

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

Maria Saleti Lock Vogt*
Elioenai Dornelles Alves**

Resumo

Este trabalho consiste em uma revisão teórica sobre os pressupostos que orientam a educação de adultos com o propósito de buscar uma aproximação com a andragogia. Parte-se de uma contextualização histórica sobre o conceito e a evolução da educação de adultos a partir da era da industrialização, as principais diretrizes das conferências internacionais, promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, os pressupostos teóricos da educação, a caracterização da andragogia no contexto das tendências educacionais e os seus postulados. Nesse contexto, a teoria andragógica proposta por Malcolm Knowles está aqui contextualizada como um elemento a serviço da educação de adultos, que pressupõe uma visão diferenciada do ponto de vista da concepção e metodologia do processo educacional.

Palavras-chave: Educação de adultos. Teorias da educação. Andragogia.

Theoretical review on adult education aiming an approach to andragogy

Abstract

This work consists of a theoretical review on the presuppositions that guide adult education with the intention to search an approach to andragogy. It starts from a historical contextualization of the concept and the evolution of adult education from the industrialization age, the main directives of international conferences, promoted for the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, the educational theoretical presuppositions, the characterization of andragogy in the educational trends context and its postulates. In this way, the andragogical theory, proposed by Malcolm Knowles, is here contextualized as an element to help the education of adults, that estimates a differentiated vision from the point of view of the conception and methodology of the educational process.

Keywords: Adults Education. Theories of Education. Andragogy.

*. Professora Assistente, Departamento de Fisioterapia – UFSM, Mestre em Saúde Pública – UFSC, Doutoranda em Ciências da Saúde – UnB.

** . Professor Adjunto, Livre Docente, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - FS/UnB, Pesquisador do CNPq.

1. Introdução

A educação tem sido parte integrante de todas as culturas em qualquer época da história. Assim, diante do desenvolvimento da sociedade, a partir da industrialização, torna-se mais evidente o consenso mundial de que é preciso lançar mão de todos os mecanismos sociais na tarefa de responder pela educação das pessoas na idade adulta.

Para tanto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se propõe a coligar-se com as comissões nacionais e ajudar as associações não-governamentais, na realização de programas educativos. Suas atividades envolvem, entre outras, “apoio à instituição escola e à criação de bibliotecas, luta contra o analfabetismo e promoção da educação de adultos, consultoria técnica, didática e pedagógica” (MANACORDA, 1992, p. 353). As Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (CONFITEAs), transcorridas na segunda metade do século XX, compreendem um dos seus principais mecanismos articuladores no âmbito da educação de adultos.

Percebe-se que, mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. Porém, a educação do adulto já possui um corpo de conhecimentos pautados em princípios, que podem orientar o processo educacional de modo diferenciado da educação infantil tradicional.

2. Abrangência da educação de adultos

Considera-se que a educação é um dos principais serviços que favorecem o desenvolvimento socioeconômico de um país, pois ela tem um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e, em geral, por meio dela se conquista a participação de todos os seus membros.

Dessa forma a busca pelo desenvolvimento individual, pela superação pessoal, pelo desejo de auto-realização e preparo para responder às exigências da vida, diante do mundo em transformações, impulsiona o homem à necessidade de educar-se (GUTIÉRREZ; JIMÉNEZ, 2005). Diante desta perspectiva, a educação torna-se um imperativo diante da vida, até mesmo para a continuidade da própria espécie.

Para Ludojoski (1972, p. 27), a “educação é um processo progressivamente intencional por parte do ser humano em desenvolvimento, tendendo à obtenção do aperfeiçoamento integral de sua personalidade e em diálogo com a Natureza, a Cultura e a História, conforme a sua própria individualidade”. À luz desta concepção, o autor situa a educação como uma necessidade de auto-superação do próprio ser, para fazer frente às demandas

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

tanto vitais como econômicas, sociais, religiosas e culturais em geral. A visão da educação como um elemento integrador também é entendida por Saviani (1980, p. 120) como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global. Tem-se, pois, como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada”.

Antes de tudo, a educação de adultos implica a compreensão do ser humano na idade adulta. O adulto é o homem considerado como “um ser em desenvolvimento histórico que, diante da herança de sua infância, da sua passagem pela adolescência e a caminho do envelhecimento, continua o processo de individualização de seu ser e de sua personalidade” (LUDOJOSKI, 1972, p. 20).

Constata-se que a educação de adultos é complexa de descrever, dada a abrangência do tema e a variedade de ações, envolvendo instituições ou organizações. A ela se remetem várias concepções, tais como: substituta da educação primária (combate ao analfabetismo), complemento do nível elementar, prolongamento do nível primário, até mesmo como aperfeiçoamento dos níveis superiores. Em geral, a expressão educação de adultos é utilizada para “designar todas aquelas atividades educativas destinadas especialmente às pessoas adultas” (VERNER; BOOTH, 1971, p. 11); a qual abrange um conjunto de atividades diversas, de tipo formativo e cultural, inclusive de caráter laboral e social (VALLE, 2000).

Na visão de Ludojoski (1972), a educação de adultos é um conceito muito mais amplo que o de instrução de adulto, uma vez que o primeiro parte de uma concepção antropológica e o segundo de uma visão didática da aprendizagem do adulto. Essa educação, na perspectiva antropológica, vai além da instrução, pois permite ao sujeito a transcendência, na medida em que cria neste a capacidade de operar livremente na direção da verdade, do bem e da beleza que conhece.

A Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi (1976), registra a abrangência do termo educação de adulto, o qual:

designa a totalidade dos processos organizados de educação, seja qual for seu conteúdo, o nível ou o método, sejam formais ou não formais, ou seja, que prolonguem ou re-iniciem a educação inicial dispensada nas escolas e universidades e na forma de aprendizagem profissional, graças às quais as pessoas, consideradas como adulto pela sociedade a que pertencem, desenvolvem suas atitudes, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas competências e técnicas profissionais ou lhes dão nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um

enriquecimento integral do homem e uma participação em um desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (UNESCO, 2005).

Por sua vez, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFITEA) — ocorrida em Hamburgo em 1997 __, vem referendá-la duas décadas depois: “educação de adultos abrange a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática” (UNESCO, 1998, p. 7).

O termo educação de adultos envolve a totalidade de projetos organizados de educação, independentemente do conteúdo, método e nível, sejam formais ou não formais com o propósito de prolongar, compensar ou reiniciar a educação correspondente ao sistema educacional ordinário, desde que se estabeleçam formas de aprendizagem específicas de caráter profissional ou ocupacional, nas quais as pessoas consideradas adultas alcançam a dupla perspectiva de um enriquecimento integral e uma participação no desenvolvimento equilibrado e independente (GALVÁN, 2004).

Já a Conferência de Hamburgo inscreve na agenda para o futuro, dentre outras recomendações, que “a cooperação e a solidariedade internacionais devem reforçar um novo conceito da educação de adulto, que seja, simultaneamente, holístico para abarcar todos os aspectos da vida e transetorial para incluir todas as áreas de atividade cultural, social e econômica” (UNESCO, 1998, p. 37)

De um modo geral, a preocupação a respeito da educação das pessoas adultas, está voltada para a esfera da educação nos níveis primário e elementar, porém muitas sociedades já estão atentas à questão da alfabetização funcional (alfabetização cultural e tecnológica), diante do novo patamar de exigências que está se impondo pela evolução tecnológica da sociedade. A UNESCO considera o analfabetismo funcional a incapacidade de dominar as competências e os meios necessários para a inserção profissional, para a vida social e familiar e para o exercício ativo da cidadania apesar das experiências herdadas da tradição e da prática (VALLE, 2000).

3. Evolução da educação de adultos

Na acepção que se tem na atualidade, a educação de adultos teve seu início no século XIX, na Europa, em um momento marcado pelas mudanças sociais decorrentes da industrialização e urbanização, gerando necessidade aos poderes públicos de criarem meios de instrução, como capacitação ao trabalho o que, naquele momento, significava um progresso e avanço social.

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

Na história da educação, Manacorda (1992, p. 270) refere que, com a revolução industrial, a educação transita da conotação política para social, visto que aquele “processo de transformação do trabalho humano desloca massas inteiras da população não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas também dos campos para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais”. Diante da rápida evolução tecnológica da produção fabril, impõe-se a necessidade de instrução das massas operárias e, por força da realidade, criam-se, então, as escolas científicas, técnicas e profissionais. Até este momento a educação formal estava reservada apenas às elites.

Em 1889 aconteceram dois eventos em que foi tratado o tema educação de adultos: o Congresso Nacional de Santiago do Chile e o Congresso Pedagógico de Paris. Em seguida, em 1909, outro Congresso, sediado em Santiago de Compostela, apontou que a educação de adultos deve ser assumida como uma necessidade urgente de caráter sócio-educativo (VALLE, 2000). Já havia o entendimento entre as autoridades em educação de que, diante das rápidas transformações mundiais, a educação de adulto, em todas as suas formas, é mais do que necessária para alavancar o desenvolvimento tanto individual como coletivo, para fazer frente às demandas dos setores industrial, social e organizacional da sociedade (RUUD, 1963; FRITSCH, 1971; VERNER; BOOTH, 1971).

Ao longo do século XIX as universidades populares européias foram impulsionadas por intelectuais que buscavam minimizar os prejuízos do povo pelo incremento da cultura. Se isto já ocorria há dois séculos, na atualidade se processa de modo similar, guardadas as devidas proporções, diante das mudanças da sociedade em franco processo de globalização (VALLE, 2004). O objetivo essencial da educação de adultos continua o mesmo: permitir ao indivíduo uma integração o mais plena possível nas circunstâncias da vida, ou seja, impulsionar o adulto para o auto-desenvolvimento e, assim, gerar um potencial capaz de influenciar nas desigualdades fruto, da rápida evolução da sociedade. A Conferência de Hamburgo (1997) vem legitimar isto ao afirmar que:

durante a década atual a educação de adultos sofreu profundas transformações e desenvolveu-se muito no seu alcance e na sua amplitude (...). As novas exigências da sociedade e do trabalho suscitam expectativas e impõem a cada indivíduo a necessidade de continuar a renovar os seus conhecimentos e capacidades ao longo de toda a vida (UNESCO, 1998, p. 8).

3.1 As conferências internacionais sobre educação de adulto

A UNESCO, principal organismo das Nações Unidas para a educação, vem desenvolvendo um papel essencial nesta área, por meio das conferências

dos Estados-Membros, das Reuniões Gerais, dos Seminários e dos Congressos. Na segunda metade do século XX, realizaram-se as cinco Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (UNESCO, 2005; VALLE, 2000; GUTIÉRREZ; JIMÉNEZ, 2005), conforme segue.

A primeira Conferência aconteceu em junho de 1949, em Elsinore/Dinamarca, e ocupou-se em definir o papel e objetivo da educação como um requisito básico afim de satisfazer as necessidades dos adultos no desempenho de suas funções econômicas, sociais e políticas para uma vida em comunidade mais harmoniosa. A segunda teve lugar em Montreal/Canadá, em agosto de 1960, com o tema: A educação de adultos em um mundo em transformação. Esta conferência cunhou um valor extraordinário ao social, suscitando à UNESCO coordenar pesquisas nacionais sobre o tema, com o suporte de especialistas da sociologia, economia, psicologia. Dessa forma, tratou de valorizar a humanização, a tecnologia, a cultura e a arte na formação do adulto, conferindo à educação um meio e instrumento à construção da paz e da compreensão do mundo, bem como um componente importante para o desenvolvimento socioeconômico.

A terceira delas foi sediada na cidade de Tóquio/Japão, em agosto de 1972, com o tema: A educação do adulto num contexto de educação permanente. A partir dela, a educação de adulto passa a ter uma dimensão política, ao reconhecer que o analfabetismo é uma conseqüência do subdesenvolvimento. Surge, também, a questão da alfabetização funcional, no sentido de capacitação do homem para analisar criticamente seu meio e lutar por sua transformação, incluindo a alfabetização enquanto capacitação para o trabalho — em acelerado processo de transformação.

Já a quarta conferência celebrou-se em Paris, em março de 1985, na qual se observou que “o desenvolvimento da educação de adulto é condição indispensável para a concretização da educação permanente e um fator importante da democratização da educação”, e que também chama a atenção para o aspecto da qualidade do ato educativo. Declara, ainda, o reconhecimento de que o direito a aprender se constitui em um desafio para a humanidade. Esta conferência, a exemplo da sua antecessora, continua encorajando e estimulando os Estados Membros à participação das organizações não-governamentais nas ações orientadas à educação de adultos para se somarem às iniciativas e aos programas nacionais.

Em julho de 1997, realizou-se em Hamburgo/Alemanha a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, com 1500 participantes, incluindo os representantes políticos de 135 Estados Membros, ancorada no tema “A educação das pessoas adultas, uma chave para o século XXI”. Dentre seus objetivos, buscou sublinhar a importância da vida educativa em idade adulta e incentivar os compromissos, em escala planetária, a favor do direito dos adultos à aprendizagem ao longo da vida. Ela representa um avanço

importante em relação às anteriores, mais centradas na educação de adultos como subsistema educacional, adentrando nas diversas dimensões da vida social, bem como coloca essa educação no patamar de uma aprendizagem ao longo da vida, objetivando permitir que as pessoas e as comunidades assumam o controle do seu destino e da sociedade para enfrentarem os desafios do futuro.

Neste espaço temporal entre as Conferências de Paris e Hamburgo, a humanidade foi afetada por profundas mudanças, decorrentes dos processos de mundialização e avanço tecnológico, somadas à introdução de uma nova ordem internacional havendo, com isto, grandes transformações nos domínios político, cultural e econômico. A Declaração de Hamburgo assegura que “a educação de adultos ganhou mais profundidade e amplitude e tornou-se um imperativo no local de trabalho, no lar e na comunidade, à medida que homens e mulheres se esforçam por criar novas realidades em todas as etapas da vida”. Esta expansão da concepção da educação dos jovens e adultos consistem em um caminho para aumentar a criatividade e a produtividade, que são indispensáveis para o enfrentamento das exigências da sociedade globalizada (UNESCO, 1998, p. 15).

No transcorrer destas cinco conferências, muitas outras convergiram para o estabelecimento de um consenso internacional sobre o direito à educação e o direito a aprender das pessoas jovens e adultas, no caminho de uma cidadania democrática e participativa; como, por exemplo, o Seminário Latino-Americano de Educação de Adultos, celebrado em Havana (1972); a 19ª Reunião da Conferência Geral da UNESCO, em Nairobi/Kenya (1976); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem/Tailândia (1990); e a Conferência Mundial de Educação, em Dakar/Senegal (2000).

3.2 A quem compete o compromisso pela educação de adultos?

A V CONFITEA estabelece que o desenvolvimento da educação de adultos exige a colaboração entre “departamentos governamentais, intergovernamentais e organizações não-governamentais, empregadores e sindicatos, universidades e centros de investigação, meios de comunicação, associações civis e comunitárias, instrutores de educação de adultos e dos próprios educandos adultos” (UNESCO, 1998, p. 14).

Dessa forma, a responsabilidade no gerenciamento da educação de adultos abrange certa heterogeneidade entre os países, por exemplo: na França, o Estado e as organizações locais e regionais se ocupam do tema; na Alemanha, o governo ocupa-se de atividades de formação referentes a titulações acadêmicas, as organizações locais gerenciam as atividades de formação em geral e as empresas privadas agem tanto na formação básica como profissional; na Suécia, há maior tradição neste assunto, pois originou as escolas populares e os círculos de estudos, atualmente mais de um terço de sua população adulta

participa dos programas de educação (VALLE, 2000); na Suíça, cabe aos setores governamentais a educação de adultos uma vez que as práticas educativas estão divididas em três orientações: incremento sociocultural, nas Universidades Populares, aperfeiçoamento profissional, na Federação Suíça para a Educação de Adultos, e — qualidade de vida (DOMINICÉ; FINGER, 1990). Os Estados Unidos é um país com maior solidez na educação de pessoas adultas, isto está diretamente relacionado com a adesão da população às mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, bem como com a adaptação dos imigrantes à cultura norte-americana e dos grupos menos favorecidos às mudanças do mercado de trabalho. Neste contexto, as organizações não-governamentais têm um papel importante, junto com instituições religiosas e sociais. (VALLE, 2000).

No continente latino-americano, o panorama da educação de adulto, na última década, é amplo e variado. Existe grande quantidade de programas impulsionados pelos Estados (ministérios, secretarias de educação), organizações não-governamentais e organismos internacionais, como o Centro Regional de Educação de Adultos e Alfabetização para a América Latina (CREFAL), que se ocupa de ações de formação e capacitação de pessoal técnico e profissional dos Estados, no campo da alfabetização e da educação de adultos e conta com o apoio financeiro da UNESCO e OEA (SEPÚLVEDA; GUTIÉRREZ, 2003).

O Ministro da Educação e do Desporto do Brasil – Paulo Renato Souza – em seu pronunciamento, por ocasião da Conferência Regional Preparatória da V CONFITEA, afirmou que a política nacional para a área de educação da população adulta está pautada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem como objetivo minimizar os efeitos decorrentes dos processos de exclusão do ensino fundamental e romper com problemas historicamente acumulados. Assim, a EJA é de responsabilidade prioritária dos estados, com o ensino médio, regular e profissionalizante, complementados pelos municípios, o ensino fundamental de oito séries. Porém, ela não se restringe apenas às ações governamentais, pois atuam também organizações não-governamentais, sindicatos, empresas entidades religiosas e universidades; e a sua abrangência é muito desigual entre as regiões do país. As atividades da EJA compreendem numerosos programas e variadas formas de atendimento, dentre os quais têm cursos supletivos de ensino fundamental e médio, com métodos de instrução presencial ou à distância, cursos de educação e qualificação profissionais (SOUZA, 1998).

4. Caracterização teórica da educação de adultos

As definições normativas relativas à educação de adultos evoluíram gradualmente ao longo da segunda metade do século XX, como foi abordado na história das conferências; diante disto, observa-se que os pressupostos educacionais acompanharam esta evolução.

4.1 Pressupostos da ação educativa

O adulto pode adquirir conhecimentos em seu ambiente societário, através das experiências diárias vivenciadas e no ambiente educativo formal. Neste último, identifica-se como educação de adultos quando se constitui em um programa educativo, sistemático e planejado, dedicado às pessoas adultas.

Na compreensão de Galván (2004), a educação de adultos não se constitui em si mesma em um instrumento de transformação social, uma vez que seu significado e sua intencionalidade dependem do marco ideológico-político-filosófico no qual se assenta a proposta pedagógica. Entretanto, o autor afirma que a ação educativa pode proporcionar mudanças nas estruturas sociais, no âmbito individual — pelo desenvolvimento para o trabalho, pela inserção social ou ocupação construtiva do tempo livre — ou como projeto político de transformação da sociedade — com a participação ativa de seus membros.

Enquanto fórum de discussão a respeito da educação de adultos, o início do envolvimento das universidades, ocorre com a criação de um grupo internacional de especialistas em educação do adulto, patrocinado pela UNESCO, sediado em Bangor, norte do País de Gales, em setembro de 1956, no seminário regional europeu intitulado: *As Universidades e a Educação de Adultos*. Em 1960, em Sagamore, New York, ocorreu uma conferência patrocinada pela UNESCO que conduziu ao estabelecimento de uma organização internacional — o Congresso Internacional sobre a Universidade na Educação de Adultos — cujo objetivo primeiro passa a ser a troca de informações e idéias sobre a participação da universidade na educação de adultos (RUUD, 1963).

Para tanto, a educação de adultos abarca uma diversidade de propostas educacionais e, do ponto de vista metodológico, há marcada distinção segundo o fundamento filosófico sobre o qual se assenta cada propósito educacional. No passado, segundo Grattan (1964, p. 122), a educação adulta foi extremamente inflexível e limitada por noções tradicionais nos processos educacionais, pois as atividades de extensão universitária estavam limitadas à mera transmissão, a pessoas maduras, de cursos de *campus*. O autor é enfático ao afirmar que “o programa da educação de adultos deve adequar-se, quanto ao conteúdo, aos métodos e objetivos, ao estudante adulto tal qual ele é — e não como os colégios ou os professores presumem que ele seja, ou deva ser”. Passados quarenta anos da sua publicação, esta afirmação é corroborada por Valle (2000), ao referir que a educação de adultos, na maior parte dos casos, é um sistema educativo pensado para crianças e aplicado para jovens e adultos; grande parte do que lhes é ensinado não é prático, portanto falta adaptação dos programas; e utilizam-se métodos que não levam em conta a experiência acumulada dos adultos; e falta a formação específica aos profissionais que se ocupam da educação das pessoas adultas.

Os recursos a serem utilizados nessa educação envolvem variadas possibilidades, como o uso da biblioteca, das séries de dissertações/palestras, dos recursos visuais na forma de vídeos, teleconferências, filmes, documentários, estações de rádio, principalmente as universitárias, entre outros (VERNER, 1971; GRATTAN, 1964). A Conferência de Montreal, em 1960, já chama a atenção para a utilização de alguns destes recursos na educação de adultos, por se tratarem recursos de entretenimento popular dos adultos em todo o mundo. Por sua vez, a Conferência de Tóquio, em 1972, recomendou o uso de novos métodos e novas técnicas na educação de adultos, levando em consideração os aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos na sua aprendizagem (UNESCO, 2005). A Conferência de Hamburgo, também, avança ao concluir que “é essencial que as abordagens da educação de adultos se assentem no patrimônio, na cultura, nos valores e nas experiências anteriores das pessoas e que as diferentes maneiras de pôr em prática essas abordagens facilitem a expressão de todo o cidadão”, bem como sugere que os países se utilizem das novas tecnologias de informação (UNESCO, 1998, p. 8).

Tais prerrogativas estão em consonância com as teorias mais modernas da aprendizagem, as quais garantem que a construção do conhecimento deve considerar a bagagem sociocultural do aluno, a partir das referências da realidade em que está inserido, passando da condição de objeto da aprendizagem para ser sujeito, na condução de um processo educativo para a emancipação do cidadão (DEMO, 2002). Assim, o processo formativo deve conceber-se de forma ordenada, criativa, rigorosa e científica, cujos conteúdos propiciem o desenvolvimento do sentido ético e do compromisso social das pessoas como responsáveis pela sua vida e pelas suas organizações, para que o cidadão se converta em participante ativo da sociedade (GALVÁN, 2004).

A condição do saber emancipatório é, justamente, o que leva os adultos a buscarem a educação nesta fase da vida. Muitas vezes, eles almejam se preparar para empregos melhores, para ascensão profissional, para cumprimento ou complementação da educação escolar e, até mesmo, pelo desejo de auto-aperfeiçoamento no sentido de dar mais qualidade à sua vida. Porém, para migrar do ensino clássico ao atual enfoque, proposto à educação do adulto, exige-se que, antes de tudo, o professor esteja envolvido nesta migração e bem preparado para desenvolver tal missão. Neste modelo de educação o professor precisa assumir a postura de facilitador, de estimulador do grupo. Assim, considerando o papel do docente, Llosa (2001, p. 33) afirma que “é necessário construir uma pedagogia da participação que gere instâncias de construção coletiva e de aprendizagem da participação” e pondera que a necessidade da educação e o direito de todos a ela ao longo da vida, deve ser responsabilidade do Estado.

4.2 Tendências teóricas na educação de adultos

O conhecimento das teorias da educação ajuda aos educadores na “compreensão de sua prática, permitindo-lhes situarem-se mais claramente no universo pedagógico” (SAVIANI, 1992, p. 7). Esta premissa se reforça na afirmação de Nietzsche (1998, p. 121), pois “todas as manifestações ou práticas pedagógicas refletem, explícita ou implicitamente, teorias ou tendências pedagógicas vinculadas a um determinado fundamento ideológico”.

De maneira geral, as ações educativas de formação de adultos, fazem-se em detrimento da teoria e da pesquisa. “Os quadros conceituais são passíveis de influências e de tradições muito diversas, como se pode ver na diversidade de termos de referência utilizados: Educação de Adultos; Educação Permanente; Educação Recorrente; Andragogia” (DOMINICÉ; FINGER, 1990, p. 19). O autor situa tais terminologias, atinentes à educação de adultos, a partir de três tradições filosóficas: liberal, humanista e crítica.

A tradição liberal — que reporta à filosofia grega e medieval — consiste na pedagogia das ciências humanas e apresenta uma visão humanista do homem, considerado como um ser racional, moral, espiritual e dotado do senso estético. Essa visão liberal configura uma concepção não utilitarista de educação, a qual se coaduna com a idéia de uma formação permanente que se dá ao longo da vida. A expressão educação permanente exprime um alargamento no campo da educação e uma vontade democrática de acesso à educação de distintas populações e em níveis diversificados de escolaridade (DOMINICÉ; FINGER, 1990). Libâneo (2003, p. 21), por sua vez, afirma que a “pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais” e que ao se centrar no desenvolvimento da cultura individual, esta tradição esconde a realidade das diferenças de classes. Este autor também informa que a educação liberal se iniciou com a pedagogia tradicional, evoluindo à escola nova ou pedagogia renovada e, depois, à tecnicista; na concepção de Saviani (1992), estas figuram como teorias não-críticas. Os dois autores afirmam que não ocorreu a substituição de uma pela outra, uma vez que ambas estiveram e estão presentes na prática escolar.

Ao situar o nascimento da escola nova, Manacorda afirma que:

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, (...) o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”(...). Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (...) a instrução

técnico-profissional promovida pelas indústrias e pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam ao mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente (MANACORDA, 1992, p. 304-305).

Porém, já nas primeiras décadas do século XX, “teve lugar a grande estação da educação nova ou da “escola ativa”, que vimos nascer como um grande e generalizado movimento de democratização da educação”, que já não se restringe apenas à educação infantil (MANACORDA, 1992, p. 311).

Para Dominicé e Finger (1990), a tradição humanista é a que mais difere das outras, já que provém de duas vertentes: de um lado, deriva da filosofia existencialista, da hermenêutica e da fenomenologia alemã e, por outro lado, da psicologia humanista. No entanto, na classificação de Libâneo (2003), esta tradição situa-se como uma versão da pedagogia liberal – a renovada não-diretiva. A especificidade da tendência humanista reside no fato de que ela leva a pensar a formação exclusivamente a partir do desenvolvimento pessoal, não a partir de um projeto sociopolítico; mas, para as relações interpessoais, é resultante do trabalho do psicólogo norte-americano Carl Rogers (DOMINICÉ; FINGER, 1990; LIBÂNEO, 2003) e, também, de Abraham Maslow. Esta formação está muito presente nos Estados Unidos, dando lugar ao conceito de *self-directed learning*, admitida largamente no campo de educação de adultos na sociedade americana; e Malcolm Knowles adotou o termo andragogia para esta aproximação teórica (DOMINICÉ; FINGER, 1990).

A segunda metade do século XX está marcada por dois fenômenos decisivos à educação em nível mundial, que são o progresso tecnológico e a maturação das consciências subalternas. Trata-se da “tomada de consciência por parte dos jovens (especialmente estudantes) da desigualdade na relação educativa, como parte da mais ampla desigualdade e opressão social” (MANACORDA, 1992, p. 335). Neste panorama, Dominicé e Finger (1990) situa a tradição crítica, que se inscreve numa dimensão emancipatória e, acima de tudo, política, ancorada na corrente marxista que se assenta na tomada de consciência da transformação social.

Identifica-se que Libâneo (2003, p. 32) cunha à tradição crítica o termo pedagogia progressista, visto que ela parte de uma análise crítica das realidades sociais para sustentar os fins sociopolíticos da educação. Esta pedagogia tem se manifestado nas tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, sendo que a primeira delas se popularizou no mundo inteiro, com o trabalho de Paulo Freire, no domínio da alfabetização de adultos. “As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia da autogestão pedagógica”, valorizando o processo de aprendizagem grupal.

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

Percebe-se que esta tendência contempla a finalidade da educação de adultos, na medida em que age como um elemento facilitador da apropriação dos recursos necessários ao desenvolvimento pessoal (nos aspectos social, cultural e econômico). Para alguns autores, ela abre caminho para uma participação crítica e consciente, tornando o indivíduo capaz de cooperar, dialogar e responder às suas responsabilidades de cidadão, contribuindo para o progresso da própria sociedade. Assim, a educação de adultos se situa na perspectiva de uma verdadeira “democracia cultural” (GALVÁN, 2004; VALLE, 2004).

Esta contextualização das tendências educacionais serviu para descortinar a andragogia, no contexto histórico-filosófico da educação de adultos. Apesar de ela estar citada nas conclusões/recomendações da UNESCO — na III e IV CONFITEA — não se encontra explícita, nestes documentos, uma distinção metodológica/filosófica da educação na perspectiva andragógica, muito embora se saiba que ela tem postulados que permitem situá-la no âmbito da educação, conforme já apresentado.

5. Postulados básicos da andragogia

O termo andragogia foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833; caiu em desuso e reapareceu em 1921, no relatório de Rosenstok, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman, em 1927, adotou o termo de Rosenstock e usou-o poucas vezes nos Estados Unidos. O vocábulo andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Jugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (Nottingham Andragogy Group, 1983).

A andragogia, enquanto teoria ou sistema de idéias, de conceitos e de aproximações com a aprendizagem do adulto, foi introduzida e muito difundida nos Estados Unidos por Malcolm Knowles, ao longo da segunda metade do século passado. Indiscutivelmente, seus postulados consistem em uma importante referência que se tem sobre o assunto de tal forma que, para muitos, o termo andragogia e o nome Knowles tornaram-se intrinsecamente ligados.

Neste trabalho, optou-se por descortinar a andragogia a partir dos fundamentos de Knowles que, primeiramente, definiu o termo “andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar crianças”, porém, em seguida, ele reconheceu que a andragogia encerra apenas outro modelo de princípios da aprendizagem (KNOWLES, 1980, p. 43). Inclusive considera que “muitos dos princípios da andragogia são pertinentes à educação de crianças e de jovens” (KNOWLES, 1980, p. 58).

A teoria andragógica está baseada em premissas que indicam distinções, do ponto de vista da aplicabilidade do conhecimento e do método de ensinar, entre o ensino voltado para alunos adultos e o ensino de crianças.

Apresentar-se-á uma síntese dos princípios desta teoria de aprendizagem, que estão alicerçados em, pelo menos, quatro suposições cruciais sobre as características dos aprendizes adultos, que são diferentes das suposições sobre as crianças em que a pedagogia tradicional é estabelecida como premissa. Tais princípios levam em conta que, nos indivíduos amadurecidos:

1) seu auto-conceito move-se de um ser de uma personalidade dependente para um autodirigido;

2) seu reservatório de experiência se acumula e se transforma em um recurso crescente para aprender;

3) sua prontidão a aprender torna-se orientada, cada vez mais, às tarefas de desenvolvimento de seus papéis sociais; e

4) sua perspectiva de tempo muda de uma ação de procrastinação do conhecimento à imediata aplicação e sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma aprendizagem centrada nas disciplinas a uma centrada no problema (KNOWLES, 1980, p. 44-45); o que confere o modelo de ensino centrado na resolução de situação-problema, ou em metas como educação em saúde, capacitação profissional, entre outras.

Já a quinta premissa foi adicionada mais tarde, a motivação a aprender, que é interna no indivíduo amadurecido (KNOWLES, 1984, p. 12).

Alcalá coaduna-se com o pensamento de Knowles e caracteriza que a andragogia "sendo parte da antropologia e estando imersa na educação permanente, desenvolve-se através de uma práxis fundamentada nos princípios da participação e horizontalidade". O processo educativo é orientado pelo facilitador da aprendizagem (professor), com o propósito de incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto, com vistas a lhe proporcionar uma oportunidade para que atinja a auto-realização (1997, p. 20). O pensamento andragógico parte de uma visão alargada da pessoa adulta, uma vez que permite ao indivíduo elaborar o conhecimento a partir da sua visão de mundo, considerando o ambiente social e de acordo com a experiência de vida pessoal, coletiva e institucional. Para Márquez (1998), a metodologia que suporta o desenvolvimento deste processo educativo é a investigação-ação participativa; e a sua fundamentação repousa na possibilidade do processo de aprendizagem auto-dirigido.

Dentre as implicações que envolvem a prática educacional

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

considerando o modelo andradógico, destaca-se que a missão do educador de adultos é de ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial. Este modelo utiliza-se de uma metodologia de ensino destinada a atingir tal fim, na qual o papel do professor é de um facilitador que provê as condições que propiciam a aprendizagem. Desta forma, este processo envolve requisitos que se adequam à condição adulta (KNOWLES, 1980), como, por exemplo:

1) o clima da aprendizagem - este deve ser preparado de modo a permitir um ambiente físico, como a decoração, os equipamentos, a acústica e a iluminação, apropriado;

2) o diagnóstico de necessidades – na prática tradicional a decisão sobre o conteúdo cabe ao professor e, certamente, isto pode entrar em conflito com as ambições do adulto a respeito do que ele necessita ou está motivado a aprender. Neste modelo, “é colocada grande ênfase no envolvimento do aluno no processo do auto-diagnóstico das suas necessidades do que aprender” (p. 47);

3) a formulação de programas objetivos, de conteúdos, que irão satisfazer as necessidades;

4) o processo de planejamento do aprender envolve os estudantes e o professor serve de guia do processo e na pesquisa do conteúdo;

5) a condução da experiência do ensino-aprendizagem se dá em um processo de mútua responsabilidade entre alunos e professor, o papel deste é de fornecer adequadas técnicas e materiais à aprendizagem, e de ser mais um catalizador do que um instrutor; e

6) a avaliação da aprendizagem, como em todas as demais fases, se processa através do mútuo entendimento, em que o professor ajuda aos alunos buscarem evidências do progresso obtido, também, é discutido sobre o que facilitou ou inibiu a aprendizagem dos estudantes, entre outros.

Apesar da sua popularidade, à andragogia são impostas críticas, como, por exemplo, Tennant (1997) o qual argumenta que o sistema de valores da andragogia está centrado no âmbito individual e relega o grupo a um segundo plano. Hartree (1984) questiona se esta é uma teoria ou um conjunto de suposições sobre a aprendizagem e se os princípios encerram uma teoria ou orientam a prática andragógica. Em outros trabalhos, também, encontram-se formulações oponentes e proponentes à teoria andragógica, sendo estas em maior proporção, como se verifica em: Brocket e Hiemstra (1991); Alcalá (2005); Carlson (1989); Holmes e Abington-Cooper (2000).

6. Considerações finais

Considerando-se o que foi abordado — a história da educação de adultos, a orientação norteadora do fazer da educação de adultos, os postulados sobre o valor da educação ao longo da vida — torna-se imperativo que se avance em pesquisas de diagnóstico/análise da realidade, no que tange à educação de adultos nas diversas situações em que ocorrem.

Dessa forma, os propósitos mundiais para educação de adultos, bem como a andragogia precisam ser mais difundidos no meio acadêmico e na sociedade em geral, para incentivarem a produção de conhecimento na área e a participação da população adulta no *locus* de aprendizagem. O que se percebe é que, na prática, existem muitos exemplos de ações educativas com adultos pautados nos princípios e métodos andragógicos, porém não são identificados ou reconhecidos como tal.

Os princípios e a metodologia andragógicos, propostos por Malcolm Knowles, apesar de sofrerem críticas, situam-se como uma possibilidade de repensar o fazer do professor e acredita-se que esta teoria tem muito a contribuir com a educação, porque possibilita ao educador superar a viciada fragmentação do ensino, e buscar uma atuação mais adequada à condição adulta. Entretanto, admite-se que nenhuma teoria consegue encerrar-se em si mesma, pois na prática educacional, na maioria das vezes, ocorre uma mescla de aproximações, que se julga mais adequada ao propósito do ensino. No entanto, o professor não pode se furtar de conhecer, em profundidade, os fundamentos e as finalidades da(s) teoria(s) a que se propõe aplicar.

7. Referências

- ALCALÁ, A. **Propuesta de una definición unificadora de andragogia**. Caracas, Venezuela: U.N.A., 1997.
- _____. **Es la andragogia una ciência?** Disponível em: <www.monografias.com/trabajos6/anci/anci.shtml>. Acesso em: 16 jun. 2005.
- BROCKETT, R. G.; HIEMSTRA, R. **Self-Direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice**. London: Routledge, 1991.
- CARLSON, R. Malcolm Knowles: apostle of andragogy. **Vitae Scholasticae**, v. 1. n. 8, p. 217-234, Spring, 1989.
- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002. 123 p.
- DOMINICÉ, P. FINGER, M. **L'éducation des adultes en Suisse**. Zurich: Pro Helvetia, 1990. 93 p.
- FRITSCH, P. **L'Éducation des adultes**. Paris: École Pratique des Hautes

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

Études: Mouton Library, 1971.

GALVÁN, C. I. A. **La educación de jóvenes y adultos**. Disponível em: <www.fundamento.antropologico.htm>. Acesso em: 4 mar. 2004.

GRATTAN, C. H. **Educação de adultos**: idéias norte-americanas de 1710 a 1950. Trad. Raul de Polillo. São Paulo: IBRASA, 1964.

GUTIÉRREZ, J. C. ; JIMÉNEZ, E. M. **Metodología para la educación de personas jóvenes y adultas subescolarizadas**. Disponível em: <www.yosipuedo.com.ar/art_canfuz_marbot.htm>. Acesso em: 5 fev. 2005.

HARTREE, A. Malcolm Knowles' theory of andragogy: a critique. **International Journal of Lifelong Education**, v. 3, 1984.

HOLMES, G. ABINGTON-COOPER, M. Pedagogy vs. andragogy: a false dichotomy? **The Journal of Technology Studies**. v. 26, n. 2, Summer-Fall, 2000. Disponível em: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/Summer-Fall-2000/holmes.html>> Acesso em: 7 jun. 2005.

KNOWLES, M. S. **The adult education movement in the United States**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962. 334 p.

_____. **The adult learner**: a neglected species. 2. ed. Huston, Texas: Gulf Publishing Company, 1978. 244 p.

_____. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. 2. ed. New York: Association Press, 1980.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 149 p.

LLOSA, S. et al. La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./dez. 2001.

LUDOJOSKI, R. **Andragogía o Educación del Adulto**. México: Editorial Guadalupe, 1972. 270 p.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antigüidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 382 p.

MÁRQUEZ, A. **Andragogía**: propuesta política para una cultura democrática en educación superior. In: ENCUENTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PENSAMIENTO. 1., 1998, Santo Domingo, República Dominicana. Palestra. Santo Domingo, República Dominicana, 1998. Disponível em: <http://ofd_prd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html>. Acesso em: 5 fev. 2005.

NIETSCHE, E. A. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem: da realidade construída à possibilidade de construção**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

Maria Saleti Lock Vogt - Elioenai Dornelles Alves

306 p. (Série Enfermagem-REPENSUL)

NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP. **Towards a Developmental Theory of Andragogy**. Nottingham, Malaysia: University of Nottingham Department of Adult Education, 1983. 48 p.

RUUD, J. T. Universities and adult education. In: **The european universities and adult education**: report on the European Seminar Oslo, Norway: Scandinavian University Books, 1963.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1992. 104 p.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Ed. 1980.

SEPÚLVEDA, L. GUTIÉRREZ, G. Notas sobre educación y trabajo em América Latina en la última década. **Revista Digital UMBRAL 2000**, n.13, set. 2003. Disponível em: <www.reduc.cl/reduc/sepulveda13.pdf> Acesso em: 5 fev. 2005.

SOUZA, P. R. **A Educação de jovens e adultos no Brasil (1996) no contexto da educação fundamental**. Brasília, 1997. Anexo D. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.

TENNANT, M. **Psychology and adult learning**. 2. ed. London: Routledge, 1997. 160 p.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 5., 1997. Hamburgo, Alemanha. **Declaração final e agenda para o futuro**. Lisboa, Portugal: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/eaea/eng/confintl.html#top>> Acesso em: 5 fev. 2005.

UNESCO. Documents of previous UNESCO Conferences on Adult Education. Disponível em: <www.unesco.org/education/uie/publications/confitea>. Acesso em: 5 Feb. 2005.

VALLE, A. del. La educación de las personas adultas: temporalidad y universidad. **Revista Educación – PUC del Perú**, v. 9, n. 18, set. 2000. Disponível em: <www.pucp.edu.pe/publicaciones/rev-aca/educacion>. Acesso em: 4 mar. 2004.

WERNER, C. BOOTH, A. **Educación de adultos**. México: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1971.

Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia

Correspondência

Maria Saleti Lock Vogt – Trav. João Lamartine Babo nº 111/202 – Camobi - Santa Maria/RS – CEP 97 105-230.

Telefone (0XX55) 32262442 - e-mail: masavo@terra.com.br

Recebido em 29 de setembro de 2005

Aprovado em 27 de outubro de 2005