

## 1. Justificação do tema

São múltiplos os esteios que justificam esta nossa investigação e a ordem pela qual os enumeramos segue mais um raciocínio lógico do que uma ordem hierarquizada de relevância.

a) A tomada de consciência do prevaecimento e permanência na nossa sociedade, de um tipo de pensamento e acção *assente em saberes* que valoriza sobretudo o sucesso e a competição, por um lado; e, por um outro, o reconhecimento de que aqui se esquece a multidimensionalidade da existência humana que acolhe igualmente dentro de si os insucessos e os conflitos de tomada de decisão, ou seja, a contingência própria da condição humana. Ora, não se identificando o sucesso e a competição, entre outros, com valores superiores, são aqueles que, no entanto, surgem com tal força no discurso da modernidade e no processo de afirmação social que facilmente se impõem à aprovação de todos, passando a ser nomeados como se fossem referência suprema para a acção.

b) A fundamental constatação, através da particular experiência de dez anos de leccionação (entre dezoito) com educandos adultos, da institucionalização e cristalização desta forma socialmente aprovada de pensar e agir, que a transmissão do exposto nos programas evidencia. Por outras palavras: a componente educativa com adultos, ao arredar de si uma dimensão axiológica transforma-se, exclusivamente, em componente instrutiva, favorecendo a aquisição de saberes justificada pela utilização social.

c) A nossa convicção das potencialidades que a educação de adultos encerra, pela características inerentes ao próprio estado de adulez, por um lado, e ao compulsivo envolvimento social a que obriga a alternância dos vários papéis sociais que os educandos adultos desempenham, por outro. Por este último sabe o educando adulto que é quando nos defrontamos com as nossas próprias limitações e fragilidades – individuais e sistémicas – que nos confrontamos com a realidade da nossa humana circunstância. Pelo primeiro, isto é, pela maturidade, se reconhece ao educando adulto a experiência e, portanto, também uma capacidade de compreensão que lhe permite uma maior tomada de consciência dessa precariedade e da conseqüente necessidade de não permanecer passivo a uma impositiva transformação de mentalidades.

Ora, a esta nossa crença na potencialidade da educação de adultos alia-se uma reflexão que deu os seus primeiros passos aquando da realização do Mestrado. Tendo embora incidido na área das Literaturas, uma das suas grandes linhas de orientação está associada às aprendizagens, nomeadamente às aprendizagens de massas, em situação informal, com níveis etários e saberes muito diferenciados, permitindo-nos meditar bastante sobre a questão da educação de adultos. A grande adesão da população a estas aprendizagens que aquele nosso estudo patenteava, feitas através de histórias, vinha assim ao encontro do mesmo gosto evidenciado pelos educandos adultos a quem hoje leccionamos, interessados igualmente por pequenas narrativas, histórias breves que lhes permitem, com o distanciamento

necessário, rever nas situações, personagens, atitudes e comportamentos, o mundo que temos e aquilo que somos.

Foi então com o desejo de conhecer mais sobre a educação em geral e sobre a dos adultos em particular, que frequentámos colóquios e conferências onde tivemos oportunidade de contactar com educadores e formadores, mais profundamente conhecedores destas questões. Partindo estes, com frequência, do enquadramento da problemática do conhecimento numa época plena de paradoxos e de incertezas como é a nossa, deparamo-nos, no entanto, com uma pluralidade de opiniões dissonantes e, por vezes, até contraditórias com a constatação donde se parte. Ora se apela a um saber orientado para a racionalidade do trabalho e, portanto e no entender de alguns, livre de conteúdos substantivos; ora se centra a dimensão valorativa do saber num obstáculo: o do elemento desestabilizador, pelo rompimento radical com os hábitos e crenças de cada sujeito da educação, do estatuído nas estruturas sociais vigentes e do tomado como garantido; ora se defende o confronto com a realidade educativa existente e o pensamento preponderante, de uma maneira mais crítica.

Identificando-nos com esta última posição e pretendendo a recuperação do humano através da acção educativa que desenvolvemos, quisemos compreender e clarificar todo um processo norteador de uma regressão que se acentua, apelidada de ‘desenvolvimento’ ou ‘progresso’, que o aumento de saberes possibilitou. Para isso decidimos alargar o nosso campo de pesquisa, iniciando paralelamente o processo conducente ao Doutoramento na área da Filosofia da Educação.

Foi aqui que tomámos contacto mais estreito com os estudos de Max Weber, dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt e de Jürgen Habermas, os quais projectam também, da mesma realidade social moderna, perspectivas diferentes. E é igualmente aqui que podemos encontrar o fundamental esteio deste nosso trabalho:

*d)* a proposta de Habermas e da sua racionalidade comunicativa, despoletada pelo agente educador através de narrativas breves, são o eixo a partir do qual se constituirão as condutas educativas com, e entre os educandos adultos, quer em situação educativa formal, não formal ou informal.

Esta sua proposta, possibilitando compreender a complexa polidimensionalidade axiológica do homem permite-nos questionar, para além do mundo que temos e das pessoas que somos, também para onde queremos caminhar.

## **2. Objectivos e metodologia**

É objectivo deste nosso trabalho:

1. Demonstrar que a dimensão axiológica imanente à racionalidade comunicativa habermasiana, potenciada por histórias ou narrativas curtas, pode ser aplicada à educação de adultos, em situação formal, não formal e informal.

2. Mostrar como se foi sedimentando, ao longo dos tempos, o modo de pensar e agir referenciado atrás, na 'justificação do tema'.

3. Tomar consciência de que é necessário desvelar contradições, questionar-se o instituído enquanto fomentador de pseudovalores e assumir-se uma nova *praxis* que tenha em conta a realidade com que hoje e sem excepção, todos nos defrontamos.

4. Propor uma acção educativa de adultos mais ajustada às situações genuínas da vida e condição humanas, desenvolvendo normas que pressuponham o assumir-se autenticamente uma vida ética em comunidade.

Para tal recorreremos, para além da reflexão, a outros procedimentos metodológicos.

Assim, através de um trabalho histórico-analítico tentamos situar no tempo perspectivas diferentes, relativamente ao arredamento da componente axiológica da vida dos indivíduos e das instituições, em autores que, a nosso ver, mais marcaram a História do pensamento ocidental.

Por via de uma metodologia descritivo-analítica expomos, decompondo parcelarmente, pensamentos contraditórios quanto à origem, valimento e alcance do desenvolvimento e da socialização.

Pela análise filosófica procuramos compreender os fundamentos do pensamento crítico em autores, cujo contributo é, no nosso entender, mais representativo para o processo que envolve a educação de adultos.

As sínteses procurarão a unidade de pensamento, colocando-nos, de modo dialectal, no caminho conducente às conclusões finais.

### 3. Organização do trabalho

Na busca dos objectivos atrás traçados, o resultado deste nosso trabalho dispor-se-á ao longo de seis capítulos, sendo o primeiro introdutório.

No *capítulo preambular* problematizaremos a primazia de um tipo de pensamento e acção, escorados em saberes, que persistem em figurar entre nós e onde é visível a ausência de uma componente valorativa. A crítica social analítica associa estes efeitos ao processo de modernização a que o mundo ocidental foi sujeito. Dela destacaremos três perspectivas diferentes para este mesmo processo: a weberiana, a dos teóricos críticos da Escola de Frankfurt e a habermasiana.

A primeira, exposta ao longo do *segundo capítulo*, considera que toda a actividade humana sujeita sempre a dimensão axiológica nela contida às exigências mundanas, intensificando um conflito de valores que inviabiliza a escolha 'perfeita' entre esses mesmos valores.

A segunda, apresentada no *terceiro capítulo*, encara o processo de evolução social inseparável de um tipo de conhecimento que tudo domina. Nesta perspectiva foi esta forma de conhecimento que favoreceu a adaptação da consciência a formas unilateralizadoras de pensamento, homogeneizando-o. E foi este último fenómeno que, para aqueles teóricos críticos, conseguiu manter os indivíduos afastados do que deve ser considerado o conhecimento autêntico.

A terceira, enunciada no *quarto capítulo*, critica as elaborações anteriores e os pressupostos negativos nelas contidos. Esta perspectiva vem contrariar o estreitamento que os pontos de vista anteriores atribuíram ao significado do processo de modernização (ou aquisição de conhecimento), e mostra que o uso do raciocínio prático não se confina ao nível do utilitário.

O *quinto capítulo* focaliza-se na proposta de Habermas sobre a consensualidade dialógica, própria da racionalidade comunicativa, e no potencial educativo a esta inerente, de valor significativo numa educação de adultos que se pretende integral e global. Partindo da moralidade intrínseca à racionalidade comunicativa, fazemos a transição do discurso pragmático para o consenso dialógico habermasiano.

O *sexto capítulo* refere, fundamentalmente, a necessidade de reflexão crítica que o processo de educação de adultos envolve e impõe. Apresentamos várias concepções do pensamento crítico, delas destacando a aprendizagem emancipatória habermasiana, que narrativas breves podem potenciar.

Os cinco últimos capítulos contarão, no final de cada um, com uma síntese ou comentário conclusivo do pensamento neles exposto. Nas conclusões finais expor-se-ão as principais ilações retiradas da análise que se foi desenvolvendo, de acordo com os objectivos da pesquisa previamente balizados.

A bibliografia, citada e consultada, seguirá a elementar ordem alfabética.