications for educational action, arising from different philosophical positions, in order to contribute to the recognition of the need for a critical and reflective theoretical foundation of action, in the field of adult education.

**Keywords:** Philosophy of Education. Adult Education. Training of adult educators.

### INTRODUÇÃO

As finalidades educativas; os papéis dos educadores e dos educandos no processo educativo; as opções de índole curricular; as questões da educação na diversidade, as exigências da sociedade atuais e as tensões geradas entre a inovação e a tradição; são apenas alguns dos temas que constituem objeto de estudo da filosofia da educação. Considerando a pertinência destas questões e o seu potencial reflexivo, propõe-se uma conceção de filosofia da educação que se configure como um conjunto de valores e pressupostos teóricos que permitam um enquadramento teórico e valorativo de referência que organize o pensamento e a ação educativos e que, simultaneamente, permita ao educador e ao educando a possibilidade de olhar informada e criticamente para as práticas e fazeres quotidianos no âmbito da intervenção em educação de adultos. Como é evidente, a educação de adultos não pode, de forma alguma, ignorar estas questões, e é inevitável que elas sejam tratadas recorrendo ao método filosófico. Lawson (1996) refere que embora se possa pressupor a existência de um quadro referencial de valores e princípios que sustentem a educação de adultos, nem sempre é fácil estabelecer a ligação entre estes princípios e as diferentes correntes filosóficas. O autor adianta também que estas relações são de alguma forma implícitas e normalmente estão associadas a posturas culturais e políticas que embora sendo evidentes manifestações filosóficas, nem sempre são entendidas como tal pelos diferentes atores sociais envolvidos nos processos educativos. Este artigo surge da constatação da necessidade de se proceder ao exercício de clarificação (pessoal e institucional) do conjunto de pressupostos (mais ou menos conscientes e/ou coerente) que sustentam

\*Doutora em Ciências da Educação, especialização em Educação Permanente e Formação de Adultos, professora adjunta do Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação Departamento de Ciências da Educação e Supervisão, Bragança, Portugal. E-mail: [sbergano@ipb.pt](mailto:sbergano@ipb.pt).

os fazeres no domínio da educação de adultos. No sentido de dar visibilidade ao enquadramento filosófico que se revela na (e pela) atividade educativa.

Assim, partimos de um conjunto de temas que consideramos matriciais no que diz respeito à organização do pensamento sobre a educação e comparamos posicionamentos que ilustram diferentes correntes filosóficas. O objetivo deste exercício é a identificação das implicações praxiológicas de conceitos e valores subjacentes à prática e ao discurso educativos. Na tentativa de alcançar este objetivo, partimos da categorização das filosofias da educação de adultos propostas por Elias e Merriam na sua obra intitulada *Philosophical Foundations of Adult Education* (1980, 1995) em que os autores propõem: a educação liberal, a educação progressista, a educação behaviorista, a educação humanista, e a educação radical. Ao longo do texto são, ainda, referidos outros autores no âmbito da educação de adultos e da filosofia da educação. As questões à volta das quais se organiza a síntese comparativa são as seguintes: as finalidades da educação; o conceito de ser humano; o conceito de conhecimento focado em algumas elaborações em torno do aprender e do ensinar; as questões éticas e de cidadania subjacentes à educação como projeto; e, por fim, a relação entre a teoria e a prática que se apresentam sobre a forma de notas conclusivas.

### AS FINALIDADES DA EDUCAÇÃO: ENTRE AS DIREÇÕES E OS ITINERÁRIOS

Ainda que a aprendizagem possa ocorrer sem que, necessariamente, haja uma clara intencionalidade, na génese de uma intenção educativa está, ou deve estar, um projeto de mudança, o educando deverá estar diferente depois do processo educativo, quando nos propomos educar temos que considerar dois pontos fundamentais: a pessoa a educar e sentido da transformação pretendido “[...] quando se educa, sempre se educa alguém, para algo”. (FULLAT, 1992, p. 113). Todo o processo educativo é, então, direcionado pelas questões: “quem se educa?” e “educar para quê?”, ainda que, e de acordo com Fullat, este seja apenas alguns dos fatores que determinam a resposta à questão central do “como educar?”. Ainda que estas questões façam parte de uma certa tradição no desenvolvimento do pensamento educativo, a sua atualidade e pertinência pela publicação recente de trabalhos académicos que as retomam, *diste facto* são exemplo os trabalhos de Aubrey e Riley (2016) e de Jarvis (2010). Que se referem às teorias da educação, no geral, e à educação de pessoas adultas, respetivamente. Esta tendência de retomar o que aparenta ser uma preocupação antiga do pensamento educacional encontra-se justificada por Aubrey e Riley (2016, p. 1, tradução nossa) quando afirmam que

[...] atualmente a educação, por ser ideologicamente orientada, focada na promoção de uma visão muito tradicional de ensino e de aprendizagem, acaba por se focar nos conhecimentos e capacidades que se julgam necessários para competir no mercado global, negligenciando outros aspetos como a autorrealização e o desenvolvimento.

Em educação de adultos não é diferente, todo o ato educativo tem como objetivo produzir alterações no educando. No entanto, deve salientar-se que a especificidade da educação de adultos se fundamenta no estatuto de adulto do educando. Enquanto adulto, o educando tem tendência a verbalizar as suas preocupações relativamente ao processo de aprendizagem e, por essa razão, também para ele as finalidades da educação têm de ser claras e resultantes de um processo negocial de que tenha tomado parte, principalmente se o enquadramento filosófico da prática educativa for orientado para uma educação emancipatória e participada. Ainda no âmbito da reflexão sobre as finalidades em educação de adultos, deve tentar perceber-se quem as define, uma vez que a diversidade no domínio da educação de adultos antecipa a possibilidade de que as agências promotoras de iniciativas de educação de adultos podem ter objetivos distintos, e até antagónicos entre si, e que podem eventualmente não corresponder às necessidades sentidas pelos indivíduos. E que as lentes filosóficas subjacentes à organização da(s) oferta(s) formativas não são independentes dos organismos que as promovem.

Assim, quando se consideram ofertas educativas de orientação liberal é expectável que se trate de uma proposta educativa eminentemente intelectual e racional, uma vez que o seu objetivo fundamental é conduzir os indivíduos de um estágio de informação a estádios superiores de conhecimento até à sabedoria. O ideal de homem nesta conceção de educação é um homem conhecedor, sábio e não apenas uma pessoa informada. Para o educador liberal o conhecimento é a compreensão de um assunto, ou área disciplinar, este conhecimento deve incorporar a capacidade de comunicar, de forma clara, o referido conhecimento a outros que não o detêm. A principal diferença entre informação e conhecimento está no grau de profundidade e entendimento da informação e a educação tem como

finalidade aceder aos mais elevados níveis de conhecimento sendo que o conhecimento é, em si mesmo, um valor e que, por isso, conhecer deve ser percebido como um fim em si mesmo, independentemente da utilidade daquilo que se conhece.

No que diz respeito à educação progressista Elias e Merrian (1980) apresentam uma intencionalidade educativa mais orientada para o saber fazer que se consubstancia na valorização da relevância da educação vocacional, da aprendizagem pela experiência, da utilização e valorização do método científico, do treino de capacidades específicas, embora reflitam, também o interesse pela consciencialização dos indivíduos para os problemas sociais. Para esta corrente filosófica a questão da utilidade dos conhecimentos está sempre presente, a este propósito parece-nos pertinente referir Spencer na defesa de que “o destino de cada homem é a vida atual, e o fim da educação é prepará-lo para que tenha uma vida completa, consistente em ver satisfeitas as suas necessidades de subsistência, familiares e sociopolíticas, e em chamar os momentos de ócio atendendo aos gostos e sentimentos (QUINTANA CABANAS, 1988, p. 66/7). Os conceitos de conhecimento e de ciência caracterizavam-se pela valorização do útil, do funcional e do pragmático, o que influenciou decisivamente a educação, em geral, e a Educação de Adultos, em particular. Por outro lado, o desenvolvimento económico, a industrialização, a modernização da agricultura e as alterações sociais que daí resultaram tornaram premente uma educação que dê respostas, de forma pragmática, às necessidades dos indivíduos e que vá de encontro aos seus interesses e aspirações o que acaba por legitimar o desenvolvimento da educação de adultos progressista.

No que diz respeito à educação behaviorista salienta-se que a principal finalidade da educação é promover comportamentos que assegurem a sobrevivência da espécie, da sociedade e do indivíduo. Neste sentido, cabe ao educador propiciar ao educando um ambiente que iniba os comportamentos indesejáveis e que promova a aprendizagem de um repertório de comportamentos que aumentam as hipóteses de sobrevivência ou de aceitabilidade e ajustamento social. Assim, o educador deve fazer a gestão das contingências, controlar o meio envolvente, planejar pormenorizadamente as situações de aprendizagem que conduzam ao comportamento desejado. Neste processo, parte-se sempre de uma situação comportamental que se deseja alterar ou extinguir e, por definição, a aprendizagem só acontece quando se verificar alguma mudança no comportamento do educando no sentido do comportamento definido como desejado. Sendo que esta mudança mais não é do que a resposta do organismo ao conjunto das contingências ambientais. As implicações do behaviorismo podem ser encontradas em algumas práticas e políticas educativas bastante utilizadas ainda que, por vezes, em diferentes contextos e nem sempre relacionadas com o quadro teórico que lhes deu origem. Destacamos, entre outras contribuições, os objetivos comportamentais, a aprendizagem de mestria, a instrução direta que tantas vezes são utilizadas sem que isto represente um reconhecimento da influência, na prática, desta matriz teórica.

Por seu lado, as finalidades da educação que as perspetivas teóricas enquadráveis no humanismo preconizam estão relacionadas com o intuito de promover o desenvolvimento integral do educando, que é visto com uma pessoa aberta à mudança e em constante processo de aprendizagem. Deste modo, os educandos são encarados como indivíduos que têm uma necessidade constante de aprender, de se atualizarem para se sentirem realizados e felizes. A educação humanista pressupõe uma atividade centrada no aluno, encarando-o como um ser único, com um conjunto de experiências e com necessidades individuais que vão, necessariamente, influenciar todo o processo educativo (BROCKETT, 2000). O que não quer dizer que, na perspetiva humanista, não se processe a transmissão de conteúdos (mesmo os de natureza cognitiva), apenas que é valorizado sobretudo o processo de aprendizagem em si mesmo e, que por isso, o foco da ação não é o conteúdo. É neste sentido que Brockett (2000) sustenta que os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos, mas constituem meios para promover os objetivos e metas educacionais da educação humanista.

Para terminar este périplo pelas filosofias da educação de adultos nas suas propostas sobre as finalidades educativas temos ainda a educação radical, que propõem, a educação como a forma privilegiada de promover a capacitação dos sujeitos para que tomem consciência da sua circunstância socialmente construída e que, a partir dela, operem transformações na realidade social. Assim sendo, a educação é encarada como um motor de transformação e (re)construção social aparecendo associada a modelos utópicos que visam uma sociedade mais justa e mais igualitária, o que remete forçosamente para uma visão da educação como geradora de mudanças sociais, políticas e económicas e para o questionamento radical das situações de opressão e de desigualdade, das mais clássicas aos novos eixos de opressão e subordinação emergentes nas sociedades e coletivos atuais.

## O CONCEITO DE SER HUMANO: SUJEITOS NO ATO DE APRENDER

O liberalismo, enquanto corrente filosófica, influenciou não só a educação, mas sobretudo a política e a economia sendo claras as suas repercussões a nível da organização das estruturas económicas, sociais e políticas no mundo ocidental. Um dos princípios base da filosofia liberal defende que nenhum ser humano pode, ou tem o direito, de dizer o que é o melhor para outro ser humano, cada um é interpretado como livre e deve ter como garantia a possibilidade de escolher (RAWLS e NOZICK apud LAWSON, 1996, p. 142). Pode então afirmar-se que, de acordo com este conceito de humanidade, a liberdade é um dos valores máximos para a sua definição e afirmação. Outros pressupostos que participam na definição conceptual de ser humano é a sua autonomia e a consciência de si enquanto pessoa. Todas estas características são tidas como essenciais o que representa que cada ser humano tem inscrito, em si, a moralidade e a fonte de todo o conhecimento pela combinação da experiência e da razão. Sendo que a experiência cumpre o papel de realizar o potencial que cada um tem em si.

Este conceito de ser humano aponta para uma conceção de educação que valoriza, necessariamente, a individualidade e a responsabilidade de cada educando. No que se refere à educação de adultos temos uma educação que se constitui como um percurso determinado e regulado, essencialmente, pelo educando, sendo este o principal responsável pela condução e resultados do processo educativo. O que, de resto, é um princípio comum à filosofia humanista que também sublinha a individualidade, a autonomia e a responsabilidades de cada ser humano. A este respeito, a educação humanista sublinha a questão da natureza essencialmente boa da humanidade, ideia tributária dos ideais românticos e que se opõe a algumas cosmovisões liberais de inspiração religiosa que tendem a ver a pessoa como um ser a disciplinar e formar do ponto de vista moral.

No que diz respeito à educação progressista destaca-se o conceito de sujeito, necessariamente diferente do proposto pela educação liberal ou pela educação humanista. Os educadores progressistas consideram que as pessoas não nascem intrinsecamente más (como defendem alguns educadores religiosos) ou intrinsecamente boas (como postulam alguns pensadores humanistas), consideram que cada um nasce com um determinado potencial de desenvolvimento e que a função da educação é a promoção do desenvolvimento desse potencial. O crescimento e a aprendizagem não são mais do que sucessivas aproximações a um ideal nunca plenamente atingido o que configura a perfectibilidade enquanto característica humana. De acordo com Elias e Merriam (1995) Dewey e outros progressistas defendem uma postura otimista em relação ao potencial de crescimento, desde que garantidas, ao sujeito, as condições ambientais que potenciem o seu desenvolvimento.

O behaviorismo, enquanto sistema explicativo do comportamento humano é relativamente recente, no entanto, pode afirmar-se que as suas origens filosóficas são consideravelmente mais recuadas no tempo. Por exemplo, na influência das tradições materialistas, segundo as quais a realidade é suscetível de ser explicada através das leis da matéria e do movimento sem qualquer recurso a justificações de ordem espiritual ou metafísica. De acordo com esta perspetiva, e como o comportamento humano é considerado parte da natureza, então só poderá ser explicado através das leis da matéria e do movimento. Hobbes é um bom exemplo histórico desta forma materialista e determinista de entender o comportamento humano. Na sua conceptualização de mundo, o ser humano e, conseqüentemente, o seu comportamento são entendidos de uma forma claramente mecanicista e, portanto, como um organismo que responde aos estímulos provenientes do meio que o envolve.

O pressuposto básico da filosofia humanista, e conseqüentemente da educação humanista, é a forte convicção de que o que define a humanidade é a sua dignidade e autonomia. A individualidade é considerada como a característica humana, assim sendo, cada indivíduo é entendido como único e visto como um ser que detém potencialidades e capacidades que o distinguem de todos os outros. Existem alguns aspetos que aproximam este conceito de pessoa ao apresentado pela educação liberal, analisada anteriormente. Como um dos pontos comuns a estas duas perspetivas sublinhamos a importância dada ao indivíduo, à sua dignidade e autonomia. Existem, no entanto, diferenças substanciais como, por exemplo, a questão da educação como promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, para a educação humanista, e a educação como transmissão de uma tradição cultural, como é entendida pelos educadores liberais. A conceptualização da pessoa como ser livre e autónomo, a valorização da individualidade, aproximam a educação humanista e a liberal, no entanto, existem entre elas diferenças conceptuais importantes. A título de exemplo salienta-se que as perspetivas liberais podem ser definidas como filosofias da essência, enquanto que as perspetivas humanistas, que valorizam aspetos emocionais e afetivos, como filosofias da existência. (SUCHODOLSKI, 2000).

A filosofia radical da educação, por inspiração freiriana, assenta num princípio fundamental que é a visão do ser humano como um ser que não está imerso no mundo, mas que se constitui nele e age sobre ele. Esta consciência de que se pode intervir na realidade implica uma visão do indivíduo como sujeito e não como mero objeto, uma vez que cada um pode alterar o seu mundo transformando-o. Neste sentido, a intervenção educativa tem como principal objetivo capacitar os indivíduos a alcançarem a consciência de que têm um potencial transformador que a educação realiza. Está patente uma enorme valorização da liberdade e autonomia individuais e a convicção da real possibilidade de cada um alterar as suas próprias condições de vida e a forma de ser no mundo. Outro aspeto considerado importante é a definição de homem como ser em permanente desenvolvimento. Ao longo de toda a sua obra Freire (1977; 1993; 1997) vai referindo a incompletude como característica que define os seres humanos e, simultaneamente, lhes permite a transformação constante de si próprios e do mundo.

Cada indivíduo sendo definido pelo seu contexto histórico, social e cultural, que contribui para a construção da sua identidade, ocupa sempre um lugar de sujeito, que lhe confere a possibilidade de operar transformações no seu ambiente. É neste sentido que toma forma a afirmação de que “ser humano é ser um ator no mundo e procurar guiar o seu próprio destino. Ser livre, ser um ator no mundo significa conhecer a sua própria identidade e perceber como esta é influenciada pelo contexto social e pelo ambiente”. (ELIAS e MERRIAM, 1980, p. 149). Como se pode observar, as diferentes concepções de pessoa têm um enorme potencial de promover a reflexão sobre as convicções mais profundas acerca da educação, do seu sentido e da posição que, na prática se confere ao sujeito que aprende mas também ao sujeito que promove as aprendizagens e, num sentido mais lato, o (auto e o hétero) desenvolvimento humano.

#### O CONCEITO DE CONHECIMENTO: DEAMBULAÇÕES ENTRE O APRENDER E O ENSINAR

Depois de analisado o conceito de ser humano segue-se o objetivo proposta pela reflexão suscitada pela comparação entre as diferentes filosofias da educação relativamente às questões do conhecimento. Neste sentido, a perspetiva liberal da educação valoriza a díade razão/experiência como formas privilegiadas de acesso ao conhecimento. O que aponta, naturalmente, para um ideal de formação de cariz essencialmente académico. Desta forma, a educação tem como principal objetivo capacitar o indivíduo para o exercício de um pensamento crítico que permite o acesso ao conhecimento e à sua própria construção no sentido da interiorização do que se pode conhecer por quem é suposto tornar-se conhecedor. (LAWSON, 1996, p. 142). Desta forma, podemos concluir que as ideias centrais da filosofia liberal são a visão do indivíduo como abstração universal e o conhecimento entendido como independente do contexto histórico em que é produzido. A individualidade preconizada remete para a existência de algo que torna os seres humanos iguais no sentido de se definirem como seres que partilham de uma identidade que os torna, na sua essência, independentes do tempo e da situação histórica cultural e política em que se encontram inseridos. Da mesma forma, o conhecimento é entendido como uma realidade objetiva que o sujeito capta, ou seja, é visto como algo a descobrir, como algo que não depende de quem o descobre e do seu percurso histórico, da sua identidade cultural ou das suas ideologias. Estamos perante uma perspetiva que defende uma educação de cariz universalista e racional que vai ao encontro da universalidade do ser humano e se fundamenta no valor intemporal da razão. Assim se justifica a valorização do estudo de áreas disciplinares de tradição racionalista e de obras da literatura clássica que, de alguma forma, refletem questões filosóficas e éticas que são consideradas como transversais a toda a humanidade.

Lawson (1996) propõe ainda a análise da relação entre educação de adultos radical e filosofia hermenêutica. A educação de adultos radical assenta em pressupostos que se podem enquadrar nas correntes filosóficas e sociológicas do pós-modernismo. De acordo com esta perspetiva, a educação não é vista como a mera transmissão do conhecimento académico, mas sobretudo no seu potencial crítico e de transformação social. Esta dimensão transformadora conferida à educação assenta num conceito de pessoa enquanto sujeito e ator social, que tem uma história que o define, e que pertence a um determinado grupo social com o qual partilha os seus pontos de vista face ao mundo e no seio do qual construiu a sua cosmovisão (partilhada). Podemos, neste ponto, estabelecer diferenças fundamentais face às filosofias liberais anteriormente referidas. O conceito de ser humano é, na sua essência, diferente da mesma forma, o ato de conhecer e organizar a cosmovisão é também diferenciado. Os filósofos liberais apontavam para a universalidade das características humanas e do conhecimento, os educadores radicais situam a pessoa num determinado tempo e num contexto sociopolítico que a influencia, define e justifica. Assim, de acordo com a filosofia radical, a educação é

vista como um processo que deverá ajudar o educando a tomar consciência da sua identidade socialmente construída ou reconstruída, capacitando-o para, a partir daí, operar as alterações necessárias no contexto social que o influencia e que ele próprio constrói.

Um dos pressupostos básicos da educação progressista é a defesa do método científico na procura do entendimento da pessoa humana e na tentativa de resolução dos seus problemas. O pragmatismo é visível na centralidade da experiência humana e da relevância que esta tem nas concepções subjacentes à educação. Valoriza-se o acesso ao conhecimento que resulta do experienciar, considerando que o tipo de conhecimento proposto pelos educadores liberais é um conhecimento imposto ao educando de uma forma autoritária e totalitarista. Outra característica fundamental do pragmatismo é a convicção de que o conhecimento filosófico é aplicável na construção e/ou transformação da sociedade e não apenas no entendimento da realidade. Partindo desta valorização da ação e da aplicabilidade do conhecimento, os educadores progressistas encaram a educação como um projeto de mudança social e cultural e não somente como um processo de acumulação de conhecimento. A própria concepção de conhecimento é claramente assente em princípios que se encontram relacionados com a valorização da prática e da aplicabilidade. Os critérios utilizados para avaliar a pertinência de uma ideia são critérios de eficácia, da possibilidade e de viabilidade da sua aplicação ao real, pelo que se abandona a concepção liberal de conhecimento que defendia o carácter unitário e imutável da Verdade, enquanto conhecimento absoluto.

No que concerne às perspetivas behavioristas referimos a influencia de Francis Bacon na defesa do conhecimento científico. A este respeito Carrilho afirma que, de acordo com este pensador, “o conhecimento ou é científico ou, em rigor, não é conhecimento” (CARRILHO, 1994, p. 13). Destaca-se também a contribuição de John Locke (2000) que, ao descrever o entendimento como fruto da experiência, se opõe às teorias inatistas da formação do conhecimento, defendendo que a génese de todas as ideias, até das mais nobres, não é outra do que a experiência” e que “ são as sensações e reflexões que vão povoando de ideias a mente dos indivíduos, que antes deste processo eram autênticas “tábuas rasas” utilizando a expressão do próprio Locke (SACRISTÁN GÓMEZ, 1991, p. 164). Não se pode deixar de referir o Positivismo enquanto referência do discurso científico produzido no século XX e, conseqüentemente, enquanto influência no desenvolvimento do pensamento behaviorista. Sublinhamos a valorização da utilização da observação e do método científico para alcançar o conhecimento; sendo que um outro aspeto valorizado é a questão da mensurabilidade dos factos observados. Watson e Thorndike foram, sem dúvida, os grandes impulsionadores do Behaviorismo. Thorndike define a aprendizagem como um processo de associação em que um organismo confrontado com um estímulo faz a conexão entre este e uma determinada resposta, o que ilustra a visão mecanicista da aprendizagem veiculada pelos diferentes pensadores behavioristas.

Numa linha que se afasta claramente das tradições progressista e behaviorista é de referir a visão humanista que propõe que a educação um processo em que o educador respeita a individualidade, as motivações e a vontade de aprender de cada um dos educandos, o que introduz a valorização do ato de conhecer o sujeito da aprendizagem, o que se consubstancia na necessidade de promover (no educando e também no educador) o autoconhecimento e a aceitação de que as características pessoais têm uma importância não negligenciável no processo de aprender e na seleção do que se pode e deve ser aprendido. Neste sentido, o currículo é meramente encarado como um meio para promover o desenvolvimento dos indivíduos e não como um fim em si mesmo. Outro conceito proposto por Rogers que diz respeito às características desejáveis para o educador é a “congruência”, uma vez que “a aprendizagem pode ser facilitada, segundo parece, se o educador for congruente”, ou seja, se tiver plena consciência das suas atitudes e sentimentos que experimenta em contexto educativo, o que apela necessariamente a um grande conhecimento acerca de si mesmo (ROGERS, 1985, p. 259). Uma análise mais ampla permite perceber que a tarefa educativa de cariz humanista, foca-se mais no ato de aprender e no sujeito que aprende do que propriamente no conhecimento. Neste sentido, a percepção de que o conhecimento é de alguma forma instrumental aproxima a educação humanista da educação radical uma vez que nesta perspetiva só devemos considerar aprendizagem o resultado de um processo que promove a liberdade individual, assim o que se aprende é resultado da escolha do educando. Esta valorização radical da liberdade de aprender questiona a escolaridade obrigatória, os currículos pré-determinados, os espaços institucionais tradicionalmente ligados à educação, a função do professor e o próprio conhecimento considerado pertinente pela sociedade ou, pelo menos, questiona e problematiza a legitimidade das instituições sociais para determinarem o reportório de conhecimento a ser contemplado nos projetos educativos.

## A EDUCAÇÃO ENQUANTO O PROJETO SOCIAL: AS QUESTÕES DA MORAL, DA ÉTICA E DA CIDADANIA

Um outro aspeto que organiza a comparação entre as diferentes correntes filosóficas no âmbito da educação de adultos é a sua dimensão projetiva. Em relação a este eixo de reflexão os educadores progressistas dão bastante ênfase ao papel desempenhado pela educação na dinâmica da mudança social. De acordo com esta perspetiva, a educação não serve apenas para preparar os educandos para a integração social, mas sobretudo, para lhes conferir os meios que permitam operar uma verdadeira mudança social. As situações de aprendizagem comunitárias são valorizadas no seu duplo sentido: primeiro porque permitem um maior acesso ao conhecimento, em segundo lugar porque preparam os educandos para o desenvolvimento e exercício de aptidões sociais necessárias à vida quotidiana. Nos textos pedagógicos de Dewey (2002) são comuns as referências “ao diálogo, à utilização de argumentos e contra-argumentos, à necessidade de reunir consensos, de escolher em conjunto, de decidir em função das perspetivas que os outros apresentam, tudo isso são situações que envolvem as competências comunitárias” pois esta é a única forma de desenvolver um espírito verdadeiramente democrático. (FERNANDES, 1998, p. 138). Lindeman transpôs esta ideia para a área da Educação de Adultos uma vez que, segundo ele, numa sociedade democrática são fundamentais a educação e a participação de todos os indivíduos para a real mudança social. Ainda defendendo a pertinência da Educação de Adultos na mudança social, Blakely propõe a construção de uma sociedade homeodinâmica, ou seja, uma sociedade que consiga um equilíbrio entre componentes do passado e componentes que preparem o futuro. (ELIAS E MERRIAN, 1980, p. 66). Como conclusão podemos dizer que o ideal progressista de educação enquanto instrumento de mudança social é a promoção da dinâmica social sem que nunca se comprometa a liberdade individual de agir de acordo com a consciência e as convicções de cada um.

Na educação radical, apesar de se reafirmarem valores como a liberdade e a autonomia do indivíduo, valoriza-se também o meio em que estes se encontram. Face a esta constatação defende-se que a situação educativa se concretize numa ação transformadora. Para tal, o que o educando já sabe deve ser valorizado uma vez que é parte integrante da sua identidade, mas também porque torna o processo de ensino mais próximo deste, ajudando-o a tomar consciência de que é no mundo e não apenas que está nele. É neste sentido que no método de alfabetização freiriano são propostos os “temas ou palavras geradoras” que não são mais do que assuntos ou palavras que, por fazerem parte do mundo dos alfabetizandos, dão origem à discussão e análise do seu significado político e social. Este processo deverá conduzir à consciência crítica acerca da situação social vivenciada pelos educandos. Assim, verifica-se a dupla função do método de alfabetização proposto por Paulo Freire: partindo da realidade e dos problemas sentidos pelos educandos processa-se a conquista do saber ler e escrever e, simultaneamente, a conscientização da sua realidade histórica e social, permitindo-lhes a sua transformação. Estão aqui presentes aspetos que referimos anteriormente, como a alfabetização como instrumento de transformação individual e social, a educação como fonte de poder e de ação transformadora, e a valorização dos educandos, da sua experiência de vida e dos seus saberes.

Ainda no que respeita a uma proposta para a educação enquanto projeto de sociedade e, na tentativa de ilustrar a visão behaviorista pode referir-se Skinner (2000) que vê a Psicologia como a ciência que estuda, prevê e controla o comportamento e que, por isso, pode dar corpo a uma função social clara que mais não é do que a manutenção da ordem social e a preservação da espécie. Podemos constatar que, subjacente a este ponto de vista, existe um projeto de sociedade bem determinado, uma forma de organização social que, de acordo com o autor, diminuiria a proliferação de problemas sociais intrinsecamente ligados aos comportamentos humanos. De acordo com o autor o objetivo da educação deveria ser “fazer de cada homem um homem de valor”, referindo que ainda que “todos vencem os obstáculos”, ainda que “alguns necessitem de mais preparação de que outros, mas que todos os vencem”. (QUINTANA CABANAS, 1988, p. 144). No entanto, é o próprio Skinner que chama a atenção para a possibilidade de utilizar a sua “Tecnologia do Comportamento” de uma forma pouco ética. (ELIAS E MERRIAM, 1980, p. 86). Uma vez que, se consideração do projeto de construção de uma determinada sociedade, deve levar ao questionamento acerca de quem, e com que legitimidade, utilizaria a tecnologia do comportamento e com que finalidades o faria.

Numa perspetiva mais individual, a educação liberal propõe que a educação moral pode ser levada a cabo, de uma forma eficaz, através do estudo cuidado da filosofia, da literatura e da arte, da análise cuidada dos valores e virtudes considerados essenciais. A vertente espiritual é uma constante na perspetiva da educação liberal, sendo comuns as referências religiosas na definição de homem, como,

por exemplo, a convicção de que a pessoa humana existe em virtude da existência da sua alma. É, neste sentido, que a dignidade do homem é encarada em relação direta e absoluta com o reino do Ser, da Verdade, da Bondade, da Beleza e de Deus. (SACRISTÁN GÓMEZ, 1991, p. 350). De acordo com esta visão pode identificar-se como necessária uma educação que prepare os educandos para observarem um conjunto de preceitos que concretizem esta intencionalidade, quer seja através da formação religiosa propriamente dita ou através da promoção de uma certa espiritualidade benigna e solidária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### *Sobre a necessidade das filosofias da educação de adultos*

Este texto pretende refletir sobre a forma como diferentes posições relativamente a questões conceptuais se refletem em diversas posturas práticas no âmbito da educação, ainda que nem sempre disso haja consciência. Muitos educadores consideram que estas questões são de âmbito teórico e, por assim dizer, relativamente independentes das estratégias quotidianas de resolução dos problemas que surgem em situação de sala de aula. Relativamente a esta questão surge, normalmente, a tradicional, ainda que infundada, dicotomia entre práticos e teóricos. Estabelecem-se continuamente, fronteiras rígidas entre o saber e o saber-fazer, entre o conhecimento teórico produzido e os problemas sentidos pelos profissionais da ação educativa. Os educadores e formadores de adultos, os educadores sociais, os professores, os animadores e outros agentes educativos, por vezes, questionam a utilidade da produção teórica para a resolução dos problemas emergentes no quotidiano. Nesta mesma linha de posicionamento dicotómico, alguns investigadores desvalorizam as preocupações e os problemas sentidos pelos educadores e pelos educandos, interessando-se apenas pelas questões conceptuais. Esta cisão entre teoria e prática acentua-se quando nos referimos ao conhecimento filosófico. Uma vez que existe, ainda, uma certa resistência relativa à filosofia, ela é encarada, muitas vezes, como um mero exercício de complexa divagação teórica, sem qualquer relação com o real. Naturalmente que, no que se refere à filosofia da educação, esta tensão entre teoria e prática também se põe. E também neste domínio a consideramos uma dicotomia que não faz qualquer sentido. A maior parte das decisões no domínio da prática educativa estão diretamente relacionadas com as suas finalidades e objetivos e, conseqüentemente, com a filosofia da educação. Em contextos educativos a definição da finalidade é essencial, uma vez que é a partir delas que todo o processo se desenvolve e se justifica. De acordo com a formalidade do ato educativo podemos ter finalidades definidas de uma forma, mais ou menos rígida, contudo a sua ausência põe em causa a intencionalidade e a direção de todo o processo educativo.

É verdade que muitas vezes, a organização e condução da prática educativa resulta da reprodução de modelos profissionais, que se põem em prática, sem qualquer reflexão e que, por isso, podem conter contradições suscetíveis de, eventualmente, colocarem em causa a coerência da intenção transformadora que está na base da intervenção educativa. Qualquer ação educativa implica, necessariamente, uma finalidade, um ponto de chegada, uma intenção transformadora, o que nos remete para uma das questões fundamentais da filosofia da educação. É neste sentido que não concebemos qualquer prática educativa, que não tenha como fundamento uma cuidada reflexão filosófica: “a pedagogia é filosófica na medida em que definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, propondo uma cosmovisão, prefigura uma preocupação e uma função filosóficas”. (BOAVIDA, 1993, p. 353). Neste trabalho, não se pretende fazer a apologia de qualquer uma das correntes filosóficas apresentadas, antes identificar a sua diversidade e sublinhar a importância de um posicionamento consciente em relação ao ideário que algumas práticas revelam (ou ocultam) e, também, se procurou chamar a atenção para as possíveis inconsistências entre o discurso e a atuação educativos. Se, por um lado, é relevante reconhecer a potencialidade e a pertinência da utilização de práticas diversificadas e diferenciadas, por outro lado, importa que a tomada de consciência do relativismo, no domínio das filosofias da educação de adultos, não se confunda com a utilização de práticas avulsas, importadas de diferentes modelos de ensino, aglutinadas sem qualquer consistência interna e, sobretudo, que estas sejam mobilizadas sem que se tome consciência dos posicionamentos teóricos e valorativos (e, em consequência, ideológicos) que essas práticas concretizam.

## REFERÊNCIAS

AUBREY, K.; RILEY, A. *Understanding & using educational theories*. Los Angeles: Sage.

- BOAVIDA, J. Pedagogia-filosofia. Filosofia-pedagogia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, n.º 3, p. 349-385, 1993.
- BROCKETT, R. Humanism as an instruction paradigm. In DILLS, C.; ROMISZOWSKI, A. (Eds.). *Instructional development: state of the art paradigms in the field*, volume III, Englewood Cliffs, N J: Educational Technology Publications. 2000.
- CARRILHO, M. M. *A Filosofia das ciências (de Bacon a Feyerabend)*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- DEWEY, J. *A Escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- ELIAS, J.; MERRIAM, S. *Philosophical foundations of adult education*. Florida: Krieger Publishing Company, 1980.
- ELIAS, J.; MERRIAM, S. *Philosophical Foundations of Adult Education*. Florida: Krieger Publishing Company, 2<sup>nd</sup> edition, 1995.
- FERNANDES, J. (1998). Da Alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: relevância do contributo de Paulo Freire. In APPLE, M.; NÓVOA, A. (Org.) *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, p. 113-165, 1998.
- FREIRE, P. *Acção cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 5ª edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Política e educação*, 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FULLAT, O. *Filosofias de la educacion – Paideia*, Barcelona: Ediciones CEAC, 1992.
- JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning: theory and practice*, 4 th edition. London: Routledge.
- LAWSON, K. Philosophy and ethics in adult education. In TUIJNMAN, A. (Ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Oxford: Pregamon Press, p. 139-145, 1996.
- LOCKE, J. *Carta sobre a tolerância*, Lisboa: Edições 70, 2000.
- QUINTANA CABANAS, J. *Teoría de la educación. concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson, 1988.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*, 7ª edição, Lisboa: Moraes Editores, 1985.
- SACRISTÁN GÓMEZ, (1991). "Jonh Locke" in VÁRIOS, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson. pp. 161-176.
- SKINNER, B. (2000). *Ciência e comportamento humano*. 10ª edição - 2ª tiragem, São Paulo: Martins Fontes editora.
- SUCHODOLSKI, B. (2000). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas – A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*, 5ª edição, Lisboa: Livros Horizonte.

Recebido em:15.09.2019

Aprovado em 20.10.2019