

Dar Sentido às Transformações Sociais *

Theo Jansen

Actualmente, em todo o mundo ocidental, a educação de adultos parece estar numa posição paradoxal: a elevação universal do seu *status* social e o seu impacto na vida social estão profundamente dependentes dos imprevisíveis e permanentes processos de transformação social. Contudo, e ao mesmo tempo, os educadores profissionais raramente se descrevem, a si próprios, como “agentes de mudança”, nem tão pouco recordam o tempo em que a educação de adultos se dizia efectivamente “para a mudança” (cf. Thompson, 1980). Hoje em dia, na comunidade de educadores de adultos, já não se procura *intervir propositadamente* nos processos que continuamente transformam as condições da vida social. Bem pelo contrário, agem como especialistas que facilitam o desenvolvimento das *consequências* multifacetadas das mudanças sociais nas vidas dos seus clientes.

* Tradução de Lillian dos Santos Reis, Leitora do Departamento de Estudos Ingleses e Norte-Americanos, Universidade do Minho. Revisão de Paula Cristina Guimarães, Unidade de Educação de Adultos, da mesma Universidade.

Estes factos confrontam-nos com duas questões interdependentes. Em primeiro lugar, será válida a suposição que a educação de adultos perdeu todo o significado para as intervenções nos processos de mudança social em curso? E, em segundo lugar, em que condições poderia ser revitalizado um sentido de acção educativa em relação aos processos de transformação social?

Para responder a estas questões, poderia ser útil adoptar a proposta de Leirman (1996), que conceptualiza as comunidades educativas como *culturas* diferentes. Uma tal perspectiva cultural decorre da assumpção que os educadores de adultos não só partilham um conhecimento profissional, mas também constituem uma comunidade cultural. Isto implica que a identidade profissional dos educadores de adultos não depende tanto das capacidades técnicas e dos conhecimentos específicos que são característicos da sua profissão, mas que mais significativa é a articulação de um modo singular de “estar no mundo” – uma “forma de vida” peculiar – expresso e partilhado no seu vocabulário e nas suas práticas. Pelos seus conceitos e hábitos, os educadores de adultos criam e “habitam” imagens e histórias específicas do mundo, que dão significado e orientação às suas acções e ao papel que eles desempenham na sociedade (cf. Geertz, 1993).

Todavia, estas imagens e histórias contêm sempre um *excesso de significado*. Não são construídas unicamente por teorias, políticas, objectivos e métodos explicitamente afirmados e discursivamente expressos. As culturas dos educadores profissionais são também construídas por implicações ocultas de ideias e rotinas educacionais, e pela exclusão implícita de certos temas do discurso educacional. Estas implicações e ausências também transmitem mensagens acerca do mundo, as quais não são menos significativas que aquelas que se encontram articuladas discursiva e explicitamente na “cartilha” da educação de adultos.

Por conseguinte, uma perspectiva cultural permitir-nos-á discutir questões da acção educativa, *independentemente* das intenções, objectivos e práticas defendidos na comunidade profissional. Mesmo que as intervenções nos processos de transformação social não continuem a figurar na agenda e nas “teorias abraçadas” pelos educadores de adultos, estes podem ainda ser tomados como actores que influenciam a direcção e a continuação desses

processos. Descodificando as imagens e as mensagens de mudança social, que estão envolvidas nas suas “teorias-em-uso” e ouvindo os “silêncios” nos seus discursos de mudança social promove-se, assim, uma compreensão do modo e do alcance pelos quais a comunidade de educadores de adultos ainda “marca a diferença” nos processos de transformação social em curso.

Ao adoptar uma tal perspectiva cultural, neste artigo, tenciono, primeiro, analisar a imagem de mudança social que é “habitada” pelas correntes dominantes da educação de adultos e as suas implicações nas reivindicações de profissionalismo educacional. Apresentarei, depois, um conceito alternativo de profissionalismo, fundado numa narrativa diferente de mudança social.

A cultura tranquilizante da educação de adultos

As análises das transformações sociais, que estão na base das condições de modernidade tardia atribuídas às sociedades de hoje, divergem nas dimensões, nas causas e nos mecanismos de mudança que são acentuados. Os conceitos aos quais se recorre variam, desde “acumulação reflexiva” e “capitalismo desorganizado” (Lash & Urry, 1994) até “modernidade reflexiva” e “sociedade de risco” (Beck, 1986), ou “auto-reflexividade” e “destraditionalização” (Giddens, 1991). Contudo, e apesar de todas estas diferenças, existe grande unanimidade quanto à natureza profundamente *ambivalente* das transformações que são descritas. Por um lado, os conceitos e as teorias que são usados apontam para o *esgotamento* e o *menor peso* da vida económica, social, cultural e política, na presente transformação da sociedade. Tanto os arranjos institucionais, como os quadros normativos de referência, são continuamente destituídos da sua reconhecida fiabilidade. Como consequência, a vida social parece ser, cada vez mais, construída sobre areia movediça. Por outro lado, tais noções e conceitos mostram que estas mesmas transformações abrem *novas oportunidades de vida* para a política, o trabalho, as relações pessoais, a amizade e o lazer, ao apelarem a um profundo aumento da reflexividade cognitiva e estética na vida social.

Esta natureza ambivalente da transformação social é reflectida nas *experien-*

cias e emoções contraditórias que arrasta consigo. As diversas e permanentes mudanças que ocorrem em todas as secções da vida social podem implicar profundos sentimentos de ansiedade, tristeza, raiva, desnorreamento ou insegurança. Mas podem, também, ser recebidas como uma libertação de restrições opressivas do passado, como um desafio às capacidades inovadoras e criativas, ou como um convite à experiência de novos e excitantes estilos de vida. Quais destas experiências e destes sentimentos dominarão, depende, de alguma forma, das características dos mundos de vida das diferentes categorias sociais. Pode-se, seguramente, argumentar que, independentemente de distinções socialmente induzidas, um permanente vai-vem entre estes modos contrastivos de experimentar a transformação social acontece nos corações e nas mentes da vasta maioria dos actores sociais. E o resultado desta luta será sempre incerto, provisório e contingente.

Nas imagens e histórias do mundo, que são criadas pelas correntes dominantes da educação de adultos, esta ambivalência inerente é, todavia, substituída pela *não-ambiguidade*. Na verdade, a transformação social é uma fonte permanente de questões e problemas sociais e pessoais, mas isso não se constitui num problema. A mensagem assegurada na cultura da educação de adultos, hoje em dia, defende que as pessoas aprenderão, vezes sem conta, a encontrar novas respostas e soluções aos quebra-cabeças que a transformação social implica, sob a condição de desenvolverem capacidades para se tornarem *aprendizes ao longo da vida*. Isto aplica-se tanto à flexibilização do mercado de trabalho e à racionalização das organizações, quanto à pluralização da vida pública, ou à privatização de questões éticas e existenciais. Toda a turbulência e confusão que caracterizam estas transformações são redefinidas em termos de trajectórias de aprendizagem correctamente circunscritas. Desemprego, requalificação, racismo, "hooliganismo", angústia, migração, riscos ecológicos: para cada problema e para cada grupo afectado, uma trajectória de aprendizagem pode ser desenhada à medida, permitindo enfrentar as suas implicações. Na cultura da educação de adultos, a transformação social é activamente remodelada num projecto de *aprendizagem abrangente ao longo da vida*. E a educação permanente é imaginada como um feitiço e como uma nova confiança perante as ameaças e ansiedades imanentes, provocadas pelas mudanças sociais. Portanto, pode-se definir a educação de adultos como um dos *tranquilizantes proeminentes* na socie-

dade de hoje, uma droga para enfrentar a carga de uma existência imprevisível e incontrolável.

Todavia, como acontece com a maior parte dos tranquilizantes, também a educação de adultos produz dependência. A aprendizagem ao longo da vida não é exclusivamente concebida como um meio para enfrentar os desafios da transformação social. É também retratada como o mediador entre, por um lado, as transformações sociais e, por outro, o *crescimento pessoal* e a *auto-actualização* dos educandos. Na cultura da educação de adultos, a transformação social não é entendida nem como uma fonte de tensão, contradição e luta, nem como algo hostil a sentimentos de satisfação e bem-estar. Pelo contrário, as mudanças permanentes que caracterizam a condição de modernidade tardia são recebidas como estímulos para explorar as nossas competências inatas, necessidades e ambições. Nesta perspectiva, a transformação social, concebida como a quint'essência da condição humana, apela a necessidades profundamente enraizadas de auto-actualização e de crescimento pessoal, e harmoniza-se perfeitamente com as competências e os desejos, numa nunca-acabada e ilimitada re-escrita das nossas biografias e identidades. Em cooperação com concomitantes noções de aprender a aprender, aprendizagem auto-dirigida ou qualificações-chave, a ideia de aprender ao longo da vida contém a mensagem socialmente induzida que a permanente renovação de conhecimento, técnicas e atitudes, não está em contradição com as necessidades e os desejos pessoais. Na verdade, é o contrário. Aprender a enfrentar as implicações da transformação social permite-nos o desenvolvimento de competências e aspirações, e aumenta a nossa autonomia (cf. Usher, Bryant e Johnston, 1997).

Esta ligação da auto-actualização aos processos de aprendizagem, que promete o aproveitamento de benefícios das mudanças sociais a que estamos expostos, constitui, hoje, o poder viciante e atractivo da educação de adultos. Como a aprendizagem leva a processos de transformação social e se constitui na chave para desenvolver e dar forma à nossa identidade e acção, a necessidade de continuar a aprender não pode acabar. Cada vez mais temos de adquirir novas competências e mudar a nossa auto-identificação, para ficar a par de novos desenvolvimentos e desafios. Para agirmos como auto-actualizadores, nunca podemos estar satisfeitos com o "stock" de conhe-

cimentos e técnicas que se encontram à nossa disposição, mas devemos saciar-nos permanentemente com novas e desconhecidas experiências de aprendizagem. É por isto que a aprendizagem ao longo da vida se transformou num *estilo de vida*, que é justificável e significativo em si mesmo. Dá ao educando a possibilidade, sempre nova, de se “trabalhar” a si próprio, e, assim, “sentir-se bem”. E, como a educação de adultos é um dos principais fornecedores de tais experiências, há uma elevada procura dos seus serviços.

Assim, a implicação de uma cultura tranquilizante cria uma *dependência* crescente dos homens e das mulheres da modernidade tardia relativamente aos bens e aos serviços que são fornecidos pelos profissionais especialistas da educação de adultos. Isto parece contraditório perante a mudança conceptual a que assistimos da educação para a aprendizagem, a ênfase crescente sobre a auto-responsabilidade, e ao crescimento da aprendizagem auto-dirigida. Mas tais desenvolvimentos não depreciam, de maneira alguma, a reivindicação dos educadores a um saber profissional específico, que é, de muitas formas, condição de sucesso dos processos de aprendizagem. No fim de contas, são eles que sabem traduzir as implicações confusas da mudança social em processos de aprendizagem adequados. E, de igual modo, são eles que têm a capacidade para explicar as condições e procedimentos que facilitam a realização dos projectos de aprendizagem de educandos e clientes. Exactamente como noutros campos de vida na pós-modernidade, a autonomia declarada e a auto-responsabilidade do sujeito implicam, não uma fraqueza, mas um reforço da dependência no conhecimento profissional e nas competências (cf. Bauman, 1991).

Contudo, a reivindicação de reconhecimento social de um saber profissional específico permite uma forte relação entre a cultura tranquilizante da corrente dominante de educação de adultos e um paradigma *instrumental* e *racionalista*. Na visão missionária da educação de adultos resolutora de problemas, urge que o educador profissional redefina, eficaz e eficientemente, os sentimentos ocultos, as necessidades e os desejos dos educandos, na procura de conhecimentos, técnicas e atitudes, claramente circunscritos. A seguir, o educador deverá proporcionar uma trajectória de aprendizagem específica, que permita remediar com sucesso as deficiências diagnosticadas e os problemas experienciados. E, em qualquer circunstância, o educador deve

ser visto como um actor racional que, competente e imparcialmente, aplica os métodos e os procedimentos que fazem parte integrante do reconhecido “estado da arte” na comunidade profissional.

Nesta perspectiva, a ambivalência e a confusão, que são companheiras inerentes da transformação social, aparecem definidas como condições “anti-naturais e intoleráveis” que deviam ser activamente dominadas. Sentimentos de ansiedade, ira ou pesar no educando são interpretados como um transtorno face à solução racional dos seus problemas e dúvidas, que têm de ser ajustados a projectos de aprendizagem adequados. Do mesmo modo, os próprios educadores não deviam ser afectados por sentimentos de preocupação pessoal, problemas existenciais de significação ou dúvidas éticas sobre a justiça, que interferem com as exigências de racionalidade objectivada e real das suas práticas profissionais. Na cultura tranquilizante da educação de adultos, tanto os educandos como os educadores são representados como parceiros *racionalmente motivados*, que cooperam, propositadamente, no desenho e execução de estratégias de aprendizagem próprias para resolver o problema do educando e promover as suas potencialidades de auto-actualização. Durante as suas interacções, os dilemas existenciais, as preocupações éticas e os sentimentos pessoais podem figurar como *objectos* de intervenção educativa, mas não são concebidos como indicadores significativos do sentido ou do não-sentido da aprendizagem e educação enquanto tais. Todavia, a racionalidade instrumental e de resolução de problemas na cultura tranquilizante da corrente dominante da educação de adultos não se constitui unicamente numa opção discursivamente criada nas mentes dos educadores de adultos. Nas suas práticas diárias, eles vivem vezes sem conta esta imagem, e encontram fortes incentivos institucionais e estruturais para aderir a ela. Há, assim, uma confusão de limites entre cultura e economia, com a implícita sujeição do conhecimento e da educação às exigências do crescimento económico, e às necessidades e lógica do mercado. Regista-se a existência do fantasma de uma sociedade a desfazer-se aos bocados e o conseqüente apelo político à educação para reforçar a integração e a participação sociais. Verifica-se o recurso a inúmeras experiências de educação que levaram a um reforço da posição social e ao crescimento pessoal, e as conseqüentes exigências dos educandos, no sentido de uma educação que aumente as suas oportunidades de vida e de bem-estar

pessoal. E, finalmente, há o *habitus* da classe dos próprios educadores, que predispõe a uma forte crença na significação intrínseca da educação, enquanto estratégia de resolução de problemas sociais, de atingir o reconhecimento público e de alcançar uma distinção pessoal.

Na verdade, este firme *trabalho de equipa entre actores na cena económica, política e educacional* reproduz a imagem da educação de adultos como um instrumento racional para resolver problemas e desafios que acompanham os processos de transformação social. E, a confirmação comum desta crença pelos actores envolvidos torna compreensível que as indicações dos limites da educação de adultos, na sua missão de resolução de problemas, não permitem o surgimento de perguntas acerca das suas pressuposições culturais. Pelo contrário, tais indicações conduzem à necessidade declarada da extensão e melhoramento dos seus esforços, tentando descobrir novos grupos-alvo, inovar métodos e conceitos, definir objectivos diferentes, ajustar-se melhor às necessidades dos clientes, etc.

Tempo biográfico e tempo de sobrevivência

Não tenho qualquer intenção de diminuir o significado da aprendizagem e da educação relativamente aos problemas e desafios da pós-modernidade. Nem pretendo questionar a necessidade dos educadores de adultos dominarem um conhecimento profissional e as competências instrumentais, que os capacitem na execução da sua missão, de um modo efectivo e racional. O verdadeiro problema com a cultura tranquilizante da corrente dominante da educação de adultos reside na sua *insuficiente reflexão* relativamente à natureza ambivalente das transformações sociais da modernidade tardia, e aos apelos e experiências contraditórios que lhe estão associados. Seja-me permitido, primeiro, fundamentar este juízo, e, depois, traçar a importância de uma cultura educativa e de um profissionalismo alternativos.

Como foi dito antes, o encanto tranquilizante da educação de adultos reside na sua mensagem, segundo a qual os processos de transformação social não prejudicam a coesão da história do nosso projecto de vida. Presume-se que aprender a digerir o impacto das mudanças sociais na nossa vida pessoal

coincida com o desenvolvimento das competências que consolidam o controlo do nosso destino e promovem a formação de um *Self* que se auto-dirige e é responsável. Por exemplo, a educação de adultos permite relações racionalizadas entre organização do trabalho e trajectórias de planeamento de uma carreira, entre a erosão da vida comunitária e projectos de construção de narrativas de auto-identidade, entre a fragilidade de relações pessoais e de amizade e a construção de redes, etc. Na verdade, esta cultura tranquilizante adere a um conceito tipicamente moderno de *tempo biográfico*. Este conceito parte do princípio que, ao adaptar trajectórias de vida pessoais à mudança social, daremos novo significado a experiências, expectativas e memórias do passado relevantes, e transformá-las-emos em projecções de futuro. Como consequência, seremos capazes de afirmar uma *estratégia de vida consistente*, mesmo se as suas formas e aparências estejam, continuamente, a ser remodeladas.

Por outro lado, as transformações sociais que caracterizam a condição pós-moderna não induzem unicamente adaptações permanentes do nosso projecto de vida. Questionam as possibilidades de coerência e consistência como tais, devido aos seus impactos *deslocantes*. A experiência aprimorada das transformações sociais actuais resulta num empenhamento fútil a longo prazo num qualquer projecto de vida, e na fragilidade das tentativas para justificar um tal projecto. Empregos, relações, ideias ou filiações: todos parecem ter a marca de aparecerem de lado nenhum e de desaparecerem sem aviso. Portanto, parece ser aconselhável consumi-los no momento e estar de sobreaviso perante qualquer fixação profissional, relacional, intelectual e política que transcenda as necessidades e desejos do momento presente (cf. Bauman, 1996), pois ligações duráveis e solidariedades tornar-se-ão inúteis e dolorosas, com o quase certo desaparecimento dos seus objectos. Isto implica que as regras para as nossas preocupações e actividades não são estabelecidas por projectos de vida de construção de identidades, com investimentos a longo prazo nos compromissos sociais, normativos, emocionais e intelectuais. Neste mundo, que Bauman tão bem definiu como *estrangeiro universal*, não há necessidade nem lugar para isso. Repetidamente, somos expulsos do lar seguro que supostamente erguemos, pela construção de um projecto de vida consistente. A condição pós-moderna não é governada pelo *tempo biográfico*, mas pelo *tempo de sobrevivência*; isto é,

a divisão da vida numa sucessão de acontecimentos e oportunidades contingentes do presente, que temos de enfrentar e aproveitar.

Podemos afirmar que os actores das sociedades da modernidade tardia ficam comprimidos entre duas diferentes experiências de tempo: o tempo biográfico, que lhes permite tornarem-se seres com história, e o tempo de sobrevivência, que os situa num mundo de “obsolescência instantânea”. E, estes regimes de tempo são dominados por racionalidades contraditórias e por projectos de aprendizagem contrários, que são difíceis de reconciliar. O tempo biográfico desenvolve e defende valores, costumes e emoções significativos e enquadra *questões estéticas e éticas* acerca da qualidade e do significado das opções existenciais que nós encontramos. Mas, o tempo de sobrevivência não permite a existência de lealdades fortes e significados profundos, e constrói *estratégias racionais* para, atempadamente, alterar o nosso envolvimento em assuntos mais lucrativos e com pessoas mais promissoras. Esta contradição, aparentemente irreconciliável, faz com que os sentimentos de perda, ansiedade, pesar e ira, que acompanham as transformações sociais actuais, sejam diferentes dos sentimentos de desconforto que são inerentes à mudança social em geral, uma vez que tais sentimentos estão enraizados em experiências de impotência e de desespero, que têm em vista a salvação do que para nós tem valor, na crescente hegemonia das exigências de sobrevivência que estão constantemente a mudar.

As mensagens tranquilizantes da corrente dominante da educação de adultos não conseguem atingir este ponto. Submetem os processos de aprendizagem, que pertencem ao tempo biográfico, à racionalidade e às exigências do tempo de sobrevivência. A perda do nosso emprego ou a alteração de objectivos no nosso local de trabalho parecem ter como solução os cursos de formação profissional para nos requalificarmos e reorganizarmos, na medida em que se apresentam como estratégias racionais para encontrarmos, outra vez, o nosso caminho no mercado laboral ou nas formas inovadoras da organização do trabalho. Não se dá, contudo, muita atenção à interrupção do nosso orgulho profissional, nem à identidade organizacional, que tais mudanças implicam, nem à consequente perda da qualidade existencial que é experienciada. Esta falha em abordar a *relação problemática* entre as exigências do tempo biográfico e a construção da identidade, por um lado, e o tempo

de sobrevivência e o necessário comportamento estratégico, por outro, interfere com a percepção adequada da mistura confusa de racionalidade e emotividade, que está em jogo para o educando. E, além disso, afecta o bem-estar do próprio educador profissional, pois é-lhe atribuída a carga insuportável de se comportar como um actor competente, mesmo em situações e assuntos em que prevalecem a desorientação e o não-reconhecimento.

Hibridismo e profissionalismo normativo

Assim, as exigências contraditórias dos tempos biográfico e de sobrevivência justificam uma concepção diferente de profissionalismo, firmada numa cultura alternativa de educação de adultos. Adoptando a noção de Bhabha (1996), a educação de adultos deveria evidenciar imagens do mundo que estejam enraizadas numa “cultura de hibridismo”. Isto é, uma cultura que não submete, sem questionar, as necessidades e os desejos do tempo biográfico às exigências e à racionalidade do tempo de sobrevivência. Em vez disso, coloca uma perspectiva de tempo contra a outra, enquanto fontes de histórias opostas da realidade, e, desta forma, permite o surgimento de novos modos de perceber o mundo. Uma cultura de hibridismo cria nichos, onde é dada voz às necessidades, experiências e desejos do nosso ser que se torna histórico, que são silenciados nas reclamações hegemónicas e na anamnésia histórica que estão envolvidas nas exigências do tempo de sobrevivência. Nos tais nichos, as memórias e imagens da nossa história, acalentadas mas reprimidas, são encorajadas a “entrar em negociação” com as prescrições autoritárias do presente. Contudo, estas negociações não apontam para a glorificação nostálgica do passado, nem para a perpetuação auto-evidente de assuntos e ideias que outrora foram considerados valiosos e significativos. As evocações do nosso “devir” procuram reinscrever, no presente, aquilo que se tem provado ser significativo no projecto da nossa vida. Na verdade, numa cultura de hibridismo, procuramos interromper as obsessões estratégicas do tempo de sobrevivência, através do encenar sistemático de evocações do que Giddens (1991) chama questões de *política da vida*.

Isto quer dizer, por exemplo, que, numa cultura de hibridismo, a integração social de migrantes ou a requalificação profissional dos desempregados não

são questões para ficarem reduzidas à provisão de competências e conhecimentos práticos. Serão questionadas as memórias e as experiências de um cidadão significativo no seu país de origem, ou de um artesão orgulhoso do seu passado, e serão investigados os critérios de uma “vida boa” com significado, que lhe estão implicados. Tais memórias, experiências e critérios guiarão a exploração de oportunidades de sobrevivência no novo país ou numa nova profissão, que ganharão sentido na nossa própria política da vida. Necessidades e desejos biográficos não serão suplantados pelas exigências de estratégias de sobrevivência, nem serão dignificados independentemente das oportunidades de sobrevivência práticas. Em jogo está a questão de como a nossa reactivação de critérios biograficamente significantes para uma “vida boa” pode contribuir para a criação de novas opções significativas, para agirmos como cidadãos respeitáveis ou artesãos auto-confiantes num novo contexto. Contudo, o resultado desta questão ficará *em aberto* por natureza, uma vez que não depende unicamente da competência do migrante ou do desempregado de fazer com que a reinscrição das memórias e experiências permita a construção de novos papéis de cidadania ou de trabalho. Também depende da presença de incentivos, que permitam o ganho de poder e de coragem, no seu contexto social. Onde todas as portas para uma cidadania ou um trabalho significativos estão fechadas, excepto aquelas que se ajustam à racionalidade do tempo de sobrevivência, não há muito a aprender sobre opções que poderiam ajustar-se melhor aos nossos padrões de política da vida.

Fica claro que a cultura do hibridismo não se fixa na resolução instrumentalizada de problemas, porque nenhuma garantia pode ser dada que a colisão entre os dois diferentes regimes de tempo produza uma “terceira via” satisfatória para viver a nossa vida. Pelo contrário, é uma *cultura de cuidados e preocupação*. E, se a educação de adultos tomar esta cultura como base, afirmará a sua “missão” na responsabilidade de pleitear pela re-apropriação e a re-significação das imagens, experiências e emoções significantes, as quais tendem, muito apressadamente, a ser postas de lado pelas exigências e pela racionalidade do tempo de sobrevivência. Uma tal missão, contudo, precisa duma ideia adequada de acção educativa. Neste contexto, as duas dimensões do conceito de *profissionalismo normativo*, que é proposto pelo filósofo holandês Kunneman (1996), são altamente relevantes.

Em primeiro lugar, o profissionalismo normativo implica uma *auto-reflexão normativa* de acção educativa. Determina que os educadores profissionais examinem criticamente como, nas suas intervenções e discursos, certas mensagens e imagens da realidade são incluídas, enquanto outras são reprimidas, e questionem os padrões ocultos de projectos de vida significativos em que estão implicados. Uma tal auto-reflexão poderia ajudar a clarificar a razão pela qual os ideais das correntes dominantes da aprendizagem ao longo da vida não podem fazer muito sentido para aqueles que experienciam os impactos desconcertantes das mudanças sociais, consideradas um ultraje a sentimentos de segurança ontológica. Uma consciência da violência simbólica que está implicada nos enviesamentos e distorções de tais ideais poderá, também, levar a comunidade dos educadores profissionais a darem voz, tanto às suas próprias experiências de ambivalência e contradição pós-modernas, quanto às dos educandos. Uma tal atitude estaria mais perto da verdade que da imagem unilateral dos educadores de adultos, enquanto especialistas competentes e racionais. Além disso, esta atitude sublinha o facto que os educadores não são juízes privilegiados dos seus educandos em assuntos de política da vida. Assim, os projectos de aprendizagem que permitem tais questões serão concebidos como *co-empreendimentos* entre educadores e educandos.

Em segundo lugar, no profissionalismo normativo, o educador de adultos é concebido como um *mediador normativo*. Ele relaciona o conhecimento técnico e o fornecimento de serviços educativos, que são solicitados pela racionalidade do tempo de sobrevivência, à preocupação de criação e manutenção de condições, que permitem a construção de biografias com significado. Isto implica um papel mediador dirigido, tanto *para fora* como *para dentro*. Para fora, porque as lógicas empresariais, que dominam as políticas educativas hoje em dia, medem o significado dos processos de aprendizagem em termos dos seus produtos calculados e avaliados. Como profissionais normativos, contudo, a comunidade de educadores de adultos responderá pela importância social e pessoal de um *input* de política da vida nos processos de aprendizagem e opor-se-á à presente marginalização política, económica e institucional desse mesmo *input*. A mediação para dentro diz respeito à relação entre educador e educando. O exame “co-empreendido” dos critérios e experiências que dão significado às biografias que estão a ser

construídas e à sua interrupção através das mudanças sociais às quais estamos submetidos, não implica a confirmação auto-evidente de valores e crenças acalentados. Pelo contrário, um compromisso com a aprendizagem biográfica envolve um questionamento crítico dos impactos isolantes da nossa dependência face a assuntos e convicções, que, no passado, se consideravam significativos. Tal atitude impede seriamente o processamento com significado de novas experiências e condições em mudança. Assim, os educadores de adultos, quando agem como profissionais normativos, também representarão a *alteridade*, isto é, as perspectivas e os significados que ainda não são familiares ao educando. Agindo desta maneira, o educador pode desempenhar um papel na descoberta das possibilidades de continuar a história da vida de cada um, que permaneça fiel aos padrões de política da vida, e, ao mesmo tempo, permita o surgimento de biografias, nas quais se registre a re-inscrição destes padrões nas novas circunstâncias e experiências.

Conclusão

Sumariando este artigo, ficará claro que as ambivalências das mudanças sociais da modernidade tardia não podem ser adequadamente tratadas através de um profissionalismo concebido instrumentalmente. Os educadores de adultos são pressionados a reentrar nos debates normativos acerca dos processos de transformação social, e a posicionar-se em tais debates. Na verdade, isto implica o *regresso da transformação social* para a agenda educativa; não como uma clara imagem do futuro, nem como um processo "natural" que acontece, mas como um aviso de que o homem, ao mesmo tempo, cria e destrói significados de vida, através da mudança permanente do mundo. A promoção desta tomada de consciência e a aplicação sensata e cuidadosa das suas implicações constituem a missão primacial da educação de adultos hoje.

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1996). "From Pilgrim to Tourist – or a short History of Identity". In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Bhabha, H. (1996). "Culture's-In-Between". In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag.
- Geertz, C. (1993). *Local Knowledge*. London: Fontana Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity; Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Kunneman, H. (1996). *Van theemutscultuur naar walkman-ego; Contouren van postmoderne individualiteit*. Amsterdam: Boom.
- Lash, S. & Urry, J. (1994). *Economies of Sign & Space*. London: Sage.
- Leirman, W. (1996). *Four Cultures of Education*. Detroit: Michigan Ethnic Heritage Center.
- Thompson, J. (Ed.) (1980). *Adult Education for a Change*. London: Hutchinson.
- Usher, R.; Bryant, I. & Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge*. London: Routledge.