

A EDUCAÇÃO SOCIAL E PERMANENTE DE ADULTOS (ESPA) COMO UM QUEFAZER FILOSÓFICO TRANSFORMADOR DE SITUAÇÕES-LIMITE

*LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA EDUCACIÓN CONTINUA DE ADULTOS COMO
QUEHACER FILOSÓFICO TRANSFORMADOR EN SITUACIONES LÍMITES*

*SOCIAL AND ADULT ONGOING TRAINING AS A PHILOSOPHICAL AND
TRANSFORMATIVE TASK IN EXTREME SITUATIONS*

ROSANNA BARROS
Universidade do Algarve
rosanna@net.sapo.pt

RECIBIDO: 15 DE MAYO DE 2011
ACEPTADO: 27 DE JUNIO DE 2011

Resumo: Este texto toma o saber disciplinar da filosofia e o paradigma da filosofia aplicada como nucleares para a estruturação teórica do campo da educação social e permanente de adultos (ESPA), entendido como um quefazer transformador, humanista, que concebe a educação como um direito colectivo, e a cidadania democrática como um dever de justiça social, isto porque, sustentámos aqui, aquele saber e paradigma permitem a análise crítica dos mapas que todos usamos, de um modo geral, para ler e fazer sentido do mundo, ao mesmo tempo que possibilitam a análise da própria produção de conhecimento, indispensável à praxis político-filosófica, consequente, de qualquer interventor social que se oponha às situações-limite de opressão que a actual globalização neoliberal está a suscitar um pouco por todo o mundo.

Palavras-chave: filosofia e filosofia aplicada, educação social e de adultos, conhecimento-emancipação, transformação social e resistência.

Abstract: This article takes philosophy and practical philosophy as a way to give structure to social and adult education. If we intend educational work as a transformative activity seeking for social justice and democratic citizenship, then it will be essential to analyze, in a critical way, daily maps we use to read and to give meaning to world. That philosophy and practical philosophy allows to analyze knowledge production. This activity, we argue, is basic to develop a political-philosophical praxis that opposes to a contemporary neoliberal agenda, that one creates new limit-situations everywhere.

Keywords: philosophy and applied philosophy, social and adult education, emancipation-knowledge, social transformation and resistance.

Resumen: Se presenta la filosofía y la filosofía aplicada como estructuradoras del campo de la educación social y de la educación continua de personas adultas, en tanto en cuanto se desarrolle como un quehacer transformador y humanista. Desde aquí, la educación es un derecho colectivo y la

ciudadanía democrática es un deber de justicia social. Al permitir el análisis de los mapas que todos nosotros y nosotras utilizamos para leer el mundo y darle sentido, la filosofía y la filosofía aplicada se revelan esenciales para reflexionar de manera más profunda acerca de la creación personal del conocimiento. Se trata de una condición para la praxis político-filosófica que, siendo humanista, se opone a las situaciones-límite de opresión que la globalización neoliberal crea, hoy, cada vez más, por todo el mundo.

Palabras clave: filosofía, filosofía aplicada, educación social y permanente de personas adultas, conocimiento-emancipación, transformación social y resistencia.

No que diz respeito à relação da educação de adultos/educação social com as diversas perspectivas analíticas das ciências sociais, se o/a educador/a não for também um/a investigador/a da razão de ser das suas próprias práticas educativas, ou se o diálogo entre o/a educador/a e os/as demais especialistas, tanto em contextos educativos como em contextos de intervenção, não se estabelecer convenientemente e de forma prolongada e colaborativa, corre-se o risco de que na realidade o campo das práticas da educação de adultos/educação social dificilmente deixe de ser percebido, pelos principais actores envolvidos, segundo uma epistemologia da prática que a reduz a um estatuto de aplicação da teoria. Neste particular, pensamos, que é forçoso encontrar mecanismos para aprofundar, em termos epistemológicos, o primado teórico proveniente dos vários saberes disciplinares que enformam, por sua vez, o *corpus* teórico usado na área e que apenas quando conscientemente compreendido em relação dialéctica com a prática poderá habilitar o/a educador/a a exercer, nos termos de Andreola (2000), uma “pedagogia da simbiogênese e da solidariedade” ou, nos termos de Freire (2001a) “uma educação libertadora”.

Ora, investigando as ideias e conceitos característicos da educação de adultos (Barros, 2011a) verificámos que esse *corpus* teórico assenta especialmente em três perspectivas analíticas basilares (Barros, 2009): a da psicologia, a da sociologia e a da filosofia. Analisaremos aqui o terceiro saber disciplinar, a filosofia, que se afigura, na nossa linha de entendimento, como nuclear para a estruturação teórica do campo de reflexão do que designaremos neste texto como *educação social e permanente de adultos* (ESPA) convocando, assim, os pressupostos do paradigma da educação permanente que fundamentam um entendimento para este quefazer como algo transformador, humanista, que concebe a

educação como um direito colectivo, e a cidadania democrática como um dever de justiça social. Posto isto, neste texto destacaremos alguns aspectos centrais que fazem da análise filosófica um contributo pertinente neste âmbito, sobretudo em duas dimensões principais: uma relacionada com a *análise crítica dos mapas* que todos usamos, de um modo geral, para ler e fazer sentido do mundo; e outra relacionada com a *análise da própria produção de conhecimento*, das suas características e da sua relação com a educação social e permanente de adultos.

Partimos da ideia basilar que todo o ser humano utiliza um mapa teórico de conceitos e representações para tornar inteligível a vida e a experiência quotidiana. Esse mapa é construído socialmente na esfera do conhecimento acerca do mundo que é partilhado, num dado momento e lugar, por colectivos sociais. Como tal, esses colectivos possuem instâncias sociais que estabelecem e validam parâmetros diversos quer para ordenar esse mesmo mapa, bem como o património de conhecimento que ele normalmente transporta, quer para transmitir os seus códigos e linguagem social, tornando-o perceptível por todos. Ou seja, este mapa teórico de conceitos e representações não é um dado da natureza mas é um produto cultural do Homem, pelo que se torna fundamental reflectir sobre as implicações teóricas e epistemológicas envolvidas nos mecanismos abstractos da sua construção lógica e do seu grau de sofisticação intelectual.

A este respeito Paterson afirma que “quando tentamos afirmar as nossas crenças mais básicas sobre o mundo, de forma compreensiva e coerente, devemos ter a percepção de que o nosso discurso comum é constituído por proposições que pertencem a diferentes tipos de lógica” (Paterson, 1989: 13). As proposições a que se refere Paterson (1989) são de quatro tipos e estão usualmente presentes nos nossos mapas de leitura do mundo. Lidamos assim, quer com preposições de tipo empírico, que se referem às constatações permanentemente validadas acerca, por exemplo, da inevitabilidade da morte; quer também com preposições que envolvem juízos de valor, relacionados, por exemplo, com questões de justiça social; quer ainda com preposições que se estruturam a partir de inferências e cadeias de raciocínio, do género ‘uma vez que a linguagem é essencial para a nossa humanidade, e como a linguagem é uma instituição social, então a natureza humana é inerentemente social; quer

de igual modo com proposições de tipo trans-empírico, que estabelecem assunções metafísicas acerca da constituição do mundo, que originam explicações transcendentais, por exemplo, para a origem do universo ou da vida (cf. Paterson, 1989:14).

Ora, neste sentido a filosofia moderna não estando tradicionalmente vocacionada para analisar os contextos psicológicos, sociais ou históricos implicados na construção dos mapas com que lemos o mundo, irá interessar-se fundamentalmente por compreender as bases teóricas, que estruturam os quatro tipos de proposições referidos, e que convocamos automaticamente nos nossos mapas de inteligibilidade, procurando sobretudo compreender as implicações ao nível da construção lógica do pensamento e do conhecimento assim criado. Posto assim, o contributo deste saber disciplinar representa um complemento analítico essencial, e de resto bastante específico, que nos pode ajudar a ganhar uma maior consciência crítica acerca das elaborações mentais envolvidas nas nossas transacções diárias, que ocorrem nos mais variados contextos da interacção social. Acreditámos que sem essa consciência crítico-filosófica não é possível, em educação, trabalhar para ler o mundo, desconstruindo-o com os educandos adultos para o construir de novo, participada e reivindicativamente, aprendendo-se o papel de sujeitos da história, que nela podem praxiologicamente participar.

A relevância da filosofia para compreender as bases teóricas que estruturam os quatro tipos de proposições referidos, torna-se, então, incontornável no caso dos contextos mais activamente implicados na construção e validação intencional de conhecimento, como são o contexto científico e o contexto educativo. Nestes casos, os aspectos filosóficos inerentes à produção de conhecimento, tanto a nível das ciências naturais como a nível das ciências sociais, envolvem questões de debate eminentemente lógico-conceptuais relacionadas com, por exemplo, a natureza da prova científica; ou os problemas lógicos da indução no pensamento científico; ou ainda com conceitos elementares tais como o de explanação; ou, de igual modo, com questões inerentes ao estatuto lógico dos postulados científicos e educacionais; entre muitas outras questões.

Nestes termos, a filosofia é principalmente considerada um saber disciplinar meta-teórico cuja acção reflexiva procura estabelecer os

critérios e princípios lógicos presentes no próprio conhecimento, procurando, nesse processo, esclarecer questões relacionadas com o estatuto epistemológico dos vários tipos de saberes produzidos pela humanidade ao longo da sua história. Por este prisma a abordagem filosófica é um ponto de vista analítico fulcral na reflexão acerca do modo como qualquer corpo teórico, em qualquer área temática, é constituído. A sua principal vocação, desde que exercida de molde sistemático, é contrapor indagações críticas e elementares ao conhecimento produzido, que se destinam a cumprir propósitos de vigilância analítica sobre a forma como proclamamos verdades no saber científico. Isto implica também, por outro lado, que enquanto actividade de interrogação crítica, a filosofia “tem de ser, continuamente, autocrítica, examinando e reexaminando as suas próprias práticas, abordagens e métodos (...) o seu principal instrumento intelectual – a própria lógica – é constantemente debatida e revista pelos seus especialistas lógicos” (Paterson, 1989: 19).

A pertinência da análise filosófica para a educação social e permanente de adultos prende-se assim, num primeiro momento, com a compreensão crítica dos próprios mapas de leitura do mundo que tanto os/as educadores/as como os/as educandos/as convocam e colocam em jogo no contexto educacional. Na medida em que a filosofia possa ser percebida como o exercício pleno do livre debate ajudará enquanto tal o/a educador/a a “ensinar e aprender a problematizar o que parece evidente” (Gadotti, 1991: 28).

Nestes mapas teóricos de conceitos e representações em uso existe, pois, um conjunto de crenças interiorizadas que condicionam a interpretação que se faz das diversas situações sociais e educativas, como por exemplo, as crenças que estão relacionadas com a ideia que se possa ter acerca da realidade da natureza, nomeadamente ao nível da sua origem ou da sua justificação e sentido; ou as crenças que estão associadas com a ideia que se tem da própria natureza humana, tanto ao nível do estatuto da consciência como das suas condicionantes ou potencialidades; bem como com as crenças que dizem respeito à ideia que se possa ter da realidade da sociedade, sobretudo ao nível das suas estruturas fundadoras, da forma como se processa o exercício de autoridade e de governo; ou as crenças acerca da natureza do

conhecimento e da racionalidade humana; ou ainda com o tipo de valores e ética em que se acredita e nos quais se fundam os projectos de vida.

Este conjunto de crenças e proposições, presentes nos mapas de leitura que dão inteligibilidade ao mundo e às situações educativas, permanecem muitas vezes largamente improblematizados tanto no âmbito da reflexão dos/as próprios/as educandos/as, da auto-reflexividade dos/as educadores/as acerca das suas práticas, como na esfera geral do corpo teórico existente na educação social e permanente de adultos. Ora, sem a consciência crítica de que é imperativo para qualquer actor da educação reflectir acerca dos elementos constitutivos dos seus mapas de leitura do mundo, o risco de convocar apenas percepções de carácter naturalístico e positivista acerca da natureza da realidade humana ou social é significativamente aumentado, podendo originar práticas educativas e de intervenção, na verdade, pouco transformadoras de ‘situações-limite’ por falharem em desconstruir criticamente alguns dos *a priori* que transportamos frequentemente nesses mesmos mapas (cf. Freire: 2001a: 74; 107). Nesta mesma linha de raciocínio, Paterson chama a atenção para o facto de que “os papéis são sempre representados dentro de um contexto, e a nossa interpretação do contexto molda, em grande parte, a interpretação dos nossos papéis (...) um estudo da história da filosofia (...) mostrará aos educadores de adultos a vasta gama de opções de papéis que têm sido engendrados e devidamente reflectidos, desvelando até como os argumentos podem ser persuasivamente actuais” (Paterson, 1989: 22).

Naturalmente que a perspectiva analítica da filosofia, com abordagens que remontam inclusive à antiguidade clássica, dispõe de um significativo património de reflexão epistemológica, pelo que se torna importante que o/a educador/a saiba seleccionar e identificar, sobretudo, as principais raízes filosóficas do pensamento científico e educativo da sua época. Este conhecimento sobre a génese permitir-lhe-á mapear a diversidade de influências e interpretações, por vezes contraditórias, que podem ir de Aristóteles, Hume, Kant, Husserl até Wittgenstein, sendo que na prática este mapeamento poderá contribuir para melhor se conseguir reflectir e desconstruir os mapas teóricos de conceitos e representações com que os/as educadores/as interpretam o mundo, e o seu próprio lugar nesse mundo enquanto educadores/as (Perraudau, 2000).

A abrangência do pensamento filosófico existente, especialmente em torno de questões que se relacionam com a natureza do conhecimento, da reflexão lógica e da racionalidade científica, bem como com os conceitos de verdade, ética, valor, moral ou crença e, de forma mais lata, com os processos de conceptualização e representação da realidade, constitui, reconhecidamente, um património que interessa, no nosso entender, aporiar mais frequentemente para a investigação educacional, e para a auto-reflexividade do/a educador/a, na medida em que dele resultam contribuições críticas e epistemológicas nevrálgicas para aprofundar problemáticas educativas diversas, tais como as que estão relacionadas com conteúdos curriculares, com metodologias de ensino e de aprendizagem, ou com a natureza cultural e contextual dos programas e projectos de educação social e permanente de adultos. Paterson critica a tradicional pouca atenção que é dada no campo académico desta área educacional à dimensão filosófica que todas as suas temáticas e problemáticas possuem, quando afirma que “quando estas temáticas são processadas na literatura da especialidade, as dúvidas tendem a ser de tipo sociológico ou psicológico no seu carácter, enquanto as questões de tipo lógico são frequentemente negligenciadas” (Paterson, 1989: 24).

Também com particular interesse, de acordo com a nossa óptica, para as problemáticas abordadas na educação social e permanente de adultos em geral, e na educação dos/as educadores/as em particular, é o encorajamento, que na abordagem filosófica é frequente encontrar, no sentido de desenvolver e aprofundar toda uma reflexão acerca do estatuto da pessoa humana. Mais especificamente, algumas das correntes críticas que derivam da *antropologia filosófica* podem revestir-se de utilidade para o/a educador/a crítico/a, na medida em que desmistificam um conhecimento anteriormente produzido em termos que têm tanto de etnocêntricos como de androcêntricos, e ao explicitarem este procedimento de cariz epistemológico mostram como a adopção ingénuo de estereótipos e preconceitos acerca da alteridade podem-se constituir como verdadeiras armadilhas para o processo de construção de conhecimento (Langlois, 1978; Rowland, 1987) e, por conseguinte, para o processo de interpretação e leitura do mundo (Freire, 2001a, 2001b).

Similarmente a abordagem crítica da *filosofia social*, cujo principal objectivo é a compreensão do destino humano, o que implica o estudo do

Homem, da sociedade e das relações entre ambos, aporta no seu património de reflexão teórica um contributo indiscutivelmente essencial à compreensão do fenómeno educativo, na medida em que “a filosofia social vem hoje ao encontro do desejo de dar um novo sentido à vida obstaculizada na sua procura da felicidade individual” (Barbosa, 2004: 39). Em particular, um dos contributos mais específicos que esta abordagem oferece ao campo da educação social e permanente de adultos relaciona-se com a elaboração e sofisticação teórica que resulta da análise filosófica do conceito de mudança social. Sobre este conceito Paterson afirma que “o apelo para a ‘mudança social’ pressupõe juízos de valor sobre o sentido da tolerância, ou intolerância, face às condições existentes” (Paterson, 1989: 25). Ora, neste sentido a abordagem da filosofia social acerca do valor, e do juízo social sobre o valor, estabelece distinções relevantes para a compreensão da problemática da mudança social, que ganham ainda maior centralidade e utilidade no âmbito do paradigma da filosofia aplicada (cf. Raabe, 2001) e que representa de resto, uma das problemáticas mais centrais e mobilizadoras de toda a história do campo da educação social e permanente de adultos.

A pertinência da perspectiva analítica da filosofia para as práticas da educação social e permanente de adultos prende-se também com o reconhecimento do facto de que “não existe acto pedagógico sem referência, ainda que implícita à filosofia” (Perraudau, 2000: 19). É efectivamente o caso, por exemplo, de um dos binómios conceptuais mais característicos da educação de adultos: o conceito de aprendizagem experiencial (Barros, 2011a, 2011b). Este conceito, apesar de dever grande parte da sua teorização ao contributo da psicologia, tem de facto a sua origem na chamada *filosofia progressista e pragmática norte-americana*, tendo ficado particularmente associado à reflexão acerca da educação desenvolvida nos trabalhos pioneiros de Dewey (1916), que marcou de uma forma incontestável a história do pensamento educativo, ao fundar, nos anos vinte, a chamada *corrente da educação nova*.

Este movimento progressista da educação nova procurou integrar no seu pensamento diversas dimensões, tais como a política, a pedagógica e a epistemológica, até então pouco consideradas no âmbito da educação, com o intuito genérico de estreitar a relação tripolar entre a educação, a sociedade e a vida, a partir de pressupostos democráticos. Dewey, o seu

principal representante, desenvolveu um conjunto de princípios filosóficos para conceptualizar a natureza da educação, bem como o valor da experiência na aprendizagem, que se viriam a constituir como contributos particularmente significativos para toda a reflexão crítica posterior, elaborada em torno das concepções tradicionais do conhecimento, da natureza da educação, da sua finalidade e do seu alcance. Ora, o pensamento filosófico de Dewey foi sobretudo marcante pela sua valorização do papel da experiência na aprendizagem. Na sua teorização este autor distingue entre dois tipos de experiência: um primeiro tipo que está associado às situações que envolvem uma aprendizagem por tentativa e correcção de erro; e um segundo tipo mais elaborado que chamou de experiência reflexiva, que implica um processo dialéctico entre o pensamento, a reflexão e a aprendizagem, que se desenrola de uma forma faseada e sequencial, e cujo resultado é considerado significativo, na medida em que permitiria atribuir um sentido à experiência. De um modo geral, Dewey (1916) considera, na sua teoria da experiência pessoal, que uma das finalidades da educação deveria ser, precisamente, promover o desenvolvimento daquilo que chamou de pensamento reflexivo, e que no essencial é entendido como um processo que envolve a reelaboração consciente da experiência tanto para produzir conhecimento como para produzir felicidade. Estas formulações conceptuais foram alvo de uma teorização de carácter filosófico amplamente desenvolvida quer pelo próprio Dewey quer, posteriormente, pelos continuadores das suas ideias, quer ainda pelos filósofos aplicados contemporâneos que procuram metodologias pertinentes no âmbito do aconselhamento filosófico, tais como o ‘método do ensaio filosófico’ de José Barrientos ou os métodos ‘IPSE’ e ‘Project@’ de Jorge Dias (cf. Dias e Rastrojo, 2009), que servem para ilustrar a pertinência que a abordagem deste saber disciplinar pode ter para o universo da educação em geral, e da educação social e permanente de adultos em particular, bem como para a própria elaboração prática de projectos de vida, epistemológica e eticamente sustentados.

Portanto, sintetizando, até aqui consideramos que o contributo da filosofia para o campo da educação é particularmente significativo sobretudo em duas dimensões do seu conhecimento especializado, designadamente: aquela dimensão que envolve a análise crítica dos

mapas teóricos de conceitos e representações sobre o mundo que, no fundo, todos transportamos mas sobre os quais pouco reflectimos; e na dimensão relacionada com a análise da produção lógico-conceptual do conhecimento, tomado ele próprio como objecto de reflexão. Do património teórico deste saber disciplinar mereceram-nos destaque os contributos que as correntes críticas derivadas da *antropologia filosófica*, a abordagem crítica da *filosofia social*, da *filosofia progressista e pragmática* norte-americana e do *paradigma novo da filosofia aplicada* representam como bases de sofisticação teórica para desenvolver e aprofundar o *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos e a *praxis* do/a educador/a crítico/a. Dito de outro modo, a filosofia debruçando-se sobre as *implicações epistemológicas* da própria forma como construímos um foco analítico-conceptual acerca da educação, estabelece os princípios elementares de inteligibilidade para a compreensão que damos ao sujeito, à sociedade e ao próprio conhecimento, este último entendido simultaneamente quer como património da humanidade quer como essência de humanidade.

Há, no entanto, que reconhecer que existem em aberto ainda muitas tensões epistemológicas acerca do tipo de relação que a educação social e permanente de adultos estabelece com qualquer um dos saberes disciplinares que tradicionalmente a fundamentam. Encarar essas tensões como objectos de reflexão para futuras investigações na área é um exercício e um desafio, sem dúvida exigente, que representa um prolongamento do contributo efectivo da perspectiva filosófica para o campo. A este respeito Bright afirma que a educação social e permanente de adultos “claramente, não cimentou os termos e a área da sua independência e dos seus limites epistemológicos dentro de um contexto mais alargado da sua relação dependente com as próprias disciplinas (...) [a educação de adultos] possui características contraditórias comparadas com aquelas das suas disciplinas intrínsecas” (Bright, 1989: 36). De igual forma, também Paterson sublinha que existe “uma enorme diferença no *status* cognitivo entre as grandes disciplinas como a filosofia, a psicologia, a física, etc., e as subdisciplinas, por natureza, limitadas, derivadas e socialmente contingentes como são os estudos da área da educação de adultos” (Paterson, 1989: 28).

A própria forma como a educação social e permanente de adultos se assume enquanto campo de estudo interdisciplinar não nos parece que tenha merecido a devida atenção reflexiva, na medida em que, segundo Bright “são exigidas áreas do conhecimento para discriminar, contextualizar, interrelacionar, integrar, sintetizar e coordenar as origens epistemológicas, quando articuladas nos termos de um específico foco de interesse que os define” (Bright 1989: 38). Ora, a educação social e permanente de adultos não parece ter amadurecido ainda suficientemente este requisito, e tem sido acusada de efectuar um mimetismo dos conteúdos e abordagens de outros saberes disciplinares, na medida em que se apropria deles de uma forma, que é mais frequentemente literal do que derivada e integrada. Um procedimento teórico-conceptual que tem sido já apelidado de “pseudo-imitação [e] vandalismo epistemológico” (cf. Bright 1989: 40), que de resto urge procurar superar, em benefício da própria consolidação do sector.

Esta dificuldade de carácter epistemológico que se constata existir no campo das práticas reflexivas da educação social e permanente de adultos, e que consiste em estabelecer uma teorização efectiva acerca do modo como esta se relaciona com os diversos saberes disciplinares que enformam o seu *corpus* teórico, tem sido atribuída em parte ao facto da educação social e permanente de adultos se assumir eminentemente como uma ‘actividade prática’, que basicamente aplica nos diversos contextos da sua intervenção educativa alguns aspectos seleccionados da teoria produzida no âmbito dos vários saberes disciplinares existentes, sobretudo das ciências sociais. Como afirma Jarvis, “até há bem pouco tempo (...) a ideia de que os educadores aplicam selectivamente a teoria no contexto de práticas era bastante aceite e foram conduzidas pesquisas com o intuito de construir um corpo de conhecimento que pudesse ser transmitido neste moldes à seguinte geração de recrutas” (Jarvis, 2002: 35).

Efectivamente há no campo da educação social e permanente de adultos a necessidade de aprofundar a reflexão acerca desta epistemologia da prática, ou deste “modelo de prática de racionalidade técnica” (*technical-rationality model of practice*) (cf. Schön, 1983: 52), que percepçiona a teoria de um modo eminentemente utilitarista e instrumental. Vista ainda por um outro prisma de análise, a relação entre

teoria e prática, estabelecida desta forma, assenta numa divisão ou ruptura epistemológica entre saber científico e senso comum que tem sido característica da ciência moderna, como notam, por exemplo, Usher, Bryant e Johnston quando afirmam que “argumentar em prol da teoria como base para a prática é privilegiar a noção de saber derivado da ciência como não sendo apenas diferente mas preferível ao conhecimento proveniente da prática” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 69). A principal consequência teórica deste paradigma tem sido a de conceber a educação social e permanente de adultos como uma mera ciência aplicada, em que os saberes disciplinares fundamentais representam a ciência pura, e a essência do conhecimento ao qual o/a educador/a recorre apenas em momentos circunstanciais, sempre relacionados com contingências pontuais das suas necessidades práticas (Paterson 1989; Jarvis, 2002).

Assim sendo, este estado da arte a nível do *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos tem explicação dentro dos mecanismos normais de produção e legitimação de conhecimento que são típicos do paradigma científico moderno. Partindo do princípio de que os pressupostos da racionalidade vigente em cada época influenciam quer o nosso entendimento e mapas de inteligibilidade acerca do mundo, quer o tipo de ciência que se produz e aceita, torna-se essencial atender então à influência que os principais marcos epistemológicos da história do pensamento científico moderno têm tido na forma como percebemos o próprio conhecimento, e por conseguinte na forma como entendemos a sua relação com a educação (Jarvis, 2002).

Ora, em contextos do paradigma da modernidade há a destacar dois momentos charneira, nomeadamente: o *auge paradigmático*, ou seja, neste caso o iluminismo que aliado ao nascimento da sociedade industrial fez emergir na modernidade as especialidades científicas em que o conhecimento acerca da realidade se compartimentaliza e se profissionaliza segundo disciplinas académicas; e a *crise paradigmática*, ou seja, neste caso o processo que emerge no último quartel do século vinte, que alguns e algumas académicos/as conceptualizam como pós-modernidade, no âmbito do qual algumas das principais divisões teóricas e rupturas epistemológicas estabelecidas pela ciência moderna passam a ser dilemáticas e deixam de ser consensualmente aceites, começando desta forma a ser percebidas, por um número crescente de

investigadores/as e cientistas, como artificialmente construídas. Neste contexto de indagação sistemática e profunda auto-reflexividade está a transitar-se rapidamente de um entendimento paradigmático acerca do conhecimento científico sobre o mundo que de disciplinar passa a interdisciplinar, e de interdisciplinar passa a complexo.

Estas transformações, na verdade, estão embutidas numa dimensão gnoseológica do pensamento sobre a realidade, que transporta consigo diversos desafios de carácter epistemológico, que se têm radicalizado na medida em que estamos a viver o fim de um ciclo de hegemonia de uma determinada ordem científica. Um contexto de transição paradigmática que de um modo geral implica, segundo Sousa Santos, que “as condições epistémicas das nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar resposta” (Sousa Santos, 1998: 9). A este propósito Gonçalves Barbosa afirma que “hoje, o que se começa a compreender é que existem outras possibilidades e outras vias para fazer a cognição do real” (Gonçalves Barbosa, 1995: 256).

Neste contexto tem emergido, nas formulações teóricas daqueles que procuram compreender melhor o significado do empreendimento científico contemporâneo, um conceito que representa uma outra forma de pensar e de entender a realidade e o conhecimento produzido pela *praxis* cognitiva humana. Trata-se do *conceito de complexidade*. E é, em grande medida, reconhecendo as implicações, tanto científicas como epistemológicas, que o conceito de complexidade acarreta consigo, que se vem expressando a nível teórico-conceptual uma crescente consciência por parte da comunidade científica que consensualmente começa a perceber a necessidade de encontrar novos caminhos para a nossa racionalidade. Sousa Santos, por exemplo, afirma que “é necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade [tanto mais quando] a consagração da ciência moderna nestes últimos quatrocentos anos naturalizou a explicação do real, a ponto de não o podermos conceber senão nos termos por ela propostos” (Sousa Santos, 1998: 44, 52). Identicamente Gonçalves Barbosa assevera que “a nossa racionalidade – aquela precisamente que foi educada pelos cânones de inteligibilidade dos tempos modernos – é um tipo de racionalidade

cujo *modus faciendi* não é conforme às novas exigências da realidade” (Gonçalves Barbosa, 1995: 265).

Tem sido, com efeito, defendido por um número crescente de intelectuais críticos/as, em grande medida influenciados/as pelas propostas pioneiras de Morin (1974), que esses caminhos passam por encarar a realidade como uma realidade complexa. Nesta linha de entendimento a complexidade remete fundamentalmente para o horizonte onde se situam os princípios reguladores de toda a inteligibilidade. Os vectores principais de uma nova racionalidade regida pelo paradigma da complexidade seriam basicamente o respeito incondicional pelos sistemas, pelas organizações, pelas articulações, pelas solidariedades, ou seja, pela integração em detrimento da disjunção (Morin, 1990). Tudo isto implica na realidade uma reformulação profunda de todo o pensamento cientificamente produzido, na medida em que “na verdade, não existe no universo uma dicotomia possível entre os temas simples, de um lado, e os complexos doutro” (Ardoino, 1999: 17).

Assim, os pressupostos epistemológicos para pensar as condições de produção do conhecimento estão hoje abertos ao debate. O desafio que o conceito de complexidade vem colocar tem incidências na investigação educacional, na prática filosófica e na prática educativa, especialmente num domínio com as características que a educação social e permanente de adultos apresenta enquanto campo constituído na relação processual de três polaridades dialécticas de práticas educativas, de práticas discursivas e de práticas de investigação, mas ainda assentes frequentemente numa epistemologia da prática que precisa de ser repensada (Barros, 2009). Nas últimas décadas, os debates em torno de uma nova racionalidade científica têm tido algum reflexo nos debates em torno do novo rumo a imprimir à racionalidade educativa. Como afirma Costa e Silva “o conhecimento e os critérios de cientificidade já não se definem exclusivamente por uma racionalidade cognitiva, ou seja pela conformidade exclusiva a modelos pré-estabelecidos, ou por uma racionalidade instrumental à qual estão subjacentes critérios de eficiência técnica, mas tende a integrar uma racionalidade comunicacional” (Costa e Silva, 2003: 51).

Desta forma, segundo Gonçalves Barbosa, a determinação dos contornos epistémicos da nova racionalidade, “categorialmente mais rica

e teoricamente mais explicativa” (cf. Gonçalves Barbosa, 1995: 265), que progressivamente está a emergir, beneficiará se integrar na sua estrutura conceptual e paradigmática, certos princípios de inteligibilidade, que possuem impacto para o novo rumo da investigação educacional e da prática pedagógica que, basicamente, está ainda por traçar. Assim, a nova racionalidade terá, entre outros aspectos, que saber atender melhor ao desafio das múltiplas contradições que o real suscita, sem procurar separar o objecto que se estuda do ambiente a que ele pertence e sem ceder à tentação de proceder a uma disjunção cartesiana, positivista, entre o mundo do objecto e o mundo do sujeito, na medida em que o/a observador/a, na sua qualidade de sujeito vivo e de ser social, satura inevitavelmente de subjectividade o real cognoscível. Isto significa também saber ter em conta toda a complexidade simbiótica e de interpenetração que existe entre os processos de ordem e desordem, entre o princípio da reversibilidade e o princípio da irreversibilidade, articulando o princípio clássico de universalidade com um princípio de inteligibilidade a partir do local e do singular, que associe o conhecimento dos elementos ou partes aos dos conjuntos ou sistemas que elas formam, numa explicação causal complexa ter-se-ia de levar a racionalidade à consideração articulada de várias causalidades. Trata-se de novos princípios de inteligibilidade necessários às esferas indissociáveis da *praxis* e da cognição para determinar as condições epistémicas duma visão racional complexa do mundo (cf. Gonçalves Barbosa, 1995: 265-267).

Esta nova racionalidade emergente parece na verdade querer irremediavelmente forçar-nos a reaprender a pensar para assim podermos pensar de novo a realidade. Uma realidade agora percebida não como simples, na medida em que a anterior racionalidade a simplificava, mas como complexa. Esta transformação traz repercussões para a racionalidade educativa que tem, de igual modo, de reaprender a pensar para poder pensar de novo a realidade educacional. Uma realidade educacional agora percebida como um *continuum*, que se relaciona de outra forma com outras realidades, e com as categorias de espaço e de tempo. Na educação social e permanente de adultos crítica a análise e desvelamento da actual realidade social só poderá ser efectuada, no nosso entender, por educadores/as que aceitem o desafio de pensar de forma

complexa, de forma a exercitarem conscientemente um olhar, um pensar e um agir que em lugar de simplesmente dicotomizar a realidade a assuma na unidade dialéctica contraditória que existe entre teoria e prática, entre saber e ignorância, entre linguagem e pensamento, entre subjectividade e objectividade, entre educadores e educandos, entre opressores e oprimidos e, pertinentemente nos dias de hoje, entre governantes e governados.

Ora, se tivermos presente, enquanto educadores/as e investigadores/as, que a educação tem de ser entendida na sua plenitude enquanto acto complexo de reconhecimento e conhecimento, então não poderemos aceitar a ideia da neutralidade dos procedimentos técnicos e pedagógicos, que trabalham com uma pretensa isenção política, por exemplo, a partir da experiência dos adultos envolvidos nos processos educativos. Defendemos firmemente neste particular que haverá que recusar as visões simplificadoras e despolitizadas da educação que circulam actualmente, no nosso mundo globalizado, de forma hegemónica ao abrigo do paradigma da aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2008).

Como demonstramos noutro lugar, muitos dos conceitos e abordagens inerentes ao *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos, especialmente os que são derivados de matrizes teóricas de carácter crítico e radical, estão a sofrer um processo acelerado de ressemantização e esvaziamento dos seus princípios humanistas (Barros, 2011a). Quer isto dizer que os conceitos não estão meramente a ser adoptados nos circuitos de maior visibilidade do sector, claramente dominados hoje por uma matriz teórica de carácter positivista e instrumental, mas estão sim a sofrer uma redefinição e reinterpretção segundo propósitos político-educativos frequentemente contrários àqueles que lhes deram origem (Shaw e Crowther, 1997; Giroux, 1986).

É também por isso que, no campo das práticas de investigação, interessa ensaiar a construção de novos instrumentos teórico-conceptuais que, continuando a contribuir para a edificação de uma maior autonomia teórica da educação social e permanente de adultos, produzam conhecimento crítico, segundo os pressupostos de um novo paradigma assente numa perspectiva ecológica e complexa do conhecimento, que contribua igualmente para devolver a substantividade perdida dos termos e conceitos intrínsecos às esferas críticas e radicais da educação social e

permanente de adultos. Estamos de acordo com Gustavsson, pois parece-nos também que actualmente, tal como no passado, “o papel dos intelectuais é apontar contradições, trazê-las à praça para serem discutidas e através da comunicação entre elas, trazer algo criativamente novo (...) isto é também o nosso papel enquanto educadores de adultos, quer como professores, profissionais da área ou investigadores” (Gustavsson, 1997: 247-248).

Pensar e interrogar criticamente os conceitos, as perspectivas político-filosóficas e as abordagens teórico-pedagógicas da educação implica, na nossa óptica, assumir simultaneamente diversos desafios metodológicos, ontológicos e epistemológicos, dialectizando no *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos, e não dicotomizando, as diversas dimensões contraditórias da realidade social e cultural, em especial, no que resulta do cruzamento entre o tema da produção de conhecimento e a questão do poder, tal como, por exemplo, o conceito de politicidade da educação, elaborado no âmbito da proposta freiriana, sugere. Ao procurar dialectizar em vez de dicotomizar procura-se sobretudo ultrapassar as clássicas oposições binárias, sem deixar de reconhecer, no entanto, a pertinência de certas ambivalências, mas evitando cair num relativismo inconsequente e improdutivo.

Uma compreensão principalmente filosófica do problema da construção do conhecimento em contextos educacionais contribui também para avaliar criticamente o processo histórico da própria produção do *corpus* teórico da educação social e permanente de adultos. Há de igual modo neste ponto um importante papel a desempenhar pelo trabalho de investigação científica no sentido de distinguir entre aquilo que é o conhecimento dominante e aquilo que é o conhecimento pertinente numa dada área e numa dada época. Por outras palavras, trata-se de repensar os paradigmas para conseguir criar uma nova cultura pedagógica dentro de novos parâmetros, no cerne da qual devem estar complexamente equacionadas a questão do pessoal e social, do micro e do macro, do particular e do geral, do local e do global (Betto, 2001).

A consideração de um modo alternativo de reflexão global na investigação sobre educação social e permanente de adultos, que valorize o seu legado crítico e radical, e a sua divulgação e visibilização na academia e fora dela implica já, por si só, um desafio, na medida em que

estamos num momento em que há uma inflação de novos discursos tecnicistas, maioritariamente elaborados em torno de um entendimento instrumental dos conceitos de aprendizagem e de competências, que possuem um grande potencial para encobrir e ocultar do debate público as estratégias contidas nas agendas políticas sobre educação (Barros, 2009). É precisamente no sentido de contribuir para instalar uma cultura de problemas em lugar de uma cultura de respostas que Olesen afirma, referindo-se ao actual momento de transição paradigmática, que “há uma necessidade de mais investigação crítica que vá de encontro com a área, mas assumindo um compromisso social e político (...) temos de ser muito mais radicais ao desafiar as instituições” (Olesen, 2003: 32).

Assim sendo, parece-nos hoje claro, tal como sublinham Allman e Wallis (1997), que é necessário reatar os laços teórico-analíticos com a tradição crítica da educação social e permanente de adultos para reinventar uma *praxis* que possibilite esgravatar um pouco mais fundo os contextos educacionais e pensar um pouco mais crítica e radicalmente a realidade social, partindo do legado dos/as pedagogos/as críticos/as e radicais, de onde sobressai a filosofia político-pedagógica de Paulo Freire. Trata-se de procurar construir para a época actual uma ontologia e uma epistemologia educacional de cariz radical que retome a politização dos conceitos e a dignidade universal e ética da condição humana.

Uma ontologia radical que significa, portanto, indagar acerca do significado de ser-se um ser humano e humanizado no âmbito dos limites actuais criados pelo capitalismo neoliberal, uma reflexão crítica de base, fundamental para compreender que, sendo a história uma construção social, há sempre alternativas (cf. Freire, 2001b: 92) para as ‘situações limite’ de opressão (cf. Freire, 2001a: 90-94), e tal como enfatizam Allman e Wallis mesmo com as mais fortes limitações “um potencial para nos tornarmos mais humanos pode ser alcançado – um potencial que podia ser entendido e desenvolvido por toda a humanidade se quiséssemos transformar as actuais relações sociais, criando outras novas” (Allman e Wallis, 1997: 20). Colocada desta forma, uma ontologia radical de inspiração freiriana é tanto crítica como esperançosa porque exige que se analise o ‘estar sendo menos’, presentemente, com os critérios e pressupostos derivados de uma visão humanista, democrática e

socialmente justa do que pode vir a significar ‘ser-se mais’, no futuro (cf. Freire, 2001a: 72).

Uma epistemologia educacional de cariz radical pressupõe, por seu turno, que se aprofunde a crítica ao modo ainda dominante de pensar a realidade, que a fracciona e dicotomiza, bem como à forma instrumental segundo a qual educadores/as e educandos/as se relacionam actualmente com o conhecimento, nos contextos hegemónicos, para poder criar as condições teóricas possibilitadoras da concepção de caminhos alternativos e dialécticos. Isto porque se desejarmos, verdadeiramente, que a pesquisa científica, a filosofia aplicada e a educação possam contribuir para a apreensão do real, de modo a propiciar um ganho de consciência crítica que facilite a transformação social, então é necessário um engajamento, por parte dos/as intelectuais, dos/as filósofos/as e dos/as educadores/as, com o outro, numa procura partilhada de relações sociais, económicas e políticas alternativas, que visando um entendimento mais radical da democracia, represente as bases e os fundamentos para a organização de um movimento global de resistência à opressão, que se insurja contra a violência estrutural (de que o crescente desemprego imposto, para maximizar o lucro, é um bom exemplo) e contra os sectarismos (cf. Freire, 2001b: 51). Um movimento global e contra-hegemónico que, como acentuam Allman e Wallis, “ergue-se pela união entre saber e ser, de maneiras completamente diferentes e humanizadas” (Allman e Wallis, 1997: 21). Isto significa ter a responsabilidade de aprender e ensinar a compreender a nossa realidade de forma dialéctica (cf. Freire, 2001b: 47; 81; 131; 188), o que implica desde logo que uma epistemologia radical é impossível de ser elaborada na ausência de uma também radical ontologia.

Uma das consequências que se podem destacar do exercício dialéctico entre uma ontologia e uma epistemologia radicais é o resgate da dimensão colectiva da educação social e permanente de adultos, transitando de um entendimento acerca da educação que privilegia ‘*the educated person*’ para um entendimento renovado da educação que privilegie ‘*the educated man*’ (Peters, 1972). Ao se imputar nestes termos à educação em geral, e à educação social e permanente de adultos em particular, a missão de contribuir para a criação do *Homem educado* está-se a atribuir-lhe um valor simbólico de bem colectivo, que faz com que,

para muitos e muitas, o conceito de educação não possa ser entendido sem a sua base humanista e democrática que lhe serve de essência, tal como pressupõe Jarvis quando afirma que “o processo educativo é normativo e idealista” (Jarvis, 1995: 18).

Na reflexão acerca das relações de poder envolvidas na relação entre educação e sociedade, temos que começar por restituir à esfera pública, tanto na academia como fora dela, o debate de ideias para poder pensar criticamente a trilogia que relaciona dialecticamente a questão dos valores e bens comuns, a questão da cidadania democrática e a questão da ideologia (Barros, *no prelo*). São questões que nos parecem fundamentais para estruturar uma agenda radical para a educação social e permanente de adultos hodierna que vá assumidamente em contra-mão da actual perspectiva hegemónica da aprendizagem ao longo da vida, percebendo-se através deste ‘quefazer permanente e crítico’ a necessidade de relacionar tática e estratégia para diligenciar “o que pode ser feito agora para que se faça amanhã o que hoje não pode ser feito” (cf. Freire, 2001b: 126). Insistir em restituir o debate crítico de ideias associado à educação, ou seja, o debate de princípios e ideologias que enformam e justificam as finalidades passíveis de ser atribuídas à educação, é já uma atitude radical face ao actual contexto que tende a uniformizar os discursos e o pensamento educativo em torno de um pedagogismo generalizado e generalista (cf. Lima, 2010; 2011) assente numa pretensa neutralidade da educação e na importância da aquisição funcional de competências.

A este respeito Jarvis, referindo-se a uma carta aberta sobre o estado da educação de adultos hodierna elaborada por Thompson (1993), traduz nos seguintes moldes a perplexidade que o actual estado de consenso educacional gera em quem procura questionar criticamente a missão da educação, como aquela educadora de adultos, em contexto britânico, o vem fazendo: “ela pergunta se existirá ainda quem se preocupe com a tradição crítica e radical do sector na medida em que a maior parte do debate actual é sobre as forças do mercado” (cf. Jarvis, 1995: 242). Trata-se de recuperar o papel crítico epositor dos/as educadores/as na recondução de um debate que actualmente está a ser controlado “por homens de fato cinzento, com pastas de executivo e gravatas coloridas, especialistas no discurso da gestão de negócios [que] controlam as decisões que entregam bandos de novos consumidores à procura de

mercadorias educacionais oferecidas em salas de aula cheias de professores contratados, cujos termos e condições de emprego estão cada vez mais fora do controlo do Estado para assegurar a máxima exploração a custos mínimos” (*id., ibid.*). Admitir que muita da oferta educativa para adultos se transformou hoje numa mera mercadoria transaccionada nos termos do mercado, ou seja, mediante uma lógica maioritariamente vocacional-instrumental que obstaculiza a “vocação ontológica de aprender a ser mais” (cf. Freire, 2001a: 46; 75) contrapondo-lhe, com o que nos parece ser uma insustentável leveza, um ‘aprender a ter mais’, implica, também, reconhecer que há, infelizmente, uma crescente comunidade de práticas que tem vindo a aderir à abordagem baseada na lógica das competências. Resta investigar se essa adesão é feita com a real consciência crítica de que este tipo de abordagem é limitativa de uma visão que procure encarar a educação enquanto projecto libertador (cf. Freire, 2001a: 68; 2001b: 126), ou se se trata de uma adesão assente numa consciência ingénua e conseguida através dos mecanismos de sedução e manipulação próprios da sociedade de consumo em que actualmente vivemos (cf. Chomsky: 2000; 2008). O sintoma deste cenário, que se alastra no campo da educação social e permanente de adultos actual, é visível quando cada vez mais, como notam Shaw e Crowther, “os debates intelectuais, sociais e morais próprios da prática educacional são banidos para dar lugar a uma ‘educação’ vista como um exercício técnico” (Shaw e Crowther, 1997: 210).

Nesta mesma linha de argumentação crítica Melo, Lima e Almeida referem que quando indagamos acerca do papel atribuído à educação e formação de adultos no âmbito das transformações ocorridas no contexto mundial “transparece por vezes uma perspectiva mais do tipo ‘reactivo’, ou seja, visando facilitar a adaptação dos indivíduos e sociedades às novas exigências, do que ‘pró-activo’, isto é, de capacitação para interagir criativamente e influenciar as circunstâncias condicionantes, individuais e colectivas” (Melo, Lima e Almeida, 2002: 21). Canário, por seu turno, critica também este estado da arte afirmando que actualmente “à educação é reservado o papel de promover seres adaptáveis e não interventores (...) o consenso em torno da aprendizagem ao longo da vida corre sérios riscos de a transformar numa espécie de cartilha repetida à exaustão por funcionários zelosos” (Canário, 2003: 205).

Um contexto educacional, como o que se vem desenvolvendo desde o último quartel do século vinte, basicamente representa, no nosso entender, um episódio nebuloso na história da educação social e permanente de adultos. Trata-se de um cenário de instrumentalização do campo causado por dois factores principais que são: por um lado, a erosão dos pilares modernos do pensamento ocidental, em que a educação social e permanente de adultos foi, no essencial, erigida; e por outro lado, o deliberado esvaziamento da dimensão política da educação, operado na esfera pública internacional pelas instâncias políticas e económicas supranacionais de que sobressai a União Europeia (UE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Estes são dois factores que, em conjunto, parecem indicar que mais do que uma recomposição do campo estamos talvez a testemunhar presentemente a sua mutação.

Neste contexto há, pois, indubitavelmente uma responsabilidade acrescida para os/as investigadores/as e educadores/as, movidos por uma consciência crítica, que consiste em reflectir, debater e posicionar-se acerca das diversas possibilidades que as principais ideias e problemáticas-chave existentes no âmbito da educação social e permanente de adultos sugerem (Mendes, 2009). Filosofar assim, mais frequentemente e mais intensa e aprofundadamente sobre as ‘situações-limite’, vistas pela educação social e permanente de adultos humanista como ‘situações desafiadoras’ para as quais se divisa sempre um ‘inédito-viável’ (cf. Freire, 2001a: 107; 2001b: 106; 205), permite, segundo a nossa óptica, iluminar melhor de que é que afinal falamos quando falamos em educação transformadora, para definir melhor que tipo de actores podemos, e queremos, ser, neste cenário particular que hoje nos é dado viver, pois parece-nos que a recomposição crítica do campo, que o reposicione na luta contra a exclusão e pela democracia (Tavares e Benavente, 2010), dependerá da capacidade de reinvenção endógena demonstrada pela *praxis* dos seus actores directos. Na nossa opinião, a procura e compreensão da historicidade dos conceitos e perspectivas é uma condição incontornável para que qualquer actor na área possa proceder a uma tomada de posição que seja crítica, tanto a nível metodológico, como a nível epistemológico, ou a nível político-filosófico e ético, ou seja, sem este investimento num conhecimento compreensivo

do campo da educação social e permanente de adultos não nós parece que exista sequer a possibilidade de estabelecer um posicionamento e uma vinculação crítica que se expresse pela prática consciente e pelo discurso autónomo dos actores da educação.

Se optarmos por resistir e combater esta rápida instrumentalização do sector, tornar-se-á crucial pensar na maneira de desenvolver, sempre que possível em rede, um novo sentido, de carácter mais humanista, para a educação, que possibilite construir uma nova missão e agenda para a educação social e permanente de adultos, baseada no compromisso com valores opostos à competição e ao lucro, como suportes da nossa vida colectiva. Para tal parece-nos ser imprescindível restituir ao campo o debate de princípios que tem vindo a ficar refém da presente perspectiva dominante (Barros, 2011c). Para este debate, a investigação educacional crítica pode dar um significativo contributo, potenciando pontes e encontros com a filosofia aplicada de maneira a conceber conjuntamente em moldes também críticos o tema do conhecimento e da felicidade (Crowther, 2011), resgatando, concomitantemente, a história dos conceitos e perspectivas da área. Havendo que visitar, neste exercício, abordagens e correntes de pensamento social de autores que exploraram a dimensão política da educação, de modo a instituir um debate de ideias esclarecido e inspirador de novos caminhos que podem perspectivar um novo futuro, talvez à semelhança do que aconteceu na década de oitenta em que, segundo Williamson, “os educadores radicais de adultos, não encontrando qualquer radicalismo no movimento laboral organizado, que outrora controlava muito da agenda para debate e investigação na área, retiraram inspiração do feminismo, do marxismo e das perspectivas filosóficas radicais de escritores do “Terceiro Mundo”” (Williamson, 2001: 18).

Não se trata de essencializar e imobilizar o passado, mas de o conhecer e convocar filosoficamente para melhor interpretar o quadro actual existente neste sector, e assim definir linhas analíticas relevantes para uma construção crítica e complexa de conhecimento e felicidade que se afirme e oponha a um estado da arte que hoje tende a celebrar como pertinente apenas aquele conhecimento e felicidade que se revelam pragmáticos, segundo os critérios económico-financeiros hodiernos que dominam o panorama das políticas socioeducativas.

Assim, por exemplo, para a educação e formação de adultos portuguesa, defendemos que ao actual consenso vocacionalizante há que contrapor dissensos de um cariz humanizante, como forma de alargar o leque de possibilidades críticas perspectivadas no projecto de construção de uma cidadania radicalmente democrática, e respeitadora dos direitos humanos, ambicionada pela viragem política operada no 25 de Abril de 1974. Isto no mesmo sentido que sugerem Usher, Bryant e Johnston, para o caso apostados “em construir e desenvolver uma nova educação para a cidadania (...) onde a questão principal é como vão os educadores de adultos responder a este mundo pós-moderno, desafiante e fragmentado” (Usher, Bryant e Johnston, 1997: 40); ou como sugere Fieldhouse quando apela para o necessário engajamento “com os novos movimentos sociais pela paz, direitos femininos, justiça racial, direitos homossexuais e os assuntos ambientais (...) para [construir] um conceito menos restrito e mais crítico de cidadania (...) que confronte a redefinição de ‘cidadania’ operada pela ‘Nova Direita’ com a sua maior ênfase nos deveres sociais do que nos direitos” (Fieldhouse, 1998: 400); ou também como sugere Ramdas quando propõe a recomposição da educação de adultos enquanto educação integral assente nos direitos humanos, na evidência de que “a educação para os direitos humanos aponta para nada menos do que a transformação das consciências exigida para construir uma cultura política de direitos humanos como base da segurança humana” (Ramdas, 1999: 14), o que implicaria uma nova perspectiva libertadora para a educação capaz de assumir o desafio resultante de uma ontologia crítica e radical, que considerando, nos termos freiriano, que ninguém se liberta sozinho, deverá ter em conta que “os alvos e objectivos da nossa educação não deveriam ser os pobres e iletrados apenas, mas igualmente os ricos e poderosos, a nível global e local” (*id.*, *ibid.*: 15).

Deste modo, o desafio essencial está, desde a nossa óptica, em trazer para a esfera pública um debate de ideias que revalorize a dimensão político-filosófica da educação, incentivando a disseminação de práticas reflexivas no campo que problematizem as implicações do acto educativo. Indagando sobre a questão dos valores e do bem comum, numa óptica tributária da educação humanista, que pense a educação social e permanente de adultos promovendo-a enquanto projecto educativo integral, para deliberadamente contrariar esta nova ortodoxia

educacional que pode reduzir o campo a um mero serviço privado ao dispor das necessidades económicas, sociais e culturais do novo capitalismo e dos interesses da elite dominante em reinventar sofisticadamente novas formas de opressão que geram novas ‘situações-limite’ a um ritmo notável. No fundo, trata-se de reinventar para a época actual as velhas preocupações de uma educação plena, crítica e radical relacionadas com a defesa da igualdade, da democracia, da participação e da justiça social, postas de novo na ordem do dia, mas de uma nova maneira, também ela sofisticada e compatível com as características da sociedade actual e com a complexidade do paradigma emergente (Usher, Bryant e Johnston, 1997; Fieldhouse, 1998).

Na chamada sociedade da informação (que está a gerar uma sociedade cada vez mais desinformada e/ou alienada), cabe à educação social e permanente de adultos contribuir para organizar um movimento global de renovação cultural, instaurador de uma cultura de problemas, de debate e diálogo, de *praxis* crítica, capaz de “servir de bússola ao educando para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade” (Gadotti, 2001: 35). No mundo contemporâneo vivemos na era do acesso fácil à informação, mas não, insistimos, na era do conhecimento e da comunicação, na medida em que as tecnologias da comunicação não significam comunicação humana, pelo que temos necessidade, por isso mesmo, de reinventar e construir uma “esfera pública cidadã” (cf. Habermas, 1988).

Assumindo que a educação social e permanente de adultos está hoje numa encruzilhada que, ou significará a sua recomposição crítica e radical ou a sua mutação para algo substancialmente diverso, parece-nos fundamental que nesta época de transição paradigmática, societal e epistemológica, se convoquem todos os/as agentes e actores da filosofia e da educação para a criação de um movimento político-filosófico, que sendo teoricamente robusto e empiricamente activo, possa conferir carácter e identidade endógeno à agenda da educação social e permanente de adultos, que se encontra presentemente repleta de contradições teórico-conceptuais e fortemente dominada por factores político-económico-financeiros de cariz exógeno ao campo (Williamson, 2001; Shaw e Crowther, 1997; Martin, 2003).

Com efeito, a aceitação generalizada desta agenda político-educativa só pode ser compreendida tendo em consideração a actual fase do desenvolvimento histórico do capitalismo. Trata-se de uma fase de reestruturação que, tal como noutros momentos do passado, visa assegurar a sobrevivência do sistema capitalista, actualmente em moldes que geram uma absoluta opressão social global (Petrella, 1998; Chomsky, 2000). Para fazer face a este *capitalismo selvagem*, como vem sendo designado, é fundamental desocultar os mecanismos que o sustentam, o que implica, desde logo, que os/as educadores/as e os/as filósofos/as aplicados/as necessitam desenvolver, não tanto um variado leque de competências técnicas, naturalmente indispensáveis, mas, sobretudo, uma compreensão crítica e dialéctica da realidade e do modo segundo o qual o capitalismo funciona no mundo contemporâneo (Field, 2002; Allman e Wallis, 1997; Yarnit, 1997).

O contributo da investigação interdisciplinar crítica pode representar nesta fase da nossa história uma fonte de ligação para o desenvolvimento de um movimento contemporâneo amplo, capaz de fazer face à actual realidade de opressão, concentrando-se em intervir nas suas causas e não nos seus sintomas e em interrogar as assunções e estratégias em que se fundamentam as actuais políticas sociais. Este movimento terá de ser construído desde um ponto de vista filosoficamente sustentado que recoloca o indivíduo no contexto colectivo, sem isolar as necessidades e particularidades individuais dos objectivos e efeitos mais amplos partilhados no âmbito de um colectivo social.

A investigação crítica assim orientada poderá ainda, na nossa óptica, contribuir para desafiar um certo impasse que se vive nos sectores tradicionalmente mais progressistas, derivado desta condição pós-moderna que nos envolve no mundo contemporâneo. O papel de um pensamento social, educacional e filosófico, de tipo crítico, radical e de inspiração freiriana, passa por lutar para demonstrar que nunca deixam de existir alternativas para a realidade política e social, através de uma *praxis*, suportada em modelos analíticos compreensivos e críticos que, dialecticamente, denuncie os mecanismos de opressão anunciando, concomitantemente, novas e diversas oportunidades de libertação.

Uma forma de iniciar este processo de transformação e emancipação pode muito bem ser trabalhando, portanto, interdisciplinarmente para

examinar, codificar e decodificar as crenças, valores e assunções que acriticamente transportamos, o que é uma tarefa humanista que tanto pode ser desenvolvida por orientadores/as filosóficos/as, que trabalham maioritariamente para a autonomia e emancipação dos indivíduos, como por educadores/as sociais e de adultos, que trabalham maioritariamente para a autonomia e emancipação dos colectivos. Juntos seremos certamente capazes de contribuir com uma utopística que vá transformando deliberadamente, e com urgência, este mundo num mundo melhor, assente num conhecimento solidário, para todos os seres vivos deste planeta.

Referências

- ALLMAN, P. & WALLIS, J. (1997). Challenging the Postmodern Condition. Radical Adult Education for Critical Intelligence. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (eds.). *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* (pp. 18-33). Leicester: NIACE.
- ANDREOLA, B. A. (2000). Interdisciplinaridade na Obra de Freire: Uma Pedagogia da Simbiogênese e da Solidariedade. In Danilo Streck (org.). *Paulo Freire – Ética, Utopia e Educação* (67-94). Petrópolis: Editora Vozes.
- ARDOINO, J. (1999). Education et politique aux regards de la pensée complexe. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (eds.), *Educação e Política*, Vol. I, (pp. 3-18). Lisboa: AFIRSE Portuguesa
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos – Uma Visão Crítica*. Porto: Estratégias Criativas.
- BARROS, R. (no prelo). *Subsídios Breves para o Debate de Valores na Formação Política do(a) Educador(a) Social*.
- BARROS, R. (2011a). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2011b). Subsídios Teórico-conceituais para Problematicar a Avaliação das Aprendizagens Experienciais dos Adultos. In *Actas do 2º*

- Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, R. (2011c). *A Criação do Reconhecimento de Adquiridos Experienciais (RVCC) em Portugal - Uma Etnografia Crítica em Educação de Adultos*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)*. Braga: Universidade do Minho [Tese de Doutoramento, não publicada].
- BARROS, R. (2008). Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida: o que mudou na Educação de Adultos Hodierna?. In Alice Mendonça e António Bento (org.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 171-194). Madeira: Universidade da Madeira/CIE-UMa.
- BETTO, F. (2001). Novos Desafios à Educação Popular. Separata de *FORUM*, 29, 97-104. Braga: Unidade de Educação de Adultos.
- BRIGHT, B. P. (1989). Epistemological Vandalism: Psychology in the Study of Adult Education. In Barry P. Bright (ed.). *Theory and Practice in the Study of Adult Education – The Epistemological Debate* (pp. 34-64). London. Routledge.
- CANÁRIO, R. (2003). A “Aprendizagem ao Longo da Vida” – Análise Crítica de um Conceito e de uma Política. In Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-205). Porto. Porto Editora.
- CHOMSKY, N. (2000). *O Neoliberalismo e a Ordem Global – Crítica do Lucro*. Lisboa: Editorial Notícias.
- CHOMSKY, N. (2008). *Cartas de Lexington: Reflexões Sobre Propaganda*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- COSTA E SILVA, A. M. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- CROWTHER, J. (2011). Should Adult Educators Concern Themselves with ‘Happiness’?. In *Proceedings Book – Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development* of the 2011 Seminar of the ESREA Research Network “between Global and Local: Adult Learning and Development” (pp. 128-136). Istanbul: Bogaziçi University.
- DEWEY, J. (1916). *Education and Democracy*. New York: The Free Press.

- DIAS, J. & BARRIENTOS RASTROJO, J. (2009). *Felicidad o Conocimiento? – La Filosofía Aplicada como la Búsqueda de la Felicidad y del Conocimiento*. Sevilla: Doss Ediciones.
- FIELD, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- FIELDHOUSE, R. (1998). *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- FREIRE, P. (2001a). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001b). *Pedagogia da Esperança – Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2001). Educar Adultos hoje na Perspectiva de Paulo Freire. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 31-40.
- GADOTTI, M. (1991). *Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GONÇALVES BARBOSA, M. (1995). A Complexidade: um Desafio de Carácter Epistemológico com Incidências na Investigação Educacional e na Prática Educativa. In *Ciências da Educação: Investigação e Acção - Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*, Vol. I, (pp. 255-270). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- GUSTAVSSON, B. (1997). Life-long Learning Reconsidered. In Shirley Walters (ed.). *Globalization, Adult Education and Training – Impacts and Issues* (pp. 237-249). London: Zed Books.
- HABERMAS, J. (1988). *Teoria de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.
- JARVIS, P. (2002). The Changing Educational Scene. In Peter Jarvis (ed.). *The Age of Learning – Education and the Knowledge Society* (pp. 27-40). London: Kogan Page.
- JARVIS, P. (1995). *Adult & Continuing Education – Theory and Practice*. London: Routledge.
- MARTIN, I. (2003). Adult Education, Lifelong Learning and Citizenship: some ifs and buts. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 566-579.

- MENDES, M. (2009). Os Sete Pecados da governação Global. Paulo Freire e a Reinvenção das Possibilidades de uma Pedagogia Democrática e Emancipatória da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 61-76.
- MELO, A., & LIMA, L. C., & ALMEIDA, M. (2002). *Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos - O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la Pensée Complexe*. Paris: ESF.
- MORIN, E. (1974). La complexité. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 4, 607-634.
- OLESEN, H. S. (2003). Challenging Academia. In Maria Helena Antunes & Iolanda Costa Galinha (orgs.), *Wider Benefits of Learning: Understanding and Monitoring the Consequences of Adult Learning* (pp. 30-35). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- LANGLOIS, I. (1978). *Introdução à Antropologia Filosófica*. Lisboa: Editorial Notícias.
- LIMA, L. (2011). *A Educação na República*. Porto: Profedições.
- LIMA, L. (2010). A Educação faz Tudo? Crítica ao Pedagogismo na “Sociedade da Aprendizagem”, *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- PATERSON, R. W. K. (1989). Philosophy and Adult Education. In Barry P. Bright (ed.). *Theory and Practice in the Study of Adult Education – The Epistemological Debate* (pp. 13-33). London. Routledge.
- PERRAUDEAU, M. (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação – Aprender de Outra Forma na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PETERS, R. S. (1972). Education and the Educated Man. In Dearden, D. F. & Hirst, P. H. & Peters, R. S. (eds.). *A Critique of Current Educational Aims* (pp. 4-21). London: Routledge.
- PETRELLA, R. (1998). Vers une Sociétés de Welfare Mondial. Les Limites du Capitalisme de Marché. In João Ferreira do Amaral (coord.). *Eupopa Social – Actas do Seminário Internacional* (pp. 79-98). Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- RAABE, P. (2001). *Philosophical Counseling – Theory and Practice*. London: Praeger.
- RAMDAS, L. (1999). Climb Every Mountain, Dream the Impossible Dream. *Convergence*, XXXII (1-4), 5-17.

- ROWLAND, R. (1987). *Antropologia, História e Diferença – alguns aspectos*. Porto: Edições Afrontamento.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- SHAW, M. & CROWTHER, J. (1997). Beyond Subversion. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (eds.). *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* (pp. 204-218). Leicester: NIACE.
- SOUSA SANTOS, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- TAVARES, M & BENAVENTE, A. (2010). A Educação na luta contra a Exclusão e pela Democracia. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 133-148.
- USHER, R. & BRYANT, I., & JOHNSTON, R. (1997). *Postmodern Challenge – Learning Beyond The Limits*. London: Routledge.
- WILLIAMSON, B. (2001). *Lifeworlds and Learning – Essays in the Theory, Philosophy and Practice of Lifelong Learning*. Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education.
- YARNIT, M. (1997). Piecing Together the Fragments: Thoughts on Adults Education in a Vanished Era. In Marjorie Mayo & Jane Thompson (eds.). *Adult Learning Critical Intelligence and Social Change* (pp. 69-81). Leicester: NIACE.

