

Sofia Marisa Alves Bergano

Filosofias da Educação de Adultos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

2002

Sofia Marisa Alves Bergano

Filosofias da Educação de Adultos

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Psicologia da Educação, sob a orientação do Prof. Doutor António Simões e do Prof. Doutor João Boavida.

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

2002

Agradecimentos

Ao Professor Doutor João Boavida e ao Professor Doutor António Simões pela orientação, incentivo e ânimo.

À Dr.^a Isabel Lobo pela colaboração, mas sobretudo pela amizade e exemplo.

À minha família, especialmente aos meus pais, pelo seu apoio incondicional.

Aos amigos que acompanharam o percurso deste trabalho apoiando-me cada vez que tudo parecia correr mal, ajudando-me a encarar com humor algumas das adversidades, em especial à Joana, à Alda, ao Ricardo, à Dora e à Ana, entre muitos outros.

A todos o meu obrigado.

Índice

	pág.
INTRODUÇÃO.....	7
I PARTE	
1. A Complexidade enquanto Característica da Educação de Adultos.....	14
1.1. O Adulto Educando.....	20
1.2. Percorso Histórico e Evolução Conceptual em Educação de Adultos.....	26
2. Da Reflexão Filosófica em Educação de Adultos.....	29
2.1. A Educação Liberal.....	37
2.1.1. Desenvolvimento Histórico da Educação Liberal.....	37
2.1.2. Educação Liberal e a Pessoa Educada.....	39
2.1.3. A quem se dirige a Educação Liberal?.....	43
2.1.4. O Processo Educativo e a Concepção de Conhecimento.....	44
2.1.5. “The Great Books Program”.....	46
2.1.6. Educação Liberal e Educação de Adultos.....	47
2.2. Educação Progressista.....	49
2.2.1. Perspectiva Histórica da Educação Progressista.....	50
2.2.2. A Educação de Adultos Progressiva.....	55
2.2.3. Princípios Básicos da Educação de Adultos Progressista.....	56
2.2.4. O Educando na Educação Progressista.....	59
2.2.5. Uma nova Metodologia Educacional.....	60
2.2.6. A Relação Pedagógica na Educação Progressista.....	62
2.2.7. A Educação como Instrumento de Mudança Social.....	64
2.2.8. Programas Inspirados na Educação Progressista.....	65

2.3. Educação Behaviorista.....	65
2.3.1. As Origens do Behaviorismo.....	66
2.3.2. A Psicologia enquanto Ciência do Comportamento.....	68
2.3.3. O Behaviorismo e a Educação.....	70
2.3.4. Objectivos Comportamentais.....	71
2.3.5. Avaliação e Responsabilidade no Processo Educativo.....	73
2.4. Educação Humanista.....	75
2.4.1. Percurso Histórico do Pensamento Humanista.....	76
2.4.2. Humanismo e Educação.....	78
2.4.3. Contribuições da Psicologia Humanista.....	79
2.4.4. Princípios Fundamentais da Filosofia Humanista.....	81
2.4.5. A Educação de Adultos Humanista.....	84
2.5. Educação Radical.....	91
2.5.1. A Tradição Anarquista.....	92
2.5.2. A Tradição Socialista Marxista.....	93
2.5.3. A Esquerda Freudiana ou Psicanálise Revolucionária.....	94
2.5.3. Paulo Freire e a Alfabetização na América Latina.....	95
2.5.4. Freire como Educador Radical.....	96
2.5.5. O Movimento de Desescolarização e a Educação de Adultos.....	101
3. A Educação de Adultos em Portugal.....	104
3.1. Do século XIX à Primeira República.....	106
3.2. O Estado Novo.....	109
3.3. Do 25 de Abril ao Plano Nacional de	
Alfabetização e Educação Básica de Adultos.....	113
3.4. A Década de 80 e a Lei de Bases do Sistema Educativo.....	117
3.5. A Década de 90.....	123
3.6. Síntese.....	125
4. As Conferências da UNESCO sobre a Educação de Adultos.....	126
4.1. Conferência de Elsinore.....	127
4.2. A Conferência de Montreal.....	129

4.3. A Conferência de Tóquio.....	134
4.4. A Conferência de Paris.....	138
4.5. A conferência de Hamburgo.....	141
4.6. Síntese.....	144
II PARTE	
1. Introdução.....	148
2. Metodologia.....	150
2.1. Caracterização da População.....	150
2.2. Caracterização da Amostra.....	151
2.3. Instrumento.....	155
2.4. Procedimentos de Investigação.....	165
2.5. Operacional das Variáveis.....	166
2.6. Formulação das Hipóteses de Investigação.....	167
3. Análise dos Resultados.....	168
Conclusões.....	186
Bibliografia	

Introdução

A educação de adultos caracteriza-se pela sua complexidade, pela diversidade de práticas, e até de finalidades. É nossa convicção que a maior parte dos educadores tem consciência desta diversidade e da complexidade da educação de adultos. Contudo, não nos parece tão evidente que estes procedam a uma reflexão sistemática acerca desta diversidade no âmbito da educação de adultos.

É possível que esta situação de ausência de reflexão acerca das finalidades da educação, que se nos afigura como provável no domínio da educação de adultos, o seja também no que se refere à prática educativa no geral, ainda que, no que nos diz respeito, nos centraremos nas questões relativas à educação de adultos.

O problema que se nos coloca é sem dúvida da área da filosofia da educação. É este o domínio do conhecimento que se debruça sobre as questões relacionadas com as finalidades da educação, com o conceito de Homem e o ideal de Homem, com a sociedade e o projecto de sociedade futura. Toda a prática pedagógica tem um conjunto de princípios e de pressupostos que a orientam. Mas, como em toda a prática não reflectida, corre-se o risco de se fazer porque se viu fazer, porque assim se tem feito, porque se acredita ser este o processo eficaz, sem que se tenha consciência clara dos princípios e valores que estão subjacentes às práticas diárias adoptadas.

Parece-nos vantajoso que se estimule uma atitude reflexiva entre os educadores levando-os a olharem a sua prática pedagógica como um processo orientado para determinado fim, como um caminho que pretende conduzir a algum lado, e não apenas como uma mera gestão de sucessivas situações que podem, ou não, ter valor formativo.

Ao analisar as diferentes propostas filosóficas para a educação de Adultos não é nossa intenção fazer a apologia de qualquer uma delas, tentamos apenas analisar alguns

dos princípios filosóficos e/ou psicológicos de algumas práticas no âmbito da educação de adultos, procurando daí tirar as ilações adequadas para a problemática em causa.

De acordo com esta perspectiva parece-nos pertinente abordar as questões filosóficas subjacentes à educação de adultos. Acreditamos que reflectindo acerca dos princípios e das finalidades da educação, mais facilmente se seleccionam estratégias e metodologias para levar a cabo a persecução dos objectivos propostos.

Neste sentido, pareceu-nos pertinente averiguar até que ponto estão claras para os educadores as ideias base, ou melhor os pressupostos subjacentes à sua prática.

Com a certeza de que nem sempre as convicções são assumidas enquanto tal, ou por não se ter uma consciência clara destas, ou por não se fazer um compromisso claro e consequente, pareceu-nos pois que a utilização de um Inventário de Filosofias da educação de adultos poderia ser um instrumento eficaz para averiguar que Filosofia da educação estaria subjacente à prática de alguns educadores de adultos, ou até mesmo se haveria, ou não um corpo coeso de ideias que indiciasse alguma orientação filosófica específica.

Um projecto deste tipo tem, inevitavelmente, um conjunto de obstáculos a ultrapassar ou a contornar. Uma das principais dificuldades esperadas tem a ver com a falta de literatura específica acerca de filosofia da educação de adultos. Se existe uma considerável produção científica sobre a educação de adultos, ela normalmente refere-se a políticas de educação, a projectos de investigação acerca da aprendizagem na vida adulta, a projectos de intervenção comunitária, a programas nacionais de erradicação do analfabetismo, entre outros.

Relativamente à bibliografia consultada na área da Filosofia da educação, constatámos que a maior parte dos filósofos da educação referidos reflectiram acerca da educação das crianças e dos jovens ou da educação em geral, mas pressupondo, muitas vezes, uma concepção de educando que se sobrepõe à concepção de criança ou jovem.

Conscientes de que a educação de adultos foi buscar muitas influências às teorias da educação, que num primeiro momento se referiam à educação dos mais

jovens, que a formação dos educadores valoriza estas teorias da educação e que a formação específica de educadores de adultos é muito escassa ou até inexistente, parece-nos que é legítima a tentativa de analisar a educação de adultos à luz de filosofias da educação mais tradicionais.

A metodologia de recolha de dados proposta para esta investigação foi a administração de uma versão traduzida do inventário de Zinn intitulado *Philosophy of Adult Education*, a uma pequena amostra de educadores de adultos.

Sempre tivemos consciência das limitações que este tipo de metodologia da investigação tem. Consideramos, contudo, que face aos objectivos propostos neste trabalho, esta técnica de recolha de dados nos permitiria, pelo menos, indagar acerca de outras formas e, eventualmente, de outros caminhos para aprofundar conhecimentos na área específica da Filosofia da educação de adultos.

Se, de acordo com o referido por Rui Canário, encaramos a educação como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, torna-se evidente que sempre existiu educação de adultos” (Canário, 1999, p. 11).

Neste sentido, a aprendizagem em idade adulta não é uma característica do nosso tempo, desde sempre os adultos aprenderam ainda que em contextos muito diferentes: no local de trabalho, em situações sociais e de lazer, em escolas, em Universidades... Contudo, são relativamente recentes as preocupações com a educação formal dos indivíduos adultos.

A referência da necessidade de educação para todas as idades é referida, por exemplo, por Comênio¹, no século XVII, de qualquer forma esta teorização não teve qualquer concretização prática ficando sempre ao nível da utopia educativa.

¹ J. A. Comênio (1592-1670). Na sua obra faz referência à necessidade de democratização do ensino e à educação permanente. Estas referências podem ser encontradas tanto na *Didactica Magna* e sobretudo na *Pampaedia*.

Ainda neste século surgem academias que bem se podem considerar como instituições onde adultos tomavam conhecimento de novas ideias literárias científicas e culturais

Contudo, e de acordo com *The International Encyclopedia of Education*, a educação de adultos, enquanto acção pedagógica organizada, tem a sua origem no século XVIII, altura em que surge, no Reino Unido, o conceito de educação de adultos. No entanto, só em meados do século XIX este conceito traduz um verdadeiro corpo teórico, que progressivamente se emancipa das teorias e pressupostos da educação das crianças e adolescentes.

A expressão educação de adultos difundiu-se à generalidade dos países de língua ou influência anglo-saxónica.

Ao analisarmos a terminologia usada para designar as acções pedagógicas socialmente organizadas e destinadas a um público adulto, podemos melhor compreendê-las e/ou justificá-las, de acordo com o contexto e o momento histórico, político ou social do país ao da região que a adopta.

Por exemplo, em França e na Alemanha surge a denominação de Educação Popular², o que nos sugere que o seu propósito primordial é estender a educação às classes populares. De acordo com este ponto de vista a educação de adultos difunde-se num contexto que visa minorar ou reparar as assimetrias ou desvantagens educacionais das classes desfavorecidas. Neste sentido a educação de adultos é normalmente vista como uma educação remediativa ou compensatória uma vez que supostamente constituirá uma nova oportunidade educativa para os que não tiveram acesso à educação escolar básica, ou aos que por algum motivo não tiveram sucesso em contexto escolar. Como sabemos, a exclusão, o abandono e o insucesso escolares são socialmente diferenciados.

² *Éducation Populaire* em francês, *Volksbildung* em alemão e *Folkeoplysning* em dinamarquês. Estas expressões traduzem a ideia da educação de massas – a Educação Popular em francês e alemão e Instrução popular em dinamarquês.

De referir, ainda, que a expressão Educação Popular não se refere directa e inequivocamente a uma educação específica para adultos mas preconiza claramente o direito à educação como um direito fundamental do indivíduo, independente da sua origem social ou da sua idade. É neste contexto que afirmamos que os movimentos de Educação Popular preconizam fundamentalmente a concretização dos ideais de universalização da educação.

Mas, qualquer que seja a designação utilizada, podemos adiantar que numa primeira fase os profissionais da educação de adultos se preocupavam essencialmente com o colmatar das desvantagens educativas que caracterizam certos segmentos sociais. Progressivamente foi-se generalizando a ideia de que a educação é um processo que se estende ao longo da vida, e a que todos devem ter acesso, independentemente do seu background escolar ou da sua idade.

Podemos estar perante duas distintas concepções de educação de adultos. Num primeiro momento, é encarada como um instrumento, individual e colectivo, que permite o acesso a melhores condições de vida e ao crescimento económico, através de melhores possibilidades de acesso ao mercado de trabalho para os indivíduos, e que numa perspectiva social permite um mais rápido crescimento e complexificação dos sistemas produtivos.

Posteriormente a educação de adultos começa a ser conceptualizada como um direito dos cidadãos, é entendida como condição necessária à evolução das sociedades modernas e democráticas. Mas, agora, não só numa perspectiva não meramente economicista, e portanto quantitativa, de maior produtividade e crescente rendimento, mas antes numa perspectiva qualitativa de maior qualidade de vida dos indivíduos e dos povos.

A educação vista como um direito caracteriza os discursos políticos internacionais da área da educação de adultos, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Para este facto contribuíram decisivamente as Conferências sobre educação de Adultos promovidas pela UNESCO. É claro que as Conferências continuaram a referir a educação de adultos como motor de desenvolvimento económico mas, progressivamente, a ideia da educação de adultos como valorização

peçoal dos indivíduos vai ganhando espaço no delinear dos objectivos propostos para a educação de adultos.

É evidente que a evolução da educação de adultos não se processou de forma análoga em todas as regiões do globo. As condições de desenvolvimento económico e a estabilidade política influenciam fortemente os investimentos que os Estados fazem, ou não, na educação. Consequentemente, o estado de desenvolvimento da educação de adultos, no Mundo, é diverso e tem, necessariamente, de ser visto e compreendido à luz do contexto económico, social e político do país em questão. Como facilmente se antevê, também nesta área se verificam grandes assimetrias entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento.

Como referimos anteriormente, a preocupação política com a educação de adultos intensifica-se quando começa a ser flagrante a necessidade de educar as classes trabalhadoras. Com o desenvolvimento da sociedade industrializada acentua-se a consciencialização da urgência de estender a todos o acesso ao código escrito. Podemos então entender que a emergência dos movimentos de educação de adultos tem como principal objectivo dar aos adultos competências básicas de leitura e escrita.

Nesta altura, os movimentos sindicais e religiosos assumem um papel de relevo na implementação de iniciativas de educação de adultos que tem como objectivo fundamental a alfabetização das populações, especialmente das classes trabalhadoras.

Em termos de investigação da aprendizagem em idade adulta podemos dizer que é um domínio relativamente recente, uma vez que a investigação em educação se ocupava, tradicionalmente, da escola, enquanto instituição de educação formal, e dos alunos enquanto crianças e adolescentes.

I PARTE

1. A complexidade enquanto característica da Educação de Adultos

A educação de adultos é um domínio que se caracteriza pela complexidade e diversidade. Em educação de adultos podemos falar de alfabetização, formação e atualização profissional, educação para a cidadania, educação para a saúde, referindo algumas das inúmeras possibilidades.

Se verificamos a existência de um vasto número de áreas temáticas ou disciplinares no campo da educação de adultos, também é possível encontrar um grande número de níveis de educação que vão desde a alfabetização até à educação pós-graduada.

Podemos, então, concluir que o domínio da educação de adultos se define pela população a que se dirige e não por qualquer outro critério. Com isto não queremos afirmar a homogeneidade dos grupos a que se destinam este tipo de iniciativas, apenas realçamos que todos os seus elementos desempenham papéis sociais que os definem como adultos, e que são vistos pela sociedade de que fazem parte enquanto tal.

Assim, podemos considerar como educação de adultos toda e qualquer iniciativa organizada que vise promover o desenvolvimento académico, profissional, social e pessoal de indivíduos adultos, mesmo tendo consciência de que existem adultos muito diferentes. Neste sentido e referindo-se à heterogeneidade do grupo dos adultos quanto à variável idade, José Ribeiro Dias refere que “a educação de adultos deve durar até ao fim da vida e, neste sentido, a Recomendação de Nairobi fala de adultos de todas as idades” (Dias, 1982, p. 8).

Mas o grande grupo dos adultos é heterogéneo relativamente a outras variáveis das quais destacamos variáveis de ordem académica como, por exemplo, a habilitação

académica de cada um e, assim, podemos estabelecer uma linha contínua que vai desde cursos de alfabetização de adultos a cursos de formação pós-graduada. Quanto a esta variável verifica-se o chamado “efeito S. Mateus”, ou seja “são os indivíduos com níveis mais elevados de formação inicial que mais tendem a empenhar-se em actividades educativas” (Simões, 1997, p. 12/3). Ou seja, quem, à partida, tem menor nível de educação inicial menos interessado se mostra em aderir a iniciativas de educação de adultos, este facto deve alertar-nos para a necessidade de sensibilizar estas franjas da população para a valorização da aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com esta conceptualização podemos sublinhar a importância de considerar o adulto enquanto um educando com certas e determinadas características que o distinguem do educando mais jovem.

Para a definição do âmbito da educação de adultos, enquanto campo de saber, concorrem também algumas características da sociedade contemporânea, que apresenta a nível profissional, social, familiar e de lazer, grandes exigências no que toca à constante necessidade de actualização dos saberes.

O desenvolvimento tecnológico e científico, a emergência da sociedade da informação, as novas dinâmicas sociais e culturais são uma clara ameaça para os que não desenvolverem fortes capacidades adaptativas e transformativas. Se, por um lado, os indivíduos têm que, num processo contínuo, integrar novos conhecimentos, adoptar novas formas de saber, de fazer e até de ser; por outro lado, para fazer face a esta forte dinâmica de alterações sociais e culturais, exige-se uma atitude transformadora.

Salientamos duas ideias que nos parecem fundamentais para a compreensão da importância de uma educação ao longo da vida:

- a) A definição do conhecimento enquanto construção social, cultural e temporalmente contextualizado, exige ao sujeito uma constante necessidade de acompanhar as mudanças interiorizando-as; e
- b) A necessidade de cada sujeito se assumir como elemento transformador, num ambiente em constante mutação a dinâmica e a introdução de novidade são, simultaneamente, garantia de sobrevivência e sucesso dos elementos do sistema e sua condição de manutenção.

Com estas características a sociedade reivindica uma educação que, cada vez mais, se vai afastando do modelo educativo tradicional. Torna-se fundamental o desenvolvimento de uma atitude que promova uma aprendizagem constante, ao longo de toda a vida, dentro e fora do sistema educativo formal, na escola, em família, em grupos e em comunidade.

O conceito de adulto levanta, também, um vasto campo de indefinição e, como tal, concorre para a complexificação da realidade da educação de adultos. Nas sociedades ditas primitivas a fronteira entre a infância e a adultez estava bem delimitada por um conjunto de rituais de passagem que tornava claro o estatuto do sujeito, tanto para o indivíduo como para os seus pares. Agora esta passagem é mais subtil, o que conduz necessariamente a um período de indefinição quanto à pertença, ou não, ao grupo dos adultos, a verdade é que “na tradição ocidental, o conceito de adulto se mantém extraordinariamente impreciso” (Dias, 1982, p. 7).

O prolongamento da escolaridade, que caracteriza a sociedade contemporânea, complexifica a passagem da infância à idade adulta, tornando-a difusa. A definição do campo da educação de adultos reflecte necessariamente esta ambiguidade da definição do adulto. “O significado da palavra adulto é complexo e, nos dias de hoje, há mesmo uma indefinição gerada pela dificuldade em determinar o início ou o fim da vida adulta” (Nogueira, 1996, p. 51).

Retomaremos a questão da definição de adulto posteriormente, neste momento apenas pretendemos enumerar os factores que concorrem para a complexificação do domínio da educação de adultos.

É importante não esquecer que a educação de adultos representa uma nova oportunidade para aprender e, neste sentido, pode representar uma oportunidade de concluir uma escolaridade interrompida precocemente e constituir uma oportunidade de aprofundar conhecimentos na área de conhecimento do indivíduo (Kahler, 1976, p.10).

Cada vez mais o desenvolvimento pessoal dos indivíduos é uma motivação que os leva a procurar iniciativas integráveis no âmbito da educação de adultos. Tornando-se cada vez mais comum que as pessoas se interessem por ampliar os seus conhecimentos e desenvolver capacidades que não estão directamente relacionadas com

a sua actividade profissional ou com a sua formação inicial, parece-nos que o lazer e o “*hobby*” assumem, cada vez mais, um papel particularmente importante na vida activa dos sujeitos.

Referindo novamente as características da estrutura social sublinhamos o crescente peso que a terceira idade assume face a um evidente envelhecimento da população, provocado não só por um mais eficaz controlo da natalidade como por um aumento da esperança média de vida resultante da interligação de factores como o aumento da qualidade de vida, o maior acesso aos serviços de saúde e a progressos notáveis no âmbito das ciências médicas.

Para, de alguma forma, dar resposta às necessidades desta faixa etária, têm-se assistido a um aumento considerável de iniciativas de educação de adultos dirigidas à população idosa, não tanto sustentadas na necessidade de acompanhar as evoluções tecnológicas, mas sobretudo como uma nova oportunidade de valorização e desenvolvimento pessoal, através da ocupação educativa dos seus tempos livres.

Podemos então concluir que a educação de adultos pode assumir formulações bastante diferenciadas como, por exemplo, a alfabetização de adultos, a formação profissional, a animação e desenvolvimento comunitário, a formação pós-graduada, a ocupação educativa dos tempos livres, o desenvolvimento pessoal e social, entre muitas outras.

Da mesma forma, constatamos que se dirige a populações igualmente variadas e, necessariamente, com objectivos bastante diferenciados. Podemos encontrar jovens excluídos do sistema de ensino regular, adultos que procuram na educação de adultos uma nova oportunidade de acesso ou de possibilidade de progressão escolar, pessoas que procuram, na educação, novas formas de valorização pessoal, etc.. A formação ou actualização profissional ou até a reorientação da carreira podem ser também motivações para a procura de educação de adultos.

Desta forma, todos estes factores concorrem para o complexo domínio de intervenção da educação de adultos, tornando-a um campo plural e multifacetado.

Para ilustrar a grande diversidade que caracteriza a educação de adultos, podemos, a título de exemplo, citar a tipologia proposta por Titmus (1996, p. 13). Este

autor classifica a educação de adultos de acordo com os objectivos a que se propõe, desta forma, distingue a educação de segunda oportunidade, a educação vocacional, a educação para o desempenho de papéis sociais³, a educação assistencial⁴, e a educação como auto-desenvolvimento (Titmus, 1996, p. 14).

A educação de adultos como educação de segunda oportunidade pressupõe a existência de um sistema de ensino básico universal a que, por qualquer razão, um determinado segmento da população não teve acesso ou no qual não experienciou o sucesso. Nestas situações a educação de adultos é procurada com o intuito de alcançar a certificação conferida pelos diferentes graus do sistema de ensino formal, no âmbito da escolaridade obrigatória ou até para além dela.

O principal objectivo da educação vocacional é a preparação dos indivíduos para determinado perfil profissional, promovendo aprendizagens no domínio da aquisição de competências e perícias necessárias ao desempenho profissional. Este domínio da educação de adultos é especialmente valorizado, quer pelas entidades empregadoras, quer por organizações (governamentais ou não) uma vez que é encarada como uma das formas privilegiadas de preparação para o desempenho profissional. Nesta perspectiva são claras as relações entre educação e estrutura produtiva ou entre educação e posição social, uma vez que esta normalmente é definida pelo estatuto profissional.

A terceira categoria proposta está directamente relacionada com a preparação dos adultos para o desempenho de determinados papéis e estatutos que lhe são socialmente atribuídos. Neste sentido poderíamos referir, como exemplos, a educação parental, a educação para a cidadania e todas as iniciativas que visem a preparação das pessoas para o desempenho das suas responsabilidades sociais. Podemos encontrar este tipo de educação ao longo da história da sociedade ocidental e até nas sociedades tribais em que não existem sistemas de educação organizados. Trata-se de uma expressão clara da educação enquanto processo de socialização, ou seja, enquanto mecanismo regulador da própria organização social. Nas sociedades contemporâneas as mudanças sociais são

³ “*Social Roles Education*” no original.

⁴ “*Social Welfare Education*” no original.

muito mais rápidas o que, de alguma forma, põe em causa os modelos tradicionais de transmissão de conhecimentos das gerações mais experientes para as gerações mais novas. Actualmente, os modelos e as estruturas de organização social são cada vez mais fluídos e dinâmicos e as gerações mais velhas não têm, necessariamente, uma vivência social que se coadune com elas, o que torna pertinente a existência de iniciativas que se proponham preparar as pessoas para o desempenho das suas atribuições sociais de uma forma mais sistemática, estruturada e actualizada.

A educação de adultos enquanto educação assistencial está directamente relacionada com objectivos ligados à acção social paliativa ou preventiva, estas iniciativas de educação de adultos pretendem remediar ou prevenir situações de desequilíbrio social, ou outras situações que de alguma forma possam estar relacionadas com determinadas características sociais da população. A título de exemplo, referimos algumas iniciativas ligadas à educação para a saúde como, por exemplo, as campanhas relativas à prevenção de doenças infecto-contagiosas, a prevenção da toxicodependência, as campanhas de educação sanitária levadas a cabo nos países em vias de desenvolvimento ou em zonas habitacionais degradadas nos países industrializados.

Por fim, Titmus propõe a educação de adultos enquanto educação para a promoção do desenvolvimento pessoal, ou seja, uma educação voltada para o enriquecimento e valorização pessoal. Neste âmbito são relativamente vulgares as iniciativas cujos objectivos se centram na divulgação do saber e da cultura, privilegiando-se domínios como a história, a filosofia, a literatura e a arte, entre outros domínios do saber que, sendo socialmente valorizados, constituem o que normalmente se denomina como cultura geral. A designação desta categoria de educação para o desenvolvimento pessoal é polémica uma vez que podemos estender o objectivo de desenvolver os indivíduos a toda e qualquer forma de educação. Ou seja, qualquer iniciativa verdadeiramente educativa, ainda que tenha outras finalidades, acaba sempre por constituir uma oportunidade de promoção do desenvolvimento e valorização do educando.

Podemos concluir pela coexistência de um vasto domínio da educação de adultos onde a diversidade impera, pelo que considerámos pertinente esta análise uma vez que estas diferenças são fundamentais para a análise dos objectivos propostos para as diferentes iniciativas de educação de adultos.

Como síntese das ideias apresentadas referimos Alberto Melo quando define Educação de Adultos como “um movimento de contra-corrente, a favor da crescente autonomia das pessoas, e na oposição a toda e qualquer corrente de natureza totalitária dentro da sociedade”, referindo ainda que “ procura abrir sempre, mais largos, os horizontes do possível”, conduzindo inevitavelmente “à mudança e à melhoria, à inovação benéfica para as pessoas e para o planeta” (1996, p. 20).

1. 1. O Adulto Educando

Como já vimos, o domínio da educação de adultos define-se essencialmente por constituir a concretização de uma intenção educativa em que os educandos são adultos. Assim sendo, todas as dificuldades sentidas na definição de adulto são decalcadas directamente para a tentativa de definição de educação de adultos.

Na tentativa de clarificar o conceito de educação de adultos, a UNESCO propõe uma definição que procura estabelecer o campo de abrangência do domínio da educação de adultos. Assim, de acordo com a *General Recommendation on the Development of Adult Education*, a educação de adultos engloba todo e qualquer processo educativo organizado, independentemente do seu conteúdo, dos métodos de educação utilizados, quer se trate ou não de educação formal, que tenha como objectivo prolongar ou substituir a educação inicial, dirigida a pessoas vistas como adultas pela sociedade a que pertencem, e que tenham como objectivo desenvolver as suas capacidades, enriquecerem os seus conhecimentos, melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais, reorientar a sua carreira. Deste processo devem resultar mudanças de atitude ou comportamento, numa perspectiva que deve prever o completo

desenvolvimento pessoal e a participação dos indivíduos no equilíbrio social, económico, político e cultural da sociedade a que pertencem. (UNESCO, 1976).

Como podemos observar, esta definição de educação de adultos considera a diversidade cultural subjacente à noção de adultez, não sendo definido nenhum critério para definir adulto, precisamente porque este conceito não é uno. Cada cultura tem, ainda que de uma forma mais ou menos explícita, critérios para distinguir os adultos daqueles que ainda estão na infância, ou na adolescência.

Põe-se, então, a grande questão: com rigor, qual o acontecimento que põe fim à adolescência e inicia a vida adulta? O acesso ao mercado de trabalho, o casamento, a subtração à tutela parental, a capacidade de estar só e de se autodeterminar, a responsabilização pela própria vida, são alguns dos marcos propostos para definir adultez. Estes momentos/acontecimentos poderão reflectir eventualmente uma certa “maturidade psicológica” mas definirão, por si só, o estatuto social de adulto?

Na tentativa de contornar estas questões surgem conceitos como a “pós-adolescente” ou “jovem-adulto”, que procuram dar uma certa entidade a um período de desenvolvimento que, por determinadas contingências, temos dificuldade em encaixar na adolescência ou na adultez.

Um facto cada vez mais referido é que “a passagem à idade adulta está diluída e cada vez mais confundida por um processo de escolarização cada vez mais complexo” (Nogueira, 1996, p. 55), o que conseqüentemente atrasa a entrada no mercado de trabalho, a conquista da independência económica e a formação de uma nova família, marcos apontados como fundamentais ao reconhecimento do indivíduo enquanto adulto.

Se tradicionalmente se entendia a infância e a adolescência como espaços privilegiados para as aprendizagens, actualmente considera-se que o espaço para a aprendizagem se estende até à idade adulta.

Considerando a idade adulta tão propícia à aprendizagem como a infância ou a adolescência, a preocupação com o aluno/adulto tem tomado alguma relevância no domínio das Ciências da Educação. Cada vez mais se defende que a vida é um percurso em que as aprendizagens se vão sucedendo e que “...à medida que as pessoas vão

envelhecendo continuam a ter capacidade para aprender...”(Daines, J. e Graham, B.; 1992, p. 3).

São vulgares os estereótipos que associam o envelhecimento ao declínio intelectual e conseqüentemente a idade adulta é encarada como uma fase da vida em que a aprendizagem não será tão importante como na infância ou na adolescência. No entanto, as investigações que têm sido feitas nesta área apontam a idade adulta como tão propícia à aprendizagem como qualquer outra, “os investigadores estão de acordo no que respeita à estabilidade, e até ao crescimento de algumas capacidades cognitivas com a idade, em simultâneo com alguns aspectos de declínio (Lima, M. et al, 1997, p. 21)⁵.

É evidente que as características de um aluno/adulto não são as características de uma criança ou de um adolescente. Assim, “...enquanto a experiência para a criança é algo que lhe acontece, para o adulto é algo do que ele é, pois ajudou a formar o seu próprio eu...” deste modo, quando se rejeita a experiência do adulto é possível que ele se sinta alvo dessa rejeição (Simões; 1978; p. 113).

Deste modo a formação do educador de adultos é um aspecto que não pode ser relegado para segundo plano, é fundamental que o educador esteja consciente das particularidades do adulto aprendiz.

É de considerar que o aluno/adulto traz para o processo de ensino/aprendizagem uma considerável quantidade de conhecimentos, adquiridos através dos anos, e muito deste conhecimento pode mostrar-se relevante para o que se irá aprender.

No entanto podem, também, ser um obstáculo ao novo conhecimento, uma vez que, normalmente, os alunos/adultos têm algumas atitudes estabelecidas, padrões de pensamento, assim como estratégias fixas de resolução de situações problemáticas (o que pode tornar-se um obstáculo à aprendizagem de coisas novas). Todos estes factores devem ser considerados no processo de ensino/aprendizagem.

⁵ Os autores do artigo referido sustentam a sua posição nos estudos de Baltes, Kohli e Dixon (1984); Kimmel (1974); Lerner e Hultsch (1983); McClusky (1982); Perlmutter e Hall (1985); Schaie e Willis (1991); Schulz e Ewen (1988) e Wlodkowski (1993).

É, também, vulgar encontrarmos alunos/adultos que não confiam nas suas potencialidades enquanto aprendizes. Geralmente os adultos ficam muito ansiosos, com medo de cometer erros, o que por vezes está na base da sua não participação nas sessões, mesmo quando o animador lhes dirige alguma pergunta (esta característica verifica-se mais em adultos que experimentaram o insucesso escolar enquanto crianças ou jovens). Outro aspecto que aumenta a ansiedade dos alunos/adultos é um ambiente hostil e de competitividade, nestas circunstâncias os alunos/adultos sentem-se mais constrangidos, o que pode comprometer a sua participação e inibir a sua realização mesmo dentro das suas potencialidades.

Como referimos anteriormente, são vulgares as ideias veiculadas socialmente de que os adultos e idosos não têm a mesma capacidade para aprender dos mais jovens o que, naturalmente, determina algumas reservas quanto à adesão dos adultos a iniciativas de educação, “...quando o processo de aprendizagem do adulto é guiado por estereótipos negativos, fácil é de compreender que a motivação para actividades educacionais se encontra seriamente comprometida” (Lima, M. et al, 1997, p. 27).

Considerando estes aspectos cabe ao educador de adultos a tarefa de desmistificar estes estereótipos que, como já vimos, constituem um obstáculo importante para o sucesso do adulto em formação.

Outro aspecto a ter em conta é que a maioria dos adultos valoriza, sobretudo, a aplicação imediata do que aprendem. Assim, deve-se ter em conta, na preparação de um programa de educação de adultos, a perspectiva temporal da utilização dos conhecimentos que vão sendo adquiridos já que dificilmente um adulto se satisfaz com uma aprendizagem a aplicar a longo prazo.

Mesmo que os adultos já tenham abandonado a escola há muitos anos (ou mesmo considerando aqueles que nunca frequentaram a escola), não devemos esquecer que eles detêm algum conhecimento, que deve ser valorizado. Outro aspecto a considerar é a possibilidade de adultos não escolarizados (ou que frequentaram a escola há muito tempo) terem dificuldades na manipulação de pensamentos abstractos, assim,

é-lhes mais fácil a aprendizagem de temas concretos que impliquem a resolução de problemas práticos.

Segundo Daines e Graham (1992; p. 8) na caracterização do aluno/adulto não devemos esquecer que:

- a) Os adultos aprendem mais eficazmente quando consideram as tarefas relevantes, quando são significativas e se mostram úteis.
- b) Os adultos têm experiências e conhecimentos diversificados, ainda que tenham pouca confiança em si enquanto alunos.
- c) Os adultos esperam ser tratados como adultos, preferindo uma partilha do conhecimento em vez de uma situação em que não seja considerada a sua experiência de vida e o seu estatuto de adulto.
- d) Os motivos das pessoas para que participem em projectos de educação de adultos podem estar relacionados com o sucesso ou com o insucesso, assim como o sucesso poderá aumentar a motivação para situações de aprendizagens posteriores.

A planificação do processo de ensino/aprendizagem deve ser adequada às particularidades dos educandos adultos. Não devemos esquecer que é fundamental que os alunos/adultos se sintam motivados (uma vez que a frequência deste tipo de educação tem geralmente carácter voluntário), que sintam as suas necessidades satisfeitas, que vejam aplicação para o que aprendem ou seja, que se sintam valorizados enquanto construtores do seu próprio saber.

É neste sentido que quando se procura implementar um projecto de educação de adultos deve começar-se pela análise das necessidades, isto é, deve-se reflectir profundamente acerca do que se considera pertinente abordar durante o curso.

Neste processo de avaliação das necessidades é fundamental ouvir a população a quem se destina o programa. No entanto, o educador de adultos não se deve limitar a questionar os adultos quanto às suas necessidades, uma vez que nem sempre elas são claras para os sujeitos, é frequente que, uma vez confrontados com questões relativas às

suas necessidades, os adultos não sejam capazes de as operacionalizar de forma objectiva e clara, falando, normalmente, em termos de aquisições de competências específicas ou ainda em termos de interesses. É importante não esquecer que os interesses dos indivíduos não correspondem necessariamente às suas necessidades, e ainda que os sujeitos estão mais conscientes dos seus interesses do que das suas necessidades propriamente ditas.

Neste sentido deve-se recorrer a outras fontes para a avaliação das necessidades da população a quem se destina o programa de educação de adultos. É neste contexto que devem ser ouvidas as entidades promotoras do programa, especialistas que trabalham com a população, elementos significativos da comunidade, entre outros.

No entanto, e voltando aos sujeitos que vão constituir a população a quem se dirige o programa de educação de adultos, é muito importante que sintam que a função do educador de adultos é facilitar o processo que visa a satisfação das necessidades dos indivíduos - “A primeira e imediata missão de todos os educadores de adultos é ajudar os seus educandos a satisfazer as suas necessidades individuais e a atingir os seus objectivos” (Knowles; 1980; p. 27).

Com base na avaliação das necessidades da população procede-se à selecção dos conteúdos a ministrar no curso de educação de adultos. É realmente importante que a selecção dos conteúdos se apoie em torno de dois eixos fundamentais:

- a) O que os alunos precisam de aprender;
- b) O que os alunos gostavam de aprender.

A avaliação assume, em educação de adultos, um papel de extrema relevância. O aluno/adulto é um aluno preocupado com os resultados da sua aprendizagem, com a qualidade do processo educativo, e nenhum aluno/adulto está disposto a perder tempo com um programa de educação que não cumpra as funções que lhe estão na base.

Como facilmente podemos constatar muitas foram as influências de ordem teórica e prática que a educação de adultos foi integrando. Quando se fala em educação de adultos, referimo-nos a um conjunto de situações de ensino/aprendizagem que podem ser muito diversas. Falamos, além disso, de finalidades, objectivos e métodos

educativos bastante diferenciados. Por isso, e necessariamente, temos de compreender que a diferentes iniciativas de educação de adultos podem estar subjacentes diferentes concepções de educação, de aluno, de educador, de sociedade. Deste modo parece-nos pertinente tentar clarificar estes sistemas de valores, de projectos, de atitudes que, de alguma forma, dão unidade à prática da educação de adultos.

Neste sentido, parece-nos de extrema importância reflectir acerca das filosofias da educação subjacentes à educação de adultos.

1. 2. Percurso Histórico e Evolução Conceptual em Educação de Adultos

Como já referimos anteriormente a educação de adultos não é uma invenção dos nossos dias, uma vez que ao longo dos tempos os homens foram aprendendo sempre ao longo de toda a sua vida. No entanto parece-nos que nunca, como nas sociedades contemporâneas, se sentiu tanto a necessidade de aprender de forma continuada, ao longo de toda a vida.

De acordo com a perspectiva defendida por Santos Silva (1990), a educação de adultos, em Portugal, enquanto intervenção educativa sistemática, desenvolveu-se sobretudo a partir da 2ª Guerra Mundial. Referindo a complexidade do domínio da educação de adultos, o autor propõe quatro grandes vias no desenvolvimento dos conceitos e das práticas da educação de adultos.

A primeira perspectiva consiste na educação de adultos de formulação escolar, é entendida como uma educação de segunda oportunidade e visa sobretudo compensar a inexistência de escolaridade ou o abandono precoce da escola.

As restantes três vias referidas pelo autor afastam-se do paradigma de educação escolar. A primeira, preconiza a educação de adultos como forma privilegiada de formação e aperfeiçoamento profissional⁶.

⁶ De acordo com Santos Silva, a OCDE destaca-se como organização que difunde a estreita ligação entre educação e desenvolvimento e, conseqüentemente como entidade

A segunda perspectiva proposta reflecte o conceito de Alfabetização Funcional proposto pela UNESCO, na década de setenta, e tem como objectivo a alfabetização dos adultos mas numa perspectiva não escolar. Não podemos, no entanto, afirmar que esta perspectiva está completamente desligada da anterior, uma vez que preconiza práticas “educativas integradas” com vista à estreita “articulação entre aprendizagem elementar e formação cívica e política” (Santos Silva, 1990, p. 13)⁷.

A terceira perspectiva (das que se afastam do paradigma da educação escolar) é a Educação Permanente. Este conceito está claramente ligado à cultura e à organização democrática das sociedades ocidentais, o interesse no indivíduo é central. A educação tem como objectivo primordial o desenvolvimento do cidadão e não a formação dos sujeitos políticos. De acordo com o autor referido, “é característico da perspectiva da Educação Permanente o constante deslocamento das questões de mudança social para a esfera educativa”. (Santos Silva, 1990, p. 15).

A UNESCO tem ocupado um lugar de destaque no domínio da educação de adultos desde o fim da 2ª Guerra Mundial, procurando compromissos por parte dos Estados para promover o desenvolvimento local, para promover o crescimento económico, o desenvolvimento e consolidação da democracia, para promover a paz e a tolerância.⁸

defensora do conceito de funcionalidade económica da educação, em geral, e da Educação de Adultos, em particular.

⁷ A campanha de alfabetização levada a cabo em Cuba pode ser apontada como exemplo desta perspectiva. As elevadas taxas de analfabetismo foram interpretadas como um sinal evidente do subdesenvolvimento decorrente da exploração social. Com este gigantesco esforço de alfabetização o Movimento Revolucionário conseguiu também uma socialização política das massas, que de alguma forma contribuiu para legitimar a nova organização social.

⁸ A UNESCO promoveu as seguintes Conferências de Educação de Adultos:

- (1949) I Conferência Internacional de Educação de Adultos - Conferência de Elsinore,
- (1960) II Conferência Internacional de Educação de Adultos - Conferência de Montreal,
- (1972) III Conferência Internacional de Educação de Adultos - Conferência de Tóquio,
- (1985) IV Conferência Internacional de Educação de Adultos - Conferência de Paris, e

Neste contexto, na Declaração Final da Conferência de Hamburgo chama-se a atenção para o estreito relacionamento entre educação de adultos e as problemáticas fundamentais para o funcionamento e desenvolvimento das sociedades modernas, como sejam: a consolidação da democracia, a igualdade de oportunidades, a afirmação social das mulheres, as mutações do trabalho e do emprego, o ambiente, a saúde, a cultura, a comunicação, a informação, as novas tecnologias, a multi-etnicidade e o multiculturalismo, a economia, entre outras problemáticas que se colocam às sociedades democráticas.

O crescente desenvolvimento da educação de adultos assenta na aceitação, cada vez mais generalizada, de valores que estão directamente relacionados com o direito a aprender, com o exercício da democracia, com a tomada de consciência e a responsabilização de cada cidadão, pelo seu futuro e pelo futuro da sua cultura e sociedade. Por outro lado, as exigências pragmáticas decorrentes do avanço da ciência e da técnica e a conseqüente necessidade de formação constante, sentida pelos indivíduos ao longo da vida, tem justificado a crescente interesse pela educação de adultos.

Mesmo tendo em conta a diversidade cultural há, cada vez mais, a consciência de que a educação de adultos é um problema à escala mundial e que, conseqüentemente, têm de ser encontradas soluções que respondam às necessidades dos povos e das nações.

2. Da Reflexão Filosófica em Educação de Adultos

O domínio da educação de adultos é, como já referimos anteriormente, um domínio complexo e plurifacetado e a diversidade de práticas educativas em educação de adultos é um exemplo claro da sua complexidade.

As finalidades educativas, os papéis dos educadores e dos educandos no processo de ensino/aprendizagem, as opções curriculares, as questões da educação multicultural, as exigências da sociedade moderna e o peso da tradição, a educação de valores e atitudes, são apenas alguns dos temas que constituem objecto de estudo da filosofia da educação. Como é evidente, a educação de adultos não pode, de forma alguma, ignorar estas questões, e é inevitável que estas 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. Estas relações são de alguma forma implícitas e nem sempre reconhecidas, normalmente estão associadas a posturas culturais e políticas que embora sendo evidentes manifestações filosóficas, nem sempre são entendidas como tal. Para ilustrar as relações entre as perspectivas filosóficas e as correntes pedagógicas o autor propõe a análise das associações entre: humanismo, andragogia, filosofia analítica, educação de adultos liberal, filosofia liberal, educação de adultos radical e filosofia hermenêutica.

No que se refere ao conceito de Andragogia, sublinhamos que este foi difundido, principalmente por Knowles (nos Estados Unidos da América) e por Van Enkéort e Long (na Europa). De acordo com Lawson a andragogia assenta, claramente, em

princípios filosóficos humanistas – “a andragogia pode ser descrita como humanista porque se refere a um sistema de educação de adultos que alegadamente se baseia nas principais características humanas” (Lawson, 1996. p. 141). Aspectos como a “aprendizagem auto-dirigida”, o educador enquanto “mediador” ou “facilitador”, remetem para determinadas concepções de educação que valorizam a autonomia do educando. A esta conceptualização está subjacente a distinção entre uma atitude andragógica e uma atitude pedagógica, é clara a afirmação da especificidade do educando/adulto, neste sentido a relação educador/educando tem de ser necessariamente diferente, assentando, sobretudo, na partilha da responsabilidade na condução do processo educativo e na responsabilização e autonomia do educando na condução do mesmo processo.

Na década de sessenta surge uma nova abordagem no domínio da filosofia da educação, a filosofia analítica da educação. São claras as influências do movimento da filosofia analítica dos países anglo-saxónicos, do Circulo de Viena e de autores como Wittgenstein, Frege e Russell. Esta corrente filosófica caracteriza-se essencialmente pela análise da linguagem e dos significados como instrumento de trabalho, as técnicas utilizadas na análise da linguagem inspiram-se nos modelos das ciências físicas e das ciências formais como, por exemplo, a lógica. Naturalmente a filosofia analítica da educação começou por proceder à análise do discurso educativo na generalidade, e só posteriormente surgiram trabalhos na área da análise do discurso associado à educação de adultos.

Lawson e Paterson são referidos como dois dos principais filósofos analíticos que se debruçaram sobre a educação de adultos, podem estabelecer-se determinados pontos de contacto entre as principais ideias defendidas por estes autores e a Andragogia proposta por Knowles. Um dos principais pontos de convergência é a preocupação com a tentativa de definir o campo da educação de adultos enquanto campo de estudo e de intervenção unificado e específico. Contudo, são evidentes, também, pontos de vista que se distanciam desta postura teórica da Andragogia, como, por exemplo, o conceito de adulez que, numa perspectiva analítica, é visto como a

definição de um estatuto social, o que tem repercussões importantes a nível ético e político. Knowles, por seu lado, definia a adulez como um estágio de desenvolvimento caracterizado, principalmente, pela maturidade psicológica.

Se entendermos que os critérios para definir adulto resultam de processos de construção social como, por exemplo, a atribuição de um determinado estatuto social, teremos indivíduos que numa determinada sociedade teriam o estatuto de adulto e que em muitas outras não, o que nos remete necessariamente para o conceito de relativismo cultural. Nesta perspectiva, o adulto só o é num contexto sociocultural determinado o que põe em causa a “universalidade” da adulez, não tanto em termos conceptuais, uma vez que em todas as sociedades há uma distinção clara entre o estatuto de criança ou jovem e o estatuto de adulto, mas antes em termos dos critérios considerados pertinentes para identificar os sujeitos enquanto adultos.

Numa perspectiva humanista da educação, Knowles propõem a existência de um modelo de Adulto que, de alguma forma, pode ser entendido como um modelo relativamente universal, uma vez que parte do pressuposto de que todos os adultos têm determinadas características que os definem enquanto tal, o que se revela controverso sob o ponto de vista da filosofia analítica da educação de adultos.

O conceito de adulto está, nesta perspectiva, muitas vezes associado à capacidade dos sujeitos, e ao reconhecimento social desta capacidade, para determinarem o sentido da sua vida. Ou seja, “em termos psicológicos, apesar de se discutirem os limites conceptuais da adulez, verifica-se um consenso relativo quanto à centralidade de características, tais como a independência, a autonomia e a aptidão para pensar e agir livremente” (Oliveira, 1997, p. 36).

Partindo destes pressupostos é legítimo considerar que os adultos são os principais responsáveis pela sua própria aprendizagem, desde a selecção do que se propõem a aprender até à avaliação do processo de aprendizagem.

As correntes filosóficas de índole liberal constituem a base referencial para muitas das iniciativas actuais na área da educação de adultos. A origem da Filosofia Liberal remonta à Antiguidade Clássica, estando presente ao longo dos tempos até aos

nossos dias, sobrevivendo, ou melhor reinventando-se ou perpetuando-se através da difusão das culturas judaico-cristãs.

No século XVII, Locke contribuiu para a consolidação desta corrente filosófica ao preconizar a independência do indivíduo face ao Estado, afirmando que “se o cuidado da sua própria alma está nas mãos de cada um, há que deixá-lo a cada um” (Locke, 2000, p. 101). De acordo com este ponto de vista reafirma-se a individualidade do ser humano, o que constitui a ideia essencial da Filosofia Liberal. Por seu lado, a educação de adultos liberal centra-se neste pressuposto elegendo o desenvolvimento individual como seu principal objectivo. Devemos entender a promoção do desenvolvimento individual como um vasto campo que, naturalmente, engloba a educação para a cidadania, uma vez que permite a cada indivíduo uma relação mais informada e esclarecida com o Estado, podendo assim contribuir para salvaguardar a sua individualidade. 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 diz-nos que nenhum ser humano pode, ou tem o direito de dizer o que é o melhor para outro ser humano, cada um é livre e deve ter como garantia a possibilidade de escolher (Rawls e Nozick cit. Lawson, 1996, p. 142). Podemos afirmar que, de acordo com este conceito de Homem, a liberdade é um dos valores máximos para a sua definição e afirmação, cada um é autónomo e consciente, cada homem tem inscrito, em si, a moralidade e a fonte de todo o conhecimento pela combinação da experiência e da razão. Este conceito de Homem aponta para uma concepção 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.

Relativamente às questões do conhecimento, esta perspectiva filosófica aponta a razão/experiência como formas privilegiadas de acesso ao conhecimento. O que aponta, naturalmente, para um ideal de formação de cariz essencialmente académico,

mas não no seu sentido mais formal; o conhecimento preconizado é encarado como sendo passível de questionamento, de avaliação e reformulação, é encarado como um conhecimento provisório. Desta forma, a educação tem como principal objectivo capacitar o indivíduo para o exercício de um pensamento crítico que permite o acesso ao conhecimento e a sua própria construção (Lawson, 1996, p. 142).

Desta forma, podemos concluir que as ideias centrais da Filosofia Liberal são a visão do indivíduo como abstracção 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 homens 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 e na tradição realista de uma realidade objectiva 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 perspectiva que defende uma educação de cariz universalista e racional que vai ao encontro da universalidade da entidade humana e ao 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, reflectem questões filosóficas e éticas que são consideradas como transversais a toda a humanidade.

Lawson (1996) propõe ainda a 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 perspectiva, a educação não é vista como a mera transmissão do conhecimento académico mas sobretudo com todo o seu potencial crítico e de transformação social.

Esta dimensão transformadora conferida à educação assenta num conceito de Homem 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. Podemos, neste ponto, estabelecer diferenças fundamentais face às filosofias liberais anteriormente referidas. O conceito de Homem é, na sua essência, diferente. Os filósofos liberais apontavam para a universalidade das características humanas e do conhecimento, os educadores radicais situam o Homem num determinado tempo e num contexto sociopolítico que o 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 determina e que ele próprio constrói.

Como vimos, diferentes posições relativamente a questões conceptuais reflectem-se, conseqüentemente, em diversas posturas práticas em relação à 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 educação. Os educadores, e outros agentes educativos, questionam a utilidade da produção teórica para a resolução dos problemas quotidianos. Por outro lado, alguns investigadores desvalorizam as preocupações e os problemas sentidos pelos educadores/professores e/ou pelos educandos/alunos, 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 directamente relacionadas com as suas finalidades e objectivos e, consequentemente, 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 acto educativo podemos ter finalidades definidas de uma forma, mais ou menos rígida, contudo a sua ausência põe em causa a intencionalidade e a direcção de todo o processo de ensino/aprendizagem.

Na génese de uma intenção educativa está, ou deve estar, um projecto de mudança, o educando deverá estar diferente depois do processo educativo, quando nos propomos educar temos que considerar dois pontos fundamentais: o primeiro, é que toda e qualquer intenção educativa pressupõe a existência de, pelo menos, um educando, e como tal deve haver consciência clara das alterações a que este vai estar sujeito, “quando se educa, sempre se educa alguém, para algo” (Fullat, 1992, p. 113).

Todo o processo educativo é, então, direccionado pela questão “Educar para quê?”, ainda que, e de acordo com Fullat, este seja apenas um dos factores que determinam a resposta à questão central do “Como educar?”.

Em educação de adultos não é diferente, todo o acto educativo tem como objectivo produzir alterações no educando, a única particularidade da educação de adultos é o estatuto de adulto do educando.

Enquanto adulto, o educando tem tendência a verbalizar as suas preocupações relativamente ao processo de aprendizagem, também para ele as finalidades da educação têm de ser claras e resultantes de um processo negocial de que tenha tomado parte.

Quando estão em questão as finalidades em educação de adultos, devemos tentar perceber quem define e estabelece estas finalidades.

Como referimos anteriormente, a diversidade no domínio da educação de adultos não nos permite a pretensão de referir todos os tipos de iniciativas de educação de adultos que existem, conscientes de que muito não irá ser considerado, arriscamos que as agências promotoras de iniciativas de educação de adultos têm objectivos distintos, e até antagónicos entre si, e que podem eventualmente não corresponder às necessidades

sentidas pelos indivíduos. Os objectivos educativos de instituições como movimentos sindicais, entidades empregadoras, movimentos religiosos, associações de desenvolvimento local, têm necessariamente de ter objectivos diferenciados.

Neste sentido, é nossa convicção que toda e qualquer prática educativa carece de fundamentação num sistema de valores, numa determinada visão de Mundo, de Homem, e de educação. Parece-nos difícil, senão mesmo impossível, desenvolver e implementar um processo educativo sem que as finalidades deste estejam claras à partida. Pois só desta forma se dará um sentido e uma direcção ao percurso que conduzirá às transformações pretendidas no educando.

Parece-nos pacífico afirmar que “O educador está, geralmente, mais interessado nas competências do que nos princípios, nos meios do que nos fins, em pormenores mais do que na visão geral. A filosofia da educação de adultos não responde a questões como *o que* ensinar, *como* ensinar ou *como* organizar o programa. Preocupa-se, sobretudo, com o *porquê* ensinar e com a análise lógica dos vários elementos do processo de aprendizagem”⁹ (Elias, 1980, p. 8). Contudo, aceitar o facto de que as questões relativas à Filosofia da educação não ocupam um lugar central nas preocupações dos educadores não é considerá-las menos importantes. Esta constatação apenas reafirma a necessidade de reflectir acerca das práticas e fundamentá-las teoricamente, uma vez que muitos educadores terão, com certeza, determinadas concepções (acerca das funções da educação, do educando, dos processos de aprendizagem) que, de uma forma mais ou menos obvia, influenciam a sua forma de estar e de gerir o processo de ensino/aprendizagem.

Considerando a importância do sistema filosófico que sustenta, de forma mais ou menos clara, a intervenção pedagógica em educação de adultos, propomos a análise da classificação proposta por Elias e Merriam na sua obra intitulada *Philosophical Foundations of Adult Education*. Nesta obra, os autores referem como principais

⁹ Itálico no original

correntes filosóficas para a educação de adultos: A Educação Liberal, a Educação Humanista, A Educação Progressista e a Educação Radical.

2. 1. A Educação Liberal

A Educação Liberal tem uma longa tradição no mundo ocidental. As origens desta abordagem da educação remontam à Antiguidade Clássica, foi integrada nos movimentos educativos da Idade Média influenciando-os e recebendo contribuições significativas de teólogos e pensadores cristãos.

Muitas foram, portanto, as influências que a Educação Liberal incorporou ao longo do tempo, havendo, conseqüentemente, diferenças mais ou menos subtis no que se refere à teorização em redor das questões da Educação. Estas diferenças podem também ser encontradas em termos de práticas educativas.

Contudo, um conjunto de ideias é comum aos teóricos e educadores, que ao longo dos tempos são apontados como educadores liberais. Estas ideias comuns têm a ver com o conceito de aprendizagem, com a concepção de conhecimento, com a função da escola ou, num sentido mais lato, com a função da educação. Por exemplo, um dos aspectos fundamentais na educação liberal é a afirmação da importância da procura do conhecimento por si só, relegando para segundo plano a utilidade do mesmo e a reafirmação do carácter libertador da actividade cognoscível (Barcena Orbe e Gil Cantero, 1992, p. 236).

Destacam-se entre os educadores liberais Mortimer Adler, Robert Hutchins, Jacques Maritain e Mark Van Doren.

2. 1. 1. Desenvolvimento Histórico da Educação Liberal

De acordo com a perspectiva de Elias e Merriam (1980), a origem da Educação Liberal pode ser ilustrada pela divergência entre a educação preconizada pelos Sofistas

e a educação defendida por outros pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, na Antiguidade Clássica.

De acordo com os autores referidos, a questão fundamental é a visão utilitarista da educação. Se, por um lado, os Sofistas viam como função da educação a preparação para a vida em sociedade, a formação dos cidadãos era feita com o objectivo fundamental de os preparar para o sucesso. Os outros filósofos viam na educação a forma de desenvolver intelectual e moralmente o Homem.

Em termos da relação educação/mudança social, verificamos uma diferença substancial entre estas duas perspectivas. De facto, uma educação que responde só às exigências da sociedade prevê que o educando se transforme num indivíduo que possa tirar o melhor partido da sociedade, mantendo, assim, a organização social e contribuindo para a não mudança.

As perspectivas defendidas por Socrates, Platão e Aristóteles, por outro lado, são bastante diferentes. Estes filósofos propuseram a educação como uma forma de melhorar o Homem, intelectual e moralmente, centrando o processo educativo no conhecimento. O desenvolvimento intelectual do indivíduo é de importância primeira, a sua educação não se pode limitar ao útil, ela tem uma finalidade de ordem muito mais elevada do que a utilidade dos conhecimentos adquiridos. O conhecimento tem um valor superior à sua utilidade, e a Educação Liberal tem como finalidade a aquisição do conhecimento.

De acordo com os pensadores clássicos que se opuseram aos sofistas os homens educados do ponto de vista intelectual e moral agiriam sábia e moralmente.

Enquanto que para os sofistas o conhecimento tem a validade conferida pela sua aplicabilidade, para os outros filósofos referidos o conhecimento tem a virtualidade de melhorar o homem.

Com o apogeu do cristianismo as virtudes cristãs como a fé, a esperança, a caridade e a humildade, foram incorporadas na educação clássica.

Nos EUA, a Educação Liberal prevaleceu até à Guerra Civil, como a concepção de Educação com maior representatividade, nomeadamente no que se refere

à Educação de Adultos. Depois da Guerra Civil, o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais industrializada, a crescente valorização do desenvolvimento científico e tecnológico, contribuíram para a crescente contestação do modelo liberal de educação. Os defensores de uma Educação Progressista põem em causa a utilidade de uma educação baseada nos saberes clássicos, defendem que o Homem da nova sociedade em emergência deveria ter um perfil não conferido por uma educação de tipo liberal, que faz um claro apelo à tradição e a um tipo de conhecimento eminentemente livresco.

Apesar da contestação progressista à Educação Liberal, esta não deixou de existir. Podemos constatar que muitas das práticas educativas continuaram a ser fortemente influenciadas pela tradição liberal. Nos nossos dias continuam a existir programas, principalmente a nível de estudos superiores, que sofrem grandes influencias das concepções da Educação Liberal, e a nível da Educação de Adultos este tipo de cursos continua a ser bastante procurado.

2. 1. 2. Educação Liberal e a Pessoa Educada

A Educação liberal preconiza uma educação eminentemente intelectual e racional. O seu objectivo fundamental é conduzir os indivíduos de um estágio de informação a estádios superiores de conhecimento até à sabedoria. O ideal de homem nesta concepção 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. Quem está informado está a par dos factos, quem sabe, conhece as suas causas as suas implicações, os processos subjacentes aos acontecimentos. Quem conhece tem a capacidade de analisar os factos, de os relacionar e não apenas de os constatar.

Tanto a informação como o conhecimento são necessários ao indivíduo educado, no entanto, não são suficientes, só são considerados educados os que detêm uma certa forma de sabedoria. A sabedoria pode ser dividida em sabedoria prática e sabedoria especulativa. A sabedoria prática é a capacidade de aplicar a informação e o conhecimento adquirido às situações do dia a dia. A sabedoria especulativa é a procura da verdade acerca do Homem e do mundo, este tipo de saber é o resultado de uma vida dedicada à aprendizagem tendo por objectivo a própria aprendizagem.

Segundo a tradição liberal a divisão da sociedade em dois grupos distintos é incontornável. Por um lado, há as pessoas mais ligadas à acção, as que detêm um saber prático que aplica a informação e os conhecimentos às questões quotidianas, por outro, teremos que considerar as pessoas ligadas à produção de conhecimento, que detêm a chamada sabedoria especulativa, ou seja, os que buscam o conhecimento pelo conhecimento.

A Educação Liberal valoriza muito a dimensão da educação moral. De acordo com Aristóteles, a educação deve promover virtudes como a prudência, a justiça, a temperança e a força moral. Platão, por sua vez, englobava estas quatro virtudes na virtude da justiça. Mais tarde, a estas virtudes Santo Agostinho acrescentou as virtudes cristãs da fé, esperança, amor e humildade.

A propósito da valorização da dimensão moral da educação podemos referir Gervilla Castillo (1991) que, na análise do diálogo entre Sócrates e Ménon, propõe como conceitos fundamentais o discernimento¹⁰, a razão, o ensino, a virtude e o conhecimento. Este diálogo acerca da virtude como algo passível, ou não, de ser ensinado, ilustra a preocupação com a dimensão moral da educação. Outro aspecto importante que podemos encontrar neste diálogo é a formulação da virtude enquanto conhecimento e a negação desta enquanto característica natural. Neste sentido afirma-se que não sendo natural, a virtude é um conhecimento e que, portanto, é, ou pode ser, ensinada. Por outro lado, para que a virtude seja encarada como tarefa educativa

¹⁰ *Phonésis*

deveriam existir professores/mestre e alunos/discípulos de virtude e Sócrates afirma que, apesar dos seus esforços, nunca os encontrou. Pelo que se mantém a questão relativa à conceptualização da virtude enquanto susceptível de ser transmitida pela educação. No entanto, parece-nos que a questão da educação moral é uma constante no pensamento socrático e que, em muitos dos seus diálogos, a educação da virtude constitui uma das finalidades propostas, ainda que não se trate de uma mera transmissão de conhecimentos mas de um percurso em que os educandos são conduzidos à reflexão acerca de questões de ordem moral.

Mesmo com pequenas diferenças, todos os educadores liberais encaram a educação moral como baseada na educação intelectual. De acordo com esta perspectiva, o comportamento depende do conhecimento, quem sabe o que é o bem e a justiça agirá, consequentemente, de forma boa e justa.

A base intelectual da educação moral foi utilizada para questionar os esforços feitos na Alemanha Nazi para uma educação moral que assentava sobretudo no treino da vontade e no controlo das emoções para que não afectassem as acções. Hoje em dia, os educadores liberais olham com alguma desconfiança para os programas behavioristas de educação moral através de esquemas de reforço e punição, da mesma forma que questionam a eficácia de estratégias afectivas e emocionais que visem a educação dos valores e das atitudes. Numa perspectiva liberal, a educação moral pode ser levada a cabo, de uma forma eficaz, através do estudo cuidadoso da filosofia, da literatura e da arte, da análise cuidada dos valores e virtudes considerados essenciais.

A vertente espiritual é uma constante na perspectiva 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 directa e absoluta com o reino do SER, da Verdade, da Bondade, da Beleza e de Deus (Sacristán Gómez, 1991, p. 350).

A educação religiosa ou espiritual é outra dimensão da educação, normalmente, valorizada pela Educação Liberal. No entanto, nem todos os educadores liberais dão a mesma ênfase a este aspecto.

De acordo com Elias e Merrian (1980, p. 25), Maritan é um dos autores que valoriza a educação religiosa. Para ele a educação ideal é aquela que fortalece o conhecimento de Deus e das realidades espirituais, assim como a que contribui para a interiorização dos princípios cristãos.

É neste sentido que a obra de Maritan alerta para o perigo de uma educação que se reduza a um puro exercício mecânico ou à aprendizagem de fórmulas pré-fabricadas, e que negue a natureza e o carácter específicos do homem, bem como a sua relação com Deus (Abbagnano, 1990, p. 117/8).

Esta perspectiva é radicalmente oposta aos pressupostos pragmáticos da Educação Progressista. Para Maritan a educação ideal é a que se traduz na conquista individual da liberdade espiritual, o que, de acordo com a sua perspectiva, a educação religiosa é indissociável da educação moral. Referindo ainda a obra de Maritan, David Sacristán Gómez, refere-se à educação enquanto arte moral, afirmando que cada arte tem sempre uma determinada finalidade, e que assim sendo no caso da educação esta finalidade será a formação moral dos indivíduos (1991, p. 351).

Um outro aspecto valorizado pela Educação Liberal, principalmente a partir da Renascença, é a educação estética. Considera-se que a formação do indivíduo não fica completa sem que o seu sentido estético seja trabalhado. De acordo com Van Doren, a estratégia mais eficaz para promover a educação do sentido estético é o estudo das obras literárias Clássicas¹¹, entre outras formas de arte como, por exemplo, a música, a pintura e a escultura.

¹¹ Propõe o estudo de autores como: Heródoto, Eurípedes, Aristóteles, Dante, Shakespeare, Cervantes, Pascal, Balzac, Dickens, Tolstoi, in ELIAS, J. L. e MERRIAN, S.; *Philosophical Foundations of Adult Education*, Florida: Kreiger Publishing Company, 1980, pág.26

Uma educação completa não deve negligenciar nenhum dos quatro aspectos referidos, uma forte componente racional e intelectual que englobe sabedoria, ou seja profundo conhecimento, valores morais, uma dimensão religiosa ou espiritual e ainda um sentido estético apurado. Assim o resultado de uma Educação Liberal seria um indivíduo educado intelectual, moral, espiritual e esteticamente.

2. 1. 3. A quem se dirige a Educação Liberal?

A democratização da educação em termos formais é um fenómeno muito recente. Só muito recentemente surgiu a convicção de que a educação é um direito de todos os cidadãos independentemente da sua origem social ou do seu sexo. Durante muito tempo a educação era um privilégio a que apenas uma pequena parte da sociedade tinha acesso.

Hutchins defendeu, em 1936, que o acesso à Educação Liberal deveria estender-se a todos. Segundo este autor, numa sociedade democrática não faz sentido que o acesso à educação seja privilégio de determinadas camadas sociais. No entanto, a democratização da educação proposta tinha a ver com a democratização no acesso. De acordo com o seu ponto de vista, só os que demonstram interesse e capacidade intelectual devem ter acesso aos níveis mais elevados de educação. Assim, os excluídos deste tipo de educação deveriam ser encaminhados para um tipo de educação de cariz técnico ainda na adolescência (Hutchins, 1936 citado em Elias e Merrian, 1980, p. 28).

Podemos ver, nesta posição, uma certa influência de ideologias meritocráticas, uma vez que só teria acesso a uma Educação Liberal quem fosse intelectualmente merecedor dela. O ensino técnico aparece como um recurso para os que não têm acesso a uma educação liberal, e esta estratificação é justificada, e legitimada, com argumentos relativos às capacidades individuais dos sujeitos.

A posição defendida por Van Doren é diferente da anterior. Para ele, de acordo com Elias e Merrian, a Educação Liberal é indispensável à formação de qualquer pessoa. Nesta perspectiva a democratização do ensino só é efectiva se não se promover

as diferenças entre os cidadãos logo no seu percurso escolar. Todos os indivíduos devem ser educados até ao limite das suas capacidades, e esta educação deve promover o seu desenvolvimento intelectual, moral, espiritual e estético. Se só uma Educação Liberal conduz a este desenvolvimento, então todos devem ter acesso a este tipo de educação.

2. 1. 4. O processo educativo e a concepção de conhecimento

A Educação Liberal tem como objectivo orientar os indivíduos através de um processo que deve conduzir a um verdadeiro entendimento dos conhecimentos, e não à sua mera transmissão. O conhecimento factual, a retenção de informação e o desenvolvimento de perícias técnicas não são, conseqüentemente, muito valorizados.

Para Platão o processo de construção do conhecimento só é possível através da dialéctica. Só desta forma é possível clarificar o real significado dos conceitos e a partir daí formar sistemas integrados de conhecimento.

A dialéctica enquanto estratégia de educação continuou a ser utilizada por muitos educadores escolásticos da Idade Média. Outros processos de educação valorizados pelos educadores cristãos foram a intuição e a contemplação. Podemos dividir a contemplação em contemplação interna ou introspecção, e contemplação do mundo ou da realidade exterior ao sujeito. A contemplação interna é valorizada porque permite um conhecimento profundo do eu e do outro. Outro aspecto que está na base da ênfase colocada na introspecção é a sua associação com a religiosidade e a espiritualidade que, como já vimos, é bastante valorizada pelos educadores liberais.

De acordo com a teoria tradicional (aristotélica) da educação, entender algo consiste em que o sujeito aceda ao conhecimento por si próprio. É neste sentido que Sócrates não transmitia o conhecimento mas proporcionava a possibilidade de que fosse o próprio sujeito a chegar ao conhecimento. A mesma concepção de conhecimento é retomada por Platão com a defesa de um conhecimento que existe na alma de cada um. Ainda na Antiguidade Clássica, Aristóteles afirma a unidade ser/conhecimento, o que

mais tarde é retomado por Tomás de Aquino quando afirma que todo o conhecimento é autodidático (Qintana Cabanas, 1988, p. 226).

A contemplação da natureza e das produções artísticas é valorizada, sobretudo, a partir do Renascimento.

O objectivo da Educação Liberal é a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico e conceptual porque se entende que só este permite a real apreensão da verdade, as capacidades técnicas não são tão valorizadas e, por vezes, são até ignoradas à luz desta ideia de conhecimento, se a mente está realmente educada, então a pessoa é perfeitamente capaz de fazer a aplicação dos seus conhecimentos teóricos à realidade prática com que se depara quotidianamente.

De acordo com esta concepção de conhecimento os conteúdos tradicionais da Educação Liberal são os que valorizam, numa primeira fase, o desenvolvimento das capacidades inerentes à aprendizagem da língua e da matemática. Numa segunda fase: literatura, línguas, ciências, história e outras áreas liberais. Num nível superior a arte da investigação, crítica, assim como o estudo dos clássicos da literatura (Great Books).

Uma questão que tem vindo a levantar alguma polémica é a questão relativa ao lugar que a ciência ocupa num currículo liberal. Não há dúvida que a filosofia, a religião e outros conhecimentos na área das humanidades são muito mais valorizados do que a ciência. Autores como Maritan e Hutchins defendem que, se as universidades ensinarem ciências o devem fazer em institutos especiais e não de uma forma em que estas áreas de conhecimento sejam integradas na educação geral (Elias e Merrian, 1980, p. 27).

Mais recentemente reconheceu-se que o estudo da matemática e de ciências é essencial devido às crescentes exigências sociais na área do desenvolvimento científico e tecnológico.

Podemos então concluir que se dá particular relevância à literatura clássica e à história, apesar de alguns educadores liberais preverem a integração de áreas científicas nos currículos, normalmente não as consideram como fazendo parte da Educação Liberal.

2. 1. 5. “The Great Books Program”

Este programa consiste no estudo de obras literárias consideradas clássicos da literatura mundial. Tem sido levado a cabo pelas Universidade de Columbia, pela Universidade de Chicago, entre outras instituições de ensino superior. Destina-se a estudantes universitários e outros adultos e é um exemplo paradigmático de Educação Liberal.

O referido programa consiste na análise crítica de um determinado número de obras literárias consideradas relevantes para a formação intelectual, moral, espiritual e estética dos indivíduos. A lista dos livros estudados não é uma lista estática. Estes livros têm um papel central no desenvolvimento do programa, sendo considerados um elemento essencial no desenvolvimento dos educandos. Segundo os defensores deste programa as grandes obras literárias abordam as grandes questões transversais à história da humanidade, pelo que é possível através do seu estudo abordar questões actuais.

Este programa tem sido alvo de muitas críticas, sendo que uma das mais frequentes tem a ver com adequação desta estratégia de ensino às necessidades da sociedade contemporânea. Muitos são os autores que consideram que este tipo de educação está desfasado temporalmente e que, conseqüentemente, não prepara os educandos para os problemas dos nossos dias.

Hansen assumiu um papel de destaque entre os teóricos que criticaram o programa. Segundo ele a filosofia subjacente ao programa assenta em pressupostos na área da Psicologia que, de alguma forma, já estão ultrapassados. Como, por exemplo a convicção de que o desenvolvimento é compartimentado e que há áreas específicas da mente susceptíveis de se desenvolverem separadamente (Hansen, 1949 citado em Elias e Marrian, 1980, p. 37/38).

Os educadores progressistas apontam como fragilidade do programa o facto de este não ter em conta as necessidades e os interesses dos educandos.

A valorização excessiva da tradição e dos conhecimentos do passado em claro detrimento dos conhecimentos do presente, é também apontada como um crítica ao programa. De acordo com este tipo de educação corre-se o risco de cair num saudosismo extremo em relação a sociedades passadas comprometendo, desta forma, o projecto de futuro que deve caracterizar qualquer propósito educativo.

Estas críticas transmitem uma visão bastante diferente daquilo que deve ser a educação. A Educação Progressista baseia-se sobretudo nas estratégias de resolução de problemas através da utilização do método experimental e da valorização do conhecimento científico e técnico, enquanto que a Educação Liberal valoriza o conhecimento histórico e a herança cultural. Desta forma as divergências são inevitáveis e o debate inesgotável

2. 1. 6. Educação Liberal e Educação de Adultos

Apesar da maioria dos trabalhos teóricos acerca da Educação Liberal se referir à educação de crianças e jovens, é clara a possibilidade de aplicação desta filosofia da educação à educação de adultos.

De acordo com as perspectivas e os pressupostos atrás descritos, é fácil perceber que a Educação Liberal prevê a necessidade de prolongar a idade da aprendizagem à idade adulta. Inclusivamente, alguns autores, como por exemplo Moody, têm defendido que este tipo de educação deve ser preferencialmente destinado a indivíduos em idade adulta, uma vez que estes estão em melhores condições para usufruírem das potencialidades e virtualidades de uma educação baseada no conhecimento e na herança cultural e artística ocidental (Moody, 1976 citado em Elias e Merrian, 1980, p. 39).

Num artigo intitulado “Liberal Education and the Fear of Failure”, publicado em 1956, Friedenberg propõe as seguintes funções para a Educação Liberal (Friedenberg, 1956 citado em Elias e Merrian, 1980, p. 33 e 34):

-
-
- a. Ensinar às pessoas o valor da liberdade e ajudá-las a compreender os limites e potencialidades de agir livremente.
 - b. Ajudar as pessoas a compreenderem e a responderem de forma adequada à diferença entre objectivo e subjectivo, entre factos e sentimentos. Segundo este autor a Educação Liberal de Adultos pode, e deve, integrar os sentimentos dos educandos na sua relação com a leitura da realidade. De acordo com esta perspectiva não há leituras e percepções neutras do real
 - c. Outro propósito da Educação Liberal é transmitir às pessoas um verdadeiro e profundo conhecimento do passado.

Ainda de acordo com este autor, a Educação Liberal de Adultos contribui para melhorar o exercício da cidadania, para potenciar a utilização dos períodos de lazer de forma útil e/ou agradável, para melhorar o autoconceito e, ainda, para reforçar o valor da dignidade humana. De acordo com esta perspectiva valores como a amizade, a cooperação, a justiça, a humildade poderiam ser trabalhados com grupos de adultos com resultados muito positivos.

Ainda referindo Meritain, Abbagnano considera que “a tarefa do cristão é fazer deste mundo o lugar de uma vida terrena verdadeiramente humana, ou seja com as suas fraquezas e imperfeições, mas também cheia de amor e cujas estruturas sociais tenham como critério a justiça, a dignidade da pessoa e o amor fraterno (Abbagnano, 1990, p. 117/8).

Muitos foram os movimentos críticos em relação à Educação Liberal. Por volta da década de 60, a educação vocacional, direccionada para a carreira profissional, ocupou um lugar de destaque no movimento crítico da Educação Liberal, questionando os seus princípios subjacentes.

Mas tarde, com o desenvolvimento e divulgação de teorias de orientação behaviorista surge, em educação, uma crescente preocupação com a avaliação dos resultados em termos de realidades mensuráveis, o que de alguma forma pôs em causa a visão liberal da educação, uma vez que os seus objectivos e finalidades não são facilmente mensuráveis.

De acordo com os críticos da Educação Liberal o conhecimento do passado não chega para libertar o Homem. No entanto, é verdade que determinadas preocupações acompanham a humanidade através da constante mudança que caracteriza a evolução social e que há preocupações e problemas que são de todos os tempos.

2. 2. Educação Progressista

O desenvolvimento industrial promoveu uma crescente preocupação com a educação, em geral, e com a Educação de Adultos, em particular. A complexificação dos sistemas de produção veio exigir que os trabalhadores detenham cada vez mais formação e maior capacidade de adaptação a novas situações. Se, no início, a generalização dos conhecimentos a nível do domínio do código escrito era a principal preocupação, à medida que o tempo foi passando os indivíduos começaram a sentir a necessidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico actualizando-se profissionalmente, com o objectivo de manter ou melhorar a sua situação profissional.

Acompanhando o desenvolvimento económico surgiram movimentos sociais, culturais, artísticos e políticos que se inspiravam nos movimentos e na dinâmica do progresso. É neste contexto de desenvolvimento que a Educação de Adultos conhece um período de grande entusiasmo, uma vez que é vista como motor de desenvolvimento social e individual.

Alguns das iniciativas mais vulgares de educação de adultos, como a educação vocacional, a educação de minorias (principalmente no que se refere à educação de adultos emigrantes), a educação para o exercício da cidadania, educação parental e familiar, e até a educação para a intervenção social, tiveram a sua origem em movimentos de Educação Progressista.

Da mesma forma, podemos ancorar no pensamento progressista alguns dos princípios considerados, quase unanimemente, como os princípios básicos da Educação de Adultos tais como: a consideração pelas necessidades e interesses dos alunos adultos, a valorização de estratégias de resolução de problemas, a educação centrada na

experiência, o espírito pragmático e a definição de objectivos que têm relação directa com a vida quotidiana e também a ideia da necessidade de promover nos cidadãos uma certa responsabilidade social.

2. 2. 1. Perspectiva Histórica da Educação Progressista

Se pensarmos em termos da origem do pensamento progressista em educação, teremos de recuar até ao século XVII, às propostas pedagógicas de Coménio¹², que apontavam como estratégia educativa o contacto com o real, com a natureza, por oposição à tradicional educação livresca, que até então prevalecia. Também Rousseau, de uma forma um tanto radical, sugeriu que até à idade de doze anos a educação mais não deveria ser do que a que resulta da experiência da criança.

Estas ideias foram defendidas e sistematizadas por alguns pedagogos como, por exemplo, Pestalozzi e Froebel que defendiam a manipulação dos objectos e até a introdução de actividades lúdicas em contexto educativo.

No século XVIII, pensadores como Bacon e Locke preconizavam a valorização do conhecimento empírico em detrimento do império da palavra escrita que caracterizava a educação e definia a cultura anteriormente. O que se traduz numa alteração significativa do próprio conceito de conhecimento e, conseqüentemente, de aprendizagem e educação.

A aplicação do método científico e o conhecimento resultante da observação e da verificação de hipóteses influenciaram de forma significativa áreas distintas das ciências sociais como, por exemplo, a psicologia, a pedagogia e o pensamento filosófico.

¹² João Amos Coménio nasceu na Morávia (actual República Checa) em 1592 e faleceu na Holanda em 1670, da sua obra destacam-se a *Pampaedia* e a *Didactica Magna*.

Na área da educação, Herbert Spencer é uma referência a ter em conta quando falamos nas origens da Educação Progressista. Segundo este autor só a ciência e o saber científico podem melhorar a condição humana. É neste sentido que os educadores progressistas defendem que uma educação baseada na ciência é um poderoso meio de promover o desenvolvimento cultural dos indivíduos e das sociedades. Quintana Cabanas refere-se a Spencer como principal representante da pedagogia científica ou do naturalismo pedagógico científico, por oposição a pedagogos como Rousseau que, segundo o autor, representa o naturalismo pedagógico romântico (Quintana Cabanas, 1988, p. 66).

No início do século XX, os Estados Unidos assistiram a um aumento muito significativo do número de emigrantes, principalmente em contexto urbano e industrializado. O que se traduziu na tomada de consciência da necessidade urgente de promover iniciativas de Educação de Adultos, que deveriam abranger áreas como a qualificação profissional e o domínio da língua do país de acolhimento.

Esta nova realidade social foi a principal causa do desenvolvimento da Educação de Adultos nos Estados Unidos, assim como em outros países em que este tipo de alterações de ordem social se estava a processar.

Uma das principais reivindicações da Educação Progressista foi, sem dúvida, a educação para a democracia proposta por Dewey como a única estratégia eficaz para promoção e desenvolvimento das capacidades individuais de intervir social e culturalmente: “Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu próprio filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio. Qualquer outro ideal para as nossas escolas é limitado e pernicioso; posto em prática, destruirá a nossa democracia” (Dewey, 2002, p. 17).

A Educação Progressista advém do movimento da Pedagogia Experimental, esta postura face à educação não propõe uma finalidade transcendente para a educação (como acontece na Educação Liberal referida anteriormente) nesta perspectiva de educação procura-se que a educação contribua para uma boa adaptação do indivíduo preparando-o para a vida e para a integração social.

Filosoficamente, podemos aceitar que a defesa do método científico na procura do entendimento da pessoa humana e na tentativa de resolução dos seus problemas, é um dos pressupostos básicos da Educação Progressista.

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 acção e da aplicabilidade do conhecimento, os educadores progressistas encaram a educação como um projecto 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 directamente 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.

A interdependência dos seres vivos e do meio ambiente em que se desenvolvem, proposta por Darwin, é também uma ideia que põe em causa a visão de Homem enquanto ser acabado proposta pelos filósofos da Educação Liberal, propondo uma nova visão de Homem que se desenvolve em interacção com o meio.

Esta ideia foi retomada por vários pensadores, nomeadamente na área da psicologia e da educação, como por exemplo Pierce e James.

James entendia que a mente humana resultava da influência ambiental, da acumulação de dados sensoriais provenientes do mundo exterior ao indivíduo. Partindo

deste pressuposto a aprendizagem teria de valorizar a manipulação do real, uma vez que só a partir da experiência se pode adquirir o conhecimento.

Estas novas concepções de conhecimento e de aprendizagem são fundamentais no desenvolvimento do pensamento progressista.

John Dewey é talvez o educador/pensador progressista mais conhecido, a sua obra ilustra bastante bem as três fases distintas que, segundo Elias e Merriam, podemos identificar no desenvolvimento do pensamento progressista na área da filosofia da educação (Elias e Merriam, 1980, p. 49).

A fase de afirmação da Educação Progressista caracteriza-se pela preocupação de desenvolver uma perspectiva educativa centrada na criança, partindo sempre do educando.

Segundo Dewey, a tarefa fundamental do educador é a promoção do desenvolvimento de todas as potencialidades de cada criança. Para tal é necessário alterar o papel da criança no processo educativo, tornando-a mais activa, mais participativa, por oposição à postura de passividade que caracteriza o papel do educando na educação tradicional.

Da mesma forma, e como consequência da centralidade do aluno no processo educativo, faz-se também a apologia da necessidade de conhecer e considerar os interesses dos alunos na organização das situações de aprendizagem.

A criança é considerada o ponto de partida para qualquer projecto educativo. E só é considerado consequente um projecto educativo que contribua para facilitar e enriquecer o crescimento da criança.

Durante este período as perspectivas educacionais defendidas por Dewey foram influenciadas por outros pedagogos, como por exemplo, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, que também defendiam que um processo educativo só faz sentido se partir da criança, dos seus interesses e da sua experiência para construir o conhecimento.

Numa segunda fase, Dewey encara a educação como central nos processos de reforma social. Torna-se crítico de Rousseau, Locke, Herbert e Froebel. Entre as

principais ideias que caracterizam esta fase destacamos a importância atribuída às actividades partilhadas para o desenvolvimento individual e à importância do meio envolvente para o desenvolvimento cultural.

Partindo do princípio que só numa sociedade democrática a educação se generalizará e que só através da educação é possível a construção e a consolidação da democracia, defende-se que uma sociedade democrática terá de ser intencionalmente progressista e a educação terá, necessariamente, que se basear em pressupostos pragmáticos que tenham em vista a persecução de objectivos partilhados.

De acordo com esta visão de dinâmica social, a liberdade é vista como um valor a promover, da mesma forma que se procura desenvolver uma consciência social individual. Uma educação democrática teria, conseqüentemente, um papel preponderante na construção e no desenvolvimento da sociedade. No entanto, os objectivos da Educação Progressista não devem ser confundidos com os objectivos da Educação Radical, uma vez que Dewey defende como tarefa prioritária da escola o desenvolvimento do indivíduo nos valores democráticos.

A terceira fase do pensamento educativo progressista pode-se ilustrar através do trabalho publicado por Dewey em 1938, intitulado *Experience and Education*. Nesta obra é clara a defesa de experimentalismo, em contexto educativo.

Estas alterações surgem numa altura em que começam a ser apontadas algumas das fragilidades das abordagens educativas centradas na criança. Também neste período se verificou que algumas das reformas sociais propostas foram alcançadas através de medidas políticas, o que transferiu para segundo plano as tentativas de as alcançar através da educação.

Neste sentido Dewey, assim como outros educadores progressistas, adoptaram uma postura que evitava o extremismo da educação centrada no aluno e a intervenção social como principais objectivos da Educação Progressista, valorizando agora uma atitude cada vez mais experimentalista.

2. 2. 2. A Educação de Adultos Progressiva

De acordo com Elias e Merriam (1980), Knowles, na obra *The History of the Adult Education in the United States*, estabelece a relação entre a Educação Progressista e a Educação de Adultos, sublinhando os aspectos da Educação Progressista que influenciaram de forma inquestionável a Educação de Adultos. Destacam-se a defesa de aspectos como a educação vocacional, a aprendizagem pela experiência, a utilização e a valorização do método científico, o treino de capacidades específicas, o interesse pela consciencialização dos indivíduos para os problemas sociais, entre outros.

A questão da utilidade dos conhecimentos está sempre presente na educação progressista, a este propósito parece-nos pertinente referir Spencer e a sua pedagogia científica e relembrar uma das finalidades da educação para este autor. Assim, nesta perspectiva, “o destino de cada homem é a vida actual, 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 socio-políticas, e em chamar os momentos de ócio atendendo aos gostos e sentimentos (Quintana Cabanas, 1988, p. 66/7).

Cremin é outro autor que analisa a relação entre Educação de Adultos e Educação Progressista. De acordo com a sua perspectiva e, na linha defendida por Knowles, a Educação de Adultos, ao longo dos tempos, foi decalcando pressupostos e modelos de educação à Educação Progressista. A educação vocacional, a educação para a cidadania, a educação de minorias (com vista à integração dos emigrantes), a educação das mulheres, as reformas sociais e cívicas, a educação para a saúde, são apenas alguns exemplos que traduzem preocupações marcadamente progressistas.

Neste tipo de iniciativas é clara a preocupação de ir de encontro às necessidades e interesses dos educandos individualmente, e simultaneamente de dar resposta às necessidades da sociedade.

De acordo com Knowles, os novos 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.

Em 1926, Lideman publica *The Meaning of Adult Education*, uma obra que sob influencia clara de Dewey, aplica os princípios subjacentes à Educação Progressista à Educação de Adultos. De acordo com este autor, a principal função da educação é desenvolver a inteligência social, ou seja o entendimento prático e colectivo do mundo em que se vive. Consequentemente, defende que a reforma e a mudança social são um dos principais objectivos da Educação de Adultos.

Para que melhor se compreenda a perspectiva proposta pela Educação Progressista passamos a uma breve análise dos princípios filosóficos que a fundamentam.

2. 2. 3. Princípios básicos da Educação de Adultos Progressista

Os pensadores progressistas protagonizaram uma importante mudança no que se refere à abrangência do próprio conceito de educação.

Enquanto a Filosofia Liberal da educação delimitava a educação à sua dimensão intelectual, os objectivos fundamentais do processo educativo eram relativos ao desenvolvimento intelectual através do estudo de determinadas áreas de conhecimento académico. Numa perspectiva progressista, a educação passou a ser entendida também como todo o processo de socialização a que os indivíduos estão sujeitos.

Nesta perspectiva, a educação passou a ser encarada como uma realidade que vai para além da escola. Considera-se que a educação é o conjunto de actividades intencionais, ou não, através das quais se transmitem valores, atitudes, conhecimento e capacidades ou perícias.

De acordo com esta extensão do conceito de educação a escola deixa de ser considerada como a instituição educativa por excelência. É reconhecido potencial educativo à família, ao local de trabalho, às organizações religiosas, à comunidade. A escola é uma entidade responsável pela transmissão da cultura entre muitas outras entidades que concorrem para o mesmo fim.

O conceito de educação ao longo da vida também pode ser encontrado nos pensadores progressistas. De acordo com Dewey, a educação não pode ser vista como a mera preparação do indivíduo para a vida adulta mas, deve ser encarada como um processo de desenvolvimento contínuo que se processa ao longo de toda a vida (Dewey citado em Elias e Merriam, 1980, p. 55).

No entanto, e ainda no que se refere a Dewey, alguns críticos consideram que apesar de ter avançado, teoricamente, os princípios da educação ao longo da vida, todo o seu trabalho diz respeito à educação escolar, especialmente no que se refere à escolarização da infância.

Uma outra alteração introduzida pelo pragmatismo, que caracteriza a Educação Progressista, foi a defesa da introdução de aspectos práticos e úteis nos currículos. Segundo Dewey, a educação exigida pela sociedade deveria contemplar aspectos práticos, sendo que os conteúdos que caracterizam a Educação Liberal se consideram insuficientes e até inadequados. Ainda de acordo com este autor, a educação deveria preparar o indivíduo para o trabalho e também para o lazer, deveria ser, simultaneamente, humanista e científica.

A centralidade da experiência no processo educativo é também uma inovação da Educação Progressista que está directamente relacionada com a valorização dos ideais pragmáticos. Dewey definiu a educação como a reconstrução e reorganização das experiências que aumentam a nossa capacidade de dirigir as experiências subsequentes. A experiência tem simultaneamente uma dimensão externa e uma dimensão interna, ela é o que acontece ao sujeito mas é, também, o que ele faz. Resulta, portanto, da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve.

A educação tradicional valorizava o saber livresco, a Educação Progressista defende que as experiências de aprendizagem são igualmente válidas como estratégias de acesso ao conhecimento.

Sublinhamos que, de acordo com o autor que tem vindo a ser referido, nem todas as experiências têm potencial educativo. As experiências educativas são as que influenciam positivamente as que se lhe seguem. Tendo isto em consideração o papel do professor/educador assume grande relevância na direcção da experiência, que se quer efectivamente educativa. Esta ideia é expressa no artigo de Fermoso Estébanez acerca de Dewey, em que se refere que a convicção de que “toda a educação autêntica se efectua mediante a experiência não significa que todas as experiências igualmente ou verdadeiramente educativas” e que “ a experiência e a educação não podem ser equiparadas uma à outra” uma vez que se encara a possibilidade de haver experiências que possam ter um potencial “antieducativo”¹³ (Fermoso Estébanez, 1991, p. 298).

Os princípios subjacentes à Educação Progressista influenciaram, como já se disse anteriormente, muito a Educação de Adultos. Aspectos como o alargamento do conceito de educação para fora do espaço (e) da instituição escolar, o conceito de aprendizagem ao longo da vida e a convicção de que a idade adulto é tão propícia à aprendizagem como a infância ou a adolescência, a defesa de uma educação virada para os aspectos práticos da vida, para a resolução de problemas e a valorização da experiência pessoal, que para Knowles, constitui uma base privilegiada para o desenvolvimento. Todos estes aspectos referidos como princípios defendidos pela Educação Progressista influenciam ainda hoje as iniciativas de Educação de Adultos (Knowles citado em Elias e Merrian, 1980, p. 57).

¹³ Qualquer experiência que provoque um efeito perturbador no desenvolvimento de experiências futuras deve ser encarada como uma “experiência antieducativa”.

2. 2. 4. O educando na Educação Progressista

Num contexto de Educação Progressista, o educando ocupa um lugar central no processo educativo. Os seus interesses, necessidades e experiências passaram a ser cuidadosamente considerados. Este foi o ponto de partida da Educação Progressista, por oposição à Educação Tradicional que se baseava sobretudo na centralidade atribuída aos conteúdos académicos a ministrar.

Uma vez que o educando ocupa a centralidade no processo educativo as necessidades que este sente são fundamentais para a organização do processo educativo. De acordo com Kahler e colaboradores, Knowles definiu necessidade educativa como a diferença entre o nível de competências presente e o nível de competências exigido, isto em termos de aspirações sentidas pelo próprio educando (Kahler, 1976, p. 27/8). Como podemos verificar é o educando que define as necessidades que devem ser satisfeitas através do processo educativo.

Ao longo do desenvolvimento da Educação Progressista, verificou-se que este aspecto, que numa primeira fase era uma posição radical, se foi suavizando ainda que tivesse continuado a caracterizar o discurso dos educadores progressistas.

É evidente que esta nova forma de ver o educando assenta num conceito de Homem, necessariamente diferente do conceito de Homem subjacente ao ideal de aluno da Educação Liberal. Contrariamente ao defendido por alguns pensadores religiosos, os educadores progressistas consideram que as pessoas não nascem intrinsecamente boas ou más, consideram que cada um nasce com um determinado potencial de desenvolvimento. E é função da educação a promoção do desenvolvimento de cada indivíduo. O crescimento e a aprendizagem não são mais do que sucessivas aproximações a um ideal nunca plenamente atingido.

Dewey e outros progressistas defendem uma postura optimista em relação ao potencial de crescimento, desde que sejam dadas ao sujeito as condições ambientais que potenciem o seu desenvolvimento. Segundo estes autores, através do método científico e do pensamento experimental todas as pessoas conseguem alcançar níveis de vida progressivamente mais satisfatórios.

De acordo com esta concepção de educando, a Educação Progressista propõe também uma nova concepção de educador. Se na perspectiva da Educação Liberal competia ao professor a transmissão de determinados conhecimentos académicos, na perspectiva defendida pela Educação Progressista compete ao professor estar atento às características do sujeito e, a partir daí, iniciar o processo educativo.

Como referimos anteriormente, a Educação Progressista valoriza os interesses dos educandos assim como as suas experiências, contudo o educador não se deve limitar à observação desses interesses, tem também o dever de estimular novos interesses nos seus educandos.

Em Educação de Adultos a ideia de que o educando é uma pessoa com iniciativa, responsabilidade e energia, assim como com capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, tem vindo a ser difundida. Podemos afirmar que esta ideia está na origem do conceito de aprendizagem auto-dirigida.

No entanto, o local central atribuído pela Educação Progressista ao educando tem sido alvo de críticas. Por exemplo, os educadores liberais consideram que a primazia, no decurso do processo educativo, deve ser dada aos conteúdos académicos a ministrar. Para os Behavioristas as motivações, os interesses e as necessidades sentidas pelos alunos podem ser resultado da manipulação ambiental. Por seu lado, os filósofos analíticos da educação questionam a real capacidade dos educandos para articularem e planificarem as suas necessidades de aprendizagem.

2. 2. 5. Uma Nova Metodologia Educacional

O movimento progressista caracterizou-se por uma forte crítica às metodologias utilizadas pela educação tradicional. Para os educadores progressistas o conhecimento que resulta de uma perspectiva de Educação Liberal é um conhecimento estático e por isso não adequado a uma sociedade em permanente desenvolvimento.

A Educação Progressista advoga que o método seleccionado para ensinar tem, necessariamente, de estar intimamente ligado ao assunto a ensinar. De acordo com esta perspectiva, a forma como ensinamos deve estar relacionada com a razão pela qual ensinamos e com o que ensinamos.

Apesar de se advogar a relação entre o que se ensina e a forma como se ensina, é dado especial ênfase à utilização do método científico na construção do conhecimento. Nesta linha desenvolveram-se os métodos e estratégias de resolução de problemas e o método do projecto como estratégias privilegiadas de aceder ao conhecimento.

No entanto, em termos de organização de situações de aprendizagem sublinhamos que “a natureza problemática das questões não pode ser decidida do exterior, (...) um problema só existe para quem o sente como tal”, o que exige que este seja seleccionado pelo próprio sujeito da aprendizagem (Boavida, 1991, p. 429/30).

Utilizando estas metodologias de acesso ao conhecimento, numa primeira fase procede-se à identificação e formulação do problema, seguidamente levantam-se hipóteses de resolução do mesmo, testam-se as hipóteses e, por fim, examinam-se as evidências empíricas.

O envolvimento dos educandos é considerado fundamental na aquisição do conhecimento tanto na dimensão da aprendizagem propriamente dita como na própria relação que se pretende que o educando estabeleça com o conhecimento e com o mundo. É neste sentido que a utilização do método científico como estratégia educativa é privilegiada, uma vez que é considerado decisivo o “envolvimento dos educandos com as práticas de pesquisa, pois isso permitir-lhes-á obter uma formação para um mundo sempre em mudança, em que a capacidade de procurar informação é essencial” (Fernandes, 1998*, p. 126).

Os educadores de adultos adoptaram, na sua maioria, este tipo de estratégia centrando o processo educativo na resolução de problemas e em situações concretas que surgem na vida quotidiana dos alunos/adultos.

2. 2. 6. A Relação Pedagógica na Educação Progressista

Esta nova concepção de conhecimento, a visão de educação centrada no aluno, as metodologias e estratégias propostas pelos educadores progressistas, exigem, claramente, a redefinição do estatuto e do papel do educador no processo educativo.

Se em termos de Educação Liberal a transmissão de um saber acumulado colocava o professor na situação privilegiada de quem detém o conhecimento, e o educando na posição submissa de quem, apenas, o recebe, a Educação Progressista altera esta dinâmica da relação, questionando a figura do educador enquanto única fonte de acesso ao conhecimento.

Para ilustrar esta distinção parece-nos pertinente a afirmação de que, na perspectiva deweyana, “os processos de aprendizagem escolares deveriam ser semelhantes aos processos de produção de saber e não terem apenas um carácter receptivo” (Fernandes, 1998*, p.125).

Numa educação centrada na resolução de problemas ou na análise de situações concretas, a aprendizagem é vista como a reconstrução do conhecimento através de sucessivas experiências que se desenrolam em interacção sujeito/meio. Consequentemente, o papel do educador será necessariamente distinto do papel do educador numa óptica de educação mais tradicional.

Para Dewey a aprendizagem é um processo que os educandos levam a cabo interiormente, cabendo ao educador o papel de organizar, estimular e avaliar este processo¹⁴.

¹⁴ A Pedagogia de Projecto proposta por Dewey é um excelente exemplo da concepção do processo de ensino aprendizagem enquanto um processo que envolve a resolução de um problema numa dada situação concreta.

Seguindo esta visão de aprendizagem e, por oposição a uma educação encarada como mera transmissão de conteúdos, Boavida faz a apologia de uma concepção de ensino em que “...as matérias e conteúdos alvo de ensino servirão aos alunos e ao professor em função de um projecto, de uma actividade de fundamentação racional a que as aulas poderão e deverão dar curso”¹⁵ (Boavida, 1991, p. 16).

Também, como referimos anteriormente, verifica-se a valorização das experiências/aprendizagens anteriores do educando, pelo que ao professor é atribuído um duplo papel de educador/educando uma vez que este pode aprender com os alunos durante o processo construído por ambos. Deve-se, então, estabelecer uma relação de aprendizagem recíproca.

Cabe ainda ao educador, de acordo com a perspectiva de Dewey, exercer algum controlo social sem que isto interfira com o exercício da liberdade do aluno. De acordo com este autor o controlo que o professor deve exercer não se baseia na autoridade pessoal, como acontece na educação tradicional, mas na acção em favor do funcionamento do grupo.

Cada elemento do grupo deve ter consciência das contribuições que deve dar para permitir e potenciar a aprendizagem no grupo. O controlo social é exigido na medida em que um grupo de aprendizagem é uma organização social. Assim, cabe ao professor a manutenção da disciplina em termos de comportamento e a disciplina individual necessária à aprendizagem.

O aspecto social é valorizado na pedagogia de Dewey, mais uma vez se procede à analogia entre as situações de aprendizagem e de pesquisa científica uma vez que, em ambos os casos, à necessidade de proceder à mediação e partilha do conhecimento, “a noção de saber não faz sentido e não tem possibilidade de existência senão num contexto social”, o mesmo será afirmar que “o sentido de qualquer proposição é dado pela referência que lhe emprestam todos os agentes sociais que comunicam” (Fernandes, 1998*, p. 129).

¹⁵ O autor refere-se ao ensino da Filosofia, no entanto parece-nos pertinente estender esta visão de educação a outros domínios do saber.

Lindeman retoma estas ideias aplicando-as à especificidade da Educação de Adultos. Também para este autor o papel do professor não deve assentar numa autoridade conferida apenas pelo seu estatuto socio-profissional, devendo o educador assumir, no seio do grupo, uma postura de guia do aluno através do processo educativo e de avaliador das virtualidades educativas das experiências que se pretendem formativas. Outros autores da área da Educação de Adultos defendem esta postura de educador como, por exemplo, Knowles e Benne.

2. 2. 7. A Educação como Instrumento de Mudança Social

Os educadores progressistas dão bastante ênfase ao papel desempenhado pela educação na dinâmica da mudança social. De acordo com esta perspectiva 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 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 perspectivas 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, segundo ele, numa sociedade democrática são fundamentais a educação e a participação de todos os indivíduos para a real mudança social.

Bergevin propõe como função primeira da Educação de Adultos o processo de civilização¹⁶. Este processo teria uma dimensão individual e uma dimensão social. A nível individual traduz o percurso da mera sobrevivência social a um nível de consciência da responsabilidade social. Na sua dimensão social, o processo de civilização seria um processo que gradualmente conduziria a um movimento corporativo que envolveria toda a sociedade e promoveria o seu desenvolvimento (Bergevin citado em Elias e Merrian, 1980, p. 66).

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 (Blakely citado em 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.

2. 2. 8. Programas Inspirados na Educação Progressista

Muitas foram as correntes de pensamento em educação que, de uma forma mais ou menos directa, sofreram influências da Educação Progressista. A título de exemplo referimos as perspectivas relacionadas com a Educação Humanista que retomaram a centralidade do educando no processo educativo. Por outro lado, podemos referir a Educação Radical com a valorização da educação enquanto catalisador de mudanças sociais efectivas. E também as correntes de cariz mais behaviorista que dão particular ênfase às dimensões experimental e científica dos processos de pensamento.

¹⁶ *Civilizing process* no original

2. 3. Educação Behaviorista

A Educação foi fortemente influenciada pelos movimentos psicológicos behavioristas. Fundado na década de 20 por Watson, o behaviorismo tem como pressuposto básico a ideia de que o comportamento resulta da influência do meio no comportamento do sujeito, e que as condições do meio podem ser alteradas de forma a alterar os comportamentos dos sujeitos.

De acordo com este princípio básico procedeu-se à investigação do comportamento humano e animal, normalmente em contexto de laboratório, com o objectivo de melhor o compreender. Este tipo de investigação é profundamente marcado pela utilização do método científico usualmente utilizado nas ciências ditas exactas como a física e a química.

O comportamento humano é, dentro desta perspectiva, explicado pelo conjunto de contingências ambientais e experiências a que o indivíduo esteve sujeito ao longo da sua existência. É clara a visão determinista do comportamento, ou seja, todo o comportamento é explicado por factores exteriores ao sujeito.

2. 3. 1. As Origens do Behaviorismo

O Behaviorismo enquanto sistema explicativo do comportamento humano é relativamente recente. No entanto, podemos afirmar que as suas origens filosóficas são consideravelmente mais recuadas no tempo.

Começamos por considerar as tradições materialistas, segundo as quais a realidade é susceptível de ser explicada através das leis da matéria e do movimento sem qualquer recurso a justificações de ordem espiritual. De acordo com esta perspectiva, 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. De acordo com esta conceptualização de mundo, o Homem e, conseqüentemente, o seu comportamento são entendidos de uma forma claramente mecanicista.

Os trabalhos desenvolvidos por Francis Bacon e John Locke foram outra grande influência para o emergir do Behaviorismo. O realismo científico e o empirismo estão relacionados com a tentativa de explicar o comportamento e o conhecimento humanos através da investigação empírica.

Referimos Francis Bacon pelo papel que desempenhou 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).

Destacamos a contribuição de John Locke 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 poderíamos deixar de referir o Positivismo enquanto referência do discurso científico produzido no século XX e, conseqüentemente, enquanto influência na psicologia e no desenvolvimento do pensamento behaviorista em particular.

Sublinhamos a valorização da utilização da observação e do método científico para alcançar o conhecimento; um outro aspecto valorizado é a questão da mensurabilidade dos factos observados.

Watson e Thorndike foram, sem dúvida, os grandes impulsionadores do Behaviorismo, levaram a cabo investigações, em laboratório, acerca do comportamento e inteligência humana e animal.

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. Assim, “a aprendizagem selectiva¹⁷ é, segundo Thorndike, qualitativamente idêntica nos animais e no homem”, porque “também neste, a selecção das respostas que conduzem à resolução das situações-problema se processa por reforço directo e automático das conexões S-R, ou seja, sem intervenção ou mediação de ideias ou de processos de organização cognitiva das condições do meio ou do estado da situação e dos resultados das respostas” (Abreu, 1979, p. 14).

Como é facilmente visível este tipo de concepção de aprendizagem encara o indivíduo como um ser determinado pelas condições ambientais, e o comportamento como o resultado de um determinado conjunto de contingências exteriores ao organismo. Assim, “todo o comportamento é uma resposta a um estímulo, numa dada situação”, este facto é ilustrado pelo “conhecido esquema E-R ou R= f-s, ou seja, estímulo (E), que provoca uma resposta (R), ou resposta (R), que é função de um estímulo (E)” (Boavida, 1998, p. 17/8).

2. 3. 2. A Psicologia enquanto Ciência do Comportamento

Watson, no início do século XX, foi o principal defensor da Psicologia enquanto ciência do comportamento. De acordo com este autor o objecto de estudo da Psicologia nada deveria ter a ver com o estudo da mente ou de qualquer actividade mental. A única forma de compreender o Homem era através da observação sistemática e cuidada do seu comportamento e nunca através da introspecção ou de qualquer outra realidade não observável.

¹⁷ Aprendizagem selectiva é o processo pelo qual as respostas que têm como *resultado* a satisfação das carências do organismo formam com a situação (S), perante as quais tais respostas (R) foram executadas, elos ou conexões (S-R) mais fortes do que as respostas fracassadas ou mal sucedidas e, deste modo, as primeiras, em caso de recorrências da situação, são repetidas com maior probabilidade do que as segundas (Abreu, 1979, p. 13).

De acordo com este autor até as respostas emocionais seriam explicadas em termos de condicionamento.

Na década de 30, Skinner destacou-se, na área da psicologia, como behaviorista e determinista radical. Era sua convicção que o homem é necessária e invariavelmente controlado pelo ambiente em que está inserido. E que é possível estudar e analisar sistematicamente, assim como manipular, o ambiente para se produzir alterações no comportamento do humano, ou simplesmente para melhor o compreender.

Uma das contribuições mais importantes de Skinner para a Psicologia da Educação foi, sem dúvida, a distinção entre condicionamento clássico e condicionamento operante. No condicionamento clássico um determinado estímulo conduz a uma determinada resposta. Enquanto que no condicionamento operante a resposta ao estímulo é valorizada, e, se for uma resposta reforçada, o elo que associa um certo estímulo a determinada resposta sairá reforçado.

O conceito de reforço é central para entender o condicionamento operante, uma vez que se determinado comportamento é reforçado positivamente é mais provável que este se mantenha, ou que a frequência da resposta aumente.

O reforço, numa perspectiva behaviorista, explica por um lado, o comportamento constatado e simultaneamente pode ser utilizado como estratégia de mudança de determinado comportamento. Para controlar o comportamento é necessário que se identifiquem as contingências de reforço mais eficazes.

Relativamente à frequência de aplicação do reforço, Skinner distinguiu as tabelas de reforço contínuo das tabelas de reforço intermitente. Quando se trata de reforço contínuo a resposta em causa é reforçada sempre que acontece, quando estamos perante uma tabela de reforço intermitente as respostas são reforçadas de acordo com intervalos de resposta, estes intervalos podem ser fixos ou variáveis.

Constatou-se que quando se aplica uma tabela de reforço intermitente o comportamento reforçado é susceptível de ser mantido durante mais tempo.

Skinner vê a Psicologia como a ciência que estuda, prevê e controla o comportamento e, de acordo com esta perspectiva, a Psicologia tem uma função social

clara que mais não é do que a manutenção da ordem social e a preservação da espécie. Podemos constatar, subjacente a este ponto de vista, um projecto 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 objectivo 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). Se considerarmos o projecto de construção de uma determinada sociedade, podemos questionar-nos acerca de quem, e com que legitimidade, utilizaria a tecnologia do comportamento e com que finalidades o faria.

2. 3. 3. O Behaviorismo e a Educação

Partindo do princípio que o homem é um ser determinado pelo seu ambiente, e do princípio darwiniano da continuidade das espécies, que defende que as diferenças entre o comportamento humano e animal não são estruturais mas apenas de grau, facilmente compreendemos que a sobrevivência individual e da própria sociedade seja considerada, pelos behavioristas, como uma das principais finalidades educativas.

Neste sentido, todo o sistema educativo deveria assegurar a sobrevivência, quer dos indivíduos quer das sociedades, através da organização de contingências de reforço que visassem atingir estes objectivos. De acordo com esta perspectiva existem determinadas aprendizagens essenciais para garantir o sucesso dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, entre as quais a capacidade de aprender a aprender.

A educação deve, portanto, contribuir para a formação de indivíduos capacitados para projectarem e construir uma sociedade que minimize o sofrimento e maximize as hipóteses de sobrevivência.

Neste enquadramento teórico o papel do professor e o papel do aluno estão claramente definidos, verificando-se “uma clara distinção entre *teaching* (ensinar) e *learning*¹⁸ (aprender)” (Abreu, 1979, p. 16). Como já referimos anteriormente, 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 dos indivíduos, da sociedade e da espécie.

Assim, o educador deve fazer a gestão das contingências, controlar o meio envolvente, deve planejar pormenorizadamente as situações de aprendizagem que conduzam à aquisição do comportamento desejado.

Neste processo, cabe ao aluno um papel bastante activo. De acordo com as perspectivas behavioristas, o educando tem, necessariamente, de agir para que o seu comportamento possa, ou não, ser reforçado. Parte-se sempre de uma situação comportamental que se deseja alterar ou extinguir. E, por definição, a aprendizagem só acontece se se verificar alguma mudança no comportamento do educando. 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 objectivos comportamentais, a aprendizagem de mestria, a instrução directa, etc..

¹⁸ Em itálico no original.

2. 3. 4. Objectivos Comportamentais

Como já referimos anteriormente numa concepção de educação behaviorista a aprendizagem é definida em termos das mudanças de comportamento. Estas mudanças de comportamento devem ser observáveis e mensuráveis, porque só assim é possível e legítimo, segundo esta perspectiva, avaliar a dimensão da alteração do comportamento e, conseqüentemente, avaliar o sucesso do processo educativo. É neste sentido que Boavida afirma que “ o melhor indicador de que o objectivo foi alcançado é a verificação do comportamento”, ou seja, “é o comportamento novo que, manifestando-se, me revela que o objectivo foi alcançado” (Boavida, 1998, p. 64).

Os objectivos comportamentais são, precisamente, a definição clara e operacional das alterações comportamentais que se pretendem. Através da análise dos objectivos comportamentais definidos, devemos ser capazes de perceber quais os comportamentos que devem constar do repertório comportamental dos indivíduos, no fim do processo de educação. Da definição dos objectivos comportamentais devem constar três aspectos:

- a. A que estímulos, ou sob que condições, se espera que o educando responda;
- b. O comportamento esperado deve incluir referencias ao produto ou às consequências do comportamento do aluno;
- c. Devem ser claros os critérios segundo os quais vão ser avaliados os sucessos ou insucessos das situações de aprendizagem;

Os defensores do behaviorismo adiantam que os objectivos comportamentais constituem uma garantia de que os resultados da aprendizagem podem ser medidos de forma objectiva e precisa.

Outra grande vantagem da utilização de objectivos comportamentais tem a ver com a clarificação das expectativas acerca do que se pretende com determinado processo educativo, qual o resultado esperado e quais os critérios de sucesso definidos. Daqui resultam vantagens claras para o educador que vê definida a direcção da situação

de aprendizagem, e para o aluno que compreende qual a mudança comportamental desejada.

Contudo, “podemos considerar que a *performance*¹⁹, o resultado, embora seja o mais visível, não será o melhor critério para avaliar os efeitos da educação ou, pelo menos, não deverá ser o único, e que a educação que se limite a este tipo de objectivos não poderá ir muito longe nem muito fundo” (Boavida, 1998, p. 64).

É evidente que a aplicação das teorias behavioristas à educação não é pacífica, antes pelo contrário, algumas das suas propostas têm alimentado polémicas. Muitos são os críticos que afirmando a complexidade do fenómeno educativo sustentam que este modelo não contempla aspectos como a criatividade, não valoriza a possibilidade de aprender de uma forma não estruturada.

Afirmam ainda que os objectivos comportamentais não são igualmente adequados a todos os tipos de aprendizagem e a todos os conteúdos a aprender.

A questão da transferência de determinadas aprendizagens para outros contextos e a novas situações é também questionada pelos críticos de behaviorismo. Segundo eles, uma aprendizagem feita num meio rigorosamente controlado pode ser de difícil aplicação numa situação que embora semelhante seja ligeiramente diferente. Uma questão se coloca: Será que alterando, ainda que ligeiramente, as condições do meio a resposta comportamental adequada se mantém?

Outros aspectos têm sido sublinhados na análise crítica da perspectiva behaviorista da educação como, por exemplo, a redução da aprendizagem a um processo directo e automático de conexões S-R sem intervenção de qualquer modalidade de organização cognitiva por parte do educando. “A teoria conexionista da *aprendizagem sem erros*, fundada na Lei do Efeito de Thorndike e na Lei do condicionamento operante de Skinner, negligencia, porém, a dimensão *semiótica e informativa* que tanto os erros como os acertos, enquanto resultados das respostas, também possuem”²⁰ (Abreu, 1979, p. 21).

¹⁹ Itálico no original.

²⁰ Em itálico no original.

2. 3. 5. Avaliação e Responsabilidade no Processo Educativo

O behaviorismo é profundamente marcado por valores como o rigor, a precisão, valoriza aspectos como a medida, a avaliação, o sucesso e a eficiência. Segundo esta lógica, até certo ponto uma lógica empresarial, não é de estranhar que a preocupação com a qualidade do processo educativo seja uma constante – devemos entender a qualidade em termos de resultados obtidos.

A responsabilização dos profissionais pelos resultados que alcançam foi apontada como uma estratégia eficaz na promoção de uma qualidade crescente do produto resultante das situações de aprendizagem.

É no sentido de tentar aumentar a eficácia das situações de aprendizagem que Lomdoner propõem para a planificação de um programa de Educação de Adultos os seguintes passos (Elias e Merrian, 1980, p. 93):

1. Definição das necessidades a que o programa está a tentar responder.
2. Definição dos objectivos educacionais de uma forma clara e mensurável.
3. Avaliação dos obstáculos e das limitações que podem, eventualmente, ser encontradas, no terreno, aquando da implementação do programa.
4. Definição de estratégias alternativas para contornar os obstáculos que surjam.
5. Avaliação das alternativas e selecção das mais adequadas para a persecução dos objectivos propostos.
6. Implementação do programa.
7. Avaliação do programa tendo como referência os objectivos propostos.
8. De acordo com a avaliação do programa deve dar-se *feedback* dos resultados e, se necessário, proceder às alterações e ajustamentos necessários para melhorar os resultados obtidos.

No que se refere à avaliação podemos dizer que “ o paradigma behaviorista de avaliação pressupõe uma avaliação baseada em psicologias condutistas e associacionistas, tendo sempre como referência criterial os objectivos educacionais pré-definidos, dando especial ênfase ao produto da aprendizagem e não tanto ao processo que a ele conduz” (Valadares e Graça, 1998, p. 42).

Em educação de adultos, a noção de responsabilidade pelos resultados obtidos é muito vulgar. Não devemos esquecer que, por ser de frequência voluntária, os educandos têm de fazer uma avaliação positiva dos programas, e esta avaliação não é independente da percepção dos resultados obtidos no processo.

2. 4. Educação Humanista

O pressuposto básico da filosofia humanista, e conseqüentemente da educação humanista, é a forte convicção de que o que define o Homem é a sua dignidade e autonomia. A individualidade é considerada como a característica humana, assim sendo, cada indivíduo é único e detém potencialidades e capacidades que o distinguem de todos os outros.

Existem alguns aspectos que aproximam esta perspectiva filosófica à educação liberal, apresentada anteriormente. Como um dos pontos comuns a estas duas perspectivas 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 de Homem como ser livre e autónomo, a valorização da individualidade aproximam as perspectivas educativas humanistas e liberais,. no entanto, existem entre elas diferenças conceptuais importantes. Podemos definir as

perspectivas liberais como filosofias da essência, enquanto que as perspectivas humanistas, que valorizam aspectos emocionais e afectivos, como filosofias da existência (cf. Suchodolski, 2000).

2. 4. 1. Percurso histórico do pensamento Humanista

Podemos encontrar raízes da filosofia humanista na Antiguidade Clássica, especialmente no que diz respeito ao pensamento Aristotélico. É célebre a afirmação aristotélica que nos afirma a felicidade como fim último de todos os seres humanos. Sendo que “cada ser é feliz realizando a actividade que lhe é própria e natural” (Navarro Cordon e Calvo Martinez, 1994, p. 68/69). Assim, se parte do princípio que a realização pessoal dos seres humanos passa, invariavelmente, pela procura individual desta felicidade.

No entanto, a Renascença é usualmente apontada como a época de expressão máxima desta corrente filosófica. O humanismo renascentista surge como reacção ao modelo cultural e educativo proposto pela igreja medieval que apontava para um conceito de homem que correspondia à concretização de uma essência humana preestabelecida. Esta perspectiva nega a individualidade reivindicada pelo humanismo.

Outro aspecto que caracteriza o pensamento humanista, e que o opõe ao pensamento cristão medieval, é a questão do Homem ser encarado como um ser que naturalmente age de forma ética. A defesa de uma ética humana inata contraria a visão do homem como ser que nasce em pecado e que tem uma tendência natural para o pecado.

Estes movimentos humanistas cumpriram a função de questionar e, até, limitar o controlo que a Igreja tinha sobre a produção do conhecimento. A valorização da individualidade, a ênfase dada às potencialidades intelectuais dos indivíduos e, conseqüentemente, a valorização da razão, preconiza um ideal de homem informado e conhecedor nos domínios da literatura, da ciência e da arte.

Nos finais do século XIX e início do século XX o movimento humanista toma nova projecção, mais uma vez como reacção a um determinado contexto social e cultural que, de alguma forma, põe em causa a individualidade. O desenvolvimento industrial e o advento das filosofias materialistas vieram por em causa a valorização da individualidade dos seres humanos.

O materialismo²¹ enquanto corrente filosófica é muito anterior ao materialismo moderno difundido por Marx e Engels. De acordo com esta perspectiva a realidade tem sempre carácter material ou corporal. Uma ideia comum a todas as doutrinas materialistas é a que postula que “a matéria é o fundamento de qualquer possibilidade, mas de uma possibilidade pré-determinada, pois a partir do momento em que a matéria é de certo modo livre, esta liberdade desprende-se do material e acaba forçosamente por se sobrepor a ele” (Mora, 1989, p. 197/8).

As teses de Marx e Engels tiveram uma grande repercussão a nível das Ciências Sociais e conseqüentemente a nível da educação. A este movimento teórico está associado o estruturalismo e inevitavelmente a visão da sociedade e das instituições sociais como estruturas. Sendo que uma estrutura é entendida como “um conjunto de elementos solidários entre si, ou cujas partes são funções umas das outras”, assim, “os componentes de uma estrutura estão inter-relacionadas, cada componente está relacionada com as demais e com a totalidade” (Mora, 1989, p. 198).

Neste sentido, a visão estruturalista da sociedade limita o papel do homem enquanto indivíduo, enquanto ser livre e autónomo, uma vez que este faz parte do todo social verificando-se uma “não independência relativa”²² de uns para com os outros.

Como reacção a estas tendências teóricas o humanismo reclama a individualidade e a dignidade humanas e reafirma a educação como forma de libertar o homem e de assegurar a sua individualidade e autonomia.

²¹ Materialismo, Epicurismo ou Corporalismo, são termos que podem ser utilizados como sinónimos, e enquanto corrente filosófica, já se encontram presente em determinados pensadores da Antiguidade Clássica como, por exemplo Demócrito ou Epicurio.

²² Conceito husserliano citado por Ferrater Mora (1989).

Mais recentemente, os pensadores humanistas têm alertado para o facto das perspectivas behavioristas porem em causa o conceito de homem enquanto ser responsável por si e pelo seu próprio destino.

Como podemos constatar, ao longo dos tempos verifica-se que, nos diferentes momentos históricos, sociais e culturais, o pensamento humanista tem como principal objectivo a preservação da liberdade e individualidade dos seres humanos o que, segundo os defensores desta perspectiva filosófica, está actualmente posto em causa pela crescente institucionalização e burocratização das sociedades contemporâneas.

2. 4. 2. Humanismo e Educação

As perspectivas humanistas têm valorizado tradicionalmente a educação, uma vez que têm como principal objectivo o desenvolvimento de cada indivíduo.

Aristóteles propunha como principal objectivo educativo atingir o bem supremo, a felicidade, e a forma privilegiada de a atingir é a acção política e moral assim como uma intensa actividade intelectual, o que requer um esforço permanente de auto-actualização.

Por sua vez, Coménio, no século XVII, propõe um sistema educativo que promova o desenvolvimento social, emocional, espiritual e intelectual dos indivíduos.

Rousseau, na sua obra *Emile* (1762), afirma a bondade natural dos homens e o perigo que a sociedade representa em termos de corromper esta bondade intrínseca de cada sujeito. Deste modo, com Rousseau “a existência do homem tornou-se o fulcro da sua educação”, ou seja esta passou a ser o centro e a finalidade do processo educativo (Suchodolski, 2000, p. 33).

Como Coménio e Rousseau, Pestalozzi enfatiza a importância do desenvolvimento integral do educando, o que só é possível num ambiente afectivamente

rico e seguro. Assim, o resultado desta educação seria um ser humano emocionalmente estável, intelectualmente desenvolvido e socialmente activo.

Ao longo dos tempos podemos encontrar algumas regularidades que, de certa forma, dão unidade ao pensamento humanista, uma delas é que o objectivo fundamental de qualquer actividade efectivamente educativa é a promoção do desenvolvimento de todo o potencial de cada educando. Este objectivo só será conseguido através de uma boa relação entre o educador e educando, pois só nestas condições é possível estabelecer uma relação educativa rica.

Assim, as correntes humanistas da educação podem, na sua generalidade, caracterizar-se como decorrentes de “uma perspectiva optimista que celebra o potencial de aprendizagem e sucesso envolvidos no processo de instrução”, dando ênfase à liberdade, dignidade e potencial de cada ser humano, (Brockett, 2000).

2. 4. 3. Contribuições da Psicologia Humanista

A psicologia humanista teve, e tem, um grande impacto no desenvolvimento e na defesa dos princípios da educação humanista, esta influência é visível quer em termos teóricos quer em termos práticos.

Um dos aspectos que tem dado alguma visibilidade às teorias humanistas tem sido a constante crítica aos posicionamentos teóricos da perspectiva behaviorista. É evidente que esta oposição não é meramente científica ou epistemológica, é também filosófica. Passamos a enumerar alguns pontos de divergência entre as filosofias humanista e behaviorista:

- a. Enquanto o behaviorismo encara o homem como um objecto, o humanismo vê o homem como sujeito da sua própria vida com capacidade para operar transformações em si e no meio que o circunda.
- b. O behaviorismo preconiza a utilização de um método científico rigoroso, a utilização de uma linguagem precisa, e a valorização da experimentação como forma privilegiada de produção do conhecimento. Por sua vez o

humanismo valoriza a compreensão dos fenómenos e enfatiza a importância da experiência subjectiva.

- c. De acordo com a perspectiva behaviorista devem valorizar-se as formas e as tecnologias que permitem mudar, ou manter, os comportamentos, enquanto que numa perspectiva humanista se sublinha a importância da reflexão acerca dos fins que direccionam as mudanças pretendidas.
- d. No que se refere aos domínios educativo, e terapêutico, o objectivo behaviorista é a mudança de comportamento, enquanto que a finalidade humanista é a resolução de problemas através de um processo individual e por conseguinte pessoal.
- e. A unidade de análise para o behaviorismo é o comportamento observável, para a psicologia humanista o que realmente é importante é a análise das emoções internas dos sujeitos e o significado que estes lhes atribuem.
- f. A intervenção educativa, ou terapêutica, na perspectiva behaviorista passa pela manipulação do sujeito ou das condições ambientais de forma a que se concretizem os efeitos pretendidos. Na perspectiva humanista procura-se consciencializar cada indivíduo que detém capacidades e potencialidades para que este as possa desenvolver.

Como podemos ver estas diferenças são sobretudo de ordem filosófica e todas elas justificam diferentes perspectivas em termos educativos. São radicalmente diferentes os conceitos de Homem, de aprendizagem e de finalidades educativas.

Smith chama a atenção para o facto de não existir uma única psicologia humanista mas várias contribuições teóricas orientadas por princípios humanistas, pelo que, no início da década de 60, começou-se a reconhecer a sua unidade e passaram a ser entendidas como expressões do movimento humanista (1990, p. 14).

Os trabalhos de Carl Rogers e Abraham Maslow são duas referências fundamentais na psicologia humanista. Roger, ao propor uma terapia centrada no cliente, defendia um aconselhamento não directivo, uma vez que parte do pressuposto de que os seres humanos se caracterizam pela tendência para a auto-direcção. Assim, o

objectivo matricial do seu trabalho clínico é a promoção do desenvolvimento do potencial individual, responsabilizando cada um pelo processo que inevitavelmente conduziria ao auto-desenvolvimento e à auto-realização.

Maslow por seu lado propõe, no livro “*Motivação e Personalidade*”, uma teoria da motivação humana em que hierarquiza as necessidades humanas²³, no topo da pirâmide encontramos as necessidades relacionadas com a auto-realização. De acordo com esta perspectiva a procura da satisfação destas necessidades correspondem ao último nível de desenvolvimento humano (Brockett, 2000).

Podemos, então, salientar que o potencial de desenvolvimento individual está presente nas duas perspectivas apresentadas e que, em ambas, os indivíduos são considerados os primeiros responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento e crescimento pessoais. Estamos, portanto, na presença de dois dos pressupostos essenciais para o pensamento humanista.

2. 4. 4. Princípios Fundamentais da Filosofia Humanista

É evidente que nem todos os autores que se enquadram nesta perspectiva filosófica, ou cujos trabalhos são classificados como tal, defendem exactamente as mesmas posições, existem variações e pequenas divergências, mais ou menos subtis, entre alguns deles. Estas diferenças podem ser ditadas por inúmeros factores de ordem pessoal ou contextual. Como vimos anteriormente qualquer produção científica ou cultural não pode ser entendida como independente do contexto histórico e social em que surge. No entanto, e apesar destas diferenças, existem aspectos comuns que permitem a identificação com a filosofia humanista.

²³ Na pirâmide das necessidades proposta por Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, a estima e, no topo da pirâmide encontramos as necessidades de auto-realização.

Em 1933 é publicado o *Manifesta Humanista I*, neste documento são, claramente, rejeitadas todas as formas de controlo que possam, eventualmente, ser exercidas sobre a humanidade, em geral, e cada indivíduo em particular. Seja esse controlo dogmático ou determinista. Outro aspecto referido é a responsabilidade individual pelo melhoramento pessoal e social, cada Homem teria a “obrigação” de construir o “mundo dos seus sonhos”.

O *Manifesto Humanista II* (1973) refere questões como a religião, a ética, as liberdades civis, a igualdade, a democracia, a sobrevivência da humanidade, o controlo ambiental e populacional, a guerra e a paz e a construção de uma verdadeira comunidade que englobe toda a humanidade. Este documento, à semelhança do anterior, reafirma a fé no potencial humano, de cada homem na sua individualidade e, em geral, na humanidade.

Assim, parece-nos pertinente destacar os principais pressupostos que, de alguma forma, dão uma certa unidade ao pensamento humanista (Elias e Merriam, 1980, p. 114):

a. A convicção de que os homens são naturalmente bons, ou seja, a humanidade é considerada com intrinsecamente dotada de bons sentimentos. Assim, num ambiente rico e estável do ponto de vista afectivo que dê aos indivíduos a possibilidade de um desenvolvimento livre e natural, as crianças e jovens vão-se construindo como pessoas equilibradas e generosas caminhando em direcção à conquista da sua felicidade e contribuindo para o equilíbrio da sociedade em geral.

É clara a presença de uma fé nos homens, acredita-se que cada homem tem, em si, potencial para alterar e melhorar o mundo em que vive.

b. A Liberdade e Autonomia como direito inalienável e característica do Homem. O pensamento humanista define o Homem como um ser livre, e neste sentido o comportamento não poderá ser justificado unicamente por factores externos, mas antes como consequência de uma escolha pessoal. Esta concepção de liberdade não significa que o comportamento não seja influenciado pelo património genético ou pelo ambiente, mas que os seres humanos estão

capacitados para fazerem escolhas significativas e pessoais dentro das possibilidades ditadas pela hereditariedade, pela sua história pessoal ou pelo ambiente em que estão inseridos. Assim, o homem é entendido como um agente proactivo e não apenas reactivo, uma vez que ele influencia e conduz o seu próprio destino, já que em todas as situações têm sempre liberdade de acção e de decisão.

c. A defesa da individualidade e potencialidade que distingue os indivíduos. Sendo reconhecida e valorizada a individualidade e unicidade dos seres humanos, a educação humanista preconiza uma intervenção educativa que tem, necessariamente, de se centrar no educando, para que desta forma seja possível promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Cada indivíduo é encarado como um ser com capacidade e potencial para resolver os seus problemas e para se tornar uma pessoa cada vez melhor. De acordo com esta perspectiva, a razão e a inteligência são a melhor forma de cada um atingir estes objectivos, no entanto não são suficientes uma vez que a emoção e a intuição também devem ser consideradas.

d. Importância atribuída ao *Self* e ao auto-conceito. Definido na perspectiva humanista, o *self* é entendido como a soma de tudo o que distingue cada indivíduo de todos os outros (valores, atitudes, comportamento, sentimentos, capacidades intelectuais, aparências, ...), como podemos ver esta definição reafirma a individualidade já referenciada anteriormente. Enquanto o *self* é aquilo que a pessoa é, o auto-conceito²⁴ é a avaliação que cada um faz de si próprio, e esta avaliação é considerada fundamental para a compreensão do comportamento da pessoa e influencia, claramente, o seu processo de desenvolvimento e crescimento pessoal.

e. A necessidade de actualização pessoal como característica humana. De acordo com a perspectiva humanista, a auto-actualização²⁵ constitui uma

²⁴ *Self-concept* no original

²⁵ *Self actualization*, no original

necessidade humana que impele cada indivíduo para uma atitude de desenvolvimento ao longo de toda a sua vida. Na proposta de Maslow (1954) para a hierarquização das necessidades humanas a actualização pessoal é referida como necessidade sentida por toda a humanidade que tenha satisfeitas as necessidades anteriores (de ordem fisiológica ou afectiva).

f. Outro conceito considerado importante é a percepção. O pensamento humanista assenta no pressuposto de que o comportamento é resultado de uma percepção selectiva, ou seja, a mesma realidade pode ser percebida de forma diferente por pessoas diferentes. Para fenomenologistas e humanistas a realidade não é mais do que aquilo em que cada um acredita e não, necessariamente o que existe no real. Neste sentido podemos dizer que a percepção é um conceito chave na explicação do comportamento, das atitudes, dos valores e sentimentos de cada pessoa.

g. Por fim, a responsabilidade enquanto característica da humanidade. Preconizando a liberdade e a autonomia de cada ser humano, o humanismo defende também um grande sentido de responsabilidade individual, quer no que respeita responsabilidade que o indivíduo tem para consigo como para a responsabilidade que cada um tem para com a sua sociedade e a humanidade em geral.

2. 4. 5. A Educação de Adultos Humanista

A influência da educação humanista percorre todos os níveis de educação, desde o pré-escolar à educação de adultos.

Se a educação é normalmente encarada como a transmissão de uma herança cultural, a educação humanista propõe finalidades educativas que não se limitam à preparação dos indivíduos para a vida numa determinada sociedade ou num determinado contexto histórico e cultural.

Assim, a finalidade da educação humanista será o desenvolvimento integral do educando, e o educando, nesta perspectiva, 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 actualizarem para se sentirem realizados e felizes.

Todo o processo de ensino/aprendizagem proposto é um processo que se centra no educando, valorizando-o, ao contrário dos modelos educativos mais tradicionais que focam a sua atenção sobretudo na informação a transmitir.

A educação humanista pressupõe uma actividade 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 perspectiva humanista, não se processe a transmissão de conteúdos, apenas que é valorizado sobretudo o processo de aprendizagem em si mesmo. Ainda de acordo com Brockett (2000), os conteúdos curriculares não são um fim em si mesmos mas constituem meios para promover os objectivos e metas educacionais da educação humanista.

Outro aspecto importante a ter em conta é o desenvolvimento do educando em aspectos que não têm necessariamente a ver com os conteúdos ou com aspectos de ordem cognitiva. O desenvolvimento afectivo dos educandos é considerado fundamental, para que estes se compreendam a si próprios e aos outros e desta forma sejam capazes de estabelecer relações interpessoais seguras e significativas.

Facilmente podemos compreender que estes princípios educativos se aplicam a qualquer nível educativo, do pré-escolar à educação de adultos.

Como já vimos, a educação humanista propõe uma educação centrada no educando e, nesta perspectiva, o educador não tem necessariamente de saber tudo, ele é encarado como um facilitador, um guia em todo o processo educativo. Assim, espera-se que o educador valorize as experiências individuais dos educandos e que atenda às suas necessidades, promovendo e organizando um clima de aprendizagem que permita o desenvolvimento do processo educativo como um processo pessoal e único.

A valorização da liberdade individual, da responsabilidade, a convicção de que os indivíduos são naturalmente bons, justifica a importância fulcral do aluno no processo educativo. Neste sentido, cabe ao educando a construção, ou melhor, a gestão do próprio currículo, uma vez que lhe são reconhecidas capacidades para identificar as próprias necessidades e interesses educativos. Assim, o principal responsável pelo processo de educação é o próprio educando, o aluno será então livre nas decisões acerca do que quer e quando quer aprender, cabendo ao educador o papel de facilitador e guia de todo o processo de aprendizagem.

O educando é visto como um ser único a quem deve ser permitido um desenvolvimento harmonioso de todas as suas potencialidades. Contudo, chamamos a atenção para o facto de que o desenvolvimento e crescimento individuais não se processam isoladamente e que, segundo a perspectiva humanista, estes processos são otimizados em ambientes em que estejam presentes a cooperação e o apoio do facilitador e de outros educandos.

Em termos de avaliação das necessidades educativas, ninguém melhor que o próprio educando pode avaliar as suas necessidades educativas, uma vez que se considera que ele tem capacidade para tal e é a pessoa que melhor conhece os seus problemas, os seus interesses e ambições. Assim, os alunos aprendem melhor o que percebem e sentem como necessário, importante e significativo.

Outro aspecto importante, já referido anteriormente, é o auto-conceito e a sua importância para a aprendizagem. Um auto-conceito positivo ou negativo pode promover ou inibir a predisposição para a aprendizagem. Assim, e no que se refere à educação de adultos, poderá ser importante o passado escolar do educando para compreender a sua motivação para a aprendizagem “ Os adultos que experienciaram o insucesso nos primeiros anos de escolaridade e que têm pouca confiança nas suas capacidades de aprendizagem encontram no seu auto-conceito negativo uma barreira ao sucesso no processo de educação de adultos” (Elias e Merriam, 1980, p. 132).

Elementos ou conceitos como o auto-conceito, a auto-avaliação, a motivação intrínseca, percepção e descoberta aparecem frequentemente no discurso educativo humanista (Brockett, R., 2000). Se analisarmos cada um destes elementos verificamos

que estão ligados entre si e que o elo de ligação é exactamente o indivíduo aprendente enquanto centro do processo de ensino/aprendizagem.

Carl Rogers distingue *self real e self ideal*, ou seja, o que a pessoa é e o que gostava de ser e, de acordo com este autor, a diferença entre eles pode constituir um estímulo para a aprendizagem.

As diferenças individuais, principalmente em termos de percepção selectiva, influenciam o conceito de aprendizagem, assim preconiza-se que a melhor forma de aprender é através de um processo de aprendizagem por descoberta, “...a única coisa que se aprende de modo a influenciar significativamente o comportamento é um resultado da descoberta de si, de algo que é captado pelo indivíduo” (Rogers, 1985, p. 249).

A aprendizagem através da experiência e da descoberta torna-se mais significativa passando a fazer parte integrante do sujeito.

Outro aspecto importante para a educação humanista é, como referimos anteriormente, a motivação para a aprendizagem que deve ser intrínseca, uma vez que se pretende uma aprendizagem construída a partir do sujeito.

Se pensarmos em termos de educação de adultos, a motivação para a aprendizagem é essencialmente intrínseca e indissociável do próprio processo de aprendizagem uma vez que a maior parte das iniciativas de educação de adultos são de frequência voluntária.

A avaliação é encarada como parte integrante do processo educativo e, como já referimos anteriormente, o principal responsável pelo processo de aprendizagem é o próprio educando. Desta forma, a única avaliação que tem algum significado é a que resulta de um processo de auto-avaliação.

Parte-se do princípio que os educandos são os melhores juízes do que realmente aprenderam uma vez que são eles que melhor conhecem as suas necessidades educativas ou situações problema que deram origem a todo este processo.

Assim, e em conclusão, podemos afirmar que os conceitos chave da educação humanista, para qualquer grupo etário, são: auto-conceito, percepção, motivação intrínseca, aprendizagem por descoberta, auto-avaliação.

Rogers identifica os seguintes princípios como base para a aprendizagem significativa (1985):

- a. Envolvimento pessoal do ponto de vista cognitivo e afectivo.
- b. A aprendizagem como descoberta pessoal.
- c. A aprendizagem causa um impacto significativo no comportamento, nas atitudes ou na personalidade do aluno.
- d. A auto-avaliação é fundamental, é o aluno que consegue com o maior sucesso verificar se a experiência de aprendizagem foi ao encontro das necessidades sentidas.
- e. A essência da aprendizagem é o seu significado uma vez que uma experiência de aprendizagem passa a fazer parte da experiência de cada indivíduo.

Assim, o principal objectivo da educação humanista é o desenvolvimento da pessoa que permanece em constante actualização. Neste sentido, os conteúdos devem ser seleccionados de acordo com esta finalidade, ou seja, devem corresponder às necessidades e interesses dos educandos, de forma a promoverem o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

A educação é, portanto, encarada como um processo em que o educador respeita a individualidade, as motivações e a vontade de aprender de cada um dos educandos. 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).

Todas as características apontadas ilustram a valorização da individualidade e muitas críticas têm sido apontadas à perspectiva humanista por se considerar que a individualidade é valorizada em demasia. No entanto, segundo os pensadores

humanistas, só é possível desenvolver as características individuais e afirmar a unicidade dos seres humanos através de uma efectiva interacção com o outro.

O desenvolvimento é potenciado por um ambiente em que haja cooperação, quer do ponto de vista cognitivo, quer do ponto de vista afectivo, e isto só é conseguido através da promoção de relações interpessoais que poderão ser experienciadas através do trabalho em grupo. São vulgarmente utilizados os método da discussão, os projectos em grupo, os grupos de discussão.

A experiência do trabalho em grupo promove o desenvolvimento afectivo, promovendo também o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- a. Ouvir os outros.
- b. Aceitar e respeitar os outros
- c. Compreender os outros.
- d. Identificar e tomar consciência dos próprios sentimentos.
- e. Expressar os seus sentimentos.
- f. Tomar consciência dos sentimentos dos outros.
- g. Fazer-se ouvir pelos outros.
- h. Fazer-se aceitar e respeitar pelos outros.
- i. Conhecer-se a si próprio
- j. Experimentar ser entendido pelos outros.
- k. Tomar consciência da sua individualidade.
- l. Promover alterações em si próprio de forma tornar-se na pessoa que se deseja ser.

A influência do movimento humanista marcou significativamente a educação e formação de adultos, principalmente a partir da década de 20 com os trabalhos desenvolvidos por Lindeman. Este educador fazia a apologia de que a educação de adultos constitui um motor de desenvolvimento e progresso em termos individuais e sociais (Brockett, 2000)

A educação de adultos humanista resulta da aplicação dos princípios humanistas a situações de educação em que os educandos são adultos.

Assim, princípios como o direito à participação dos educandos na planificação e avaliação do processo de aprendizagem, o papel do educador como guia, o recurso a métodos de trabalho em grupo, são algumas das características da educação de adultos humanista.

Knowles é apontado como um exemplo de educador de adultos humanista, uma vez que ao propor a Andragogia²⁶ como modelo para a educação de adultos, distingue-a claramente da educação de crianças e jovens, e preconiza a autonomia do educando, nomeadamente na defesa de uma aprendizagem auto-dirigida.

A defesa da auto-direcção da aprendizagem assenta no pressuposto humanista de que cada educando tem a capacidade e regular o seu processo de aprendizagem, outro aspecto é a finalidade da educação, que nesta perspectiva deve ser a promoção da autonomia e da responsabilidade do educando na gestão do seu percurso educativo.

Assim, preconiza-se uma educação em que a motivação deve ser intrínseca, que procure responder às necessidades sentidas pelos educandos, uma vez que os adultos se preocupam e interessam sobretudo por aprender o que consideram útil com aplicação concreta e imediata, privilegiando-se a resolução de problemas. Outro aspecto de grande relevância é o processo de aprendizagem entendido como algo que deve compreender o educando na sua globalidade e, assim, “...a missão do educador de adultos é ajudar os adultos a desenvolverem o seu potencial e a tornarem-se adultos maduros e auto-actualizados. A andragogia é uma metodologia que realiza estes ideais humanistas” (Elias e Merriam, 1980, p. 133).

Para concluir, parece-nos pertinente salientar que a educação humanista está associada a valores democráticos, à valorização do individualidade e unicidade dos

²⁶ Andragogia definida como arte e ciência de ajudar os adultos a aprenderem (Elias e Merriam, 1980, p. 131).

Se num primeiro momento Knowles opunha a Andragogia à Pedagogia (1968), posteriormente propõe que a Andragogia e a Pedagogia devem ser vistas num contínuo (1985) necessário numa perspectiva de educação permanente (Brockett, 2000).

seres humanos. E ao centrar o processo educativo no educando, respeitando a sua individualidade, reafirmam-se os valores democráticos e promove-se um ambiente de cooperação e comunicação entre todos os elementos envolvidos no processo educativo.

Sublinhamos ainda que a característica unificadora das diferentes expressões dos movimentos humanistas na educação é a assunção de que a natureza humana é, na sua essência, positiva e que cada indivíduo detém um potencial de desenvolvimento virtualmente ilimitado, o que permite um crescimento pessoal autodirigido ao longo de toda a vida (White e Brockett, 1987).

2. 5. Educação Radical

A educação radical como perspectiva teórica tem o seu apogeu na década de 70, e surge como reacção à situação económica e política da América Latina, sendo este o continente em que primeiro tem uma expressão relativamente generalizada, nomeadamente nas campanhas de alfabetização no Brasil e no Chile.

Em 1970, com a publicação do livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire propõe uma perspectiva teórica radical²⁷ para a educação. A finalidade educativa preconizada é a conscientização política dos cidadãos, com vista à sua capacitação para operar transformações na realidade social.

Assim sendo, a educação é encarada como um motor de transformação e 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.

A educação radical, apesar de ser relativamente recente, tem raízes que remontam a movimentos políticos, sociais e culturais anteriores, como, por exemplo, a

²⁷ Elias e Merriam classificam esta perspectiva filosófica como Radical, Paulo Freire refere-se ao seu modelo educativo como um modelo de Educação Progressista.

tradição anarquista, o socialismo marxista e a esquerda freudiana ou psicanálise revolucionária.

A contribuição dos movimentos anarquistas é visível, principalmente, na sua oposição à escola pública, encarando-a como instituição que mantinha as dinâmicas sociais e que, por isso, se opunha à individualidade e a autonomia dos educandos. Da mesma forma, a tradição marxista também questiona a função da escola, considerando-a como uma forma sofisticada de alienação e manipulação dos cidadãos nas sociedades industrializadas. Por fim, referimos a esquerda freudiana quer na sua valorização da autonomia quer no que diz respeito ao constante questionamento acerca dos constrangimentos do indivíduo para a transformação da sua própria vida.

2. 5. 1. A Tradição Anarquista

Como filosofia política e social o movimento anarquista levantou questões como as que se relacionam com o papel e a natureza de todas as formas de autoridade na sociedade e, inevitavelmente, da instituição escolar. A questão da autoridade põe-se em termos da análise institucional, nomeadamente nas instituições escolares que, segundo esta perspectiva, comprometiam a individualidade e a autonomia dos educandos, propondo como única solução aceitável uma educação não autoritária.

Autores como Paul Goodman, Ivan Illich e John Ohliger são considerados como alguns dos principais representantes deste movimento em termos educativos.

De acordo com esta posição reivindica-se uma total autonomia da escola face ao Estado. Os sistemas nacionais de educação são considerados como formas de manipulação ideológica e mecanismos de manutenção do poder por parte das classes dirigentes.

Se o Estado transmite, através de um sistema nacional de educação, a ideologia dominante promove uma forma de socialização que acaba por pôr em causa a autonomia e o poder de cada indivíduo, comprometendo, assim, o efectivo desenvolvimento de cada indivíduo

Podemos então afirmar, ainda que de uma forma algo simplista, que o principal objectivo da educação segundo os modelos anarquistas seria o desenvolvimento individual e a capacitação dos educandos para a escolha livre de dogmas, preconceitos ou constrangimentos de ordem moral, que possam vir a comprometer os objectivos e ambições de cada um.

Um dos mais conhecidos defensores da filosofia da educação radical é Tolstoi, ao preconizar uma educação sem programa pré-determinado, em que o professor ensina o que considera relevante com a única preocupação de corresponder às expectativas e exigências que os educandos manifestam em relação ao processo de aprendizagem.

Assim, os principais legados dos movimentos anarquistas para a filosofia da educação radical são a defesa das escolas livres e até a desescolarização, que traduzem a expressão da oposição radical ao controlo da educação pelo estado e do próprio conceito da educação como exercício de autoridade e imposição.

2. 5. 2. A Tradição Socialista Marxista

O grande objectivo do socialismo marxista é a promoção da liberdade e autonomia individual através do fim da sociedade capitalista, o que só seria possível através de uma revolução que ditasse uma nova distribuição dos meios de produção. De acordo com esta perspectiva as diferenças de poder entre os indivíduos assentavam na assimetria na distribuição dos meios de produção, as classes dirigentes oprimem as classes trabalhadoras porque detêm os meios de produção.

A proposta de transformação social de Marx passava necessariamente pela revolução, neste contexto a educação não era considerada como agente de transformação social. Toda a educação era encarada como estando demasiado próxima dos interesses da classe dominante, pelo que não haveria qualquer esperança de que através dela se conseguisse pôr em causa os privilégios da classe dirigente.

No entanto, educadores radicais como, por exemplo, George Counts, Theodore Brameld e Paulo Freire utilizam no seu discurso educativo conceitos marxistas como conscientização, alienação, luta de classes e revolução política.

2. 5. 3. A Esquerda Freudiana ou Psicanálise Revolucionária

A questão fundamental, na perspectiva socialista marxista, é o pressuposto de que a partir do momento em que os sujeitos tomem consciência de que a estrutura social, encarada como injusta, pode ser alterada, estão reunidas as condições necessárias para a revolução e conseqüente transformação social.

No entanto, observa-se que nem sempre os indivíduos tomam nas suas mãos o projecto de alterar a realidade social e é esta a questão fundamental para os teóricos da esquerda freudiana. Toda a conceptualização teórica é feita na tentativa de perceber e explicar porquê que as pessoas deixam de agir em seu próprio interesse mantendo a estrutura autoritária que as subjuga. Uma das justificações deste comportamento de acomodação pode ter raízes nos primeiros anos de vida dos indivíduos, ou seja pode resultar de um processo de educação que conduza a este comportamento de não-acção, de conformidade social e conseqüentemente de manutenção das dinâmicas sociais.

De acordo com Abbagnano, Fromm defendia que “não é a vida social a exigir a repressão, mas a sociedade burguesa, com as suas diferenças de classes e as suas alienações, mal dissimuladas por baixo de pretensos valores” (Abbagnano, 1990, p. 99). Neste sentido, e sendo o processo de educação escolar dirigido pela burguesia podemos entender as instituições educativas, enquanto agentes socializadores, como mecanismos de repressão legitimados pela transmissão dos valores da classe dominante.

Com o objectivo de alterar esta situação, ou seja, de construir uma sociedade em que os indivíduos fossem agentes de transformação social, indivíduos que não se conformassem com as injustiças e desigualdades, seria necessário pensar a educação sob um outro ponto de vista, promovendo a liberdade sexual, a alteração da organização e

dinâmica familiares, a utilização de métodos de ensino que promovessem a liberdade e a autonomia das crianças e que toda e qualquer forma de repressão fosse abolida.

De acordo com esta opção teórica uma alteração transformadora da estrutura social só será possível através da conscientização individual e de uma educação libertadora e nunca através de uma alteração na própria estrutura social. Aqui podemos verificar um ponto de divergência em relação ao socialismo marxista que, como já vimos, propunha uma revolução que transformasse a estrutura social propriamente dita.

Neill é um pedagogo que não poderíamos deixar de referir, na sua escola de Summerhill a prática e o quotidiano pedagógicos eram pautados pelos princípios descritos, sendo a liberdade dos alunos considerada fundamental para o seu desenvolvimento pessoal. Nesta escola não existia qualquer tipo de educação religiosa ou moral, os alunos podiam escolher se e quando frequentavam as aulas e cabia aos próprios alunos a gestão e organização da instituição escolar.

De acordo com Elias e Merriam, a esquerda freudiana acaba por não exercer uma grande influência na educação de adultos dos nossos dias, no entanto os seus princípios filosóficos, como a defesa da liberdade individual, a conscientização da injustiça e da opressão, a capacidade de cada um para a transformação da sociedade, continuam presentes nas obras de educadores de adultos, nomeadamente nos seguidores de Paulo Freire.

2. 5. 3. Paulo Freire e a Alfabetização na América Latina

O interesse de Paulo Freire pelas questões da educação ocorre quando, no exercício da sua actividade profissional, toma contacto com os trabalhadores do nordeste brasileiro, neste contexto deu especial atenção à questão do analfabetismo e aos cursos de alfabetização de adultos. Tornou-se um dos principais críticos dos programas de alfabetização por considerá-los demasiado paternalistas e autoritários.

Todo o trabalho de Freire deve ser entendido à luz da situação económica, social e política da América Latina, que se caracterizava por grandes assimetrias económicas e

de poder entre as diferentes classes sociais. Toda a sua intervenção educativa tinha como objectivo a acção social e política. Em 1964, Paulo Freire é preso por questões políticas ligadas ao seu trabalho, e a esta prisão seguiu-se o exílio no Chile onde iniciou e esteve envolvido num projecto educativo apoiado pela UNESCO no âmbito da Reforma Agrária.

O seu trabalho pedagógico caracteriza-se essencialmente por um verdadeiro compromisso face à realidade social da América Latina, entendendo-a como resultado da elevada taxa de analfabetismo da população, quer no que diz respeito ao subdesenvolvimento da região, quer no que concerne à sua situação política (Peris, 1991, p. 485).

Nos finais da década de 60 deixa a América Latina e vai para os Estados Unidos da América onde lecciona no centro de Estudos de Educação da Universidade de Harvard e em 1971 muda-se para Genebra.

De acordo com a análise proposta por Elias e Merriam, no início da sua obra nota-se uma forte influência da perspectiva personalista cristã, em que a ênfase é colocada no indivíduo e no lugar que este ocupa na sociedade em desenvolvimento tecnológico e cultural. No entanto, encontram-se também outros temas tradicionalmente abordados pelos existencialistas, como, por exemplo, a liberdade, a intersubjectividade, a autenticidade e o diálogo. Ainda de acordo com os autores referidos, a obra *Pedagogia do Oprimido* marca um ponto de viragem conceptual e a partir daí são claras as influências marxistas no discurso freiriano, ainda que isto não represente o abandono das temáticas anteriores.

2. 5. 4. Freire como Educador Radical

A filosofia da educação freiriana assenta um princípio fundamental que é a visão do Homem como um ser que não está imerso no mundo mas que age sobre ele. Esta consciência de que se pode intervir na realidade implica uma visão de homem como

sujeito e não como mero objecto, uma vez que cada homem pode alterar o seu mundo transformando-o.

Neste sentido, a intervenção educativa tem como principal objectivo ajudar os indivíduos a alcançarem um cada vez maior nível de conscientização do seu potencial transformador.

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 sua forma de ser²⁸ no mundo. Assim, a sua obra e a sua concepção de educação “giram em torno de elementos como *educação libertadora, humanização e conscientização*”²⁹ (Peris, 1991, p. 485).

Outro aspecto considerado importante é a definição de homem como ser em permanente desenvolvimento. Ao longo de toda a sua obra Freire 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. Desta forma, se podemos dizer que cada um é também o seu contexto teremos de afirmar que, cada um, tem a possibilidade de alterar o contexto em que nasce cresce e se desenvolve. “Ser humano é ser um actor no mundo e procurar guiar o seu próprio destino. Ser livre, ser um actor 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).

Apesar de se reafirmarem valores como a liberdade e a autonomia do indivíduo o meio em que estes se encontram é também valorizado. Em situação educativa deve partir-se daí para que a acção transformadora tenha sentido e eficácia, o que o educando já sabe deve ser valorizado uma vez que é parte integrante da sua identidade, mas

²⁸ *Ser* no Mundo, por oposição a *Estar* no Mundo, uma vez que se entende o homem como sujeito da sua própria vida e não como objecto na estrutura social.

²⁹ Em itálico no original.

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. Referindo-se à eficácia dos programas de alfabetização Freire afirma “...somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como acto criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo” (Freire, 1977, p. 31).

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, fazendo parte do mundo dos alfabetizandos, dão origem a discussão e a análise do seu significado político e social. Este processo deverá conduzir à consciência crítica acerca da situação social vivenciada pelos educandos. Do ponto de vista da alfabetização propriamente dita, parte-se de uma história ou narrativa, que pode ser pessoal e específica, do quotidiano dos educandos e, a partir daí o educador selecciona palavras que, divididas em sílabas, podem dar origem a outras palavras (Heaney, 1995).

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 aspectos que referimos anteriormente, como a alfabetização como instrumento de transformação individual e social, a educação como fonte de poder e de acção transformadora, e a valorização dos educandos, da sua experiência de vida e dos seus saberes.

No texto *Acção Cultural para a Libertação*, Freire enuncia os princípios gerais para o desenvolvimento de um processo de alfabetização de adultos como acção cultural para a libertação (Freire, 1977, p. 59/90):

- a. “ Toda a prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo”
- b. “O processo de alfabetização de adultos deve ser entendido como um acto de conhecimento”

Relativamente ao primeiro dos princípios apresentados, o autor defende que toda e qualquer prática educativa envolve uma postura teórica do educador, ainda que nem sempre de uma forma clara e assumida. Nesta perspectiva a educação é entendida como uma “orientação dos seres humanos no mundo”, e esta orientação reclama uma concepção de Homem e uma cosmo visão determinada. Freire adiante que “...o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como nos animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado” (Freire, 1977, p. 59).

Como podemos verificar, do processo de alfabetização proposto resultam produtos como a aprendizagem da leitura e da escrita mais importante ainda, resulta a apropriação criativa de um pensamento-linguagem, que permite ler o mundo e a partir daí dizer o mundo, só deste processo resulta o poder do educando agir e transformar a sua vida.

Ainda nesta obra o autor chama a atenção para a manipulação ideológica e a prática de manutenção das assimetrias de poder que, muitas vezes, é feita através dos modelos de alfabetização tradicionais, nomeadamente pelos conteúdos dos livros e textos de apoio. “A análise destes textos revela, não importa se os seus autores são ingénuos ou astutos, a ideologia da classe dominante que tem, na educação por ela posta em prática, um instrumento eficiente para a sua reprodução”, e ainda, “há algo ainda implícito na ideologia das classes dominantes e que a análise de cartilhas e livros de leitura revela – o perfil dos analfabetos como seres marginais” (Freire, 1977, p. 64).

Freire questiona, desta forma, “a neutralidade do modelo tecnológico de educação (...) argumentando que um currículo que ignora questões como o racismo, o sexismo, a exploração dos trabalhadores, entre outras formas de opressão, mantém o *statu quo* social (Heaney, 1995).

Assim, Freire reafirma a assimetria de poder entre as classes e a necessidade de partir da palavra do trabalhador para que este tome consciência da situação em que se encontra e que a partir daí vá conquistando o poder de alterar o mundo. Nesta alteração do mundo pelas classes oprimidas é necessário que a educação cumpra a função

primordial de desmistificar a desigualdade que quase sempre aparece legitimada, de forma mais ou menos clara, nos manuais e na própria gestão da relação professor aluno.

Encontramos neste ponto uma crítica clara à educação tradicional, de cariz fundamentalmente escolarizante, Freire aponta a instituição escolar como parte integrante do problema porque contribui para a marginalização das minorias e dos mais pobres. A partir desta crítica propõe um modelo de educação para a liberdade que põe em causa o que é dado pelo mundo e que, simultaneamente, capacite o educando para que reflecta na sua própria experiência sob o ponto de vista histórico, dando-lhe assim uma possibilidade de entender a sua situação presente e projectar o seu futuro (Heaney, 1995).

Quanto ao processo de alfabetização como um acto de conhecimento, podemos dizer que, de acordo com o autor, o acto de conhecer tem de ser necessariamente um acto criador, uma vez que o educando tem de ocupar um lugar de sujeito, “aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas reflectir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem” (Freire, 1977, p. 68).

Mais uma vez se reafirma o papel central do educando no processo de aprendizagem e a própria aprendizagem da leitura e da escrita como forma de libertar o homem do conformismo e da aceitação da desigualdade, aprender a escrever e ler só tem sentido se os educandos aprenderem a “dizer a palavra”, ou seja, “dizer a palavra, num sentido verdadeiro, é o direito da expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (Freire, 1977, p. 69).

Esta ideia é retomada na *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, em que Freire reafirma que “ensinar não é transferir conhecimentos” (Freire, 1997, p. 52/55).

2. 5. 5. O Movimento de Desescolarização e a Educação de Adultos

Nos finais da década de 60 deu-se a emergência de um movimento de reforma educativa, influenciado claramente por ideologias anarquistas, que propunha o fim das escolas. Ivan Illich é considerado um dos expoentes máximos deste movimento ao propor a eliminação das instituições escolares como única forma de proteger a liberdade dos indivíduos.

Illich criticava os sistemas de ensino e todas as organizações educativas porque, segundo ele, qualquer instituição educativa é por definição opressora e manipuladora. Para compreendermos a proposta de Illich temos de perceber a sua concepção de educação e aprendizagem. Nesta perspectiva, 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 a próprio conhecimento considerado pertinente pela sociedade.

Outro aspecto relevante na proposta de reforma de Illich é a defesa da convicção de que nem tudo o que se aprende tem necessariamente que resultar de um processo de ensino e muito menos de um processo de ensino formal. Nesta perspectiva a aprendizagem accidental, ou a experiência quotidiana, são consideradas formas de aprender igualmente, ou ainda mais válidas. Como já vimos anteriormente, esta concepção de aprendizagem retira algum protagonismo ao professor enquanto figura central no processo de ensino numa perspectiva mais tradicional.

Assim, de acordo com Illich a característica principal da verdadeira aprendizagem é que esta resulta de uma escolha, uma vez que a aprendizagem livre promove no educando a espontaneidade, a independência e a capacidade de se relacionar com os outros.

A proposta de Illich prevê a construção de uma nova sociedade, que designa de “sociedade convivial” onde a desescolarização se poderá manifestar plenamente e provar a sua dimensão libertadora (Furter, 1998, p. 87).

No que se refere à educação de adultos, John Ohliger é usualmente referido como o principal responsável pela aplicação da perspectiva de Illich ao domínio da educação de adultos.

Ohliger chama a atenção para o facto de um número cada vez mais instituições de educação de adultos encarar os seus educandos como inadaptados, incompletos e insignificantes. Há a convicção quase generalizada de que os adultos que frequentam iniciativas de educação de adultos estão a usufruir de uma oportunidade para se melhorar e para melhorarem as suas vidas, principalmente no que se refere aos cursos de alfabetização, quando sabemos que nem sempre mais educação quer necessariamente dizer mais qualidade de vida. Está aqui presente o paternalismo, já referido por Freire, com característica da educação de adultos institucional.

A institucionalização da educação de adultos é precisamente o aspecto mais criticado por Ohliger. Segundo ele a certificação, a formação profissional, a alfabetização, a formação pós-graduada são formas de educação que servem apenas o propósito de veicular o conhecimento oficial, desqualificando a experiência de vida e todo o vasto conjunto de saberes que os educandos adultos já possuem.

As ideias de Illich e Ohliger não encontraram, segundo Elias e Merriam, muitos seguidores no âmbito da educação de adultos (Elias e Merriam, 1980, p. 170).

Uma das razões normalmente apontadas para a influência diminuta da educação radical, principalmente dos modelos de influência marcadamente anarquistas, tem a ver com o facto da educação de adultos estar muito ligada a instituições conservadoras como, por exemplo, organizações religiosas, escolas públicas, entidades de formação profissional de índole empresarial, ou seja, na sua maioria estruturas neo-liberais.

A tradição ocidental neo-liberal está mais próxima da valorização da individualidade preconizada por modelos educativos humanistas, em que o que se pretende é o desenvolvimento de cada educando sem que este ponha em causa as instituições e estruturas sociais.

No entanto, a educação radical tem o grande mérito de proceder à crítica social, e à reflexão em torno das instituições educativas como instrumentos de manutenção da sociedade. Chama a atenção para a inexistência de educação ideologicamente neutra, alerta para o facto da educação tradicional manter as estruturas de opressão sobre as minorias, como, por exemplo, através da análise dos manuais em que se encontram preconceitos e dogmas que legitimam as desigualdades sejam estas étnicas, de género ou de origem social.

Como síntese, referimos Gadotti, numa definição de educação de adultos que nos parece reveladora da concepção radical: “cabe à educação de adultos: amar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe seleccionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovadora); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado”, tendo como objectivo a intervenção social “numa perspectiva emancipadora da educação, a educação de adultos tem que fazer tido isso em favor dos excluídos. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimento, saber, que é poder”. (Gadotti, 2001, p. 35).

3. A Educação de Adultos em Portugal

Como referimos anteriormente o principal objectivo deste trabalho é reflectir em torno das filosofias da educação que marcam, implícita ou explicitamente, as práticas pedagógicas na educação de adultos no nosso país, nomeadamente no que diz respeito ao ensino recorrente.

Adoptando uma óptica funcionalista da educação, podemos considerar que existem funções sociais concretas para a educação. Neste sentido, o contexto social tem, necessariamente, que influenciar e sofrer influências da educação.

De acordo com Carlos Alberto Torres, e numa perspectiva funcionalista, “as funções são consequências da acção social, são consequências que podem ser observadas e que favorecem a adaptação ou ajuste de um sistema”, neste sentido, são elas que permitem a um sistema a sua própria reprodução (Torres, 1997, p. 13).

Assim, são comuns as referências às funções da educação e, naturalmente, estas ajustam-se ao momento histórico em que surgem e ao projecto social que perseguem. Normalmente são referidas quatro funções essenciais para a educação: função académica, função distributiva, função económica e função política (Torres, 1997, p. 13/18).

A função académica engloba a socialização, ou seja, a transmissão de modelos de comportamento, sistemas de regras, normas, valores e códigos simbólicos, que caracterizam a sociedade em questão; a reprodução cultural, que permite às gerações mais novas, ou menos instruídas, o contacto com a herança cultural da sociedade e, por fim, a transmissão dos conhecimentos instrumentais e das operações mentais que

permitem a verdadeira produção de conhecimento, como, por exemplo, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Quanto à função distributiva, ela está associada à selecção social operada pelas instituições educativas e à consequente determinação da posição social e laboral dos indivíduos no tecido social. Associada à valorização desta função da educação fundamenta-se a convicção política de que aumentando o nível de instrução das populações se promovia o desenvolvimento económico dos cidadãos e das sociedades. Com o mesmo fundamento se defende o pressuposto de que a educação é o principal meio de mobilidade social e que, se a selecção social se opera com base na educação de cada um, então uma educação igualitária permitiria a verdadeira e efectiva igualdade de oportunidades, o que conduz, necessariamente, a uma ideologia meritocrática na leitura das assimetrias sociais.

A função económica está ligada à anterior, no entanto remete para a especificidade da preparação para o mercado de trabalho. Esta função da educação baseia-se na premissa de que uma melhor educação conduz a uma maior produtividade e, consequentemente, a um maior rendimento. A função económica justifica os investimentos crescentes dos Estados no domínio da educação, de acordo com este pressuposto, todo e qualquer investimento em educação seria recuperado em progresso e desenvolvimento económico da população e das nações.

Por último, referimos a função política da educação. De acordo com a perspectiva funcionalista, que temos vindo a seguir, os modelos de convivência social adoptados na escola, ou em qualquer outro contexto educativo, são transferidos para contextos sociais mais alargados. Esta função é visível nos discursos políticos sobre a educação, nomeadamente na apologia de organizações como a UNESCO, de uma educação para a convivência pacífica entre os povos, de uma educação para a democracia, entre outros exemplos possíveis.

De acordo com a perspectiva funcionalista das funções da educação, não podemos separar determinada educação do contexto em que surge. Por outro lado, qualquer alteração social influencia inevitavelmente a realidade educativa, parece-nos

portanto pertinente traçar, ainda que de uma forma breve, algumas considerações históricas em torno da educação de adultos em Portugal.

Outro aspecto que nos faz considerar a pertinência desta abordagem é o constante compromisso entre tradição e inovação que é exigido à tarefa educativa. A educação de cada momento histórico surge sempre em estreita relação com o(s) modelo(s) de educação anterior, seja esta uma relação de continuidade ou de reacção.

Assim, para procurar entender as transformações que a educação de adultos sofreu ao longo do tempo, no nosso país, pareceu-nos relevante abordar os seguintes períodos históricos:

- Do século XIX à Primeira República
- O Estado Novo
- Do 25 de Abril ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos
- Os anos 80 e a Lei de Bases do Sistema Educativo
- A década de 90.

3.1. Do Século XIX à Primeira República

No século XIX começa a ser visível a preocupação política com o acesso à instrução por parte das classes populares. Neste sentido, em 1817, começam a surgir as escolas nos quartéis, destinadas aos militares, aos seus filhos e os filhos dos habitantes civis das localidades em que se encontravam os quartéis (Gomes, 1980).

Sublinhamos que a instrução primária gratuita é garantida pelo Estado só a partir de 1920, e apenas em 1935 é decretada a obrigatoriedade escolar. Neste sentido, é de salientar o carácter inovador das iniciativas militares para a generalização do acesso às competências básicas como ler, escrever e contar.

Em meados do século XIX foram levadas a cabo, no nosso país, algumas iniciativas de educação de adultos, com o objectivo de promover a instrução elementar e a formação moral e cívica dos cidadãos. Estes movimentos foram crescendo, à medida

que os movimentos do operariado urbano foram conquistando notoriedade social e política. A título de exemplo referimos a Sociedade de Instrução Primária, a Sociedade Propagadora de Conhecimentos Úteis, a Associação Comercial de Lisboa, a Associação Industrial Portuense, o Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas e, também a Sociedade Católica criada, em 1843, como reacção a todos estes movimentos de instrução laicos (Nogueira, 1996, p. 122/4).

À medida que estes movimentos se foram instalando na sociedade civil, surgem outros que encaram a educação e a instrução de uma forma instrumental, ou seja, como algo de que depende o desenvolvimento económico do país e, também, como veículo de transmissão ideológica. É nestes sentido que, em 1881, o industrial Casimiro Freire inicia a sua luta contra o analfabetismo, com o movimento das “escolas móveis”³⁰. Estas escolas eram destinadas a crianças e adultos e tinham como principal objectivo colmatar as lacunas das instituições de ensino monárquicas. Dependiam da Associação das Escolas Móveis e esta associação dependia economicamente da contribuição de beneméritos e, naturalmente, tinham interesse político na difusão dos ideais republicanos.

No início do século XX, o combate ao analfabetismo tornou-se um dos principais estandartes da causa republicana assumindo-se, naturalmente, como um elemento de forte contestação à monarquia, e às suas políticas educativas e sociais.

As iniciativas desenvolvidas, no âmbito da educação de adultos, tinham como objectivo dotar a população (aderente) com competências elementares de cálculo assim como de leitura e escrita, e procediam à difusão doutrinária das ideologias e convicções dos movimentos políticos que as dinamizavam, através de palestras, conferências e outras actividades de ordem recreativa.

A questão do analfabetismo foi considerada como uma questão fundamental pelos movimentos republicanos, no nosso país, mesmo como uma questão humana e

³⁰ A primeira “escola móvel” é fundada a 24 de Novembro de 1882, em Castanheira de Pêra, com um curso diurno e outro nocturno.

social. De acordo com Justino de Magalhães, os republicanos “viam na ignorância todos os males e na instrução um caminho para a justiça, a igualdade e a regeneração política” (Magalhães, 1996, p. 87), na linha iluminista da ideologia moderna.

A falta de instrução era encarada como a justificação da pobreza e do subdesenvolvimento económico e cultural generalizado. A falta de escolarização das populações era apontada simultaneamente como causa de uma sociedade injusta, que não dava a todos os homens o direito à instrução e conseqüente acesso aos bens culturais e à informação, e como principal pilar de manutenção social e de justificação das assimetrias sociais, culturais e económicas.

De acordo com esta perspectiva, o analfabeto era visto como um indivíduo que não tem forma de tomar nas suas mãos a transformação da sua situação socioprofissional, nem tão pouco de tomar plena consciência dos seus direitos de cidadão. Assim, deveria competir ao Estado proporcionar a todos um nível de instrução considerado como mínimo para o exercício da cidadania.

É evidente que os ideais republicanos estão muito presentes na forma como são interpretadas as desigualdades no acesso à educação e, também, nas estratégias propostas para dar resposta a esta situação problema.

Outro aspecto que nos parece relevante para compreendermos esta grande preocupação com as populações não escolarizadas é a influência clara dos ideais positivistas que caracterizaram a produção científica e cultural dos finais do século XIX. A valorização da cultura urbana e industrial era evidente, a Ciência era encarada como a única forma de dar resposta ao mau estar social e a todos os problemas que assolavam a sociedade. Portanto, o conhecimento valorizado é, sem dúvida, o veiculado pela cultura escolar, relegando para segundo plano outras formas de conhecimento mais próximas das populações que não dominavam o código escrito.

A Reforma Educativa de 29 de Março de 1911 propõe o combate ao analfabetismo através de uma organização descentralizada da rede escolar, que pretende levar as ofertas educativas para fora dos centros urbanos, “a escola vai lá, ao encontro de quem precisa” (Nogueira, 1996, p. 127). A concretização deste princípio concretiza-se pela oficialização das “escolas móveis”, que acabaram por constituir a proposta

estatal para as freguesias em que, por qualquer motivo, não era viável a criação de escolas fixas.

As universidades populares e as universidades livres tiveram, também, um papel fundamental no que respeita à difusão popular de iniciativas de ordem cultural e recreativa. Assim como a organização coordenada de actividades extra-escolares e de divulgação e valorização da cultura popular.

Ainda que estas preocupações tenham percorrido o discurso político e até legislativo da Primeira República, o combate ao analfabetismo não foi coroado de grande êxito. As taxas de analfabetismo continuaram muito altas³¹, mesmo no que se refere a populações em idade escolar, para quem a escola era obrigatória, ainda que apenas, do ponto de vista formal.

Para este facto parecem ter contribuído as constantes alterações na regulamentação das iniciativas de combate ao analfabetismo, a legislação, ainda que inovadora, parece não ter sido acompanhada por práticas eficazes, a sucessão da “medidas e contra medidas” comprometeu, de certa forma, a real operacionalização de muitos dos projectos propostos (Nogueira, 1996, p. 129).

3. 2. O Estado Novo

Com o Estado Novo alterou-se radicalmente a visão do analfabetismo. Se anteriormente se apontava a falta de instrução como uma das causas da situação de subdesenvolvimento do país e das populações, no período do Estado Novo as populações não escolarizadas eram encaradas como exemplos de resistência aos perigos da “civilização urbana” e da terciarização dos hábitos das populações (Magalhães, 1996,

³¹ De acordo com os dados apresentados por António Nogueira, a taxa de analfabetismo era, em 1911 de 75% e, em 1930 de 67,8, “Muito pouco, para quem tanto desejou!...” (Nogueira, 1996, p. 129).

p. 87). Neste contexto, verifica-se um claro desinvestimento político nas questões da educação que acabou por cumprir uma função de manutenção social e de apatia cívica na população.

Durante a vigência do Estado Novo, existiram, naturalmente, iniciativas de educação de adultos, contudo este período histórico caracteriza-se por uma ausência de preocupação com as questões educativas em geral. De acordo com Santos Silva o “salazarismo interrompeu, de facto, as iniciativas estatais de instrução popular ensaiadas na Primeira República e contrariou sistematicamente os movimentos sociais de cariz associativo, doutrinal e educativo” (Santos Silva, 1990, p. 17).

É particularmente notório que a instrução da população não era considerada como fundamental como acontecia na Primeira República. As assimetrias sociais reflectiam-se nitidamente nas assimetrias no acesso à educação, o que contribuía para a manutenção social e, simultaneamente, a legitimava. As posições sociais eram determinadas pelo nível de instrução, e as faixas da população mais desfavorecidas e, conseqüentemente, como menor possibilidade de acesso a níveis médios ou superiores de educação, encontravam na falta de escolaridade uma justificação para a manutenção das disparidades sociais.

Podemos, então, adiantar que todo este mecanismo de não investimento na educação das massas servia o propósito do desenvolvimento de um certo conformismo de cada um com a sua posição e estatuto social. Desta forma, procedia-se a um controlo subtil e, até, a uma dissuasão sistemática das aspirações à mobilidade social.

O Estado Novo é um período bastante longo (1932 a 1974) pelo que é inevitável que o panorama da educação de adultos tenha sofrido algumas alterações. Mesmo que o Estado Português tenha mantido um certo isolamento em termos de política internacional, é evidente que as compulsões de uma Europa em guerra, e, mais tarde o desenvolvimento e a reestruturação social do pós-guerra, se tenham, de alguma forma, feito sentir no nosso país.

No início da década de cinquenta assiste-se a um crescente investimento na educação que se verifica a todos os níveis de ensino, e é neste contexto que surge a

Campanha Nacional de Educação de Adultos. “Por um conjunto de circunstâncias em que avultam o crescimento económico e os projectos de industrialização do pós-guerra e um certo voluntarismo governativo, ocorre, sensivelmente ao mesmo tempo da expansão do ensino primário e do arranque do ensino técnico, a Campanha Nacional de Educação de Adultos. A esta campanha, conduzida entre 1953 e 1956, sob direcção autoritária e em obediência ao modelo da extensão escolar, nada mais sucederá de inovador no contexto do Estado Novo” (Santos Silva, 1990, p.18).

A Campanha Nacional de educação de adultos organizada por Veiga de Macedo, que teve lugar entre 1956 e 1959, assim como os Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos, seguiu o modelo escolar. De acordo com Justino de Magalhães, este modelo não fazia mais do que permitir, aos adultos, o “acesso ao ensino”, numa lógica clara de ensino recorrente (Magalhães, 1996, p. 88).

A década de setenta inicia-se com alterações políticas e governativas que não poderiam deixar de influenciar a dinâmica social e cultural do país. Com a “Primavera Marcelista” é nítida a tentativa de aproximar Portugal dos países da Europa Ocidental (mais concretamente dos países que integravam a OCDE). Parece-nos evidente que esta ligeira transformação política se tinha tornado inevitável devido à crescente contestação e mau estar social, decorrentes das transformações económicas dos países ocidentais, dos movimentos estudantis, nomeadamente das crises académicas que aconteciam pela Europa, dos movimentos cívicos, melhor dizendo do emergir de uma nova cultura de intervenção cívica, que punha em causa a continuidade dos regimes totalitários.

Em Janeiro de 1971 é apresentado o Projecto de Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sob a tutela de Veiga Simão, ministro da educação de então, tendo como principal objectivo a democratização do ensino. Depois de consultada a sociedade portuguesa, o Secretariado da Reforma Educativa procedeu à elaboração de um Relatório síntese, em consequência do qual o governo enviou à Assembleia Nacional o projecto-lei a 23 de Janeiro de 1973 que é aprovado em Julho do mesmo ano. Destacamos o carácter inovador desta reforma educativa, sublinhando a inclusão de conceitos como o de Educação Pré-escolar e o de Educação Permanente,

ainda que nenhum destes subsistemas educativos assumisse carácter obrigatório ou até generalizado.

Com a queda do Estado Novo, a maior parte das medidas propostas pela Reforma Veiga Simão não chegaram sequer a ser implementadas.

No entanto, e centrando a nossa atenção na educação de adultos, interessa-nos particularmente a criação da Direcção Geral de Educação Permanente, pelo Decreto-Lei n.º 408 de 27 de Setembro de 1971. Os objectivos da sua implementação seriam dinamizar um plano de educação extra-escolar e de promoção cultural e profissional e, simultaneamente, desenvolver uma acção supletiva do Ensino Básico. A criação de bibliotecas e de outros espaços que contribuíssem para o desenvolvimento social e cultural das populações também estava previsto.

Relativamente à educação de adultos com vista à obtenção de certificação num sentido mais escolarizante, foram definidos, em 1973, os objectivos dos cursos de educação Básica de Adultos. A alfabetização não esgotava os objectivos destes cursos, estando previsto, também, o desenvolvimento cultural e profissional das populações. Este tipo de iniciativas resultaria da colaboração entre o Ministério da educação e outros organismos estatais ou empresariais. Os Ministérios do Exército, da Marinha, das Corporações e Previdência Social e a Secretaria de Estado da agricultura eram considerados parceiros privilegiados.

De acordo com Stoer, a Reforma Veiga Simão mais não foi do que um indicador claro do colapso da ideologia educacional do governo de Salazar (Stoer, 1982, p. 28/32). Em todo o caso, esta reforma traduziu uma nova função para o Sistema Educativo, a função de democratizar o acesso à educação e, conseqüentemente, o acesso a determinada cultura que não a cultura rural que caracterizou o período anterior do Estado Novo.

3. 3. Do 25 de Abril ao Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos

Na década de setenta as preocupações mundiais com as questões da educação e, particularmente, com a questão da educação de adultos, definem o problema do analfabetismo à escala mundial. As transformações económicas e sociais, os movimentos de independência colonial, a formação de novos Estados, a crescente preocupação com a qualidade de vida, com a saúde e com o ambiente, levaram muitos organismos internacionais a apresentar a educação de adultos como uma estratégia adequada para dar respostas integradas às cada vez mais frequentes transformações estruturais que caracterizam as sociedades na sua complexificação contínua.

A contestação social e a intervenção cívica nunca foram tão intensas como nos finais da década de sessenta, início da década de setenta. Neste contexto socio-cultural que caracterizava grande parte da vivência ocidental ocorre a Revolução de Abril que põe fim a quase meio século de Estado Novo. Com a deposição de um estado totalitário os ideias de igualdade, de liberdade, de justiça social começam a fazer parte do discurso político, nomeadamente do discurso político referente à educação.

Só em Agosto de 1976 toma posse o Primeiro Governo Constitucional, desde Abril de 1974, o país viveu em clima de instabilidade política, sucederam-se Governos Provisórios, equipa ministeriais e, necessariamente, sucederam-se, também, propostas educativas distintas. Facilmente se compreende que se tratou de um momento conturbado uma vez que as alterações no sistema educativo eram constantes.

Em finais de 1975 à Direcção Geral de Educação Permanente³² competia a dinamização de iniciativas institucionais e, simultaneamente, a coordenação de

32 O conceito “Educação Permanente” é difundido pela conferência de Nairobi, em 1976, e traduz uma evolução conceptual em relação ao sentido da “recorrência” da Educação de Adultos veiculado ainda por um relatório da OCDE, em 1972. A Educação de Adultos encarada como um aspecto da educação permanente abrange todas as iniciativas educativas que não

múltiplos movimentos culturais e recreativos que desenvolviam iniciativas ao nível da educação de adultos.

Não devemos esquecer que, neste período, os movimentos associativos e cívicos cresceram imenso e que assumiram um papel de grande relevo na dinamização de inúmeras iniciativas de divulgação cultural e recreativa. Estas organizações cumpriram um duplo papel educativo. Por um lado, diversificavam a oferta cultural e estimulavam o interesse das populações na ocupação educativa e recreativa dos tempos livres e de lazer, por outro lado, a sua gestão permitia um experienciar da gestão e da participação democráticas, o que constituiu um importante movimento de educação para a democracia.

Um pouco por todo o lado, os modelos escolares tradicionais são postos em causa, a noção de educação permanente remete para a apologia de uma educação, mesmo no que se refere aos níveis mais básicos de alfabetização, contextualizada culturalmente, que se estenda para além dos conhecimentos académicos e que valorize as experiências dos indivíduos, que promova a autonomia na aprendizagem e que desenvolva uma atitude de aprendizagem ao longo da vida.

No nosso país a contestação dos modelos tradicionais de educação poderá ainda ter sido reforçada pela conjuntura política e social que se viveu na década de setenta. O papel central do professor no processo de ensino, a formalidade da relação pedagógica e a assimetria de poder entre educador e educando que caracterizam a escola tradicional e que foram, muitas vezes, associados ao totalitarismo que caracterizou o Estado Novo, foram postos em causa e apontados como inadequados para promover o desenvolvimento dos indivíduos e a formação de cidadãos responsáveis activos.

No período decorrente entre 1974 e 1976, em termos de educação de adultos, a perspectiva que prevalece é sobretudo a da educação popular. O modelo escolar é

tenham, necessariamente, a ver com o acesso à instrução ou à formação profissional. Alarga o conceito de educação para além do puramente instrucional, transformando-o num processo que se estende ao longo da vida e que visa o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos contribuindo para a sua realização e felicidade.

relegado para segundo plano, valorizando-se metodologias de ensino que assentam na aplicação de estratégias de resolução de problemas, no diálogo entre agentes educativos na partilha de saberes. Verifica-se um crescente interesse nos projectos de desenvolvimento estrutural, a nível local, em que a educação de adultos é encarada como uma forma de promover a participação democrática das populações e o crescimento e valorização da comunidade. De acordo com Santos Silva, neste período, a educação de adultos tinha como objectivo primordial a preparação para a acção, o horizonte da educação de adultos era, então, “a revolução social, a emergência de uma nova sociedade” (Santos Silva, 1990, p. 19).

A participação de associações cívicas, comissões de moradores e de organizações políticas ou partidárias foi fundamental neste momento histórico. Stephen Stoer divide as iniciativas de educação de adultos, que decorreram neste período, em dois grandes grupos, a saber: a “alfabetização”, propriamente dita, e as manifestações de “poder popular” (Stephen Stoer, 1986, cit. in Santos Silva, 1990, p. 20).

A alfabetização estaria associada aos movimentos estatais, de organizações conotadas com o Estado, ou dependentes deste³³. Neste tipo de iniciativa adoptou-se, maioritariamente, o modelo cubano de alfabetização, os formandos analfabetos eram considerados incapazes ou não preparados para o exercício da cidadania e a necessária participação política e cívica. Deste modo, e à mercê de um plano de alfabetização que privilegiava uma cultura escolar urbana, procedeu-se ao sacrifício, ou melhor, à desvalorização das culturas rurais, em nome de uma eficaz campanha de legitimação ideológica e política da revolução e da necessidade de adopção de um novo quadro de referências culturais e valorativas.

³³ Como por exemplo a Campanha de Dinamização Cultural do MFA (Movimento das Forças Armadas), o Plano Nacional de Alfabetização e ainda algumas iniciativas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil.

As práticas de Educação Popular³⁴ caracterizavam-se por um género de trabalho educativo que se aproximava mais do conceito de “animação sócio-cultural”.

Este tipo de trabalho tem uma influência clara da pedagogia de Paulo Freire, o seu objectivo fundamental tem a ver com a capacitação dos indivíduos e das comunidades para que participem activamente como agentes de desenvolvimento e dinamização das comunidades. É, sem dúvida, um processo educativo mais lento e localizado num determinado contexto comunitário. Estas iniciativas tentam contrariar o modelo centralista das campanhas de alfabetização ao valorizar a cultura local partindo daí para a promoção de aprendizagens directamente relacionadas com o quotidiano das populações e com a resposta aos problemas sentidos em cada comunidade.

Posteriormente, a Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), desenvolveu um trabalho especialmente destinado às regiões onde se verificaram fracos índices de organização popular. Pretendia-se partir da herança cultural das populações ou seja do que as pessoas sabiam, para a renovação cultural pretendida, isto é, para o domínio do código escrito. Neste contexto procedeu-se a trabalhos de índole educativa que partiam de compilação de contos, processos artesanais, danças e cantares, provérbios, práticas ancestrais de medicina popular e outras manifestações culturais e etnográficas que caracterizam e, por isso, particularizam cada comunidade.

Este modelo de educação de adultos representou um alargamento substancial do campo da educação de adultos, passando-se de uma situação em que apenas a alfabetização era considerada, para um panorama político que valorizava as iniciativas de animação socio-cultural, sublinhando o seu valor educativo.

Do contacto da DGEP com as organizações sociais de base surgiram soluções para alguns problemas como, por exemplo, a questão da certificação dos cursos de

³⁴ Levadas a cabo, sobretudo, por associações recreativas, comissões de moradores, comissões de trabalhadores assim como por alguns sindicatos. Destacamos o trabalho desenvolvido pelos voluntários da Associação Pró-UNEP com um dos primeiros movimentos de Educação Comunitária, que desenvolvendo iniciativas relacionadas com a Educação Sanitária procedia à alfabetização e ao desenvolvimento contextualizado das populações, privilegiando a aplicação das metodologias e dos princípios defendidos pelos pedagogos Freirianos.

educação de adultos, a disponibilização, por parte do organismo estatal, de meios técnicos e financeiros que permitiram levar a cabo alguns projectos de educação de adultos, etc.

Contudo, o impacto social destas iniciativas foi diminuindo pelo desinvestimento político do Primeiro Governo Constitucional na educação de adultos. O desinvestimento do Estado na educação de adultos obrigou as associações e outras organizações civis à manutenção e ao desenvolvimento deste tipo de actividades. No entanto, verificou-se uma diminuição das actividades associativas se tomarmos como ponto de referência os anos de 1974 e de 1975. Porém, de acordo com Santos Silva, o “desinteresse da administração pública não deixou de contribuir para avanços na autonomia e emancipação dos movimentos associativos” (Santos Silva, 1990, p. 25).

No nosso entender, iniciou-se aqui uma crescente desresponsabilização do Estado no que à educação de adultos diz respeito, conduzindo a uma situação em que a sociedade civil tenta dar resposta às necessidades sentidas sem que encontre no Estado os apoios suficientes para tal. Já para não falar em termos de iniciativa, porque nem sempre as comunidades com maiores necessidades têm ao seu dispor associações que procurem dar resposta às carências socio-educativas sentidas. E nestas situações os cidadãos são injustamente penalizados pelo contexto social em que estão inseridos.

3. 4. A Década de 80 e a Lei de Bases do Sistema Educativo

Em 1979 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos (PNAEBA) que se inicia em 1980 ainda em fase de execução experimental. Este Plano logo se afirmou como um importante dinamizador e catalisador de iniciativas plurais na área da educação de adultos e do desenvolvimento local. Preconizava a estreita articulação entre programas específicos como a alfabetização, a promoção do ensino preparatório para adultos e outras acções no âmbito da intervenção socio-educativa. O seu principal objectivo é o desenvolvimento das comunidades, o que se conseguiria através de projectos de alfabetização e/ou dinamização socio-cultural,

dependendo das necessidades sentidas pelas populações, pelos grupos e pelas comunidades. O referido programa propunha a articulação de iniciativas com objectivos distintos e com horizontes temporais de concretização diferenciados.

Para concretizar este tipo de planificação, que pressupunha vários níveis de intervenção, o PNAEBA propunha uma administração descentralizada dos programas e a criação de serviços locais de apoio às iniciativas emergentes, pois só uma administração descentralizada tornava possível uma resposta pronta e adequada às necessidades educativas de cada comunidade, atendendo às particularidades e especificidades contextuais.

De acordo com Santos Silva, com o PNAEBA “pareciam estar reunidas todas as condições necessárias – e suficientes - para, pelo menos no âmbito da alfabetização e educação de base dos adultos, se desenvolver uma prática inovadora, a muitos títulos inédita, de convergência criadora entre os princípios da abertura do acesso, os da educação permanente e os da educação popular” (Santos Silva, 1990, p. 28).

O PNEBA retomou alguns princípios e práticas utilizadas no período pós-revolucionário que haviam sido influenciadas pela Pedagogia da Liberdade de Paulo Freire, como, por exemplo, a valorização da cultura local, a resposta às necessidades de desenvolvimento estrutural das comunidades e, principalmente, o princípio da educação como *empowerment*³⁵.

Ou seja, a educação e, em particular a alfabetização, partem da realidade do educando, através da valorização da sua cultura e da sua realidades. “ O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade

³⁵ Tom Heaney (1995) define o conceito de *empowerment* freiriano como uma consequência da aprendizagem libertadora em que o poder não é dado aos educandos mas surge no contexto praxiológico em que os educandos estão inseridos. As bases teóricas para esta conquista emergem da consciência crítica e a sua expressão é a acção colectiva que resulta do consenso entre os elementos do grupo. Educar no sentido do *empowerment* não é apenas desenvolver capacidades ou competências, como frequentemente acontece na escolarização convencional, é sobretudo uma tarefa do grupo que tem como objectivo a transformação cultural e social, em detrimento da adaptação social do grupo em questão.

concreta dos alfabetizandos” (Freire, 1977, p. 21). E, simultaneamente procura capacitá-los para uma apreensão crítica e, de alguma forma, construtiva do seu próprio mundo, “...os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização do seu mundo, da análise crítica da sua prática, irão podendo actuar cada vez mais seguramente no mundo” (Freire, 1977, p. 27).

Podemos encontrar nestes pressupostos freirianos alguns pontos de contacto com as finalidades propostas pelo PNAEBA. Por um lado, a valorização da cultura não escrita, partindo dela para a concretização do direito ao acesso à educação, por outro lado, a convicção de que ao alfabetizar dá, a quem ainda não o tem, o direito à palavra e à construção transformadora da sua realidade.

Neste sentido criaram-se grandes expectativas em relação aos resultados que poderiam ser conseguidos com a implementação do Plano, embora, a sua implementação tivesse ficado muito aquém do que seria de esperar. Não podemos, no entanto, deixar de sublinhar a sua importância em termos conceptuais tanto no que diz respeito às práticas e metodologias de educação propostas como ao tipo de inovação que permitia.

Segundo Rui Canário, “o PNEBA, ainda que longe de corresponder às esperanças que suscitou, representou, quer no domínio da concepção das políticas educativas, quer no domínio da concretização, a título experimental, de alguns programas, uma referência muito positiva de inovação. Sublinhemos, nomeadamente, o papel pioneiro das experiências das abordagens territoriais integradas” (Canário, 1999, p. 59).

Apesar de todas as suas virtualidades, o PNAEBA foi abandonado em 1985, deixando por realizar os seus principais objectivos. Uma das causas apontadas para o insucesso na implementação do PNAEBA está directamente relacionada com a inadequação da intervenção comunitária com o modelo de Estado centralista, que impõe inovações e mudanças de tipo burocrático. A organização piramidal do Sistema Educativo conduz a uma desarticulação e distanciação entre o centro de decisão e quem implementa os programas emanados pelo poder central. O PNAEBA foi idealizado para que a decisão e a inovação resultassem da análise das necessidades das populações,

portanto a nível local e não central. Preconizava-se uma intervenção diferenciada e não a aplicação de medidas homogêneas para todo o país.

Na mesma altura da preparação do PNAEBA foi prevista a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos que, contudo, não chegou a ser criado. Este facto ilustra bem que as intenções políticas no âmbito da educação de adultos têm sido constantemente relegadas para segundo plano aquando da sua implementação.

Em consequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86), o subsistema de educação de adultos foi subdividido em duas vertentes: o Ensino Recorrente e a Educação Extra-Escolar.

O Ensino Recorrente de Adultos é inserido na Subsecção IV – modalidades Especiais de Educação Escolar - da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) juntamente com a Educação Especial, a Formação Profissional, o Ensino à Distância e o Ensino de Português no Estrangeiro.

O Artigo 20º refere-se ao Ensino Recorrente de Adultos, definindo que se destina aos “indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos básico e secundário” e também “aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de educação escolar na idade normal de formação, tendo em especial atenção a eliminação do analfabetismo”.

A Educação Extra-Escolar encontra-se regulamentada na Secção II da LBSE, no Artigo 23º. De acordo com o n.º 2, do referido artigo, “a Educação Extra-Escolar integra-se numa perspectiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa”. Os seus objectivos visam “eliminar o analfabetismo literal e funcional”; “contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”.

São também referidos outros objectivos para a Educação Extra-Escolar como por exemplo a promoção “de atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade”, a preparação para o emprego e a qualificação profissional, a promoção

de atitudes tecnológicas que capacitem para a necessária adaptação à vida quotidiana, e a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos.

Como podemos constatar verificou-se que a educação de adultos foi subdividida em Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar, contudo podemos ver que os objectivos de cada um deles se sobrepõem de alguma forma. O combate ao analfabetismo literal ou funcional está presente em ambos os artigos que os regulamentam, assim como o combate às desigualdades no acesso ou sucesso à educação dos indivíduos.

Mesmo reconhecendo a grande abrangência da Educação Extra-Escolar, é curioso constatar que apesar da educação e certificação escolar de adultos estar assegurada pelo Ensino Recorrente, consta, também, como objectivo da Educação Extra-Escolar, o que em nosso entender traduz, claramente, uma sobrevalorização do paradigma escolar no domínio da educação de adultos.

É evidente que a Educação Extra-Escolar não se esgota em iniciativas de índole escolar. De acordo com o *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*, “abrange o conjunto das actividades que se processam fora do sistema regular de ensino, organizando-se como resposta às necessidades da população adulta, aos seus interesses e aos papéis sociais que são chamados a desempenhar na sociedade actual” (ME, 1992, p. 51/52). Ainda de acordo com a mesma fonte as actividades de intervenção são a animação sócio-cultural, a formação para o trabalho, reciclagem de conhecimentos gerais básicos, a alfabetização, a animação e dinamização de bibliotecas populares e o apoio a associações culturais.

O Relatório apresentado à Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988, aponta a inadequação dos modelos de gestão como um entrave intransponível à inovação educativa: “podemos afirmar que também em educação de adultos, e sobretudo na formação escolar dos adultos, o que impera é um Estado centralista e intervencionista que promove inovações e mudanças de tipo burocrático, por decreto. Com efeito, este paradigma de inovação é o mais congruente com a nossa administração pública, garante a uniformidade das soluções, encoraja a não participação e contribui

para a concentração de um verdadeiro grupo de inovadores burocráticos, profissionais, qual oligarquia separada dos interesses e alheia às necessidades diversificadas dos indivíduos, dos grupos e das comunidades.” (Lima *et al*, 1988, p. 96).

Neste modelo de inovação burocrática que caracterizou as políticas educativas, a educação de adultos continuou a ocupar um lugar algo marginal. São evidentes as desvantagens desta marginalização no que se refere ao investimento parcimonioso dos recursos (humanos e materiais) afectos à educação de adultos.

Contudo, verifica-se um efeito perverso nesta falta de investimento do Estado no domínio da educação de adultos. A evidente desresponsabilização estatal conduziu à necessária intervenção da iniciativa privada e associativa no campo da educação de adultos. Se, por um lado, consideramos muito vantajosa a participação civil na dinamização de projectos socio-educativos, chamamos a atenção para o facto de que esta não deve justificar a não intervenção do Estado, uma vez que este é o principal responsável por assegurar o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente da sua idade.

De referir, ainda, que o organismo estatal responsável pela educação de adultos foi tomando novas designações ao longo da década de 80. Em 1980, surge a Direcção-Geral de Educação de Adultos, que substitui a Direcção-Geral de Educação Permanente que havia funcionado de 1973 a 1979. Como podemos constatar, o já muito referido PNAEBA foi projectado pelo primeiro organismo e implementado pelo segundo.

Por sua vez a Direcção-Geral de Educação de Adultos dá lugar à Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa que apenas funciona entre Abril e Dezembro de 1988, sendo substituída pela Direcção-Geral de Extensão Educativa até 1993, ano em que são extintas as Direcções-Gerais do Ministério da Educação.

De acordo com João Veiga Fernandes “as mudanças frequentes de designação dos serviços são, por si mesmas, demonstrativas da falta de orientação política neste domínio, associada a diversas perspectivas de educação de adultos dos sucessivos responsáveis do Ministério da Educação” (Fernandes, 1998, p. 117).

3. 5. A Década de 90

De acordo com os dados recolhidos no recenseamento de 1991, Portugal continua a ser o país da Comunidade Europeia com maior taxa de analfabetismo (literal) que ronda os 12% da população com mais de 15 anos de idade. Sendo que este fenómeno não se distribui uniformemente pela população é evidente que este indicador sobe bastante se considerarmos a faixa populacional mais idosa, o grupo das mulheres e as populações do interior do país. A juntar a esta variação do analfabetismo sobre determinadas variáveis demográficas podemos ainda referir a grande prevalência deste problema em grupos minoritários, como, por exemplo, minorias étnicas, que se deslocaram para a Comunidade Europeia em busca de melhores condições de vida.

Esta situação, por si só preocupante, agrava-se contudo substancialmente se tivermos em conta os indicadores relativos à literacia, isto é, à capacidade de, no dia-a-dia, os indivíduos darem resposta às exigências do quotidiano numa sociedade moderna.

No Seminário “ A Educação em Portugal no Horizonte dos anos 2000”, realizado em Novembro de 1999 pelo Conselho Nacional de Educação, o Eng.º Luís Braga da Cruz fez referência à necessidade de valorização da educação de adultos. Segundo ele, o avanço das novas tecnologias não se restringe à esfera profissional dos cidadãos, tendo repercussões a nível familiar e social, pelo que é imprescindível que a educação de adultos vá além dos domínios da educação escolar de segunda oportunidade e da formação profissional. Segundo ele, a educação de adultos não deve tratar “unicamente de novas qualificações profissionais, mas de competências transferíveis de natureza social, cívica e cultural” (Braga da Cruz, 1995, p. 264).

Podemos adivinhar, nestas palavras, uma crítica à educação de adultos organizada pelo Ministério da educação que é, segundo o autor “maioritariamente, uma escolarização de segunda oportunidade para jovens” (Braga da Cruz, 1995, p. 264/5).

Em 1993, os serviços inseridos na Direcção-Geral de Extensão Educativa passaram a depender do Departamento de Educação Básica, mais particularmente do Núcleo de Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar. A nível regional os serviços são integrados nas Direcções Regionais de Educação, nos Centros de Área Educativa.

Mais uma vez constatamos a dependência da educação de adultos promovida pelo Estado ao paradigma da educação escolar o que, em nosso entender, se pode revelar limitador, particularmente no que se refere à Educação Extra-Escolar.

Parece-nos claro que esta situação é o resultado do espaço marginal que a educação de adultos ocupa no quadro das políticas e prioridades educativas no nosso país. “A educação de adultos não correspondeu, nunca, durante os últimos vinte anos, a uma verdadeira prioridade da política educativa. O seu carácter marginal foi mesmo acentuado, durante os anos 80 e 90, no decurso dos quais se assistiu a uma desvalorização, uma fragmentação e uma desarticulação do sector de educação de adultos. Esta evolução negativa não é dissociável de uma visão instrumental da educação, baseada na “racionalidade”, na “eficácia”, tributárias de concepções neoliberais (Lima, 1996).

Neste sentido, e atendendo ao percurso da educação de adultos tutelada pelo Estado, parece-nos que a situação actual não poderia ser diferente. Actualmente assiste-se a uma educação de adultos que mais não é do que um prolongamento do Ensino Regular e que, de uma forma mais ou menos difusa, existe para procurar dar resposta aos excluídos por este, sem que, contudo, assuma um modelo pedagógico diferenciado. Ou seja, destina-se aos que experienciaram o insucesso, propondo-lhes o mesmo modelo de escola que antes os penalizou em termos de acesso à educação ou de sucesso escolar.

Esta é também a interpretação de Canário que referindo-se à evolução da educação de adultos, no nosso país, como tributária do modelo escolar escreve: “A escolarização da educação de adultos constitui o (...) que melhor pode caracterizar esta evolução: por um lado, porque este subsistema se revela cada vez mais “refém”, nas suas concepções e práticas pedagógicas, do paradigma escolar; por outro lado, porque, na medida em que, progressivamente, se reduziu a uma dimensão de ensino recorrente,

tornou-se um apêndice do sistema escolar regular, acolhendo os jovens que têm insucesso e/ou abandonam precocemente a escola regular (Canário, 1999, p. 59).

3. 6. Síntese

Como verificamos, o passado recente da educação de adultos no nosso país constatamos que, ao longo do tempo e de acordo com o contexto histórico, económico, social e até ideológico, as suas finalidades fundamentais se vão alterando, ajustando e até modificando, à dinâmica social que lhe está associada. De acordo com os objectivos deste trabalho, parece-nos pertinente a análise dos factos históricos que, de alguma forma, vão direccionando as finalidades, os conceitos, as expectativas sociais e individuais em relação à educação de adultos.

Como podemos observar, ao longo dos tempos, as funções sociais para a educação destinada a um público adulto, têm-se modificado de acordo com as exigências sociais de cada época.

No entanto, encontramos algumas regularidades ao longo dos tempos, como, por exemplo, a dificuldade em implementar, na prática, as inovações pedagógicas legisladas, a constante tendência para a adopção de modelos educativos de tipo escolar, a valorização da recorrência no que diz respeito à educação de adultos estatal, o não reconhecimento efectivo da especificidade científica desta área da educação, o que se traduz numa formação não especializada dos formadores que trabalham nesta área.

Como é evidente, algumas coisas têm mudado, no entanto, estas alterações parecem-nos demasiado lentas...

4. As Conferências da UNESCO sobre a Educação de Adultos

No domínio da educação de adultos, as Conferências da UNESCO, têm vindo a ocupar um lugar de destaque, nomeadamente no que diz respeito aos princípios filosóficos que a orientam (ou deveriam orientar). É evidente que as conferências da UNESCO constituem marcos importantes no desenvolvimento do discurso político educativo uma vez que são, em si mesmas, discursos políticos que procuram influenciar as políticas educativas dos Estados membros. Neste sentido, considera-se que constituem documentos fundamentais para a reflexão acerca das problemáticas que se levantam na área da educação de adultos.

Parece-nos pertinente a análise de cada uma das conferências, uma vez que os referidos textos são muito ricos em referências às finalidades da educação, à própria conceptualização do adulto enquanto educando, no que diz respeito aos conceitos de aprendizagem, e à própria educação enquanto direito dos cidadãos.

Como facilmente podemos verificar nem todas as recomendações da UNESCO para a educação de adultos são levadas à prática ou sequer tidas em consideração por alguns dos estados membros, no entanto são, como já referimos, referências teóricas e políticas que, de alguma forma, influenciam a educação de adultos no nosso país.

A nossa análise das conferências remete muitas vezes para a situação política, social e cultural da época em análise, porque considerámos que só desta forma seria possível entender o contexto em que surgem determinadas alterações nos princípios e finalidades que ao longo dos tempos vão sendo propostos para a educação de adultos.

4.1. Conferência de Elsinore

A primeira Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos realizou-se em Elsinore, Dinamarca, de 16 a 25 de Junho de 1949. Nesta Conferência definiram-se três objectivos fundamentais para a educação de adultos, a considerar:

- a. Apoiar e encorajar movimentos que trabalham para fazer nascer uma cultura que ponha termo às rupturas entre as chamadas massas e as chamadas pessoas cultas;
- b. Fomentar o verdadeiro espírito de democracia e o verdadeiro espírito de humanidade;
- c. Despertar e estimular na juventude a consciência da própria vida.

Segundo a Conferência, este terceiro objectivo poderá ser o melhor ponto de partida para a realização dos outros dois.

Defende-se que a educação de adultos não tem como finalidade primeira a instrução do adulto mas, em vez disso, a promoção da sua formação. Ou seja, dever-se-ia criar, nos indivíduos, uma atmosfera de curiosidade intelectual, promover a tolerância e a participação de cada pessoa no desenvolvimento da vida cultural do seu tempo.

Para que os objectivos propostos fossem alcançados seriam necessárias técnicas educativas adequadas, o que exigiria, necessariamente, uma formação específica dos professores de educação de adultos. Tendo em conta que os objectivos referidos têm, sobretudo, a ver com aprendizagens de atitudes e valores era fundamental que os programas em questão fossem flexíveis e variados.

Outro aspecto que consideramos muito relevante e para a qual já esta primeira Conferência chama a atenção, é a constatação das situações de disparidades, quer a nível económico e político, quer em termos educacionais e culturais, entre países membros. Esta situação dificulta, ou até impossibilita, a unidade do discurso quer a nível da avaliação da situação da educação de adultos nos Estados membros, quer a nível das recomendações resultantes da Conferência aos Estados participantes.

O carácter voluntário da frequência em educação de adultos torna absolutamente necessário que se vá de encontro aos interesses e necessidades dos alunos. Neste sentido a Conferência considera que as Agências de educação de adultos mais eficazes são as que, num determinado contexto histórico e social, respondiam de mais perto às necessidades educativas de uma determinada comunidade.

A primeira Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos é um exemplo de que os organismos políticos (governamentais e não governamentais) se sentiram obrigados a olhar para a educação extra-escolar, o que se traduziu num esforço internacional para discutir, promover e massificar a educação.

A conjuntura económica, política e social permite, de alguma forma, esta crescente preocupação com a educação. O fim da II Guerra Mundial, a reconstrução da Europa, a reorganização dos sistemas produtivos e, conseqüentemente, das economias nacionais e internacionais, incentivou uma certa atmosfera de crença num desenvolvimento contínuo. Nos sistemas de produção são adoptados os modelos tayloristas de divisão do trabalho, produz-se e consome-se em massa.

Está instalado o chamado “círculo virtuoso do fordismo” que denomina a tendência económica e social, que se caracteriza por um aumento significativo do emprego e dos salários, do conseqüente aumento dos rendimentos individuais que, por sua vez, permite um aumento do consumo, que mantém a necessidade de um sistema de produção em massa, e assim vai mantendo este círculo.

As abordagens teóricas da educação reflectem este optimismo económico e a crença de que ele se manterá. Nos anos 50 surgem as abordagens estruturo-funcionalistas da educação, com especial destaque para a Teoria Técnico Funcional que considera como que a função primordial da Escola a preparação para o mercado de trabalho. É clara a convicção de que a escola deve “produzir” mão-de-obra cada vez mais especializada para dar resposta às exigências de uma sociedade industrial cada vez mais desenvolvida.

Por outro lado, o crescimento económico vai permitir um aumento da oferta em termos de educação, simultaneamente o aumento do rendimento das famílias permite também uma crescente procura das ofertas escolares. Estamos perante uma procura

optimista da educação, sendo geral a aceitação da ideia de que quanto maior for a educação melhor será a posição a ocupar no estrutura produtiva.

É nesta lógica de massificação da oferta e da procura de educação que se justifica que na Conferência de Elsinore se defina, como um dos objectivos fundamentais da educação de adultos, o fim da ruptura entre as massas e as elites, a convicção de que o desenvolvimento é contínuo e que gera bem-estar para todos. O crescente acesso das classes menos favorecidas à educação e à cultura fazem crer, de uma forma um pouco ingénua, que é possível esbater as diferenças entre as classes. Esta convicção ignora a constante redefinição dos critérios de excelência e de distinção social e, conseqüentemente, a desvalorização da cultura quando massificada.

4. 2. A Conferência de Montreal

A segunda Conferência da UNESCO sobre educação de adultos realizou-se em Montreal, de 21 a 31 de Agosto de 1960. A tónica do discurso produzido é posta nos avanços tecnológicos registados quer a nível da conquista do espaço, quer a nível do constante aperfeiçoamento do armamento com grande potencial destrutivo que caracteriza esta época. Também é referido o surgimento de novos Estados e a divisão política do Mundo em dois grandes blocos que, de alguma forma, ditavam as políticas externas e o relacionamento, mais ou menos pacífico, entre os Estados.

Face a esta conjectura da Política Internacional, a Conferência propõe a educação de adultos como uma possibilidade de estimular a compreensão entre os povos e como uma forma privilegiada de desenvolver, nos cidadãos, a consciência de que podem tomar parte nas decisões relativas à Política Externa do seu país.

Onze anos depois da Conferência de Elsinore, reafirmam-se as desigualdades entre as realidades educativas e entre os diferentes Estados. No entanto, chama-se a atenção para que a educação de adultos não é apenas necessária em países em vias de desenvolvimento. Os constantes avanços da ciência e da técnica trazem consigo uma necessidade premente de actualização profissional. De acordo com a Conferência, a

educação e reciclagem profissional estão intimamente ligadas ao desenvolvimento económico e social da comunidade e do país. Contudo, devem ser encaradas sobretudo como uma oportunidade para o desenvolvimento da personalidade do trabalhador, proporcionando-lhe situações em que a sua valorização cultural e pessoal seja efectiva.

Segundo a Conferência, a necessidade de proceder a investimentos na área da formação e reciclagem profissional é facilmente aceite pelos Estados e pelas instituições, o que se compreende, numa lógica de competição económica, uma vez que este tipo de formação da população activa é claramente entendido como um investimento na produção.

A conjectura de desenvolvimento tecnológico e conseqüente valorização da educação científica e técnica; o reconhecimento da necessidade de uma constante actualização profissional; o crescimento económico que, nos países desenvolvidos, permite investimentos crescentes na educação; a crença generalizada de que mais educação conduz, linearmente, a um maior desenvolvimento económico; as preocupações com um conflito armado de grande potencial destrutivo entre as duas grandes super potências mundiais; estão claramente presentes na definição das finalidades para a educação de adultos propostas pela Conferência, sendo as quais:

- a. A educação de adultos deve preservar e realçar o que de melhor há na cultura tradicional, levando as pessoas a sentir orgulho e dignidade na sua herança cultural.
- b. A educação de adultos deve diminuir a resistência à mudança, consciencializando os cidadãos para a necessidade de uma análise crítica, para que a sua aceitação ou rejeição seja fruto de um processo reflexivo.
- c. A educação de adultos é uma forma privilegiada de promover o direito que têm todos os homens e mulheres ao desenvolvimento individual até ao limite do que são capazes. Neste sentido a Conferência chama a atenção para o facto de que o Homem é o sujeito e não o objecto da educação.
- d. A Conferência considera que a educação de adultos deve promover a compreensão internacional, a solidariedade e a tolerância de diferentes pontos

de vista uma vez que em nenhum outro momento estes valores foram tão importantes como na presente conjectura política mundial.

- e. As dificuldades e deficiências da educação formal podem ser, segundo a Conferência, atenuadas através da educação de adultos.
- f. A educação de adultos pode concorrer para a compreensão entre grupos divididos da sociedade, por exemplo, entre as diferentes gerações, entre grupos de especialistas, ou até entre diferentes grupos étnicos.
- g. A educação de adultos deve capacitar os adultos para que possam desempenhar um papel tão amplo quanto desejarem na vida social e cívica.
- h. A Conferência chama a atenção para a necessidade da educação da Mulher, com especial destaque para as comunidades em que os padrões de relações familiares e económicas se estão a transformar. Nestes contextos as mulheres necessitam de ajuda para compreenderem e se ajustarem à nova ordem das coisas.
- i. Reconhecendo que o desenvolvimento tecnológico e económico contribui para a diminuição significativa das horas dedicadas ao trabalho, todo o adulto deve ter a oportunidade de descobrir como utilizar os tempos livres.
- j. Se, por um lado, a educação de quem produz é geralmente assegurada, devido ao seu evidente valor económico, a educação de quem consome não deve ser negligenciada uma vez que é igualmente importante.

A intensidade da mudança é, de acordo com a Conferência, uma característica fundamental da segunda metade do século XX. Consequentemente, doze ou quinze anos de escolaridade a tempo inteiro constituem uma preparação inadequada para cinquenta anos de vida adulta, o que mais uma vez justifica o investimento dos cidadãos, das comunidades e das Nações na educação permanente. As mudanças constantes não se compadecem com uma educação que se restrinja à infância e aos primeiros anos da adolescência. Numa sociedade em que a evolução tecnológica e científica, as transformações das redes sociais e dos valores são uma constante, é imperioso que os cidadãos mantenham, ao longo de toda a sua vida, uma atitude que permita novas

aprendizagens, assim como tenham as competências necessárias para promoverem a sua própria educação.

Salienta-se, ainda, que a educação do adulto só é efectiva quando feita através da sua participação activa em todo o processo educativo, o que tem repercussões evidentes no que se refere aos métodos a utilizar num contexto de educação de adultos. A Conferência de Montreal propõe a utilização de métodos que se baseiem na responsabilização dos indivíduos e das comunidades a que pertencem.

Neste sentido recomendam-se a utilização de métodos e técnicas de educação activa. O educador, de acordo com as recomendações da Conferência, deve desenvolver o sentido crítico e a capacidade de discernimento dos seus educandos.

De acordo com esta perspectiva a utilização de métodos activos capacita os educandos para uma mais ampla participação no seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhes utilizar as suas capacidades de iniciativa, imaginação e organização durante a condução do processo de aprendizagem. Faz-se também o apelo à utilização de manuais que assegurem uma educação realista e científica, imbuída de ideias humanistas. De acordo com a Conferência, esta é a única forma de se promover o desenvolvimento das faculdades intelectuais necessárias ao cidadão como, por exemplo, a capacidade crítica e reflexiva e o sentido estético, com vista à educação ética dos adultos.

Estes ideais humanistas propostos para a educação de adultos são, sobretudo, justificados pela necessidade de se fomentar o respeito mútuo entre os povos, a apreciação dos valores culturais, a destruição do ódio racial, a conquista da paz mundial. O que é facilmente compreendido como uma necessidade urgente tendo em conta o precário equilíbrio das relações internacionais que caracterizam esta época.

A euforia desenvolvimentista do pós-guerra manteve-se até ao início da década de 70, continuando notória a convicção de que os investimentos em educação iriam, de forma linear, estimular o crescimento económico.

No início dos anos 60 as Teorias do Capital Humano estão no seu apogeu. A educação é vista como uma forma de gerar riqueza, tanto a nível individual como a nível social. O desenvolvimento científico e tecnológico crescente justifica a

necessidade de preparar os indivíduos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e especializado. A nível internacional, a Guerra Fria e a Conquista do Espaço justificam avultados investimentos nas áreas científicas e tecnológicas.

Os investimentos avultados que alguns países desenvolvidos fazem na investigação científica e tecnológica e na educação são justificados por uma lógica de competição entre as diferentes Nações, neste contexto a educação pode ser entendida como um investimento nacional.

A nível individual esta lógica de competição mantém-se, a educação é entendida como um mecanismo de mobilidade social. Com o aumento da oferta escolar, o acesso ao ensino vai-se progressivamente generalizando. À imagem da massificação da produção e do consumo, começa a surgir, nos países desenvolvidos, a chamada escola de massas.

A escola de massas é uma escola única, para todos, que pretende dar as mesmas oportunidades a todos, independentemente das suas origens sociais. Esta escola é entendida claramente como mecanismo de mobilidade social e veicula uma Ideologia Meritocrática que acaba por justificar e legitimar as assimetrias sociais. Ou seja, se existe uma escola única para todos, apresentada como a forma privilegiada de ascensão social, as diferenças existentes no rendimento e no percurso escolar dos indivíduos e, conseqüentemente, a sua futura posição social, devem-se sobretudo às suas características individuais.

No que se refere à educação de adultos a lógica “mais educação maior crescimento económico” mantém-se. A Conferência de Montreal faz, como podemos constatar, um apelo contínuo à necessidade de actualização profissional, de forma a que seja possível aos indivíduos o acompanhamento dos desenvolvimentos tecnológicos do mundo do trabalho e, conseqüentemente, à manutenção dos seus postos de trabalho.

Em meados da década de 50 surgem no Continente Africano novos Estados que, em consequência de um processo mais ou menos violento, viram reconhecido o seu

direito à autodeterminação³⁶. A nível de política internacional verifica-se uma certa instabilidade, existem alguns conflitos armados, de natureza étnica e religiosa. Neste contexto, compreende-se que a Conferência de Montreal apresente a educação de adultos como uma forma de promover o respeito entre os povos e a valorização das suas especificidades culturais. Mais uma vez a educação de adultos é apresentada como uma oportunidade de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais pacífica.

4. 3. A Conferência de Tóquio

De 5 de Julho a 7 de Agosto de 1972, realizou-se em Tóquio a terceira Conferência sobre Educação de Adultos. Nesta Conferência a relação entre a educação e a sociedade é encarada como uma relação bidireccional.

De acordo com esta ideia central, as transformações sociais e os objectivos relacionados com o desenvolvimento das comunidades implicam mudanças nos sistemas educativos. Da mesma forma, os objectivos da educação deveriam apelar para reformas sociais, económicas, culturais e políticas.

Considerando a educação como um direito a Conferência sublinha que nenhum indivíduo, grupo ou sociedade deve ser privada do acesso à educação de adultos. As questões relativas ao analfabetismo são consideradas fundamentais, definindo-se a sua erradicação como um factor importantíssimo para o desenvolvimento. A questão da alfabetização é, assim, encarada não como um fim em si mas antes como uma condição essencial para o desenvolvimento dos povos e das nações.

A nível conceptual defende-se uma educação de adultos funcional em detrimento de uma educação de adultos institucional. Ou seja, preconiza-se uma

³⁶ Em 1951 deu-se a independência da Líbia, em 1954 foi a vez do Egipto e do Sudão, e dois anos depois, em 1956, tornaram-se independentes Marrocos e a Tunísia.

educação de adultos que deve ser transversal a todos os planos sociais, deve penetrar no plano do trabalho, dos tempos livres, das actividades e da participação cívica. Uma verdadeira educação funcional é aquela que, baseada nos laços existentes entre o Homem e o trabalho, une o desenvolvimento do trabalhador ao desenvolvimento da comunidade, isto através da consolidação dos interesses individuais e dos interesses e necessidades da sociedade.

Em Tóquio, reflectiu-se também acerca da relação professor/aluno e, de acordo com as recomendações da Conferência, em educação de adultos esta deve ser encarada como uma associação baseada na participação e instrução mútua. O adulto deve participar activamente na planificação, gestão e condução do processo educativo. A educação de adultos, por sua vez, deve centrar-se na aplicação prática dos conhecimentos tendo em vista a resolução de determinados problemas.

É dada à educação uma dimensão de acção e de participação, passando a ser encarada como o meio pelo qual cada indivíduo poderá adquirir o saber que lhe permite compreender as transformações sociais e participar nelas activamente. A Conferência chama a atenção para o facto de que o aumento dos meios de educação numa comunidade tende a favorecer sobretudo os que já possuem um bom nível de instrução. Assim, é fundamental que as categorias mais desfavorecidas no plano educativo sejam capacitadas de forma a fazerem valer os seus direitos.

Na sequência do recomendado em Montreal, a Conferência relembra que os conteúdos e os métodos em educação de adultos devem ter em conta os interesses e as necessidades dos alunos e promover o bem-estar da comunidade. No entanto, a tónica agora é posta essencialmente no desenvolvimento comunitário.

A educação, em geral, e a educação de adultos em particular, são encaradas como um investimento nacional e não como um serviço social. Os Estados devem promover o desenvolvimento da educação não apenas por esta ser um direito dos cidadãos, mas sobretudo porque ela é condição necessária ao desenvolvimento das nações. Neste sentido, a Conferência recomenda aos Estados Membros que a planificação dos programas de educação de adultos seja feita numa perspectiva de desenvolvimento comunitário. A educação é encarada como um poderoso catalisador no

processo de desenvolvimento e, simultaneamente, um instrumento que permite ao cidadão a construção e/ou transformação da sociedade de que faz parte.

Ou seja, a educação de adultos deve ser encarada como uma forma de encorajar os indivíduos a participar na construção e na transformação da sociedade de que são membros. Tendo em conta as finalidades da educação apontada, questões como a preservação do meio ambiente, os problemas demográficos, a compreensão entre os povos, a valorização da diversidade cultural, a manutenção ou construção da paz, a eliminação de todas as formas de dominação nas relações internacionais, são questões que se revelam fundamentais no âmbito da educação de adultos.

Sublinhamos, ainda, o facto da Conferência considerar a educação de adultos não só como instrumento de desenvolvimento de uma nação, mas também como instrumento de unidade nacional.

Constatou-se que apesar dos esforços realizados a partir da Conferência de Montreal no combate ao analfabetismo, o número absoluto de analfabetos no mundo continuou a aumentar (embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído um pouco). Sublinha-se, com preocupação, que nos países em vias de desenvolvimento o analfabetismo das populações continua a ser uma sério obstáculo ao desenvolvimento, ao exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

Considera-se, ainda, que a promoção da investigação, da elaboração, da experimentação e da difusão de conclusões relativas à utilização de novos meios em educação de adultos é essencial para o desenvolvimento da educação de adultos. Neste sentido, a Conferência recomenda uma maior cooperação entre Universidades e Instituições de educação de adultos (instituições governamentais e não-governamentais), do mesmo modo que um reforço do investimento sério na formação de educadores de adultos, nomeadamente através da inclusão do estudo sobre educação de adultos no programa de formação de professores.

Uma ideia transversal a toda a Conferência é a defesa de uma abordagem da educação de adultos que não vise apenas “aprender a aprender”, ainda que esta aprendizagem seja de inegável importância nas sociedades modernas, mas sobretudo aprender a difundir a educação na sua comunidade.

No início da década de 70, a crise económica mundial põe em causa as concepções optimistas de desenvolvimento vigentes desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Com o choque petrolífero chegam ao fim as expectativas de um bem-estar crescente e generalizado. Surgem cada vez mais movimentos, teóricos e civis, que questionam e criticam o paradigma desenvolvimentista.

Os movimentos ecologistas chamam a atenção para a exploração não controlada dos recursos naturais que caracteriza a sociedade industrializada. Cresce a consciência de que o aumento contínuo dos níveis de poluição põe em causa a saúde e a qualidade de vida no planeta.

As assimetrias sociais e económicas são cada vez mais notórias, os níveis de pobreza aumentam surgindo, nas sociedades ditas desenvolvidas, cada vez mais pobres assim como novas formas de exclusão social. Esta nova conjectura económica e cultural teve como consequência a crise das principais instituições socializadoras e a escola não foi poupada. Surgem novas perspectivas que questionam a neutralidade da escola, a legitimidade da apropriação da cultura da classe dominante enquanto cultura veiculada pela escola, e ainda a crescente crítica às perspectivas que definiam a escola como um mecanismo de mobilidade social.

O modelo escolar é fortemente criticado. Um exemplo radical destas correntes de pensamento crítico, em educação, é a perspectiva de Ivan Illich³⁷, que propõe o fim da instituição escolar. No contexto social e político da América Latina, o pedagogo brasileiro Paulo Freire defende que a verdadeira função de educação deveria ser a libertação dos indivíduos. A consciência política e cívica deve ser, segundo este pedagogo, a finalidade primeira do processo educativo.

Estamos então perante novas concepções de educação e, sobretudo, novas formas de pensar as funções dos sistemas escolares. A educação enquanto transmissão de

³⁷ Ivan Illich publica, em 1971, a obra "*Une société sans école*".

conhecimentos cristalizados entra em crise, e começa a ser equacionada como o processo de “aprender a ser”.

O conceito de educação permanente surge, também, no princípio dos anos setenta, neste contexto de contestação ao modelo escolar. Assim, propõem-se uma educação vista como um processo contínuo que decorre ao longo de toda a vida, não se limitando a uma faixa etária determinada, e assumindo-se como processo continuado de construção do indivíduo. Esta nova concepção de educação põe o sujeito no centro do processo educativo. De acordo com Rui Canário “esta reorganização e reequação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência *da pessoa como sujeito da formação* e tem por base três pressupostos principais: o da *continuidade* do processo educativo, o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade*” (Canário, 1999, p. 88).³⁸

As repercussões destas novas formas de entender o fenómeno educativo são claras na Conferência de Tóquio, quer nos conteúdos propostos, quer nos métodos recomendados.

4. 4. A Conferência de Paris

De 19 a 29 de Março de 1985 realizou-se, em Paris, a IV Conferência da UNESCO sobre Educação de Adultos. Nesta Conferência foram retomadas algumas questões que haviam surgido em Conferências anteriores como, por exemplo, a convicção de que o desenvolvimento de uma sociedade depende do desenvolvimento completo da personalidade de cada um dos seus membros. Neste sentido reafirmou-se a necessidade de assegurar a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal dos cidadãos, chegando mesmo a ser referida a prática de discriminações positivas como forma de combater a desigualdade.

³⁸ Itálico no original

A educação de adultos enquanto formação e aperfeiçoamento profissional foi referida, sublinhando-se a necessidade de uma formação científica e tecnológica não apenas numa óptica de reciclagem profissional mas, sobretudo, enquanto elementos indispensáveis à cultura moderna.

O sentido da ética e da responsabilidade cívica foram também reafirmados nesta Conferência. Os valores como a compreensão e a tolerância, assim como a construção de uma cultura de paz, são também retomados como os grandes objectivos da educação de adultos.

Devido ao grande desenvolvimento e à importância crescente das novas tecnologias da informação, em geral, e das novas tecnologias educativas, em particular, um novo desafio se coloca à educação de adultos: a utilização crítica dos meios de comunicação social. Face à massificação dos grandes meios de comunicação social e ao seu crescente poder de informar e/ou manipular a informação é fundamental que se promova o espírito crítico no consumo da informação. Neste contexto, é necessária a preparação para a utilização da informação e, sobretudo, para a interpretação de mensagens múltiplas.

A formação dos trabalhadores da educação de adultos é também uma das preocupações expressas em Paris. A Conferência apela para a urgente necessidade de uma formação específica dos educadores de adultos, assim como sublinha a necessidade de fomentar a investigação e a avaliação dos programas desenvolvidos no domínio da educação de adultos.

De acordo com a análise feita pela Conferência de Paris, verifica-se que desde a Conferência de Tóquio a educação de adultos tem evoluído significativamente em termos conceptuais. Se anteriormente a educação de adultos aparecia sobretudo associada à compensação de uma débil educação inicial, ou à sua inexistência, agora é sobretudo encarada numa perspectiva de educação permanente. Sublinha-se que é objectivo da educação permanente elevar continuamente o nível de conhecimentos dos indivíduos, sejam eles relativos ao saber, ao saber-fazer ou às transformações tecnológicas e sociais. Este conceito de educação permanente tem subjacente uma ideia

global de educação que integra educação escolar e educação extra-escolar, como é evidente, não numa perspectiva mutuamente exclusiva mas como formas de educação complementares.

De acordo com os princípios estabelecidos pela Conferência para a educação de adultos recomenda-se aos Estados membros que promovam o desenvolvimento efectivo das iniciativas de educação de adultos, com forma de contribuir para a preservação e desenvolvimento das culturas nacionais, para a protecção do meio ambiente, para a promoção da educação para a compreensão, a cooperação e a paz internacional, para os direitos do Homem e as liberdades fundamentais, para por termo às injustiças sociais, para promover a luta contra o preconceito, a intolerância e o racismo.

Relativamente a grupos particularmente discriminados no acesso à educação, a Conferência destaca as mulheres, que embora não sendo um grupo minoritário constituem um grupo que, em alguns países do mundo, ainda não tinham acesso à educação, à formação especializada, à cidadania. Para colmatar algumas das dificuldades sentidas pelas mulheres no acesso à educação, e até para as consciencializar de que tinham, como cidadãs, os mesmos direitos que os homens, a Conferência recomenda que se incentive a criação de programas de educação de adultos que visassem a participação activa das mulheres para que estas beneficiem das mesmas oportunidades e possibilidades que os homens tinham em matéria de educação.

Os jovens são também referidos como um grupo que deveria ser alvo de atenção especial, recomendando-se a promoção de laços efectivos entre a educação e o mundo do trabalho, assim como programas que encorajassem a participação activa deste grupo na vida social, económica e cultural das comunidades a que pertencem.

Constatando, ainda, o envelhecimento da população, a Conferência chama a atenção para as repercussões desta nova realidade demográfica para o domínio da educação, ou seja, tendo em conta o direito de todos os cidadãos à educação, considera necessário criar estruturas que permitam o acesso, de todos, à educação e à cultura, independentemente da sua idade, ou estatuto profissional.

Na sequência da crise económica que se iniciou nos primeiros anos da década de setenta, os anos 80 caracterizam-se por uma nova concepção de desenvolvimento. Os conceitos crescimento e desenvolvimento económicos são, agora, claramente diferenciados. Os indicadores de crescimento económico, como, por exemplo, o PIB (Produto Interno Bruto), já não são considerados como indicadores seguros de desenvolvimento. O desenvolvimento começa a ser entendido como um conceito multidimensional, englobando a vertente económica, aspectos relacionados com a educação e a cultura das populações, a sua saúde e a qualidade do ambiente. Para avaliar o nível de desenvolvimento, segundo esta perspectiva, os critérios utilizados têm, necessariamente, de ir além dos critérios quantitativos que avaliavam o crescimento económico.

De acordo com esta nova conceptualização de desenvolvimento verifica-se uma crescente valorização dos processos de desenvolvimento local sendo crescente o número de projectos de desenvolvimento integrado em regiões carenciadas.

De acordo com algumas perspectivas teóricas os sistemas democráticos que se baseiam na democracia representativa mostram-se claramente insuficientes para este novo paradigma de desenvolvimento, uma vez que cada vez se exige uma maior participação dos cidadãos nas tomadas de decisão relativas à sua região.

4. 5. A conferência de Hamburgo

A última Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, da UNESCO, teve lugar em Hamburgo em Julho de 1997. Procurando reafirmar o alargamento do conceito de educação de adultos para além dos sistemas educativos, a Conferência de Hamburgo intitulou-se “Aprender em Idade Adulta, uma chave para o século XXI”.

De acordo com a construção de uma sociedade educativa, torna-se a única forma de fazer face às constantes transformações que caracterizam os nossos dias. A consolidação e o aperfeiçoamento da democracia, a igualdade de oportunidades e a afirmação do papel social das mulheres, as mutações no trabalho e no emprego, o

ambiente, a saúde, a cultura, a comunicação e as novas formas de divulgar a informação, as novas tecnologias, a multi-etnicidade e o multiculturalismo, a globalização da economia, são alguns dos temas que constituem os pontos-chave para a compreensão e participação na evolução das sociedades. E, enquanto tal, constituem temas centrais no âmbito da educação de adultos.

Segundo as Declarações resultantes da Conferência de Hamburgo, um desenvolvimento sustentável e equitativo só pode ser conseguido através de um processo de desenvolvimento centrado no ser humano, que vise a construção de uma sociedade de participação baseada no pleno respeito dos direitos humanos. Nesta sociedade em construção, a promoção da educação de adultos é a garantia de uma cidadania activa e condição essencial para a participação plena dos cidadãos na sociedade.

Nesta perspectiva a educação de adultos é definida como o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas, consideradas adultos pela sociedade a que pertencem, desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as exigências da sociedade.

Nesta perspectiva, os objectivos da educação de adultos estão intimamente ligados ao desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade das pessoas e das comunidades. Ao reforço das capacidades de fazer face às transformações da economia, da cultura e da sociedade no seu conjunto, à promoção da tolerância e à participação consciente e criativa dos cidadãos na sua comunidade. Em suma, permitir e capacitar as pessoas e as comunidades para que assumam o controlo do seu destino e do destino da sociedade para enfrentarem os desafios com que se depararão no futuro.

Surgem, por todo o mundo, as chamadas sociedades baseadas no conhecimento e, neste contexto, a educação de adultos e a educação permanente tornam-se uma exigência tanto a nível do local de trabalho como na própria comunidade. De acordo com a Conferência o Estado continua a ser o veículo essencial para garantir o direito à

educação, em particular dos grupos mais vulneráveis da sociedade (como, por exemplo, as minorias e os povos autóctones).

Nesta Conferência surge o conceito de aprendizagem ao longo da vida, que naturalmente pressupõe uma interligação entre os sistemas de educação formal e não formal. Salienta-se que com o conceito educação permanente também se preconizava a convergência dos dois sistemas educativos para a formação do indivíduo. No entanto este novo conceito de aprendizagem ao longo da vida responsabiliza sobretudo quem aprende, independentemente das fontes utilizadas na aprendizagem.

As questões relativas ao analfabetismo continuam a preocupar a UNESCO, por várias ordens de razões. Em primeiro lugar a alfabetização é um direito fundamental dos cidadãos que muitos ainda não vêem reconhecido. Por outro lado, reafirma-se o carácter instrumental da alfabetização enquanto catalisador do desenvolvimento económico, e da participação activa dos indivíduos nas suas sociedades. Por último, mas não menos importante, a alfabetização permite aos indivíduos a atitude de aprender a aprender, ou seja a autonomia necessária a continuar a aprender autonomamente, investigando, estudando, procurando de forma independente a resolução dos seus problemas, as respostas às suas necessidades e a satisfação da sua curiosidade intelectual.

A integração e a autonomia da mulher, o desenvolvimento de uma cultura de paz, a educação para a cidadania e democracia, as questões da igualdade e da diversidade, a necessidade de promover a saúde e prevenir a doença, os problemas ambientais, as constantes mudanças no mundo do trabalho, o desenvolvimento das novas tecnologias da informação são algumas das transformações sociais que tornam a educação de adultos tão premente na construção do cidadão que participa e que exerce os seus direitos na nova sociedade educativa.

Numa sociedade com estas características, em que a mudança ocorre a um ritmo vertiginoso, em que novas formas de comunicação surgem com novas linguagens e novos códigos, uma franja da sociedade está condenada a novas formas de exclusão se não for capacitada para fazer face às mudanças. Os cidadãos com um nível socio-económico e cultural mais elevado, com maior nível de escolarização, ao sentirem os desafios colocados pela sociedade do conhecimento têm tendência a procurar formas de

acompanharem a mudança, nomeadamente através do recurso a programas de educação de adultos. Contudo, os mais desfavorecidos, não conhecendo os mecanismos para fazerem valer o seu direito à educação vão aumentando a distancia que os separa daqueles que mais facilmente acedem à informação.

Constatando que a procura da educação de adultos não é independente da educação inicial, a Conferência reconhece que têm de ser feitos esforços no sentido de proporcionar oportunidades de educação de adultos às populações mais desfavorecidas. Neste sentido as minorias étnicas e os povos nómadas são referidos na Declaração da Conferência de Hamburgo. Neste documento reconhece-se que estes grupos têm o direito ao acesso a todos os níveis e formas de educação que os Estados facultam. Têm, simultaneamente, o direito à preservação da sua cultura assim como à utilização da sua língua. Podemos então concluir que os povos nómadas e as minorias étnicas têm o direito a uma educação cultural e linguisticamente adequadas às suas necessidades. Contudo, e de acordo com a Conferência, a educação dos grupos minoritários deve, apesar das suas especificidades, permitir o acesso aos níveis superiores de educação e de formação.

4. 6. Síntese

Como podemos verificar, desde 1949 a UNESCO tem vindo a demonstrar interesse pelo desenvolvimento da educação de adultos, este interesse manifesta-se, sobretudo, através da realização periódica das Conferências sobre esta área específica da educação. Até à última Conferência, realizada em Hamburgo em 1995, a educação de adultos tem sido apresentada como um motor de desenvolvimento económico, cultural e social. De referir que, imediatamente a seguir à Segunda Guerra a educação de adultos é considerada como uma forma privilegiada de promover a tolerância entre os povos, o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Pela análise das recomendações resultantes das sucessivas conferências, constata-se que existem alguns temas que são sempre abordados. O exemplo mais

visível é a questão do combate ao analfabetismo, com especial destaque para a situação dos países em vias de desenvolvimento.

Quando se procede a um balanço das necessidades em educação de adultos, a UNESCO refere sempre o número preocupante de pessoas que continuam privadas do exercício efectivo da cidadania por não disporem dos recursos educativos necessários para tomarem consciência dos seus direitos e, conseqüentemente, para reivindicá-los. No entanto, apesar das recomendações da Conferência da UNESCO, desde 1949³⁹, aos Estados Membro e às Organizações não Governamentais, a situação continua problemática, nomeadamente no que se refere ao analfabetismo.

A diversidade das realidades políticas, económicas e educacionais entre os diferentes países membros da UNESCO são sublinhadas nas cinco conferências realizadas.

O discurso emanado das conferências sobre Educação de Adultos da UNESCO processa-se, em termos gerais, a dois níveis distintos:

- a. O nível da análise do estado da educação de adultos nos diferentes Estados membros, e,
- b. O nível do que a educação de adultos deveria ser.

Pretende-se, por um lado, avaliar o estado de desenvolvimento da educação de adultos e, por outro lado apontar as situações consideradas desejáveis. A diversidade existente entre os diferentes Estados, nomeadamente no que toca à educação de adultos, é reconhecida nos textos emanados pelas Conferências.

Contudo, relativamente ao que “deveria ser” a educação de adultos o discurso é bastante igualitário, o que em nosso entender pode levantar algumas questões relativas às particularidades de cada país. As Recomendações das Conferências apontam, de uma forma mais ou menos clara, para os modelos de desenvolvimento cultural e político dos países ocidentais industrializados.

³⁹ Conferência da UNESCO sobre a Educação de Adultos de Elsinore.

Nestas Recomendações das Conferências à UNESCO, aos Estados Membros, e às Organizações Não-Governamentais, aparece com muita frequência a expressão “recomenda-se, nos limites dos recursos disponíveis...” o que nos parece uma justificação para o não cumprimento das recomendações, uma vez que possibilita e até adianta a razão para o incumprimento das recomendações e algumas políticas de não investimento na educação de adultos, por parte de alguns dos Estados Membros.

As declarações e Recomendações da UNESCO sobre a educação de adultos têm, ao longo dos tempos, servido como referência aos estudiosos da educação de adultos. É visível a evolução a nível conceptual ao longo da segunda metade do século XX; por exemplo, o conceito de Andragogia, a evolução do conceito de Educação Permanente para o de Educação ao Longo da Vida, entre outros.

Contudo, constatando o facto de que, nas sucessivas Conferências, as recomendações parecem muito semelhantes, somos tentados a avançar que ou os Estados Membros não as consideram, ou não têm adoptado estratégias convenientes para a resolução dos problemas que se vão mantendo ao longo do tempo.

Podemos, então, questionar o impacto das Conferências na realidade da educação de adultos, assim a sua real contribuição para a adopção de políticas que visem o seu desenvolvimento efectivo.

Temos a consciência de que estes documentos não têm carácter normativo, o seu objectivo é indicar caminhos a seguir para o desenvolvimento da educação de adultos enquanto instrumento de acesso à cidadania. De qualquer forma, parece-nos que o contributo que dão, a este nível, é muito limitado considerando a diversidade e a magnitude dos problemas que se colocam no âmbito da educação de adultos.

As exigências que se fazem, hoje em dia, aos cidadãos não se compadecem com as poucas e, por vezes, não adequadas possibilidades no acesso à educação. Por mais rica que seja a educação inicial dos indivíduos não há como evitar um processo de educação que se estenda para a vida adulta.

II PARTE

1. Introdução

O objectivo prosseguido com este trabalho é reflectir acerca das filosofias da educação que justificam e sustentam as práticas pedagógicas, na área específica da educação de adultos. Pareceu-nos importante abordar este assunto, uma vez que nos parece que nem sempre existe uma real clarificação dos princípios filosóficos que fundamentam as decisões, no quotidiano educativo.

Na primeira parte do trabalho, procedemos ao enquadramento teórico subjacente à classificação das filosofias da educação de adultos proposta por Elias e Merriam, classificação que adoptámos e que corresponde ao Inventário de Filosofias da Educação de Adultos, de Zinn, que utilizámos na nossa investigação.

Posteriormente, analisámos, de uma forma breve a educação de adultos no nosso país, focando, essencialmente, o ensino recorrente. Pareceu-nos pertinente uma breve abordagem à história recente e às tendências internacionais mais actuais, neste domínio da educação. E, neste sentido, as Conferências da UNESCO para a Educação de Adultos surgem como documentos, em que as finalidades e orientações filosóficas estão bem presentes e que se assumem, e são entendidas, como documentos orientadores para os diferentes Estados Membros.

O objectivo fundamental do nosso estudo é a tentativa de identificar uma orientação filosófica dominante no ensino recorrente. Procurámos também responder a questões como: será que a opção filosófica varia em função de variáveis, como as habilitações académicas, a formação pedagógica em educação de adultos, o sexo, a idade ou a experiência em educação de adultos.

O referido questionário distingue cinco grandes correntes de filosofias da educação de adultos. São elas: Filosofia Liberal, Behaviorista, Humanista, Progressista e Radical. Na sua versão original, este inventário seria um instrumento de avaliação a

ser utilizado pelos próprios professores, com o objectivo de clarificar a sua orientação filosófica e, simultaneamente, promover a reflexão, em torno da coerência das suas práticas educativas.

Como já referimos, procurámos saber se existe uma filosofia com maior expressão a nível do ensino recorrente. Contudo, pareceu-nos que variáveis como as habilitações dos professores, a sua idade, os anos de experiência que têm em educação de adultos poderiam, de alguma forma, influenciar os resultados pelo que, nos pareceu pertinente analisar, também esses aspectos.

Neste sentido, esta parte do nosso trabalho é constituída por um primeiro capítulo, que se refere à metodologia da investigação utilizada. Seguidamente, procede-se à caracterização da amostra e do instrumento de avaliação utilizado. Por fim, referem-se os procedimentos estatísticos, a observação e a discussão dos resultados.

2. Metodologia

Dando seguimento ao trabalho de classificação de filosofias da Educação de Adultos, exposto anteriormente, utilizámos o Inventário de filosofias da Educação de Zinn, com o objectivo de verificar se, na nossa amostra, encontramos alguma filosofia da educação prevalente.

Para o efeito, o referido questionário foi distribuído aos professores do ensino recorrente de Coimbra e Aveiro.

2.1. Caracterização da População

A população da nossa investigação é constituída pelos professores do ensino recorrente dos distritos de Coimbra e Aveiro, que se encontravam a exercer funções docentes, no ano lectivo 1999/2000.

Consideramos como população experimentalmente acessível os docentes que participaram nas reuniões de coordenação que se realizaram, no referido ano lectivo, nos distritos de Aveiro e Coimbra.

Contudo, nem todos os professores que participaram nas reuniões, devolveram o inventário preenchido, não fazendo, por isso, parte da amostra.

2.2. Caracterização da Amostra

A amostra do nosso estudo é constituída pelos sujeitos, que voluntariamente, se ofereceram, para preencher o questionário.

A amostra do nosso estudo é formada por 42 sujeitos, com funções docentes no ensino recorrente nos Distritos de Aveiro e Coimbra. Como podemos observar, no quadro seguinte, dos 42 sujeitos 25 (59,5% da amostra) dos professores seleccionados, que responderam ao inventário, trabalham no Distrito de Coimbra e 17 (40,5%) no Distrito de Aveiro.

Quadro I: Localização Geográfica

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa %	Frequência Acumulada
Coimbra	25	59,5	59,5
Aveiro	17	40,5	100,0
Total	42	100,0	

Para a análise das variáveis demográficas, pensámos ser pertinente manter a divisão da amostra, considerando a variável Distrito, em que os docentes exercem as suas funções. Desta forma, é possível verificar se existem diferenças importantes entre os subgrupos que constituem a amostra.

No que diz respeito às habilitações literárias, verificamos que a maior parte dos educadores do ensino recorrente da amostra estudada, possuem o grau de bacharel - 73,8% da amostra (Quadro II).

Quadro II: Habilitações Literárias

		Licenciatura	Bacharel	Total
Cidade	Coimbra	6	19	25
	% do Total	14,3%	45,2%	59,5%
	Aveiro	5	12	17
	% do Total	11,9%	28,6%	40,5%
Total		11	31	42
% do Total		26,2%	73,8%	100,0%

Outro aspecto, que nos parece relevante, é a caracterização da amostra, quanto à formação pedagógica, no domínio específico da educação de adultos (Quadro III).

Quadro III: Formação Pedagógica em Educação de Adultos

		Sim	Não	Total
Cidade	Coimbra	20	5	25
	% do Total	47,6%	11,9%	59,5%
	Aveiro	7	10	17
	% do Total	16,7%	23,8%	40,5%
Total		27	15	42
% do Total		64,3%	35,7%	100,0%

Como podemos verificar, mais de metade dos sujeitos da amostra tem formação pedagógica em educação de adultos (cerca de 64% da amostra). No entanto, no subgrupo do Distrito de Aveiro constatamos que mais de metade dos sujeitos da nossa amostra não têm formação pedagógica específica no domínio da educação de adultos.

Quanto à variável anos de serviço, podemos verificar, através da análise do Quadro IV, que a maioria dos sujeitos tem menos do que 5 anos de serviço, no que diz respeito à docência em educação de adultos.

Quadro IV: Anos de Serviço

		1 - 5	6 -10	11 - 15	+ 16	Total
Cidade	Coimbra	13	9	3		25
	% do Total	31,0%	21,4%	7,1%		59,5%
	Aveiro	10	3	3	1	17
	% do Total	23,8%	7,1%	7,1%	2,4%	40,5%
Total		23	12	6	1	42
% do Total		54,8%	28,6%	14,3%	2,4%	100,0%

Outro aspecto, que nos parece relevante, é a idade dos professores do ensino recorrente, que constituem a amostra. Por questões de organização da informação, optámos por apresentar os dados recolhidos em categorias (Quadro V). No entanto, a variável idade foi processada, na base de dados, como uma variável contínua, o que permite o cálculo de medidas de tendência central, como por exemplo, a média aritmética e medidas de dispersão como o desvio-padrão (Quadro VI).

Quadro V: Idade

		24 - 29	30 - 35	36 - 41	42 - 47	+ 48	Total
Cidade	Coimbra	2	7	7	8	1	25
	% do Total	4,9%	17,1%	17,1%	19,5%	2,4%	61,0%
	Aveiro	1	6	4	4	1	16
	% do Total	2,4%	14,6%	9,8%	9,8%	2,4%	39,0%
Total		3	13	11	12	2	41
% do Total		7,3%	31,7%	26,8%	29,3%	4,9%	100,0%

Pela análise do quadro anterior, podemos verificar que a maior parte dos sujeitos da nossa amostra têm entre 30 e 41 anos de idade, sendo que a faixa etária com maior frequência é a dos 30 aos 35 anos - 31% da amostra.

O quadro VI mostra-nos as médias de idades e de anos de serviço. Podemos observar que a média de idades da nossa amostra é de cerca de 38 anos e a média de anos dedicados à educação de adultos é de cerca de 6 anos. Este facto poderá indicar que, para a maioria dos sujeitos que constituem a nossa amostra, a educação recorrente poderá ser encarada como uma etapa na carreira docente, e não como uma opção de carreira propriamente dita. Esta hipótese parece ser sustentada pelos valores obtidos, uma vez que o valor médio de idades indica uma carreira docente que se estende, necessariamente, para lá do valor médio de anos de serviço dedicados à educação de adultos.

Quadro VI: Comparação entre a Média de Idades e a Média de Anos de Serviço

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Anos de Serviço	42	1	20	6,05	4,65
Idade	41	24	51	38,49	6,37

Analisando a amostra relativamente à variável sexo, podemos constatar que esta reflecte a prevalência do sexo feminino na profissão docente: 78% da nossa amostra é constituída por mulheres.

Quadro VII: Sexo

		Feminino	Masculino	Total
Cidade	Coimbra	18	7	25
	% do Total	42,9%	16,7%	59,5%
	Aveiro	15	2	17
	% do Total	35,7%	4,8%	40,5%
Total		33	9	42
	% do Total	78,6%	21,4%	100,0%

2.3. Instrumento

Como foi dito, anteriormente, o instrumento de avaliação seleccionado foi o "*Philosophy of Adult Education Inventory*", da autoria de Lorraine Zinn. Este inventário é constituído por 15 itens, cada um dos quais com cinco alternativas de resposta, que o sujeito deve escolher. Cada uma destas alternativas corresponde a uma filosofia da educação específica. Os sujeitos devem assinalar a escolha da alternativa, que consideram que mais adequadamente reflecte a sua postura filosófica, face à educação de adultos.

O inventário foi construído, segundo a classificação proposta por Elias e Merriam (1985) e, por conseguinte, apresenta cinco subescalas, que correspondem à Educação Liberal, à Educação Behaviorista, à Educação Progressista, à Educação Humanista e à Educação Radical.

Zinn, ao elaborar o inventário de filosofias da educação de adultos, teve como objectivo promover a auto-reflexão, em torno dos princípios orientadores da prática educativa. Propunha, desta forma, que fossem os próprios educadores a responder, cotar e analisar os resultados obtidos (Zinn, 1998).

De acordo com a autora, os resultados obtidos no inventário permitem ao educador de adultos tomar consciência do seu posicionamento, no que se refere aos princípios fundamentais que orientam a sua prática educativa, detectar possíveis incongruências, clarificar pontos de vista, comparar os resultados obtidos com a filosofia da educação prevalecente. Enfim, tais resultados poderiam proporcionar uma reflexão pessoal, em torno da questão da justificação e fundamentação filosófica, subjacentes às opções do quotidiano educativo.

O Inventário de Filosofias da Educação de Adultos de Zinn, apesar de ter sido idealizado e construído para ser auto-administrado, autocotado e auto-interpretado, tem sido utilizado em estudos com objectivos diferentes. Como é referido por Zinn, trata-se de um instrumento de avaliação que permite proceder à comparação dos resultados

obtidos, a nível inter e intra-sujeitos, o que abre bastante o leque de possibilidades de aplicação do referido inventário.

A título de exemplo, podemos mencionar um estudo de Mckenzie, em que é referido que “uma grande parte dos educadores aceitam as práticas padronizadas a que foram, ou se encontram sujeitos, não as questionando criticamente” (1985, p. 20), sem que haja uma real reflexão crítica, acerca dos princípios subjacentes a determinada prática educativa, tratando-se, na maior parte das vezes, de uma prática profissional que se baseia, sobretudo, num processo de socialização profissional. Nestes contextos, e de acordo com Mckenzie, o Inventário de Zinn é um instrumento valioso para desencadear a reflexão individual necessária ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Na literatura sobre filosofias da educação de adultos, o inventário de Zinn é referido com frequência, especialmente na bibliografia norte-americana (White, e Brockett, 1987; Hiemstra, 1988, entre outros).

No presente estudo, a tradução foi nossa, tendo esta sido revista pelos orientadores do trabalho. Pedimos, ainda, a uma licenciada em Inglês para rever a tradução, para que sugerisse alterações ou correcções.

Não foi feito qualquer pré-teste do instrumento traduzido. No entanto, antes de administrarmos o Inventário à nossa amostra, ele foi respondido por alguns professores⁴⁰, com o objectivo de identificar itens de difícil compreensão, a fim de proceder, posteriormente, às alterações necessárias.

Apresentamos os itens, que constituem o inventário, organizados, de acordo com os aspectos que avaliam. Seguindo a proposta de Apps (1985), foram constituídos cinco grupos de itens: os que se referem aos objectivos da educação de adultos; aos conteúdos

⁴⁰ Este grupo foi constituído por seis professores, pertencentes ao Curso de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Bragança, que já tinham exercido funções docentes, no domínio da educação de adultos.

da educação de adultos; aos processos de aprendizagem na vida adulta; ao conceito de aluno-adulto; e, por fim, ao papel do educador de adultos.

Quadro VIII – Classificação das questões do Inventário

Grupos:	Itens:	
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:
	15	No final de contas, se os alunos não aprenderam o que foi ensinado:
Conteúdos da Educação de Adulto	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:
	8	Ao planear educativa, tento criar:
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:
	12	As diferenças entre alunos adultos:
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:

Todas estas filosofias da educação serão diferentes, quanto aos aspectos que analisámos, anteriormente. Assim, para cada item, haverá uma frase que o completa e que reflecte, claramente, cada uma das filosofias, como podemos verificar, nos quadros seguintes:

Quadro IX: Educação Liberal

	Item	Alternativa de resposta	
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:	Desenvolver a compreensão conceptual e teórica.
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:	Permite-me saber quanto os alunos melhoraram a sua compreensão conceptual.
	15	No final de contas, se os alunos não prenderam o que foi ensinado:	O professor não ensinou, realmente.
Conteúdos da Educação de Adultos	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:	Seguir um plano da lição que organiza o que pretendo ensinar e quando fazê-lo.
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:	Devem ser baseadas em análises cuidadosas, por parte do professor, da matéria a abordar e dos conceitos a ensinar.
	8	Ao planear uma actividade educativa, tento criar:	Um esboço claro dos conteúdos e conceitos a ensinar e a aprender.
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:	Com um perito que sabe acerca do que está a falar.
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:	São determinados, principalmente, pela matéria ou conteúdos a abordar.
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:	O professor não sabe o suficiente acerca desse assunto, ou é incapaz de o tornar interessante para o aluno.
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:	Adquiriram-no, através de um processo de educação continuada (integrada).
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:	Provavelmente, irão interferir com a forma de ensinar e de aprender, desviando a atenção dos alunos.
	12	As diferenças entre alunos adultos:	São relativamente pouco importantes, desde que os alunos consigam uma base comum de compreensão, ao longo da experiência de aprendizagem.
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:	Clarificando conteúdos, conceitos e/ou princípios teóricos a ensinar.
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:	Em que o âmbito da aprendizagem é claro e a matéria está logicamente organizada.
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:	Conduzir, sistematicamente, os alunos na aquisição de novas informações e na compreensão das teorias e conceitos subjacentes.

A educação liberal pode ser encarada como a perspectiva filosófica mais estável, no domínio da educação, sendo a que melhor se manteve, ao longo dos tempos, e a que reflecte uma visão mais tradicional da educação. É associada à educação das elites, privilegiando o desenvolvimento intelectual, moral, espiritual e estético dos educandos, assumindo-se como a transmissão de uma determinada herança cultural.

Quadro X: Educação Progressista

	Item	Alternativa de resposta	
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:	Aumentar a capacidade dos alunos para resolverem os problemas de todos os dias.
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:	É mais bem conseguida, quando os alunos se deparam com um problema, tanto numa situação de aprendizagem como no mundo real, e o resolvem com sucesso.
	15	No final de contas, se os alunos não aprenderam o que foi ensinado:	Foi, provavelmente, porque são incapazes de fazer aplicações práticas do novo conhecimento, com vista à resolução dos problemas da sua vida quotidiana.
Conteúdos da Educação de Adultos	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:	Avaliar as necessidades dos alunos, e a desenvolver actividades de aprendizagem válidas baseadas nessas necessidades.
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:	Devem basear-se nas necessidades, interesses e problemas dos alunos.
	8	Ao planear uma actividade educativa, tento criar:	O mundo real – problemas e tudo o resto – e desenvolver as capacidades dos alunos para lidarem com eles.
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:	Quando o novo conhecimento é apresentado numa perspectiva de resolução de problemas.
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:	Centram a atenção na resolução de problemas e apresentam ao aluno reais desafios.
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:	Não vêem nele nenhum benefício para a sua vida.
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:	É o resultado da prossecução consciente dos seus objectivos, resolvendo os problemas, à medida que vão surgindo.
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:	Fornecem energia, que pode ser dirigida para a resolução de problemas ou de questões.
	12	As diferenças entre alunos adultos:	São, principalmente, diferenças na sua experiência de vida, conduzindo, geralmente, a que façam diferentes aplicações do novo conhecimento e das novas competências às situações.
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:	Identificando problemas do dia-a-dia, que podem ser resolvidos pela instrução.
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:	Em que eu possa centrar a atenção nas competências e conhecimentos susceptíveis de serem usados na resolução de problemas.
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:	Ajudar os alunos a identificar e aprender melhor a resolver problemas.

A educação progressista preconiza a valorização da experiência, como forma de aprendizagem, e tem como objectivo promover o bem-estar individual e social. Neste sentido, há um claro apelo à resolução de problemas como estratégia privilegiada para alcançar os objectivos propostos.

Quadro XI: Educação Behaviorista

	Item	Alternativa de resposta	
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:	Desenvolver a competência e o domínio do conhecimento e habilidades específicas, por parte dos alunos.
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:	Deve ser integrada no sistema, para que o aluno, continuamente, receba <i>feedback</i> e possa ajustar, em consequência, o seu desempenho.
	15	No final de contas, se os alunos não aprenderam o que foi ensinado:	Precisam de repetir a experiência, ou parte dela.
Conteúdos da Educação de Adultos	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:	Identificar, claramente, os resultados que pretendo, e construir um programa de actividades escolares que permita alcançar esses resultados.
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:	Devem ser baseadas no que os alunos sabem e no que os professores acreditam que eles devem saber, no final da actividade.
	8	Ao planear uma actividade educativa, tento criar:	Um ambiente controlado, que atraia e prenda os alunos, levando-os, sistematicamente, a prosseguir os objectivos.
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:	Quando a actividade de aprendizagem é claramente estruturada e proporciona a ocasião para a prática e a repetição.
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:	Dão relevo à prática e ao <i>feedback</i> do aluno.
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:	Não têm prática suficiente, ou um <i>feedback</i> adequado, durante o processo de aprendizagem.
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:	Aprenderam-no, através de um processo de ensaios e erros e <i>feedback</i> .
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:	São usados por um educador de adultos hábil para atingir os objectivos de aprendizagem.
	12	As diferenças entre alunos adultos:	Não interferem com a aprendizagem, se for dada oportunidade de praticar e oferecendo reforço a cada aluno.
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:	Considerando os resultados específicos que procura e as formas mais eficientes para os alunos os obter.
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:	Que são razoavelmente estruturadas, com objectivos de aprendizagem claros e portadoras de <i>feedback</i> aos alunos.
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:	Guiar os alunos, através de uma actividade de aprendizagem estruturada, com <i>feedback</i> bem direccionado.

A educação behaviorista considera as condições ambientais como o principal factor de sucesso na aprendizagem, sendo as situações de ensino planeadas, de forma sistemática. O objectivo da educação é promover o desenvolvimento de competências ou perícias e conduzir à mudança de comportamento.

Quadro XII: Educação Humanista

	Item	Alternativa de resposta
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:
	15	No final de contas, se os alunos não aprenderam o que foi ensinado:
Conteúdos da Educação de Adultos	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:
	8	Ao planear uma actividade educativa, tento criar:
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:
	12	As diferenças entre alunos adultos:
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:

A principal função da educação humanista é promover o desenvolvimento e a auto direcção na aprendizagem de cada educando, considerando a particularidade e a unicidade dos indivíduos, respeitando os seus sentimentos e emoções.

Quadro XIII: Educação Radical

	Item	Alternativa de resposta	
Objectivos da Educação de Adultos	3	O objectivo primário da Educação de Adultos é:	Aumentar a consciencialização dos alunos, acerca das mudanças sociais, e capacitá-los para promover essas mudanças.
	13	A avaliação dos resultados dos alunos:	Não é de grande importância, e pode até nem ser possível, porque o impacto da aprendizagem pode não ser evidente, até muito mais tarde.
	15	No final de contas, se os alunos não aprenderam o que foi ensinado:	Não reconheceram como a aprendizagem os capacita para influenciar, significativamente, a mudança social.
Conteúdos da Educação de Adultos	1	Ao planear uma actividade educativa, é mais provável que esteja a:	Identificar, em conjunto com os alunos, questões sociais, culturais e/ou políticas e a planear as actividades de aprendizagem em torno delas.
	5	As decisões acerca do que incluir numa actividade de aprendizagem:	Devem ser baseadas na consideração das situações sociais, políticas e/ou culturais.
	8	Ao planear uma actividade educativa, tento criar:	Uma situação, em que os alunos são encorajados a examinar as suas crenças e valores e a colocarem questões críticas.
Processo de Aprendizagem em Educação de Adultos	2	As pessoas aprendem melhor:	Através da discussão com os outros alunos e um coordenador do grupo.
	10	Os métodos de ensino que prefiro usar:	Implica os alunos no diálogo e no exame de questões controversas.
	11	Quando os alunos não se interessam por um assunto, é provavelmente porque:	Não se aperceberam da seriedade das consequências de não perceberem o assunto em questão.
Conceito de Aluno/Adulto	4	A maior parte daquilo que as pessoas sabem:	Aprendem-no através da reflexão crítica de importantes questões sociais, culturais e políticas.
	9	Os sentimentos dos alunos, durante o processo de aprendizagem:	Devem ser trazidos à superfície, para que eles estejam, verdadeiramente, envolvidos na aprendizagem.
	12	As diferenças entre alunos adultos:	Surgem das situações culturais e sociais específicas e não devem ser minimizadas, ainda que se reconheçam necessidades e problemas comuns.
Papel do Educador de Adultos	6	Um bom educador de adultos começa por planear a instrução:	Clarificando as questões-chave, de natureza social, cultural e/ou política que afectam a vida dos alunos.
	7	Como educador de adultos, sou mais bem sucedido nas situações:	Em que os alunos tenham alguma consciência dos problemas sociais e/ou políticos e estejam dispostos a explorar o impacto dessas questões na sua vida quotidiana.
	14	O meu primeiro papel como professor de adultos é:	Aumentar a consciencialização dos alunos, no que toca às questões ambientais, sociais e políticas e ajudá-los a aprender como ter impacto sobre essas situações.

Do ponto de vista radical, a educação é vista como geradora de mudança social e, por isso, é proposta a sua utilização, na tentativa de combater a opressão social e económica sentida pelas classes mais desfavorecidas que constituem, normalmente, as franjas da população menos escolarizadas. Em termos filosóficos, é clara a reivindicação e a luta pela igualdade entre os homens e, conseqüentemente, o combate às assimetrias a nível económico mas, sobretudo, no que se refere às questões do poder.

Sabendo das limitações da utilização de instrumentos traduzidos e não aferidos, parece-nos fundamental a análise das características psicométricas da nossa tradução.

No que se refere à consistência interna das subescalas do instrumento, utilizámos como indicador o Alfa de Cronbach, encontrando valores bastante diferentes para cada uma delas.

Optámos por utilizar o Alfa de Cronbach, uma vez que “é a uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (Pestana e Gageiro, 2000, p. 415).

Propomos a análise do quadro seguinte (Quadro XIV), que se refere aos valores encontrados para cada uma das subescalas.

Quadro XIV- Alfas de Cronbach das Subescalas

	Alfa
Educação Liberal	.8150
Educação Behaviorista	.6860
Educação Progressista	.6302
Educação Humanista	.7006
Educação Radical	.7439

Como podemos verificar, a subescala da Educação Liberal é a que tem um alfa mais elevado (.8150), que pode considerar-se um bom indicador de consistência interna (uma vez que é superior a .7). Destacamos, ainda, o valor mais baixo, obtido para a subescala da Educação Progressista, para a qual se obteve um alfa de .6302, que é, comparativamente, menos satisfatório.

Verificamos também que as subescalas da Educação Humanista e da Educação Radical, apesar de não serem tão elevados, apresentam índices superiores a .7.

Procedemos também à análise dos alfas, eliminando cada um dos itens da subescala (*alpha if item deleted*). Para a subescala da Educação Liberal, verificámos que o alfa aumenta, ainda que ligeiramente, se os itens 11A, 12V, e 15A forem eliminados, passando os alfas, respectivamente, para .8368, .8343 e .8324. No que diz respeito à Educação Behaviorista, se eliminarmos os itens 1C, 11C e 15C, o alfa da subescala aumenta para .6934, .7160 e .6899. Para a Educação Progressista, os itens, que uma vez eliminados, fazem aumentar o alfa da subescala são 2X, 11D e 15D, respectivamente, para .6492, .6449 e .6996. Na subescala da Educação Humanista, o item 11F é o único que, uma vez eliminado, faz aumentar o alfa da subescala de .7006 para .7520. E, por fim, na subescala da Educação Radical, a eliminação dos itens 11H, 13H e 15H aumenta o alfa para .7736, .7560 e .7543.

Verificámos que o item 11 é aquele que levanta mais problemas, em termos de consistência interna do inventário, uma vez que a sua eliminação aumentaria o resultado do alfa de Cronbach em todas as subescalas. Este item está relacionado com os interesses dos educandos e a sua influência no processo de aprendizagem.

A eliminação do item 15 traduz-se no aumento do alfa, em todas as subescalas, à excepção da que se refere à Educação Humanista.

Face ao exposto, considerámos que a eliminação dos itens 11 e 15 traria vantagens para o nosso estudo, uma vez que faz subir os alfas em todas as subescalas (Quadro XV).

Quadro XV- Alfas de Cronbach das Subescalas, eliminando os itens 11 e 15

	Alfa
Educação Liberal	.8162
Educação Behaviorista	.7215
Educação Progressista	.7483
Educação Humanista	.7457
Educação Radical	.7931

A comparação dos valores dos dois quadros anteriores justifica a eliminação dos itens 11 e 15, pois, traduz-se em importantes alterações, a nível da consistência interna do instrumento de recolha de dados.

2.4. Procedimentos de Investigação

Foram contactados os Centros de Área Educativa de Coimbra e Aveiro, através dos Coordenadores do Ensino Recorrente. Neste primeiro contacto, foram apresentados os objectivos de estudo e o inventário propriamente dito.

Os protocolos foram entregues aos Coordenadores, que ficaram responsáveis pela sua distribuição e recolha.

Esta metodologia de recolha de dados pareceu-nos a mais adequada, uma vez que permitia que os instrumentos de avaliação fossem respondidos em casa e entregues na reunião seguinte, não perturbando, deste modo, a agenda dos assuntos a tratar nas reuniões em causa.

Assim, os inventários foram distribuídos, aos sujeitos, em grupo e preenchidos individualmente.

É também verdade que esta metodologia de recolha de dados, traz consigo muitas desvantagens, como por exemplo, o espaço de tempo que separa a entrega e a recolha do inventário, o que pode explicar a grande mortalidade experimental verificada pela não entrega dos inventários devidamente preenchidos. No entanto, foi a forma

possível, uma vez que diminui o efeito perturbador do estudo no funcionamento regular das reuniões de trabalho das equipas de educação de adultos.

2.5. Operacionalização das Variáveis

Para o nosso estudo considerámos as seguintes variáveis:

- Variável Dependente: Filosofias da educação.
- Variáveis Independentes: Habilitações académicas dos professores;
Formação pedagógica em educação de adultos;
Anos de experiência em educação de adultos;
Idade dos professores;
Sexo.

Como foi dito, o instrumento de recolha de dados utilizado é constituído por cinco subescalas (Educação Liberal, Educação Behaviorista, Educação Progressista, Educação Humanista e Educação Radical). Zinn refere uma cotação superior a 95, em cada subescala, como critério indicador de definição da Filosofia da Educação, que lhe corresponde (Zinn, 1985). Contudo, no nosso estudo, considerámos como critério indicador de definição da Filosofia da Educação um valor superior a um desvio-padrão acima da média da subescala correspondente. Assim, os valores iguais ou superiores aos indicados no quadro seguinte são considerados como reveladores de um compromisso (consciente ou não) com a Filosofia da Educação de Adultos correspondente.

Quadro XVI – Definição Operacional das Filosofias da Educação

	Média	Des.-Padrão	M+S
Educação Liberal	57,95	12,16	70,11
Educação Behaviorista	66,55	8,34	74,89
Educação Progressista	79,38	5,13	84,51
Educação Humanista	70,43	8,21	78,64
Educação Radical	69,19	7,92	77,11

M+S= um desvio-padrão acima da média

2.6. Formulação das Hipóteses de Investigação

O principal objectivo do nosso trabalho é identificar a Filosofia de Educação prevalente na amostra estudada. No entanto, formulámos ainda um conjunto de hipóteses que nos parecem pertinentes, para melhor compreender as opções filosóficas, dos nossos sujeitos.

Assim, passamos à formulação das hipóteses do nosso estudo:

Hipótese 1: As habilitações dos professores do ensino recorrente influenciam as suas opções filosóficas.

Hipótese 2: O facto dos professores do ensino recorrente terem, ou não, formação pedagógica em educação de adultos, influencia as suas opções filosóficas.

Hipótese 3: As opções filosóficas dos professores do ensino recorrente estão correlacionadas com os seus anos de serviço.

Hipótese 4: A idade dos professores do ensino recorrente está correlacionada com as suas opções filosóficas.

Hipótese 5: Verificam-se diferenças nas opções filosóficas dos professores do ensino recorrente de acordo com o sexo.

3. Análise dos Resultados

Como referimos, anteriormente, o inventário seleccionado é constituído por cinco subescalas que avaliam o grau de compromisso de cada educador de adultos com cada uma das filosofias da educação de adultos.

De acordo com a autora do inventário, cada educador fornecerá resultados que indiquem uma determinada orientação filosófica prevalente. No entanto, refere também a possibilidade dos resultados apontarem para a combinação de duas correntes filosóficas, ou seja, de o mesmo sujeito obter resultados elevados e próximos em mais do que uma das subescalas. Nesta situação, as combinações mais frequentes são: Educação Liberal e Educação Behaviorista, Educação Progressista e Educação Humanista, Educação Humanista e Educação Radical, ou ainda Educação Progressista e Educação Radical. Por outro lado, aponta como combinações menos prováveis: Educação Liberal e Educação Radical ou Educação Behaviorista e Educação Humanista (Zinn, 1998, p. 72).

Como podemos observar, no quadro seguinte (Quadro XVII), os resultados médios obtidos pelos sujeitos nas subescalas são bastante próximos, variando entre 57,95, média obtida na subescala da Educação Liberal, e o resultado médio de 79,38, que se refere à subescala da Educação Progressista.

Quadro XVII – Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão

	Educação Liberal	Educação Behavioristas	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação radical
N	42	42	42	42	42
Média	64,55	75,26	89,14	80,81	78,79
Desvio-Padrão	12,06	8,26	5,72	8,49	8,51
Mínimo	40	55	76	61	52
Máximo	92	95	99	98	97
Percentis					
10	48,30	64,00	80,90	69,30	70,30
25	56,75	70,00	84,00	75,00	74,00
50	63,50	75,00	90,00	81,50	79,00
75	73,25	79,25	93,25	87,25	84,25
90	81,10	87,70	95,70	90,70	88,40

De acordo com a autora do Inventário, os valores que se situam entre 15 e 25 revelam uma forte discordância, enquanto que os resultados entre 95 e 105 evidenciam uma forte concordância com a filosofia da educação em questão (Zinn, 1998, p. 72). No entanto, como já referimos, consideramos como valores indicadores de compromisso com uma das filosofias de Educação de Adultos os valores correspondentes a um desvio-padrão, ou mais, acima da média de cada uma das subescalas.

Relativamente aos dados obtidos (cf. Quadro XVII), verificamos que, em termos de resultados médios, estes valores extremos não foram encontrados para nenhuma das subescalas. Se analisarmos os valores mínimos obtidos, verificamos que não deparamos com resultados muito baixos, que revelem discordância total com nenhuma das subescalas. No que se refere aos valores mais elevados, podemos afirmar que, para todas as filosofias da educação de adultos, encontrámos, pelo menos um sujeito que obteve resultados que revelam um elevado compromisso com um sistema organizado de pressupostos e ideias que definem uma determinada filosofia da educação.

O quadro da página seguinte apresenta os resultados obtidos por cada sujeito nas diversas subescalas. Sombreámos os resultados que, de acordo com a nossa definição operacional de compromisso para cada subescala, representam resultados significativos. Assinalámos com um asterisco (*) os valores, que se aproximam destes resultados (para este efeito, procedemos a um arredondamento, por defeito, à unidade).

Chamamos ainda a atenção para os valores obtidos pelos sujeitos 16, 17, que são bastante elevados, em todas as subescalas. Estes resultados afastam-se dos esperados, uma vez que ultrapassam as associações consideradas normais, e indicam compromisso com perspectivas filosofias com pressupostos muito diferenciados e até paradoxais.

De facto, os resultados obtidos pelos sujeitos 16 e 17 levantam algumas questões, nomeadamente, a da sua seriedade na resposta. Quando nos deparamos com resultados elevados em todas as subescalas, podemos colocar a hipótese de saber se eles se justificam pela escolha sistemática de uma das últimas possibilidades de resposta em cada uma das alíneas em todos os itens da subescala (cf. Quadro XVIII).

Quadro XVIII – Resultados Obtidos nas subescalas

Sujeito	Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
1	56	68	85	80	71
2	64	64	84 *	79	73
3	52	68	81	67	76
4	52	64	76	68	65
5	59	66	79	61	69
6	69	69	80	67	68
7	62	70	85	64	72
8	55	67	85	65	65
9	62	73	76	67	74
10	59	63	73	74	64
11	43	63	70	80	73
12	40	55	67	52	50
13	72	69	74	59	62
14	72	69	74	60	62
15	75	71	76	67	67
16	83	81	88	79	84
17	90	91	91	86	91
18	67	63	85	70	74
19	66	71	79	73	63
20	70 *	74 *	82	71	72
21	61	64	82	81	73
22	54	64	73	67	66
23	51	64	80	75	72
24	42	54	74	73	68
25	35	44	76	66	63
26	48	74 *	86	79	70
27	55	62	81	58	64
28	43	58	80	74	67
29	57	64	81	59	65
30	38	51	73	69	61
31	53	61	77	68	71
32	62	68	79	74	74
33	61	64	73	67	66
34	40	69	80	63	48
35	57	72	84 *	77	68
36	59	67	79	53	64
37	56	69	77	81	76
38	76	81	82	76	73
39	65	67	78	76	77 *
40	45	66	86	80	78
41	60	79	85	82	84
42	48	54	78	71	63

De acordo com a hipótese colocada, procedeu-se à eliminação dos referidos sujeitos da amostra, o que levou à necessidade de refazer os cálculos dos alfas, das medidas de tendência central e de dispersão de cada uma das subescalas.

**Quadro XIX- Alfas de Cronbach das Subescalas,
Eliminando os Itens 11 e 15 e os Sujeitos 16 e 17**

	Alfa
Educação Liberal	.8037
Educação Behaviorista	.6152
Educação Progressista	.6896
Educação Humanista	.7271
Educação Radical	.7209

Com a eliminação dos sujeitos 16 e 17, verificámos que os alfas das subescalas desceram um pouco, continuando, no entanto, nos limites dos valores considerados aceitáveis.

Naturalmente, no que se refere às medidas de tendência central e de dispersão também se verificam algumas alterações.

**Quadro XX – Medidas de Tendência Central e de Dispersão das Subescalas,
Eliminando os Sujeitos 16 e 17**

		Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
N		40	40	40	40	40
Média		56,53	65,58	78,88	69,83	68,28
Desvio-Padrão		10,53	7,17	4,70	7,89	6,88
Mínimo		35	44	67	52	48
Máximo		76	81	86	82	84
Percentis	10	40,20	54,10	73,00	59,00	62,00
	25	48,75	63,00	76,00	65,25	64,00
	50	57,00	66,50	79,00	69,50	68,00
	75	63,50	69,00	82,00	76,00	73,00
	90	71,80	73,90	85,00	80,00	76,00

Como alternativa ao critério de um desvio-padrão acima da média, pareceu-nos pertinente considerar como critério de adesão a cada uma das subescalas, os valores que se situam no ou acima do ponto percentil 75. No quadro seguinte (Quadro XXI), os valores que se encontram sombreados são os iguais ou superiores ao referido ponto percentil.

Quadro XXI - Resultados Obtidos nas Subescalas e Resultados Iguais ou Superiores ao Percentil 75

Sujeito	Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
1	56	68	85	80	71
2	64	64	84	79	73
3	52	68	81	67	76
4	52	64	76	68	65
5	59	66	79	61	69
6	69	69	80	67	68
7	62	70	85	64	72
8	55	67	85	65	65
9	62	73	76	67	74
10	59	63	73	74	64
11	43	63	70	80	73
12	40	55	67	52	50
13	72	69	74	59	62
14	72	69	74	60	62
15	75	71	76	67	67
18	67	63	85	70	74
19	66	71	79	73	63
20	70	74	82	71	72
21	61	64	82	81	73
22	54	64	73	67	66
23	51	64	80	75	72
24	42	54	74	73	68
25	35	44	76	66	63
26	48	74	86	79	70
27	55	62	81	58	64
28	43	58	80	74	67
29	57	64	81	59	65
30	38	51	73	69	61
31	53	61	77	68	71
32	62	68	79	74	74
33	61	64	73	67	66
34	40	69	80	63	48
35	57	72	84	77	68
36	59	67	79	53	64
37	56	69	77	81	76
38	76	81	82	76	73
39	65	67	78	76	77
40	45	66	86	80	78
41	60	79	85	82	84
42	48	54	78	71	63

Pareceu-nos pertinente assinalar, também, os valores que se situam acima do percentil 90. Sombreamos estes valores e assinalámos com um asterisco (*)⁴¹ os resultados que se aproximam destes valores.

Quadro XXII – Resultados Obtidos nas Subescalas e Resultados Iguais ou Superiores ao Percentil 90

Sujeito	Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
1	56	68	85	80	71
2	64	64	84	79	73
3	52	68	81	67	76
4	52	64	76	68	65
5	59	66	79	61	69
6	69	69	80	67	68
7	62	70	85	64	72
8	55	67	85	65	65
9	62	73 *	76	67	74
10	59	63	73	74	64
11	43	63	70	80	73
12	40	55	67	52	50
13	72	69	74	59	62
14	72	69	74	60	62
15	75	71	76	67	67
18	67	63	85	70	74
19	66	71	79	73	63
20	70	74	82	71	72
21	61	64	82	81	73
22	54	64	73	67	66
23	51	64	80	75	72
24	42	54	74	73	68
25	35	44	76	66	63
26	48	74	86	79	70
27	55	62	81	58	64
28	43	58	80	74	67
29	57	64	81	59	65
30	38	51	73	69	61
31	53	61	77	68	71
32	62	68	79	74	74
33	61	64	73	67	66
34	40	69	80	63	48
35	57	72	84	77	68
36	59	67	79	53	64
37	56	69	77	81	76
38	76	81	82	76	73
39	65	67	78	76	77
40	45	66	86	80	78
41	60	79	85	82	84
42	48	54	78	71	63

⁴¹ Mantivemos o critério de aproximação, utilizado anteriormente (Quadro XVIII), arredondando, por defeito, o valor do ponto percentil.

Se compararmos os quadros apresentados, verificamos que, em qualquer dos critérios utilizados para definir a adesão a uma das filosofias da educação propostas (Quadro XVIII, XXI e XXII), encontramos alguma regularidade nos resultados obtidos. A subescala correspondente à Educação Progressista encontra-se sempre entre as que obtêm resultados de adesão mais expressivos, como podemos verificar no quadro seguinte.

Quadro XXIII – Número de Sujeitos que Obtiveram Resultados Indicadores de Adesão às Diferentes Subescalas, Comparando os Diferentes Critérios Definidos

	Quadro XVIII	Quadro XXI	Quadro XXII
Educação Liberal	6 (+1)	10	4
Educação Behaviorista	4 (+2)	13	4 (+1)
Educação Progressista	9 (+2)	12	7
Educação Humanista	10	10	6
Educação Radical	4 (+1)	12	5

Os valores que, no quadro anterior, se encontram entre parêntesis, representam o número de sujeitos que obtiveram resultados, que se aproximam muito do valor, a partir do qual definimos o critério de adesão a cada subescala.

Como referimos, anteriormente, a comparação dos resultados obtidos permite verificar que a subescala da Educação Progressista apresenta sempre valores, que a destacam, em relação a outras filosofias da educação de adultos, o que poderá indicar um fenómeno de desiderabilidade social.

Na tentativa de compreender as diferenças interindividuais nos resultados obtidos no Inventário de Filosofias da Educação de Adultos, tentámos testar as hipóteses a que anteriormente fizemos referência (cf. Ponto 2.6.).

Com este objectivo, recorremos aos procedimentos estatísticos considerados adequados, de acordo com a natureza das variáveis em estudo. Para o efeito,

começamos pelos testes de aderência à normalidade da variável dependente (filosofias da educação de adultos).

Quadro XXIV – Testes de Aderência à Normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk (Filosofias da Educação de Adultos)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Educação Liberal	,075	40	,200	,971	40	,491
Educação Behaviorista	,160	40	,012	,951	40	,139
Educação Progressista	,087	40	,200	,956	40	,219
Educação Humanista	,085	40	,200	,954	40	,192
Educação Radical	,106	40	,200	,946	40	,085

Como podemos verificar, através da análise do quadro anterior, a distribuição dos resultados obtidos em todas as subescalas pode ser considerada normal, uma vez que a significância do teste Shapiro-Wilk é superior a 0.05. Consideramos os valores do teste Shapiro-Wilk, devido à reduzida dimensão da amostra.

Com a aceitação da normalidade das distribuições, passamos ao estudo de cada uma das hipóteses formuladas.

A primeira hipótese do nosso estudo era a seguinte:

Hipótese 1: As habilitações dos professores do ensino recorrente influenciam as suas opções filosóficas.

Uma vez que a nossa amostra é constituída por professores bacharéis e professores licenciados, considerámos pertinente verificar se os resultados obtidos variavam em relação à variável habilitações literárias.

Quadro XXV – Média e Desvio-Padrão para a variável Habilitações Literárias

	Habilitações Literárias	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Liberal	Licenciatura	9	55,67	7,94
	Bacharel	31	56,77	11,28
Educação Behaviorista	Licenciatura	9	66,67	6,16
	Bacharel	31	65,26	7,50
Educação Progressista	Licenciatura	9	81,22	3,96
	Bacharel	31	78,19	4,73
Educação Humanista	Licenciatura	9	72,11	8,05
	Bacharel	31	69,16	7,85
Educação Radical	Licenciatura	9	71,89	7,04
	Bacharel	31	67,23	6,58

Tratando-se de uma variável nominal, pretendemos calcular um teste t que nos permita comparar as médias dos resultados obtidos em cada escala, correspondentes às diferentes filosofias da educação de adultos, nos dois subgrupos e verificar se entre elas existe, ou não, uma diferença estatisticamente significativa.

Uma vez que a normalidade não é violada, é necessário verificar a igualdade da variância dos subgrupos testados para proceder à aplicação do teste t. Para este efeito, é utilizado o teste de Levene. Neste teste, a hipótese da igualdade da variância é rejeitada, quando o nível de significância é inferior a 0.05.

Quadro XXVI - Teste de Levene (Habilitações Literárias)

	F	Sig.
Educação Liberal	1,272	,266
Educação Behaviorista	,455	,504
Educação Progressista	,276	,603
Educação Humanista	,080	,778
Educação Radical	,369	,547

De acordo com o teste de Levene, os níveis de significância encontrados são todos superiores a 0.05: Educação Liberal – 0.266; Educação Behaviorista – 0.504; Educação Progressista – 0.603; Educação Humanista – 0.778 e Educação Radical – 0.547.

Assim, e cumprindo-se o pressuposto da igualdade das variâncias, torna-se possível a utilização do teste t, para comparar as médias obtidas nas subescalas.

Quadro XXVII – Teste T (Habilitações Literárias)

		t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença das Médias	Intervalo de Confiança a 95%	
Educação Liberal	Igualdade da variância assumida	-,274	38	,785	-1,11	-9,28	7,06
Educação Behaviorista	Igualdade da variância assumida	,514	38	,610	1,41	-4,14	6,96
Educação Progressista	Igualdade da variância assumida	1,747	38	,089	3,03	-,48	6,54
Educação Humanista	Igualdade da variância assumida	,987	38	,330	2,95	-3,10	9,00
Educação Radical	Igualdade da variância assumida	1,844	38	,073	4,66	-,46	9,78

Assumindo a igualdade das variâncias, pela análise dos valores do teste t, podemos verificar que, para todas as subescalas, o intervalo de confiança para as diferenças das médias inclui o valor 0, o que nos permite afirmar não haver, entre as médias dos grupos, diferenças estatisticamente significativas.

De acordo com os testes efectuados, podemos concluir que, na nossa amostra, o grau académico dos professores parece não ser uma variável relevante na escolha da filosofia da educação de adultos dos nossos sujeitos.

Quanto à formação pedagógica, em educação de adultos, verificamos que nem todos os professores do ensino recorrente, que constituem a nossa amostra, têm formação na área específica de educação de adultos, pelo que parece pertinente verificar se esta diferença se traduz em diferenças nas opções filosóficas dos dois grupos. Daqui, a hipótese:

Hipótese 2: O facto dos professores do ensino recorrente terem, ou não, formação pedagógica em educação de adultos, influencia as suas opções filosóficas.

Definimos a variável formação pedagógica como uma variável nominal dicotómica (sim/não). Sendo assim, também aqui subdividimos a amostra em dois grupos, quanto à variável em questão.

O objectivo desta divisão é, como já referimos, a comparação das médias obtidas por cada um dos grupos nas diferentes subescalas do Inventário.

Quadro XXVIII – Média e Desvio-Padrão para a variável Formação Pedagógica em Educação de Adultos

Formação Pedagógica em Educação de Adultos		N	Média	Desvio-Padrão
Educação Liberal	Sim	27	56,00	10,82
	Não	13	57,62	10,24
Educação Behaviorista	Sim	27	64,15	7,34
	Não	13	68,54	6,02
Educação Progressista	Sim	27	78,22	5,11
	Não	13	80,23	3,49
Educação Humanista	Sim	27	68,44	7,47
	Não	13	72,69	8,27
Educação Radical	Sim	27	67,11	5,30
	Não	13	70,69	9,14

Como podemos verificar, existem diferenças entre a média e o desvio-padrão para cada um dos subgrupos, nas diferentes subescalas, mas teremos de averiguar se estas diferenças são ou não estatisticamente significativas.

Com vista à tomada de decisão, em relação às diferenças nas médias obtidas, entre os subgrupos, recorreremos ao teste t o que torna necessário os testes de Levene.

Quadro XXIX- Teste de Levene
(Formação Pedagógica em Educação de Adultos)

	F	Sig.
Educação Liberal	,040	,842
Educação Behaviorista	,666	,419
Educação Progressista	4,121	,049
Educação Humanista	,078	,781
Educação Radical	4,329	,044

Como podemos verificar, através da observação do quadro anterior, os valores de p (i.e., de sig.) encontrados para as subescalas da Educação Liberal, da Educação Behaviorista e da Educação Humanista, são superiores a 0.05. Para a subescala da Educação Progressista o valor é 0.049 ($p \leq 0.05$), que nos indica que não podemos assumir a igualdade das variâncias. O valor de significância do teste, encontrado para a subescala da Educação Radical, é inferior a 0.05 o que nos leva a considerar que, também neste caso, não podemos assumir a igualdade das variâncias.

Quadro XXX – Teste T (Formação Pedagógica em Educação de Adultos)

		df	Sig. (2-tailed)	Diferença das Médias	Intervalo de Confiança a 95%	
Educação Liberal	Igualdade da variância assumida	38	,656	-1,62	-8,89	5,66
Educação Behaviorista	Igualdade da variância assumida	38	,069	-4,39	-9,14	,36
Educação Progressista	Igualdade da variância não assumida	33,206	,155	-2,01	-4,82	,80
Educação Humanista	Igualdade da variância assumida	38	,112	-4,25	-9,53	1,04
Educação Radical	Igualdade da variância não assumida	16,007	,209	-3,58	-9,37	2,21

Em qualquer dos casos analisados, o intervalo de confiança inclui o valor 0, pelo que podemos aceitar a equivalência estatística das médias dos dois grupos nas subescalas analisadas.

Assim, e em conclusão, podemos salientar que o facto dos professores terem formação pedagógica em educação de adultos parece não influenciar a adesão a qualquer das filosofias da educação analisadas.

No que se refere às variáveis anos de serviço e idade dos professores, uma vez que se trata de variáveis contínuas optámos por calcular a associação que existe entre cada uma delas e os resultados obtidos nas diferentes subescalas do Inventário de filosofias da educação de adultos. A hipótese é a seguinte:

Hipótese 3: As opções filosóficas dos professores do ensino recorrente estão correlacionadas com os seus anos de serviço.

Para o efeito, pretendemos calcular da correlação de Pearson entre a variável anos de serviço em educação de adultos e os resultados obtidos para cada uma das filosofias da educação em análise. Para o cálculo do r de Pearson, a variável dependente deve ter distribuição normal, o que foi confirmado anteriormente (cf. Quadro nº. XXIV).

Apresentamos, no quadro seguinte, os valores encontrados, através do cálculo das correlações de Pearson, que nos dará o grau de associação entre as variáveis em questão.

Quadro XXXI – Correlações de Pearson (Anos de Serviço)

	Anos de Serviço	Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
Anos de Serviço	1,000	-,085	-,330*	-,191	,004	-,255

* Correlação significativa ao nível 0,01

Dos valores encontrados, destacamos a correlação entre os anos de serviço dos professores e os resultados obtidos na subescala da Educação Behaviorista. Trata-se de uma associação fraca e negativa (no entanto, estatisticamente significativa, ao nível de 0.05), que nos indica que, à medida que aumentam os anos de serviço dos professores aumentam, parece diminuir o resultado da subescala referida. No que se refere à associação anos de serviço em educação de adultos/resultados nas outras subescalas não se registam correlações estatisticamente significativas.

Quanto à variável idade dos professores, procedemos da mesma forma, ou seja, analisámos a sua correlação com os resultados obtidos nas diferentes subescalas. A hipótese é:

Hipótese 4: A idade dos professores do ensino recorrente está correlacionada com as suas opções filosóficas.

Uma vez demonstrada a aderência à normalidade das distribuições dos resultados obtidos nas subescalas, torna-se possível o cálculo do Coeficiente de Pearson.

Para proceder a estes cálculos, consideramos a variável idade como uma variável contínua. E também neste caso, não obtivemos valores significativos, como podemos verificar no quadro seguinte (Quadro XXXII), o que mais uma vez nos indica que parece não haver qualquer relação entre a variável idade dos professores que constituem a nossa amostra e a classificação que cada um deles obteve nas subescalas que constituem o inventário de filosofias da educação de Adultos.

Quadro XXXII – Correlações de Pearson (Idade)

	Idade	Educação Liberal	Educação Behaviorista	Educação Progressista	Educação Humanista	Educação Radical
Idade	1,000	,119	,028	-,244	,046	-,169

Por fim, tentámos perceber, ainda, se a variável sexo influenciava as opções filosóficas dos professores do ensino recorrente que fazem parte da nossa amostra. Formulámos a seguinte hipótese:

Hipótese 5: Verificam-se diferenças nas opções filosóficas dos professores do ensino recorrente de acordo com o sexo.

Neste sentido, dividimos a amostra em dois grupos, de acordo com a variável em questão, e comparámos os resultados obtidos por cada um deles nas subescalas que constituem o Inventário de Filosofias da Educação de adultos por nós utilizado.

Quadro XXXIII – Média e Desvio - Padrão para a variável Sexo

	Sexo	N	Média	Desvio-Padrão
Educação Liberal	Feminino	32	57,63	10,68
	Masculino	8	52,13	9,25
Educação Behaviorista	Feminino	32	66,53	6,45
	Masculino	8	61,75	9,02
Educação Progressista	Feminino	32	79,38	4,92
	Masculino	8	76,88	3,14
Educação Humanista	Feminino	32	69,75	8,02
	Masculino	8	70,13	7,86
Educação Radical	Feminino	32	68,19	7,34
	Masculino	8	68,63	5,01

Podemos verificar a existência de diferenças nos valores médios apresentados em cada subescala para os diferentes grupos. No entanto, para verificar se estes são, ou não, estatisticamente significativos, torna-se necessário fazer um teste t.

Mais uma vez, e tendo em atenção os pressupostos para a aplicação do teste t, teremos de verificar a homogeneidade entre as variâncias das distribuições comparadas. Para verificar a igualdade das variâncias, utiliza-se o teste de Levene. Também neste caso, a aceitação da igualdade das variâncias é-nos garantida, através de níveis de significância superiores a 0.05.

Quadro XXXIV – Testes de Levene (Sexo)

	F	Sig.
Educação Liberal	,580	,451
Educação Behaviorista	,816	,372
Educação Progressista	1,833	,184
Educação Humanista	,058	,810
Educação Radical	,495	,486

Verificando-se os pressupostos para a aplicação do teste t, a aderência à normalidade e a igualdade das variâncias, passamos à aplicação do teste t, propriamente dito.

Quadro XXXV – Teste T (Sexo)

		t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença das Médias	Intervalo de Confiança a 95%	
Educação Liberal	Igaldade da variância assumida	1,334	38	,190	5,50	-2,85	13,85
Educação Behaviorista	Igaldade da variância assumida	1,730	38	,092	4,78	-,81	10,38
Educação Progressista	Igaldade da variância assumida	1,361	38	,181	2,50	-1,22	6,22
Educação Humanista	Igaldade da variância assumida	-,119	38	,906	-,38	-6,77	6,02
Educação Radical	Igaldade da variância assumida	-,159	38	,875	-,44	-6,01	5,14

O quadro anterior mostra-nos os valores encontrados para o teste t. Se analisarmos os valores dos intervalos de confiança, podemos verificar que estes incluem sempre o valor 0, o que nos leva a concluir que as diferenças entre as médias obtidas por homens e mulheres, em cada uma das subescalas, não são estatisticamente significativas.

Podemos chegar a uma conclusão semelhante, pela análise das significâncias do t (*Sig. 2-tailed*) que, como podemos confirmar, são para todas as subescalas, superiores a 0.05, o que nos leva a aceitar a hipótese da igualdade entre as médias dos diferentes subgrupos, para as subescalas analisadas.

Toda a análise dos resultados encontrados, que fomos sugerindo, pretende ser uma pequena contribuição para a reflexão em torno da educação de adultos. É evidente que os resultados obtidos não permitem sequer identificar uma filosofia da educação

como directriz do ensino recorrente. A primeira das razões possíveis, e a mais evidente, está directamente relacionada com a dimensão da amostra e com a técnica de amostragem (amostra por conveniência), que não nos permite generalizar os resultados à população de Coimbra e Aveiro nem pressupor que os resultados obtidos, neste estudo, reflectem a panorâmica geral da educação de adultos. Por esta razão, todas as nossas conclusões e reflexões em torno dos resultados obtidos mais do que dar respostas levantam questões...

Conclusões

Iniciámos este capítulo, com a referência à Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente no que respeita ao ensino recorrente de adultos e à educação extra-escolar. No *artigo 16º* da Lei de Bases, aparece referenciado como uma das modalidades especiais de educação escolar, juntamente com a educação especial, a formação profissional, o ensino à distância e o ensino do português no estrangeiro. O que nos parece remeter para uma visão escolarizante do ensino recorrente, apesar de, no mesmo artigo, mais precisamente no ponto 2, se afirmar que cada uma das modalidades especiais de educação escolar “é parte integrante da educação escolar, mas rege-se por disposições especiais”.

Ainda de acordo com o mesmo documento legal (*artigo 20º*), o ensino recorrente destina-se aos indivíduos que já não se encontram em idade escolar e ainda não possuem habilitação académica nos ensinos básico e secundário. O mesmo artigo refere o ensino recorrente como educação de segunda oportunidade, dando especial relevo à eliminação do analfabetismo.

Este tipo de ensino visa, sobretudo, conferir diplomas e certificados equivalentes aos do ensino regular. Pelo que podemos concluir que não passa de um prolongamento da educação escolar regular, uma vez que prossegue objectivos similares. No entanto, existem algumas diferenças, nomeadamente, as formas de acesso assim como os planos e métodos de estudos são organizados, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida dos educandos e o seu nível de conhecimentos demonstrado.

A educação extra-escolar (*artigo 23º*) é encarada “numa perspectiva de educação permanente”, que tem como principal objectivo promover a “globalidade e a

continuidade da acção educativa”. São considerados vectores fundamentais da educação extra-escolar “a eliminação do analfabetismo literal e funcional” e “contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos”.

Um dos aspectos que se destaca, na análise deste documento, é a forte relevância dada ao combate ao analfabetismo. Este facto, associado à história recente da alfabetização no nosso país e referimo-nos, especialmente, às campanhas de alfabetização do período do pós 25 de Abril podia levar-nos a criar a expectativa de encontrar algumas marcas da educação radical na educação de adultos, nomeadamente algumas referências freireanas, o que nos nossos resultados não se verifica.

Por outro lado, e retomando a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, no ponto 3 do *artigo 23º*, é referido como objectivo da educação extra-excolar “favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade”, o que pode apontar para uma perspectiva de inspiração, ou com influências, progressista. Os resultados obtidos mostram que a Educação Progressista é, sem dúvida, a corrente filosófica mais bem representada⁴². No entanto, não nos parece que constitua uma opção que marque, definitivamente, a educação de adultos, no que se refere ao grupo de professores do ensino recorrente em análise.

Podemos encontrar, também, no referido documento, várias referências a objectivos direccionados para a preparação e adaptação às exigências do mercado de trabalho, assim como o desenvolvimento de aptidões tecnológicas que permitam ao adulto a adaptação à vida contemporânea. Se encararmos esta questão do o ponto de vista do desenvolvimento de determinadas competências específicas, como por exemplo o desenvolvimento de habilidades, então poderemos estar perante finalidades e objectivos educativos de natureza behaviorista.

⁴² De acordo com os diferentes critérios adoptados, a Educação Progressista é aquela em que o maior número de sujeitos alcança níveis de adesão (cf. Quadro XXIII).

Por fim, referimos ainda o objectivo de “assegurar a ocupação criativa dos tempos livres com actividades de natureza cultural” o que corresponde a um dos princípios fundamentais da educação liberal.

Como podemos verificar, a Lei de Bases do Sistema Educativo não “prescreve” uma orientação filosófica determinada. Os resultados médios encontrados mostram-nos também que, em termos de ensino recorrente (no grupo estudado), não existe uma orientação filosófica dominante, o que até parece em sintonia com o texto legal que é também ambivalente, ou abrangente, neste ponto.

Pode sempre argumentar-se que a orientação filosófica dos educadores de adultos tem, ou deve ter, mais a ver com as características individuais de cada educador. E, neste sentido, também seria possível concluir que o grupo constituído pelos educadores de adultos pode ser heterogéneo, em termos de princípios e premissas, nas quais assentam as diferentes práticas educativas. Tais diferenças individuais radicam, talvez, em diferentes convicções pessoais face à educação ou a outros factores, como, por exemplo, as diferenças na formação inicial dos educadores, uma vez que, diferentes escolas de formação de professores podem privilegiar diferentes posturas filosóficas para a educação.

De acordo com o Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar (NEREE), são formadores, no domínio da educação de adultos, os professores do sistema regular de ensino destacados, a tempo inteiro para a educação de adultos; professores a tempo parcial; outros profissionais a quem o Ministério da Educação reconhece competência para a leccionação da formação geral (na componente escolar); profissionais de educação, ou de outras áreas; monitores de formação técnico-prática, em cursos de componente profissional; ou ainda; voluntários bolsiros que trabalham como formadores de formação geral, como formadores dos cursos de educação extra-escolar, ou ainda na animação sociocultural (NEREE, neree@deb.min_educ.pt).

Como facilmente se pode ver, os profissionais da educação de adultos podem ter formações iniciais muito diversificadas. No entanto, o grupo estudado é constituído apenas por professores, sem que isto implique que se trata de um grupo homogéneo,

quanto à sua formação. Temos professores licenciados e bacharéis, com ou sem formação específica na área da educação de adultos. As diferenças, em termos de formação inicial e de percurso de formação contínua ou pós-graduada, entre os professores, podem reflectir-se também na diversidade de orientações filosóficas, mas, e de acordo com os resultados obtidos, as variáveis habilitações literárias e formação pedagógica em educação de adultos, parecem não influenciar significativamente as opções filosóficas dos professores que constituem a nossa amostra.

Contudo, ao analisarmos os resultados obtidos por cada um dos sujeitos, é possível estabelecer uma certa regularidade, que se caracteriza pela indefinição em termos de orientação filosófica para a prática educativa.

De acordo com Lorraine Zinn, as pessoas organizam crenças e convicções que lhes permitem lidar com situações do quotidiano, constituindo estas crenças e convicções filosofias de vida que nem sempre são reconhecidas como tal. Da mesma forma, os educadores de adultos têm, implícita ou explicitamente, uma determinada postura filosófica face à educação (Zinn, 1998, p. 38/9).

As filosofias da educação de adultos organizam e justificam o quotidiano educativo, uma vez que propõem finalidades educativas, partem de um determinado conceito de homem, de educando e de aprendizagem. Todas estas questões podem justificar orientações educativas diferenciadas a nível praxeológico.

Neste sentido, o Inventário de Filosofias da Educação de Adultos permite reconhecer ou tornar explícita a filosofia da educação de cada educador, no sentido de indicar uma filosofia da educação preponderante, ou a associação de duas orientações filosóficas próximas, em termos conceptuais ou valorativos. Como já referimos, o que verificámos foi que a maior parte dos educadores não obtiveram resultados numa ou na associação de duas filosofias da educação, o que, de acordo com o autor, poderá caracterizar uma situação que reclama a necessidade séria e urgente de reflectir acerca deste facto.

Podemos estar perante uma situação que exija a clarificação de alguns dos fundamentos da prática, com especial atenção para os casos em que se observam

contradições lógicas entre diferentes afirmações de convicções contrárias e simultâneas (Zinn, 1998, p. 51).

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 susceptíveis de, eventualmente, porem em causa a coerência da intenção transformadora que está na base da intervenção educativa.

Qualquer acção 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 pretendemos fazer a apologia de qualquer uma das correntes filosóficas apresentadas. No entanto, preocupa-nos a indefinição generalizada, que encontramos, a este nível.

Podemos afirmar que a complexidade do acto educativo pode justificar algumas contradições, no quotidiano educativo. Contudo, parece-nos que a indefinição prevalente resulta, sobretudo, de uma prática não reflectida, e não de uma postura ecléctica face à educação.

Temos consciência da potencialidade e da pertinência da utilização de práticas diversificadas e diferenciadas. De qualquer forma, consideramos importante 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.

Num primeiro momento, poderíamos imputar a responsabilidade aos professores do ensino recorrente. Contudo, isto parece precipitado e muito simplista.

Verificámos, através do nosso estudo, que a grande maioria dos professores, que constituem a amostra, não apresentam uma opção filosófica marcada, o que pode apontar para a necessidade de promover uma auto-reflexão em torno desta questão. No entanto, na nossa opinião, a questão não se esgota aqui. Se considerarmos a organização institucional do Ensino Recorrente, constatamos a sua dependência do ensino escolar, propriamente dito, tanto a nível da sua organização, como dos objectivos que prossegue.

Gostaríamos, ainda, de apontar outras questões que podem concorrer para esta situação, como, por exemplo, o facto de não existir uma carreira específica para os educadores de adultos. A formação inicial, normalmente, não valoriza este domínio da educação, sendo raras e/ou superficiais a referência à aprendizagem na idade adulta. A formação contínua de professores, nesta área, é, na maioria das vezes, posterior ao primeiro contacto profissional com alunos adultos, reflectindo uma necessidade sentida por estes profissionais.

Estas questões, certamente entre muitas outras, levantam problemas que decorrem da importação de modelos escolarizantes para a educação de adultos. que, como refere Simões “aos modelos escolarizantes, contra os quais [a educação de adultos] sempre pugnou, mas de que, na prática, nunca se libertou, deverão substituir-se elaborações teóricas que descrevam a especificidade da educação de adultos” (Simões, 2001, p. 7).

Estes modelos não se adequam, na sua maioria, à especificidade da aprendizagem na idade adulta alunos e educadores são os principais lesados e quase sempre injustamente responsabilizados, institucional e socialmente, pelo insucesso causado por esta inadequação...

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. (1990).** *Nomes e Temas da Filosofia Contemporânea*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ABBAGNANO, N. (2001).** *História da Filosofia*, 4ª edição, volume 12, Lisboa: Editorial Presença.
- ABREU, M. V. (1979).** *Questões de Psicologia e de Pedagogia*, Lisboa: Livros Horizonte.
- APPS, J. (1985).** *Improving practice in continuing education*. São Francisco: Jossey-Bass.
- AVANZINI, G. (1975).** “Filosofia e Ciências da Educação”, in **AVANZINI, G. (dir.)**, *A Pedagogia do Século XX*, Lisboa: Moraes Editores pp. 101-117.
- BARCENA ORBE, F. e GIL CANTERO, F. (1992).** “La Filosofía de la Educación en el Reino Unido” in **VARIOS**, *La Filosofía de la Educación en Europa*. Madrid: Editorial Dykinson, p. 229-247.
- BERTRAND, Y. (1991).** *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa: Instituto Piaget.

-
- BOAVIDA, J. (1991).** *Filosofia dos Ser e do Ensinar*, Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- BOAVIDA, J. (1993).** *Pedagogia-Filosofia Filosofia-Pedagogia*, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII n.º 3, pp. 349-385.
- BOAVIDA, J. (1998).** *Educação: Objectivo e Subjectivo*, Porto: Porto Editora.
- BRAGA DA CRUZ, L. (1995).** Intervenção na Sessão Temática: “Portugal e a Europa, A formação de Quadros” in **CNE**, *A Educação em Portugal no Horizonte dos Anos 2000 – Actas do Seminário*, Lisboa: CNE/ME, pp. 255-265.
- BROCKETT, R. (2000).** “Humanism as an Instruction Paradigm” in **DILLS, C. e ROMISZOWSKI, A. (eds.)** *Instructional development: State of the art paradigms in the field*, volume III, Englewood Cliffs, N J: Educational Technology Publications.
- CANÁRIO, R. (1999).** *Educação de adultos – Um Campo e uma Problemática*, Lisboa: Educa.
- CARRILHO, M. M. (1994).** *A Filosofia das Ciências (de Bacon a Feyerabend)*, Lisboa: Editorial Presença.
- CARVALHO, A. D. (1994).** *Utopia e Educação*, Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, A. D. (2001).** *Filosofia da Educação: Temas e Problemas*, Porto: Edições Afrontamento.
- CORDON, J. E CALVO MARTINEZ, T. (1994).** *História da Filosofia – dos Pré-Socráticos à Idade Média*, Lisboa: Edições 70.

-
- COSTA, M. (1998).** *Educação de Adultos em Portugal em Tempos de Revolução*, Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- DAINES, J., DAINES, C. e GRAHAM, B. (1992).** *Adult Learning, Adult Teaching*, Department of Adult Education- University of Nottingham.
- DANIS, C. e SOLAR, C. (2001).** *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*, Lisboa: Instituto Piaget.
- DEWEY, J. (2002).** *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*, Lisboa: Relógio D`água.
- DIAS, J. R., (1982).** *A Educação de Adultos, a Pessoa e a Comunidade*, Braga: Universidade do Minho.
- DIAS, J. R. (1982).** *A Educação de Adultos, Educação Permanente - evolução do conceito de educação*, Braga: Universidade do Minho.
- ELIAS, J. e MERRIAM, S. (1980).** *Philosophical Foundations of Adult Education*, Florida: Krieger Publishing Company.
- FERMOSO ESTÉBANEZ, P. (1991).** “John Dewey” in **VÁRIOS**, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson, pp. 287-301.
- FERNANDES, J. (1998).** “Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire”, in **APPLE, M. e NÓVOA, A. (org.)** *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 113-165.

-
- FERNANDES, J. P. (1998*).** “Investigação e Educação a Propósito de Dewey”. in **DIAS, J. R. e ARAÚJO, A. (org.)** *Filosofia da Educação – Temas e Problemas*, Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação, Braga: Universidade do Minho.
- FERNANDES, J., (2000).** “Do Desenvolvimento Global do Ser Humano à Epistemologia da Totalidade, na Obra de Paulo Freire”, comunicação apresentado ao *Congresso Internacional: “Um Olhar sobre Paulo Freire”*, Universidade de Évora, de 20 a 23 de Setembro de 2000.
- FREIRE, P. (1977).** *Acção Cultural para a Libertação e outros escritos*, Lisboa: Moraes Editores.
- FREIRE, P. (1993).** *Política e Educação*, 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1997).** *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*, 5ª edição, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FULLAT, O. (1992).** *Filosofias de la Educacion – Paideia*, Barcelona: Ediciones CEAC.
- FURTER, P. (1998).** “Paulo Freire e Ivan Illich; das utopias pedagógicas às utopias sociais” in **APPLE, M e NÓVOA, A. (org.)**, *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.
- GADOTTI, M. (2001).** Educar adultos Hoje na Perspectiva de Paulo Freire, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXV, n.º 1, pp. 31-40.

GERVILLA CASTILLO, E. (1991). “Platon” in **VARIOS**, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson. pp. 13-34.

GILES, T. (1983). *Filosofia da Educação*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

GOMES, J. F. (1980). *Estudos para a História da Educação no século XIX*, Coimbra: Livraria Almedina.

HEANEY, T. (1995). Thresholds in Education Issues in Freirian Pedagogy, *Thresholds in Education*.

HIEMSTRA, R. (1988). “Translating personal values and philosophy into practical action” in **BROCKETT, R. (ed.)**, *Ethical issues in adult education*. New York: Teachers College, Columbia University.

HUSÉN e POSTLETHWAITE (ed.) (1985). *The Internacional Encyclopedia of Education*, vol I, Oxford: Pergamon Press,

KAHLER, A. et al. (1976). *Methods in Adult Education*, Fourth edition, Danville: The Interstate Printers & Publishers, Inc.

JARVIS, P. (2001). O Futuro da Educação de Adultos na Sociedade de aprendizagem, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXV, n.º 1, pp.13-30.

LAWSON, K. (1996). “Philosophy and Ethics in Adult Education”, in **TULJNMAN, A. (ed.)** *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Oxford: Pregamon Press, pp. 139-145.

-
- LIMA, L. (1996).** Educação de Adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil, *Inovação* (9), 3. pp. 283-297.
- LIMA, L. (2001).** Políticas de Educação de Adultos: Da (não) reforma às decisões pós-reformistas, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, pp. 41-66.
- LIMA, L. et al. (1988).** *Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*, Lisboa: Comissão de Reforma do sistema Educativo.
- LIMA, M., SIMÕES, A, e TAVARES, J. (1997).** Percepção da Capacidade para aprender ao longo do ciclo de Vida – O caso dos adultos e idosos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1, 2 e 3, pp. 19-34.
- LOCKE, J. (2000).** *Carta Sobre a Tolerância*, Lisboa: Edições 70.
- LUCKESI, C. (1990).** *Filosofia da Educação*, São Paulo: Cortez Editora.
- MAGALHÃES, J. (1996).** “Um Apontamento para a História da alfabetização e da Educação de Adultos nos Séculos XIX e XX em Portugal” in **SIMÕES, A. (org.)** *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, Coimbra, pp. 83-102.
- MARCHAND, H. (2001).** *Temas de Desenvolvimento Psicológico do Adulto e do Idoso*, Coimbra: Quarteto Editora.
- McKENZIE, L. (1985).** Philosophical Orientation of Adult Educators, *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, n.º 9 (1), pp. 18-20.

-
- MELO, A. (1996).** “Que Educação de Adultos para uma Sociedade em Mutação” in **SIMÕES, A. (org.)** *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, Coimbra, *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, Coimbra, pp. 19-26.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1992).** *Roteiro da Reforma do sistema Educativo 1986-1996: guia para pais e professores*, Lisboa: Ministério da Educação.
- MÓNICA, M. F. (1977).** Deve-se ensinar o povo a ler?: a questão do analfabetismo (1926-39), *Análise Social*, pp. 321-353.
- NOGUEIRA, A. (1996).** *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (1996).** *Apprendre a Tout Âge*, Réunion du Comité de l`éducation au niveau ministériel, 16- 17 janvier.
- OLIVEIRA, A. (1997).** Autodirecção na aprendizagem: a actualidade de um constructo, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1,2 e 3, pp. 35-57.
- OLIVEIRA, C. (1999).** *A Educação como Processo Auto-Organizativo: fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*, Lisboa: Instituto Piaget.
- PERIS, J. (1991).** Paulo Freire” in **VÁRIOS,** *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson, pp. 483-499.
- PESTANA, M. H. e GAGEIRO, J. N. (2000).** *Análise de Dados Para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*, 2ª edição, Lisboa: Edições Sílabo.

QUINTANA CABANAS, J. (1988). *Teoría de la Educación. concepción antinómica de la educación.* Madrid: Dykinson.

ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*, 7ª edição, Lisboa: Moraes Editores.

SACRISTÁN GÓMEZ, (1991). “Jaques Maritan” in **VÁRIOS**, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson. pp. 345-358.

SACRISTÁN GÓMEZ, (1991). “Jonh Locke” in **VÁRIOS**, *Filosofia da Educacion Hoy*, Madrid: Editorial Dykinson. pp. 161-176.

SANTOS SILVA, A. (2002). *Por uma Política de Ideias em Educação*, Porto: Edições Asa.

SANTOS SILVA, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação.* Porto: Edições Asa.

SIMÕES, A. (1979). O Adulto em perspectiva: diferenças de comportamento associadas à idade, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1, 2 e 3, pp. 3-66.

SIMÕES, A. (1984). *O Desenvolvimento coextensivo à duração de vida: uma perspectiva com incidências para a psicologia diferencial e a educação*, Coimbra.

SIMÕES, A. (1990). Alfabetização de Adultos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, pp. 457-476.

SIMÕES, A. (1997). O IALS: Uma investigação importante para a educação de adultos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXI, n.º 1, 2 e 3, pp. 3-17.

-
- SIMÕES, A. (2001).** Discurso de Abertura das 2^{as} Jornadas Modelos e Práticas em Educação de Adultos, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXV, n.º 1, pp. 7-11.
- SIMÕES, A. (2000).** “Educação de Adultos: da Aprendizagem formativa à Aprendizagem Transformativa” in **VEIGA, M. e MAGALHÃES, J. (orgs.)** *Professor Doutor José Ribeiro dias – Homenagem*, Braga: Universidade do Minho, pp. 809-822.
- SKINNER, B. (2000).** *Ciência e Comportamento Humano*, 10^a edição - 2^a tiragem, São Paulo: Martins Fontes editora.
- STOER, S. (1982).** *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- SUCHODOLSKI, B. (2000).** *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas – A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência*, 5^a edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- TAVARES, J. (2000).** “Uma Epistemologia da Emoção em Paulo Freire” comunicação apresentado ao *Congresso Internacional: “Um Olhar sobre Paulo Freire”*, Universidade de Évora, de 20 a 23 de Setembro de 2000.
- TITMUS, A. (1996).** “Adult Education: Concepts and Principles”, in **TUIJNMAN, A.** (ed.) *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, second edition, Oxford: Pergamon Press, pp. 9-18.
- TORRES, C. A. (1997).** *Sociologia Política da Educação*, São Paulo: Cortez Editora.

UNESCO (1976). *General Conference, Nairobi, 19th Session Report*, UNESCO: Paris.

UNESCO (1978). *Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Elsinore (1949), Montreal (1960) e Tóquio (1972)*, Braga: Universidade do Minho.

UNESCO (1986). *Quarta Conferência Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Recomendações*, Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral da Educação de Adultos.

UNESCO (1998). *V Conferência Conferências Internacionais da UNESCO sobre Educação de Adultos: Hamburgo 1997 – Declaração Final e Agenda para o Futuro*, Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação, Ministério do Trabalho e da Solidariedade - Secretaria de Estado do Emprego e Formação.

VALADARES, J. e GRAÇA, M. (1998). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

WHITE, B. e BROCKETT, R. (1987). Putting Philosophy into Practice – Developing a working philosophy, *Journal of Extension*, volume 25, nº 2.

ZINN, L. (1998). Identifying Your Philosophical Orientation in **GALBRAITH, M. (ed.)** *Adult Learning Methods: a guide for effective instruction*, Florida: Krieger Publishing Company, pp. 37-72.