



Processos de Aprendizagem na Vida Adulta

Learning Processes in Adulthood

Juniélen Veleda Gomes

Especialista em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação (2021); Licenciada em Pedagogia pela UERGS (2014).

Caroline Requiell Bandeira

Pós-Graduada em Psicopedagogia -FAEL. Graduada em Psicologia pela URCAMP (2014).

Maristela Coelho Mendes

Especialista em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação UERGS. Graduada em Direito pela URCAMP (2009).

Cátia Cilene Diogo Goularte

Mestra em Educação (2021); Especialista em Orientação e Supervisão (2021) UERGS. Licenciada em letras Português e Literatura (2018) UNIPAMPA.

Dilce Brasil de Souza

Mestra em Ensino pela UNIPAMPA (2024). Graduada em Pedagogia pela Universidade paulista (2020).

Marcelo Chaves Correa

Graduado em Segurança Pública (2023) pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU; Pós-Graduado em gestão de Recursos Humanos (2020) pela Faculdade UNINA.

Resumo: Este estudo analisa os processos de aprendizagem na vida adulta, considerando experiências prévias, motivações e desafios educacionais. A aprendizagem ocorre ao longo da vida e é influenciada por vivências individuais. Destaca-se o protagonismo do aluno adulto e o papel do educador como mediador. A andragogia é enfatizada como abordagem essencial. Conclui-se que práticas pedagógicas flexíveis promovem autonomia e transformação social.

Palavras-chave: Aprendizagem; Educação de Adultos; Andragogia; Motivação; Protagonismo.

Abstract: This study analyzes learning processes in adulthood, considering prior experiences, motivations, and educational challenges. Learning occurs throughout life and is influenced by individual experiences. The protagonism of the adult learner and the role of the educator as a mediator are highlighted. Andragogy is emphasized as an essential approach. It concludes that flexible pedagogical practices promote autonomy and social transformation.

Keywords: Learning; Adult Education; Andragogy; Motivation; Protagonism.

INTRODUÇÃO

O lugar dos livros

Sou Luzia, uma paraibana que enfrenta a vida. Por isso estou com os meus colegas aprendendo a ler com facilidade.

Quando dizem que a vida de analfabeto é difícil estão dizendo a verdade. Olha o que aconteceu comigo.

Um dia consegui uma faxina na casa de um médico. Era uma faxina boa. Só um ônibus para pegar, a patroa era gente fina e o trabalho era deixar a biblioteca do doutor sem pó.

No primeiro dia, Dona Teresa me ensinou tudo direitinho. A gente precisava tirar os livros e por eles na mesa, limpar um por um e depois deixar na estante de novo. No primeiro dia, fiz tudo e fui embora.

Na outra semana, Dona Teresa ficou me esperando. Foi dizendo que muitos livros ficaram virados de cabeça para baixo, que isso não podia mais acontecer. Ela achava que eu era distraída. Mas o problema era outro.

Eu não sabia se o livro estava ou não de ponta-cabeça, porque não sabia mexer com as letras.

Não queria perder o trabalho. Comecei a abrir os livros. Quando tinha alguma figura estava salva. Mas tinha que achar um jeito para os outros.

Depois de olhar daqui e dali, matei a charada. Descobri que quase todas as páginas tinham números na parte de baixo ou no alto e números eram meus conhecidos.

Se errei alguma vez, a Dona Teresa não reclamou.

Hoje, que alívio, não preciso mais de truques!

Luzia Alves (Brasil 2001b *apud* Nogueira, 2014, p.13-14)

A vida das pessoas é atravessada por contínuos processos de aprendizagem, e não necessariamente é preciso ser alfabetizado para experienciar os processos de aprendizagem. Os sujeitos criam ou encontram caminhos para resolver sua vida, afinal esta é uma demanda para todos.

Obviamente, cada fase da vida do indivíduo é marcada por modos muito peculiares de se aprender, e especificamente, o 'aprender', quando se é adulto, implica relações e conexões com as experiências vividas, as quais refletem sobre os processos e a recepção dos aprendizados.

Assim, a motivação e o modo de aprender diferem entre os "alunos". As situações são vistas pelas lentes das vivências, valores e exemplos pessoais e, essa heterogeneidade pode constituir fator de estímulo para os envolvidos no processo de aprendizagem.

A aprendizagem na vida adulta começa antes do ensino teórico, pois a história deste sujeito é atravessada por vivências e experiências particulares. Os alunos adultos aprendem compartilhando conceitos, e não somente recebendo informações, e alguns fatores como atenção e a responsabilidade são profícuos e concorrem para o desejo de aprender.

Assim, as experiências adquiridas até então não podem ser extirpadas da existência do sujeito durante os processos de formação educacional, e mesmo a cultura que traz consigo, deve ser compreendida a fim de aproximá-lo do processo de ensino, viabilizando contínua reformulação e mudança. (Santos e Antunes; 2007) De modo que, a mesma experiência que constitui e empodera o indivíduo, noutra perspectiva, talvez o convença de que não precisa de novos aprendizados.

Em muitos casos, aprender na fase adulta tem relação com diversas necessidades, seja aprender uma nova habilidade (alfabetização, por exemplo) ou aprimoramento da vida profissional (por exemplo, graduação ou especialização).

Avaliar tais circunstâncias não depende exclusivamente do professor enquanto mediador nos processos de aprendizagem, mas também do aprendente mediante seu envolvimento. Há que se problematizar que nesta construção e desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos adultos, é essencial promover o protagonismo do aluno, bem como a atuação dos educadores e gestores na escola no mesmo movimento.

O ALUNO PROTAGONISTA

Muitas abordagens sobre os modos de aprender situam o adulto como objeto suscetível de instrução; coisificado, nem sempre como sujeito emancipado capaz de participar ativamente na edificação do processo. O posicionamento ativo provoca transformações no sujeito aprendente e nos seus contextos de convívio.

O educador e filósofo Paulo Freire (2018) apurou em suas pesquisas e escritos, que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar a possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2018, p. 47)

Afinal, quem é o adulto que busca formação dentro do espaço escolar? Quais suas motivações e necessidades? Quais as suas experiências? Alguns não tiveram a oportunidade de frequentar a escola; outros por alguma razão, precisaram interromper os estudos; e temos ainda aqueles que ingressaram e interromperam os estudos diversas vezes, não concluindo sua escolaridade.

É provável que realidades distintas interfiram na forma de aprender desses sujeitos, exigindo estratégias e metodologias diferentes daquelas utilizadas para alunos na educação infantil ou no ensino regular.

O crescimento desenfreado da violência doméstica e urbana, evasão escolar, as demandas no mercado de trabalho e, mais recentemente a própria situação de pandemia mundial por COVID-19, com importantes desafios, incluindo o próprio ensino remoto, ensejam constante ressignificação e adaptação criativa para “novos” momentos.

Ademais, ao cogitar um currículo para o público adulto, há que se pesar as necessidades destes estudantes, sua condição emancipada e aspirações, e a própria consciência que este sujeito tem sobre as privações e limitações, que talvez ele julga vivenciar em função da baixa escolaridade. Esse contexto exige

de educadores e gestores, atuarem quais partícipes facilitadores no processo de aprendizagem deste educando marcado por suas experiências de vida.

O PROFESSOR PESQUISADOR

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996 p.29)

O terreno da educação pode ser fértil para o desenvolvimento e 'cultivo' do conhecimento e aprendizagem, viabilizando ao aprendente progredir pessoal, cognitiva e socialmente, potencializando o melhor do aluno, norteando amplas possibilidades. Contudo, para que isso ocorra é preciso compreensão e, ao educador permitir-se experienciar várias formas de aprender-ensinar e ensinar-aprender.

Demasiadamente imbuído entre ponderações e reflexões sobre a educação para adultos, talvez o professor se sinta deslocado e acometido por algumas incertezas no que tange a sua própria função de educador. No que diz respeito a assunção do papel central do aluno, professor também pode sentir-se desacomodado em suas posições. Assim, Freire manifestou:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho-a de ensinar e não transferir conhecimento. (Freire, 2018, p. 47)

Assim, é possível inferir que, enquanto sujeitos inacabados, educadores também se ajustam para contemplar realidade e personalidades diversas, as quais existem e não se desprendem do aluno submetido ao aprender. Ora, estas personas, também precisam ser ouvidas e dignificadas.

O professor torna-se pesquisador ao buscar, em suas dúvidas e elaborações, desenvolver um olhar cuidadoso e sensível para cada aluno, mesmo aqueles que, nas suas 'inibições', talvez tenham, e assim deve ser, opiniões e questionamentos sobre conhecimentos transmitidos em sala de aula.

E tal desafio se intensifica, ao passo que os próprios educandos talvez tenham vivido uma experiência, na qual a formação inicial ou mesmo concepção social, lhes propunha apenas ser receptores passivos de informações e conhecimentos.

Além disso, não há que se falar meramente na construção do conhecimento, mas na ampliação e ressignificação do conhecimento posto, a partir dos saberes e vivências que estes sujeitos trazem consigo, bem como das circunstâncias sociais que lhe acometem. E neste ínterim, o professor, tem diante de si, um duplo conflito: por um lado, transpor o conhecimento ao seu aluno, e noutra perspectiva, provocá-

lo a construção protagonista, qual personagem principal que se percebe e identifica como também proponente consciente e engajado nesses processos.

O educador interessado em proporcionar mais aprendizados do aluno adulto sem comprometer ou deslegitimar o que ele já aprendeu ao longo da vida, consente que experimente sucessivos aprendizados e que isso afete sua compreensão e escolhas.

Diante deste fato, é importante destacar que, o Mestre Educador motiva e desperta o interesse em aprender coisas novas, exaltando os efeitos positivos decorrentes do saber e o conhecimento adquiridos, os quais terão relevância em algum momento específico.

Adotar essa postura, exigirá do educador e gestor constante atualização. É possível enxergar caminhos e compreender a realidade posta e as necessidades vigentes, de forma a ampliar a maneira de pensar e atuar, bem como desenvolver aptidões que viabilizem o crescimento pessoal e profissional enquanto docente ou gestor escolar.

Compreender a relevância de sua postura e atuação como educador, motiva a aprimorar e refletir sobre seu fazer em determinado contexto. Imbernón (2011) nos diz:

O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (Imbernón, 2011, p. 41)

O olhar crítico e investigativo é essencial educadores e gestores, ao passo que compartilhar saberes, analisar a prática pedagógica, coopera a criação e escolha das melhores estratégias.

A educadora Amélia Hamze explica que a circunstância de aprendizagem deve caracterizar-se por um “ambiente adulto”. A confrontação da experiência de dois adultos (ambos com experiências igualadas no procedimento ativo da sociedade), faz do professor um facilitador do processo ensino aprendizagem e do educando um aprendiz, transformando o conhecimento em uma ação recíproca de troca de experiências vivenciadas, sendo um aprendizado em mão dupla.

Estudar e entender a adultez é conhecer e perceber o que a sociedade busca em termos de futuro, e qual ideário social se está construindo. (Santos e Antunes, 2007)

À medida que educadores reconhecem a necessidade de ajustar suas práticas e o modo como as coisas são feitas, pensando nestes sujeitos adultos que chegam à escola, é possível desenvolver um trabalho estratégico que auxilie estes alunos a usufruir benefícios da escolaridade e se apropriar de saberes que façam sentido para sua vida social.

Uma das possibilidades de propor aprendizagens, considerando as demandas do adulto, por exemplo, se torna viável quando prestigiados os letramentos que os sujeitos adultos já têm e/ou podem desenvolver a fim de marcarem sua presença e criticidade nas práticas sociais, superando a mera ocupação com os usos formais da língua e suas normativas.

Sobre tal relevância, Brian Street (2014), em suas pesquisas sobre práticas de leitura e escrita, discorre sobre letramentos sociais e constata que os sujeitos dominam várias formas de letramentos, com os quais se desempenham socialmente nos mais diversos contextos de suas vidas, como vimos no texto de abertura deste artigo.

Neste sentido, nem sempre as aptidões e habilidades destes sujeitos, dizem respeito às práticas letradas convencionais estabelecidas pela sociedade. Segundo o autor, tais letramentos não podem ser mensurados e promovidos simplesmente à base do quanto os sujeitos leem e escrevem bem, ou mesmo se comunicam em situações formais.

Para Street, os letramentos contemplam formas de lidar com situações, e incluem uma consciência crítica e reflexiva, muito diferente dos modelos culturalmente construídos e valorizados:

Uma reconfiguração do letramento como prática social e crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento, algo na direção de uma consciência linguística crítica ajuda a situar as partes práticas de linguagem de maneira mais geral. (Street, 2014, p. 149)

Sob esta ótica, a educação para adultos deveria ter por prerrogativa, atividades e metodologias contornadas por abordagens que diferem do ensino recorrente de letramento escolarizado, mas que instiga os alunos a se envolverem criticamente em práticas sociais de linguagem e oralidade.

Ademais, tal concepção exige que educadores e gestores tomem para si e suas práticas educacionais, a formulação de currículos delineados por 'teorias linguísticas, teorias de letramento e teoria social', as quais permitem maior contemplação de atividades e pedagogias que prestigiam relações culturais, de identidade e poder, o que implicaria significativamente para o "letramento escolar e as relações sociais que os professores têm com seus alunos." (Street, 2014)

Nesta lógica, o professor pesquisador e a gestão escolar, constroem juntos com o próprio aluno a educação que, além de contemplar saberes, conhecimentos e habilidades escolares, é principalmente estruturada e articulada enquanto experiência para a vida social deste sujeito.

A promoção da leitura como mecanismo ativador das reflexões e críticas deste sujeito sobre o sistema ao seu redor, pode gerar um efeito transformador em suas concepções e potencializar sua atuação social, iniciando pela integração no micro espaço do âmbito familiar e da sua comunidade.

Nessa perspectiva, imperioso fortalecer a Andragogia, (termo utilizado para diferenciar da Pedagogia), pois que significa: a ciência de orientar adultos a aprender. Pela origem etimológica das palavras pedagogia e andragogia, que Knowles (1980), conclui que, uma vez que pedagogia é literalmente, “a arte e ciência de ensinar crianças”, então a definição de andragogia poderia ser: “a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender”. Pode-se dizer ainda que, a Andragogia é a educação continuada ou a educação em qualquer idade. (Knowles, 1980)

Concordemente, o educador que provoca questionamentos, a qualquer momento, desperta a motivação do indivíduos e como consequência dessa motivação, a realização dos mesmos. Contudo, promover essa motivação é tarefa de todos, desde o próprio educador quanto a estar apto a ensinar, bem como do aluno, apto a aprender.

Despertar no adulto o interesse para que procure informações e respostas para suas dúvidas, provoca novos conhecimentos. Dessa forma, novas experiências vão surgindo para o professor, que desenvolve e propõe novas formas de ensinar o adulto, ao passo que também aprende, pois são adultos ensinando adultos.

MOTIVANDO O DESEJO DE APRENDER

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”.

Rubem Alves

A motivação, segundo Alonso Tapia e Fita (1999), é um conjunto de variáveis que ativam a conduta do ser humano e o orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.

Para Maslow (s.d., p. 48), a pessoa diz “sou motivada quando sinto desejo, ou carência, ou anseio, ou falta”. Assim, a motivação se dá pela necessidade e deficiência individual vivenciada em cada indivíduo.

Já Alonso Tapia (2005), ao considerar a motivação para aprender, salienta que essa depende dos objetivos, o que se quer alcançar; das metas, a satisfação que se vai obter; dos custos, os efeitos negativos ou consequências positivas e das expectativas para conseguir algo.

Indivíduos adultos aprendem com mais clareza quando entendem os possíveis privilégios e as vantagens do aprendizado. Ainda assim, existem aqueles que não sentem interesse em aprender ou mesmo não percebem nenhuma relevância em elaborar um projeto de vida para si.

Aprender, para estes sujeitos, talvez não esteja em primeiro plano, ao passo que não abdicam da condição que lhes parece confortável e mais cômoda, a saber, não precisar questionar-se sobre o presente o passado e nem mesmo sobre o futuro, pois talvez prefiram permanecer estáticos e passivos diante da própria história.

E não apenas adultos são acometidos por tais sentimentos e maneira de pensar e sentir o mundo, mas também jovens adolescentes, quais participantes

de cursos ou outros processos formais e informais de educação, não se sentem motivados e instigados ao protagonismo nos processos de aquisição de seus conhecimentos.

É possível pensar em questões filosóficas que atravessam tais processos, como por exemplo, os ritos de passagem (JUNG, 1944), que sinalizam o momento pelo qual, muitas vezes, orientados pelos pais, os filhos eram submetidos a experiências que os encaminhasse à vida adulta visando ajudá-los a desenvolver a maturidade emocional e pessoal e se “libertar dos confortos da infância.”

Como a filosofia dos ritos de passagem, na fase adulta é relevante pensar em mecanismos que contribuem para que este sujeito se torne emancipado e autônomo, abandonando as comodidades da infância, quando estão sob a proteção dos pais e raramente são postos diante de importantes decisões próprias da vida adulta. Adultos com falta de autonomia acabam por não estabelecer metas para suas vidas e muitas vezes vivem sem grandes aspirações, o que também pode ser uma barreira para seu crescimento e amadurecimento pessoal e emocional.

Muitos desses sujeitos, talvez enfrentam dificuldades na forma como administram suas vidas e se tornam passivos, não raro deixando de projetar a própria vida. Apesar de que outros lhes digam que “precisa estar convencido de que vale a pena ir a algum lugar”, isso ainda não tem significado para este sujeito.

E nesta situação muito específica, também podem os educadores articular práticas e pedagogias de ensino que promovam essa emancipação e autonomia, provocando estes sujeitos ao melhor controle e gerenciamento das suas vidas e seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador é, possivelmente, revestir-se de inacabados e inúmeros desafios, pois a educação acompanha o tempo e espaço que em vivemos. Na contemporaneidade, esses desafios do ofício mostram-se cada vez mais significativos. Porém, podem ser vistos como oportunidades, para desenvolver a persistência e a criatividade inovadora, edificar e fortalecer relações entre os envolvidos.

Um olhar focado na relevância dos educadores e gestores, quais fomentadores de protagonismo nos processos de aprendizagem e profissionais sensíveis, contribui para o fortalecimento intelectual e humano dos sujeitos. Há que se admitir a presença da responsabilidade político-social muito importante da docência, o que contribui na formação da pessoa e ultrapassa dimensão da organização política, pois está favorável a formar cidadãos críticos e transformadores.

Correlacionado à compreensão do educador está a construção da identidade pessoal do seu aluno, atravessada pela sua formação e inserção social e consolidada a partir das relações entrelaçadas durante sua caminhada e qualificação acadêmica, por isso há necessidade de constante (s) qualificação(es).

Submetidos às reflexões e discussões, seguir trilhando na superficialidade da construção do conhecimento já não nos parece tão simples ou fácil. É presente um desejo em questionar o quanto podemos crescer e evoluir nossa maneira de ver o aluno adulto, que nos parece agora, como este sujeito que talvez queira e se permita caminhar ao lado e não apenas seguir os passos e os ditos de um mestre.

REFERÊNCIAS

- ALONSO TAPIA, Jesus. **Motivar en la escuela, motivar en la familia**. Madrid: Morata, 2005.
- ALONSO TAPIA, Jesus; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.
- ANTUNES, Denise Dalpiaz; DOS SANTOS, Bettina Steren. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade**. Educação, Porto Alegre, ano 30, n. 61, p. 149-164, jan./abr. 2007.
- BARROS, Rosanna. **Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018.
- CAVALHEIRO, Patrícia Goulart; DE ARAUJO, Róger Albernaz. Um desejo de aprender: maquinacões de uma educação contemporânea. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 197-212, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).
- KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.
- MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].
- NOGUEIRA, Maria Ephigênia de Andrade Cárceres. **Educação de jovens e adultos: fundamentos e metodologia**. São Paulo: Editora Sol, 2014.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.