



Correspondência ao Autor
 1 Tássia Fernandes Ferreira
 E-mail: tassiaffer@gmail.com
 Universidade Estadual do Ceará
 Fortaleza, CE, Brasil
 CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/9670769637236669>

Submetido: 07 nov. 2020
 Aceito: 05 dez. 2021
 Publicado: 19 jan. 2022

[doi> 10.20396/riesup.v8i0.8661980](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8661980)
 e-location: e022029
 ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



Andragogia no Ensino Superior: A Percepção de Professores de Licenciaturas

Tássia Fernandes Ferreira ¹ <https://orcid.org/0000-0002-2750-8897>

Antônio Germano Magalhães Junior ² <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Silvia Maria Nóbrega-Therrien ³ <https://orcid.org/0000-0002-9660-8314>

^{1,2,3} Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

A Andragogia e seus pressupostos comportam elementos fundamentais ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de adultos, contemplando questões específicas que requerem atenção por parte dos educadores. Nesse ínterim, no presente artigo objetivou-se compreender a percepção de professores de licenciaturas sobre a importância dos pressupostos andragógicos de Malcolm Knowles. Para isso, partiu-se da seguinte questão: “Os professores de licenciaturas, ainda que possam não saber especificamente o que é Andragogia, percebem como importantes os pressupostos desta?”. Utilizou-se da abordagem de métodos mistos (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), com aplicação de instrumentos de viés quantitativo e elaboração de gráficos, e com análise de cunho qualitativo. Foram sujeitos desta pesquisa 21 professores de nível superior em cursos de licenciaturas, respondentes de um questionário online, dividido em duas seções: questões que abordavam o perfil dos professores; e perguntas sobre a Andragogia e o grau de importância atribuído aos seis pressupostos andragógicos. Conforme análise, verificou-se que os seis pressupostos foram classificados pela maior parte dos 21 professores como importante/muito importante com uma pequena parcela (dois professores, correspondendo a 9,5%) que se utilizou da classificação “pouco importante”. Dessa maneira, considera-se que o questionamento central da pesquisa, supramencionado, foi respondido afirmativamente. À vista dos resultados obtidos, reafirma-se a importância da difusão do conhecimento sobre Andragogia e seus pressupostos, uma vez que proporciona aos professores maior fundamentação teórica e subsídios em suas práticas, possibilitando-lhes ressignificá-las.

PALAVRAS-CHAVE

Andragogia. Pressupostos andragógicos. Ensino superior. Professores de licenciaturas.

Andragogy in University Education: The Perception of Undergraduate Professors

ABSTRACT

Andragogy and its assumptions contain fundamental elements for the development of adult teaching and learning, covering specific issues that require attention from educators. In the meantime, this paper aims to understand the perception of undergraduate professors about the importance of Malcolm Knowles' andragogical assumptions. To do this, the following question was raised: "Even though undergraduate professors may not know what Andragogy is specifically, do they perceive its assumptions as important?" We used the mixed methods approach (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), with the application of instruments with a quantitative bias and graphs, and with qualitative analysis. The subjects of this research were 21 professors of higher education in undergraduate courses, responding to an online questionnaire, divided into two sections: questions that addressed the profile of teachers and questions about Andragogy and the degree of importance attributed to the six andragogical assumptions. According to the analysis, it was found that the six assumptions were classified by most of the 21 professors as important / very important with a small portion (two professors, corresponding to 9.5%) that used the "not important" classification. Thus, it is considered that the central questioning of the research, mentioned above, was answered affirmatively. In view of the obtained results, the importance of spreading knowledge about Andragogy and its assumptions is reaffirmed, since it provides professors with greater theoretical foundations and subsidies for their practices, enabling them to reframe their teaching practices.

KEYWORDS

Andragogy. Andragogical assumptions. University education. Undergraduate professor.

Andragogía en la Educación Superior: La Percepción de los Docentes de Pregrado

RESUMEN

La andragogía y sus presupuestos permiten elementos fundamentales para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de adultos, contemplando temas específicos que requieren atención por parte de los educadores. Mientras tanto, este artículo tuvo como objetivo comprender la percepción de los profesores de licenciaturas sobre la importancia de los presupuestos andragógicos de Malcolm Knowles. Para eso, se planteó la siguiente cuestión: "Los docentes de los cursos de licenciatura, aunque no sepan específicamente qué es la Andragogía, ¿perciben sus presupuestos como importantes?" Se utilizó el enfoque de métodos mixtos (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), con la aplicación de instrumentos con sesgo cuantitativo y elaboración de gráficos, y con análisis cualitativo. Los sujetos de esta investigación fueron 21 docentes con educación superior en cursos de licenciatura, quienes respondieron un cuestionario en línea, dividido en dos secciones: preguntas que abordaban el perfil de los docentes; y preguntas sobre la andragogía y el grado de importancia atribuido a los seis presupuestos andragógicos. Según el análisis, se verificó que los seis presupuestos fueron clasificados por la mayoría de los 21 docentes como importantes / muy importantes con una pequeña porción (dos docentes, correspondiente al 9,5%) que utilizó la clasificación de "poco importante". Así, se considera que el cuestionamiento central de la investigación, mencionado anteriormente, fue respondido afirmativamente. A la vista de los resultados obtenidos, se reafirma la importancia de difundir el conocimiento sobre la Andragogía y sus presupuestos, ya que proporciona a los docentes mayores fundamentos teóricos y subsidios en sus prácticas, que les permita replantearlos.

PALABRAS CLAVE

Andragogía. Presupuestos andragógicos. Enseñanza superior. Profesores de licenciatura.

Introdução

A aprendizagem, na perspectiva de um conjunto de habilidades, pode sempre ser melhorada e desenvolvida (DeAQUINO, 2007). Nesse sentido, pensá-la em seus diferentes contextos e para os diferentes sujeitos configura-se como condição *sine qua non* em vista de uma educação mais democrática, uma vez que o acesso não pode acontecer desvinculado de suas formas de realização.

Nesse ínterim, a Andragogia - palavra que tem origem grega e surge de ‘Andros’, da raiz *άνδρ*, que significa homem adulto, e do termo *gogia* (*agogus/agogos – άγωγός*), da raiz *agein* (*άγειν*), significando ‘orientar, conduzir’ (BECK, 2018) - importa como tema principal deste artigo, tendo em vista nosso enfoque no exercício docente dos professores de licenciaturas, portanto, do ensino superior.

Para a elaboração desta pesquisa, partimos da seguinte questão: Os professores de licenciaturas, ainda que possam não saber especificamente o que é Andragogia, percebem como importantes os pressupostos desta? Para buscar responder à referida questão, tivemos como objetivo geral: Compreender a percepção de professores de licenciaturas sobre a importância dos pressupostos andragógicos. Por sua vez, os objetivos específicos foram: Investigar o conhecimento sobre Andragogia; Identificar, a partir das respostas, a relação de sua prática com elementos relacionados à Andragogia.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa parte da hipótese de que, ainda que a Andragogia se trate de um campo relativamente novo, como melhor será especificado no decorrer do artigo, os professores do ensino superior, ao lidarem com alunos adultos, muitas vezes, têm ações que se aproximam de questões próprias deste campo. Portanto, consideramos que conhecer sobre Andragogia possibilitará reafirmar essas ações, ressignificá-las, melhorá-las, uma vez que lhes dará fundamentação e subsídios em sua prática.

O artigo encontra-se dividido nas seguintes seções: Introdução; Considerações sobre a Andragogia, contendo os subtópicos: O aluno do Ensino Superior e Pressupostos Andragógicos; Procedimentos Metodológicos; Resultados e Discussões; e Considerações finais.

Considerações sobre a Andragogia

A Andragogia, diferente do que normalmente se pensa, não surgiu no ano de 1967, nem tampouco foi criada pelo educador Malcolm Knowles (1913-1997), nos Estados Unidos. Sua origem remonta a quase dois séculos antes, em 1833, a partir do educador alemão Alexander Kapp (1799-1869), que usou pela primeira vez o termo, partindo da concepção de que os adultos aprendem de uma maneira diferente das crianças. Todavia, o título de “pai da Andragogia”, é atribuído a Knowles, tendo em vista sua inegável dedicação à pesquisa e à

difusão de seus fundamentos, tendo sido, inclusive, o responsável por apresentar o conceito aos americanos e, posteriormente, ao mundo.

A Andragogia tem embasamentos nas perspectivas humanística, influenciada por Rogers e Maslow, e pragmática, influenciada por Dewey e Lindeman, buscando focar na autorrealização do sujeito e nas experiências, respectivamente. Vale ressaltar que, diferentemente da Pedagogia, termo e ciência mais conhecidos popularmente, que tem seu foco nos processos de aprendizagem da criança, a Andragogia se caracteriza enquanto a arte e ciência de ajudar adultos a aprenderem (KNOWLES *apud* DeAQUINO, 2007), enfocando o processo da aprendizagem destes, em vez do conteúdo, além de compartilhar a responsabilidade dessa aprendizagem entre o professor-facilitador e o aluno, o que, segundo DeAquino (2007) “cria um alinhamento entre essa abordagem e a maioria dos adultos, que busca independência e responsabilidade por aquilo que julga ser importante aprender”.

Não se trata aqui de fazer uma simplória comparação entre Pedagogia e Andragogia, muito menos colocá-las em posições antagônicas, uma vez que não as consideramos como partes de uma relação dicotômica, tendo em vista que uma não anula a outra, pelo contrário, se complementam. A perspectiva de Knowles, ao se referir ao modelo pedagógico como um modelo que dá ao professor total controle de decisão acerca do processo de aprendizagem da criança tendo esta um papel de submissão, retrata, na verdade, o contexto de sua época.

Sobre isso, cabe ressaltar que os modelos pedagógico e andragógico foram apresentados na primeira edição dos escritos de Knowles, em 1980, de uma forma que denotava contraposição entre ambos, todavia o próprio autor reviu questões dessa natureza posteriormente (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). O autor reconheceu também, em sua autobiografia, no ano de 1989, que não mais enxergava a Andragogia como uma teoria completa: "Prefiro vê-la como um modelo de hipóteses sobre a aprendizagem de adultos ou uma estrutura conceitual que serve como base para as teorias emergentes" (KNOWLES, 1989, p. 112 *apud* KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, p.156). Sobre as hipóteses andragógicas, falaremos no tópico 2.3.

Numa perspectiva andragógica, o aluno é participante assíduo de seu próprio processo de aprendizagem, a partir das trocas com seu professor, que desempenha um papel de facilitador desse processo. Knowles assevera que o educador que faça uso da Andragogia numa situação de aprendizagem com adultos, não medirá esforços para proporcionar a seu aluno a base e, em seguida, estimulá-lo a desenvolver maior autonomia no processo (KNOWLES, 1979 *apud* KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Os autores citados explanam ainda que:

A aprendizagem de adultos ocorre em diversos cenários, por motivos diversos. A Andragogia é um modelo transacional de aprendizagem de adultos desenvolvido para transcender as aplicações e situações específicas. A educação de adultos é apenas um campo de aplicação em que há a aprendizagem de adultos. Outros poderiam incluir o desenvolvimento organizacional de recursos humanos, a educação secundária ou qualquer outro campo em que exista a aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, p.135-136).

Ademais, em vista do exposto, neste artigo focaremos num tipo específico de aluno adulto que é o aluno do nível superior, a ser melhor especificado no tópico adiante.

O Aluno do Ensino Superior

Algo que se deve considerar *a priori*, ao se falar em Andragogia, é o aluno adulto. Sabemos que a autonomia, muito embora seja comum a ideia de que há um período cabível a seu desenvolvimento, como mostra Piaget (1994) na sua teoria do Desenvolvimento Moral, não se faz regra absoluta em nenhuma idade. Ao lidarmos com um aluno que, por diversas questões chega ao nível superior, muitas vezes, levado pelas circunstâncias, é importante conhecê-lo para com ele dialogar, ato este que, na perspectiva de Paulo Freire (2011), não se faz possível numa relação verticalizada entre o educando e o professor, uma vez que tem em vista o encontro de iguais. Nesse sentido, o professor coloca-se como aprendente também e, assim, a educação nos espaços diversos se torna possível.

Em seu livro “Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem”, Carlos Tasso Eira De Aquino (2007) afirma que um dos problemas que os adultos enfrentam em sua aprendizagem é porque “foram ensinados a aprender de forma pedagógica” (p. 4) e que o aluno que sai do Ensino Médio sai com esse tipo de aprendizagem. Essa afirmação nos leva a inferir que, ainda que não se possa quantificar em dados exatos, uma vez que não houve busca científica de nossa parte para tal, uma grande parcela dos alunos que iniciam no nível superior, não têm uma postura autônoma em relação a seu processo de aprendizagem.

O autor em questão traz um breve retrato real de quem são realmente os alunos que chegam ao ensino superior: pessoas comuns que são travestidas em adultos experientes e livres de ânsias, desejos, segundo os olhos das expectativas sociais, das projeções que a sociedade lança sobre esses alunos. Cabe salientar, conjunção importante no contexto deste artigo, que em se tratando de instituições localizadas em municípios de maior carência, é comum a presença de alunos que, não só não fazem parte dessa minúscula gama de “bem resolvidos”, como encontram-se ainda no limiar de seu desenvolvimento enquanto sujeitos autônomos, uma vez que as condições que os levam aos seus respectivos cursos são dependentes de fatores de toda ordem, por exemplo, infraestruturais.

Considerando a variedade de origens e formações dos alunos que ingressam ou retornam ao ensino superior, DeAquino (2007) explica a importância de que os educadores conheçam esses sujeitos e sugere um Formulário que identifique o perfil discente que contempla tanto suas características pessoais, quanto suas preocupações com os estudos desse nível de ensino, o que, segundo o autor, ajudaria o professor na escolha de suas técnicas. Após a utilização deste formulário durante três anos, com mais de 350 alunos de nível superior, incluindo até mesmo alunos de pós-graduação, o autor concluiu alguns dos principais aspectos a serem atentamente observados pelo professor, entre eles:

Falta de confiança; Desconhecimento de recursos disponíveis para facilitar a aprendizagem; Falta de clareza nos motivos que o levaram a estudar ou a voltar a estudar; Pouco ou nenhum desenvolvimento de habilidades de aprendizagem; Desconhecimento dos estilos de aprendizagem; Falta de uma postura mais ousada e proativa de aprendizagem; Falta de registros de progresso; Falta de progresso; Falta de uma boa gestão do tempo (DeAQUINO, 2007, p. 66).

Trouxemos o exemplo do referido formulário desenvolvido por DeAquino (2007) e o resultado de sua respectiva pesquisa especificamente para fundamentar a quebra do estereótipo do aluno do ensino superior “bem resolvido” feita pelo próprio autor. Nessa direção, é importante, enquanto professores desses alunos, considerar as peculiaridades de cada experiência trazida por esses sujeitos, de cada contexto, uma vez que ensinar, pois, exige respeito aos saberes desses sujeitos (FREIRE, 2012).

Por conseguinte, e a título de exemplo, DeAquino (2007) nos fala sobre a importância de refletir com o educando acerca dos motivos que o levaram à faculdade, seu retorno ou escolha a determinado curso. Isso o ajuda a manter seu entusiasmo em tempos de crises pessoais. Acrescentamos que, mais que isso, e considerando o lócus dos cursos que aqui trazemos (*campi* do interior do estado do Ceará), essa ação ajuda ainda o estudante a ressignificar ou mesmo encontrar motivos que o satisfaça, de alguma maneira, em seu processo de aprendizagem, ajudando-o a permanecer firme em sua escolha e em sua caminhada acadêmica. O autor, então, sugere uma lista de motivos para que os estudantes marquem, na tentativa de impulsionar essa reflexão.

Certamente, não entraremos nesse mérito para não fugir do escopo deste artigo, mas ao trazermos os exemplos das sugestões de DeAquino, estamos querendo, sim, mostrar que há possibilidades de ação por parte dos professores que se propõem a apoiar o aluno adulto, desde que se direcionem a ele múltiplos olhares, com vistas a atender para suas especificidades. Um ponto inicial para isto é o conhecimento dos pressupostos andragógicos criados por Knowles (1980), os quais explicaremos no tópico que se segue.

Pressupostos Andragógicos

Conforme as ideias de Knowles (1980 *apud* Knowles, Holton e Swanson, 2011), existem seis pressupostos/princípios ou hipóteses¹ fundamentais da Andragogia, conforme mostrado no quadro abaixo, dois dos quais foram acrescentados com o tempo (pressupostos 1 e 6 - indicados pela cor rosa). Knowles, Holton e Swanson (2011) afirmam que muitos autores se utilizam das ideias de Knowles, ainda que haja algumas variações nas definições de suas hipóteses.

¹ Pelo fato de na literatura encontrarmos os três termos, consideramos válido apresentarmos aqui, muito embora, ao longo do artigo tenhamos optado pelo uso do termo ‘pressupostos’.

Quadro 1. Os pressupostos//princípios/hipóteses de Knowles

Pressupostos andragógicos fundamentais
1 - Necessidade de saber
2 - Autoconceito do aprendiz (autodireção)
3 - Experiência do aprendiz
4 - Prontidão para aprender (tarefas cotidianas)
5 - Orientação à aprendizagem (foco em problemas)
6 - Motivação para aprender (interna)

Fonte: Os autores

Os referidos pressupostos andragógicos não têm um caráter de receituário, que deve ser seguido meticulosamente, mas sim um caráter ajustável. Nesse sentido, não significa que todos os professores de alunos adultos devam aplicá-las indistintamente, e sim, pelo contrário, buscar adequá-las de acordo com a situações e contextos, uma vez que, como evidencia o próprio Knowles (1984b *apud* Knowles, Holton e Swanson, 2011) a Andragogia tem como característica indispensável, justamente a flexibilidade.

O pressuposto de número 1, ‘Necessidade de saber’, foi um dos pressupostos inseridos no conjunto posteriormente e diz respeito ao valor que tem o aluno adulto fazer parte ativamente de seu processo de aprendizagem. O adulto quando engajado como um “parceiro colaborativo” nesse processo satisfaz essa necessidade, além de instigar seu autoconhecimento, sua independência (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, p. 176). Esse princípio se pauta nas questões “como”, “o quê” e “por quê”, referentes à aprendizagem.

O pressuposto 2, ‘Autoconceito do aprendiz’, diz respeito à premissa de que o aluno adulto é autodirigido, portanto “tende ao autoconceito de ser responsável por suas decisões” (SOBOLL, 2010, p.4) por suas ações, sua aprendizagem, sendo, dessa maneira, consciente de seus atos e capaz de se autogerir. O aluno adulto, nessa perspectiva, por vezes oferece resistência à imposições de vontades alheias.

O pressuposto 3, ‘Experiência do aprendiz’, leva em consideração o fato de que os adultos acumulam experiências variadas e em quantidade, manifestando-se como portadores de uma vasta bagagem de vivências. Nesse sentido, a experiência que o aluno adulto carrega consigo tem importante valor para sua aprendizagem, influenciando intensamente na maneira como aprende.

Referente ao pressuposto 4, ‘Prontidão para aprender’, Knowles, Holton e Swanson, (2011, p. 185-186) afirmam que “os adultos geralmente se tornam prontos para aprender quando a situação de vida cria necessidade de saber”, ou seja, na medida em que entendem a utilidade efetiva daquele conteúdo para suas vidas. Isso porque os adultos “têm orientação

mais pragmática” (SOBOLL, 2010, p.5-6), buscando aprender o que tem maior relevância instantaneamente para suas vidas.

O pressuposto 5, ‘Orientação para a aprendizagem’, diz respeito à premissa de que o aluno adulto tem como centralidade a vida e seus problemas práticos, com isso, busca uma aprendizagem como resolução desses problemas, uma vez que “aprende melhor quando as novas informações são apresentadas em contextos da vida real” (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011, p.188).

Por fim, no pressuposto de número 6, ‘Motivação para aprender’, caracterizado também pela cor rosa na tabela, não distante dos pressupostos supracitados, traz a ideia de que o adulto se mostra mais motivado a aprender o que tem validade para sua vida real ou aquilo que vai lhe proporcionar ganhos. Esses ganhos têm maior peso, segundo Knowles, quando internos, por exemplo, a satisfação pessoal. Os ganhos externos ao indivíduo, entre eles uma promoção no trabalho, um aumento de salário, também são importantes, mas ocupam um caráter secundário.

Em vista desses pressupostos cabe salientar que, como asseveram Knowles, Holton e Swanson (2011, p.194):

A aprendizagem é um fenômeno complexo que desafia a descrição feita por qualquer modelo único. O desafio tem sido - e continua a ser - definir o que é mais característico entre os adultos aprendizes, estabelecer os princípios fundamentais e definir como adaptá-los a circunstâncias variadas. Quanto mais os pesquisadores identificam fatores que operam a moderação e a mediação da aprendizagem de adultos, mais sólidos os princípios fundamentais se tornam.

Desta forma, ressaltamos que, muito embora os pressupostos andragógicos não sejam algo que se possa simplesmente aplicar, desconsiderando os contextos e as especificidades que vimos frisando, são uma base fundamental para a educação dos alunos de ensino superior e tendem a se fortalecer à medida que são conhecidos, considerados, refletidos pelos professores que lidam com esses alunos. Corroboramos, então, com os autores supramencionados ao dizerem que “sob essa perspectiva, não há motivo para esperar que todos os adultos se comportem da mesma forma, mas sim que nossa compreensão das diferenças individuais ajude a moldar e adaptar a abordagem andragógica para adequá-la à singularidade dos aprendizes” (p.145).

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa tem abordagem mista (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004), considerando que nos utilizamos de elementos tanto de abordagem quantitativa, com aplicação de instrumento de análise de viés quantitativo e elaboração de gráficos, quanto de abordagem qualitativa, para a análise das respostas e gráficos.

Conforme Johnson e Onwuegbuzie (2004, p.21), a abordagem mista “can answer a broader and more complete range of research questions because the researcher is not confined to a single method or approach”². Tal abordagem pode ainda funcionar como um “third research paradigm”³ (p.2), possibilitando benefícios em pesquisas de todas as áreas, mas, primordialmente, pesquisas da área da educação, tendo em vista a vasta gama de temas por elas abrangidos.

A coleta de dados ocorreu por meio de aplicação de questionário online, elaborado na plataforma do *Google*, com o *Google Forms*, que podia ser respondido em um tempo médio de sete minutos. Inicialmente, elaboramos o referido questionário, contendo 10 questões, cujas duas primeiras referiam-se ao perfil dos respondentes (formação acadêmica e tempo de docência nos cursos de licenciaturas) e as demais, de maneira geral, versavam sobre a Andragogia e seus pressupostos. Nesse sentido, o questionário foi dividido em duas seções, sendo a primeira composta pelas questões que abordavam o perfil dos professores; e a segunda, composta pelas perguntas sobre a Andragogia e o grau de importância atribuído aos seis pressupostos andragógicos.

O critério para a escolha dos sujeitos foi ser professor do nível superior, em curso de licenciatura, do Instituto Federal do Ceará (IFCE), tendo em vista as aproximações empíricas da autora principal deste trabalho com os cursos de licenciatura da referida instituição, a partir de suas vivências como professora substituta na instituição, no período de 2018 ao início de 2020. O contato com alunos dos cursos de licenciatura de comunidades, por vezes carentes, despertou o anseio pela aproximação com outros profissionais, dos diversos *campi* da instituição, visando compreender suas percepções frente a determinados conceitos e situações, como outrora mencionado, partindo de suas atuações nos cursos de nível superior em questão.

O questionário foi enviado para 30 professores, dos quais 21 responderam, lotados em *campi* variados do referido instituto, a saber: Camocim, Limoeiro do Norte, Itapipoca, Umirim, Tauá. As licenciaturas nas quais os referidos sujeitos lecionam também variam entre: Letras Português-Inglês, Química, Física, Música, Educação Física. A participação foi de caráter voluntário e garantimos o anonimato dos participantes a partir das normas que regem as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, desenvolvidas com seres humanos, resguardados pela Resolução nº 510/2016.

Para melhor visualização das respostas, as apresentaremos, em sua maior parte, em gráficos, a serem analisados no tópico a seguir.

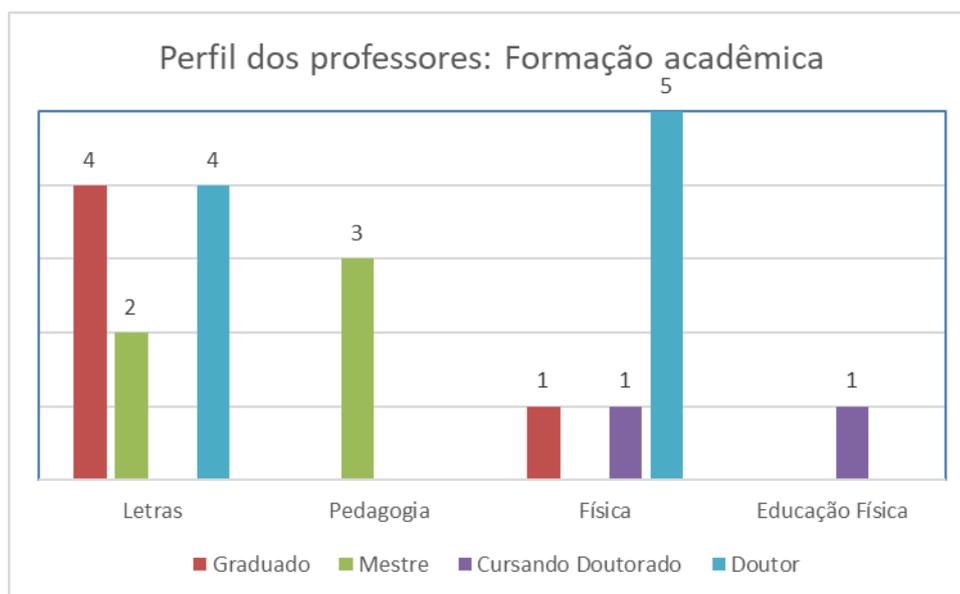
² “Pode responder a uma gama mais ampla e mais completa das questões de investigação, porque o pesquisador não se limita a um único método ou abordagem” (tradução nossa).

³ “Terceiro paradigma de pesquisa” (tradução nossa).

Resultados e Discussões

Neste tópico, apresentaremos os resultados do que obtivemos com o questionário aplicado aos professores, bem como algumas considerações acerca dos dados que serão apresentados. Para facilitar a compreensão do leitor, além da exposição gráfica, indicaremos os valores em porcentagem. De maneira sintética, o perfil dos respondentes está expresso no gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1. Perfil dos professores (Formação acadêmica)



Fonte: Os autores.

Como observado, dos 21 professores participantes da pesquisa, cinco têm apenas título de graduação (Letras e Física), seis têm título de mestrado (Letras e Pedagogia), dois professores estão cursando doutorado (Física e Educação Física) e nove professores têm título de doutor (Letras e Física).

Referente ao tempo de atuação docente nas licenciaturas, sete professores responderam que têm entre um e três anos, outros sete responderam que têm entre três e cinco anos, e os sete restantes afirmaram ter mais de cinco anos de docência nas licenciaturas (= 33,3% cada quantidade).

Após identificarmos a formação e o tempo de docência dos professores no nível superior, julgamos interessante questioná-los se sabiam a diferença entre os termos 'Pedagogia' e 'Andragogia', antes de, efetivamente, questioná-los sobre a importância que davam às situações que ilustravam os pressupostos andragógicos de Knowles (1980).

Conforme se pode observar com a análise do gráfico 2, dos 21 respondentes, 12 nunca ouviram falar no termo 'Andragogia'; três ouviram falar, mas não sabem o significado do termo; outros dois acreditam que ambos os termos têm, basicamente, o mesmo significado.

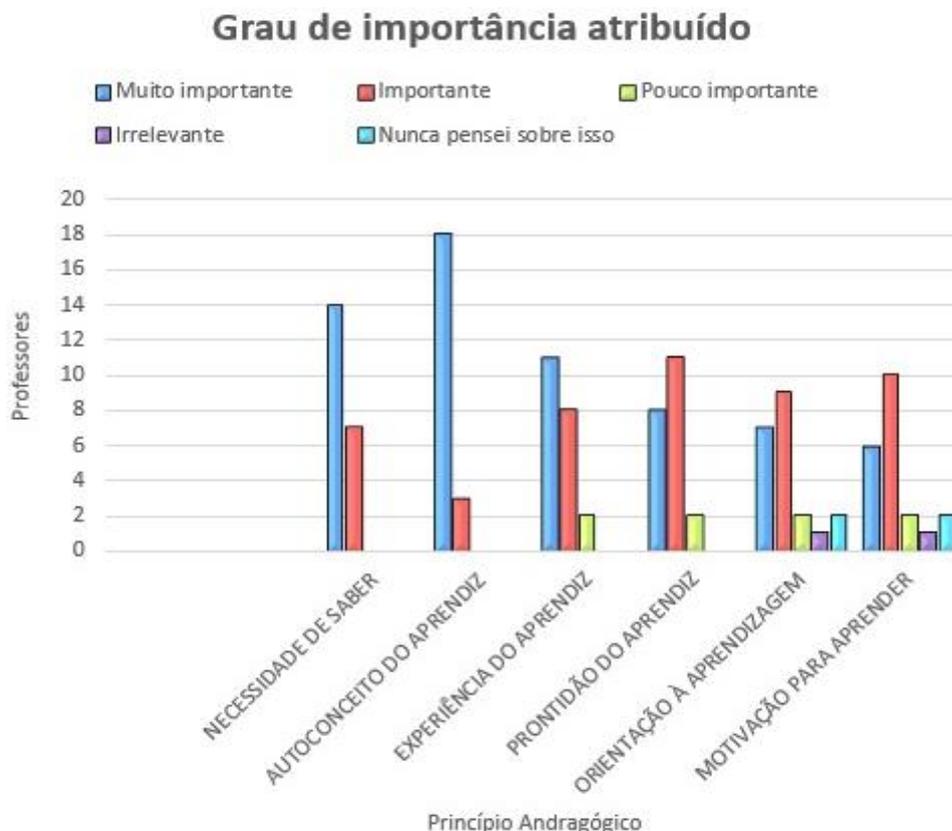
Gráfico 2. Questão referente à diferença entre os termos ‘Pedagogia’ e ‘Andragogia’



Fonte: Os autores.

Os outros 4 respondentes marcaram a opção que sabiam a diferença entre os termos, explicando-a na questão seguinte do questionário, cujas respostas, de maneira geral e em poucas palavras, diziam que a diferença era que a Pedagogia é o ensino/a educação com crianças e a Andragogia o ensino/a educação com adultos/voltado para adultos. Uma resposta um pouco mais detalhada dizia, para além do dito nas demais respostas, que a Pedagogia “tem o professor no topo do processo”. Ressaltamos aqui que o detalhamento ao qual nos referimos diz respeito tão somente à comparação que fizemos às demais respostas, uma vez que o respondente expressa, em sua parca definição, um tanto da concepção antagônica inicial dos escritos de Knowles, como mencionado acima, no tópico 2.1.

Cabe salientar que, diferente do que imaginávamos, as formações iniciais dos sujeitos não foram determinantes no conhecimento do significado de Andragogia. Tanto professores formados em Pedagogia e Letras (cursos reconhecidos pelas amplas discussões) afirmaram nunca terem ouvido falar no termo, como, em contrapartida, professores licenciados em áreas mais exatas (Física) demonstraram-se iniciados no assunto. No que tange à importância dada às situações associadas aos pressupostos andragógicos, analisemos o gráfico 3:

Gráfico 3: Síntese das respostas das seis questões sobre os seis pressupostos andragógicos.

Fonte: Os autores.

O gráfico 3 é resultado de seis perguntas, cada uma referente a um princípio andragógico, nas quais buscávamos saber qual o grau de importância atribuído pelo professor a situações que ilustravam esses pressupostos.

Na pergunta referente ao princípio 1 ‘Necessidade de saber’, questionamos aos professores qual a importância de o aluno conhecer o ‘quê’, o ‘porquê’, o ‘como’ vai/ deve aprender determinado conteúdo, ao que 14 responderam que se trata de algo muito importante e sete responderam que se trata de algo importante (respectivamente 66,7% e 33,3% dos professores). A pergunta relacionada ao princípio 2 ‘Autoconceito do aprendiz’, versava sobre a importância do aluno ser consciente de sua responsabilidade na aprendizagem e ter a capacidade de autogerir-se, ao que a grande maioria respondeu ser muito importante (18 professores = 85,7%) e a minoria (três professores = 14,3%) respondeu se tratar de algo importante.

Por sua vez, quanto ao princípio 3 ‘Experiência do aprendiz’, foi gerada uma pergunta sobre a importância que os professores atribuíam ao fato de o aluno ter suas experiências de vida consideradas no processo de aprendizagem. Como resposta: 11 professores consideram muito importante (= 52,4%), oito consideram importante (= 38,1%) e dois pouco importante (=9,5%).

Sobre o princípio 4 ‘Prontidão do aprendiz’, buscamos saber dos docentes a importância de o aluno ter sua aprendizagem relacionada à vida, compreendendo, assim, a utilidade do que está aprendendo. 11 professores consideram algo importante (= 52,4%), oito consideram muito importante (= 38,1%) e somente dois consideram algo de pouca importância (=9,5%).

O princípio 5 ‘Orientação à aprendizagem’ foi ilustrado pela pergunta referente à relevância de o aluno ter sua aprendizagem contextualizada, centrada no problema, não meramente no conteúdo, ao que sete professores consideram ser algo muito importante (= 33,3%), nove afirmaram ser algo importante (= 42,9%), dois acham que é algo pouco importante (= 9,5%), outros dois responderam que nunca pensaram sobre o assunto (= 9,5%), e somente um professor (correspondente a 4,8%) considera algo irrelevante.

Por fim, no princípio 6 ‘Motivação para aprender’, contemplado pela pergunta sobre a relevância de o aluno adulto ter suas motivações consideradas/compreendidas, como a promoção profissional/salarial, a autoestima, a satisfação, a qualidade de vida: seis professores consideram ser algo de muita importância (= 28,6%), 10 responderam que se trata de algo importante (= 47,6%), dois dizem ser algo pouco importante (= 9,5%), da mesma maneira dois afirmam que nunca pensaram sobre o assunto (= 9,5%), e um professor considera ser algo irrelevante (= 4,8%).

O que concluímos com o estudo do gráfico acima é que, dos seis pressupostos andragógicos, a classificação dos professores em grau de importância varia um pouco mais somente nos que dizem respeito à ‘Orientação à aprendizagem’ e à ‘Motivação para aprender’, os quais tiveram uma consideração “irrelevante”, e duas “nunca pensei sobre o assunto”, o que, em vista do geral, é uma quantidade pequena, uma vez que a grande maioria considera que as situações apresentadas/os pressupostos são de caráter importante/muito importante para a aprendizagem de seus alunos de licenciatura. Todavia, devemos considerar também que, dos seis pressupostos, somente o ‘Necessidade de saber’ e o ‘Autoconceito do aprendiz’ não foram classificados por nenhum dos respondentes como “pouco importante”.

Conquanto, cabem algumas considerações, com vistas a favorecer uma interpretação autêntica da análise: i) Cada uma das perguntas do questionário relacionava-se diretamente a seu respectivo princípio, conforme a definição apresentada no tópico 2.3, a partir dos escritos de Knowles. Não perguntamos diretamente aos professores a importância que atribuíam aos pressupostos andragógicos, tendo em vista que, possivelmente, nem todos os professores sabiam da existência destes, uma vez que, também já mencionado anteriormente, o termo Andragogia não é ainda de conhecimento tão amplo; ii) Devemos ter em mente que as respostas dos professores, muito embora possamos associá-las a casos semelhantes, dizem respeito à amostra de sujeitos possível e satisfatória para o escopo deste artigo.

Consideramos ainda relevante destacar a fala de um dos respondentes da pesquisa no espaço do questionário destinado a considerações livres por parte dos participantes:

Em alguns itens marquei a opção importante e não muito importante por conta da escala utilizada nas perguntas. Por lidar diretamente com licenciaturas em ciências exatas vejo grande dificuldade dos estudantes em assuntos mais técnicos (leitura, interpretação de textos, tratamento de expressões matemáticas simples). Muitas vezes esse conhecimento é necessário para que se possa desenvolver ideias e conceitos que estejam mais afinados com o cotidiano (contextualizados). Por vezes vejo como necessário "sacrificar" parte daquilo que considero importante na contextualização de determinados problemas com objetivo de promover a solidificação desses "conhecimentos técnicos". Isso é uma visão que tive com a maior parte das últimas turmas com as quais lidei. Acho importante deixar isto claro (Professor doutor em Física).

Ou seja, o professor expressa que, apesar de atribuir um grau elevado de importância a determinadas situações (ilustradoras dos pressupostos andragógicos), por vezes necessita, em suas palavras, "*sacrificar*" o que sabe ser relevante para o aluno, para ter maiores condições (podemos pensar no seu tempo na sala de aula, por exemplo) de focar em outras questões também relevantes para o desenvolvimento do aluno, referente a sua área de atuação.

Julgamos de grande riqueza o comentário do professor, uma vez que nos remete ao que anteriormente esclarecemos, amparados na concepção do próprio Knowles (1984b), de que os pressupostos, apesar de relevantes, não são receitas, considerando que cada situação é única. Para mais, atentando para fatos mais gerais da educação, dentro das condições apresentadas outrora (tópico 2.2 – O aluno do nível superior), o nível dos alunos que chegam ao nível superior nem sempre condiz com as expectativas. Frente a isso, decerto, fatores diversos devem ser considerados, entre eles a qualidade da oferta e condições da própria educação básica, de onde sai o aluno do nível superior, mas que, evidentemente, fogem à proposta deste artigo.

Dessarte, o professor é sempre o sujeito que, apesar de todas as atribuições que já lhe são postas, busca se equilibrar entre os empecilhos que se colocam no processo da aprendizagem de seus alunos. Em vista disso, reafirmamos que, conhecer sobre Andragogia possibilitará reafirmar suas ações, ressignificá-las, melhorá-las, uma vez que lhes dará fundamentação e subsídios em sua prática.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, partindo de uma questão inicial - "Os professores de licenciaturas, ainda que possam não saber especificamente o que é Andragogia, percebem como importantes os pressupostos desta?" – nos propusemos a compreender a percepção de professores de licenciaturas sobre a importância dos pressupostos andragógicos e, para isso, investigar seu conhecimento sobre Andragogia, bem como identificar, a partir das respostas, a relação de sua prática com elementos relacionados à Andragogia.

Tivemos como justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa a hipótese de que mesmo se tratando de um campo relativamente novo, a Andragogia se faz presente na prática e concepção de professores do ensino superior, portanto, conhecer mais sobre a temática possibilita reafirmar, ressignificar e melhorar essa prática, à medida que terão maior compreensão de questões próprias ao universo desse campo.

Como exposto com maiores detalhes no tópico 4 (Resultados e Discussões), de maneira geral, os seis pressupostos andragógicos foram classificados pela maior parte dos 21 professores como importante/muito importante. Somente um professor utilizou a classificação “irrelevante”, e dois utilizaram a classificação “nunca pensei sobre o assunto”, nas situações referentes aos pressupostos ‘Orientação à aprendizagem’ e ‘Motivação para aprender’. Muito embora, em quatro pressupostos tenham aparecido duas classificações de “pouco importante”, em vista do valor que esse número significa (9,5%), consideramos que nossa hipótese foi confirmada e nossa pergunta foi respondida afirmativamente.

À vista disso, admitimos que esta pesquisa poderá ser útil no fomento ao debate acerca dos pressupostos andragógicos no ambiente docente das licenciaturas, visando refletir acerca de sua importância no processo de aprendizagem do aluno do nível superior. Por conseguinte, reafirmamos a importância de difusão do conhecimento sobre Andragogia e seus pressupostos, a fim de suscitar a reflexão sobre estes, promovendo melhorias na prática dos professores.

Referências

BECK, Caio. **A origem do termo Andragogia**. Andragogia Brasil. 2018. Disponível em: <https://andragogia brasil.com.br/a-origem-do-termo-andragogia/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. (2016). **Resolução nº 510/2016**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

De AQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1ª edição, São Paulo Pearson Prentice Hall, 2007. 160 p. ISBN-13 : 978-8576051589

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10ª edição, São Paulo: Paz & Terra, 2012. 240 p. ISBN-13:978-8577531868

JOHNSON, R. Burke.; ONWEGBUZIE, Anthony John. A Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come, **Educational Researcher**, Vol. 33, nº. 7, 2004, p. 14-26. Disponível em: http://sites.uci.edu/socscihonors/files/2017/09/Mixed_Methods_Research.pdf Acesso em: 10 jul. 2020.

KNOWLES, Malcom Shepherd. HOLTON III, Elwood F. SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de Resultados: Uma Abordagem Prática para Aumentar a Efetividade da**

Educação Corporativa. 2ª edição. Tradução de Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Recurso digital. ISBN 978-85-352-4928-6

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. 4ª edição, São Paulo: Summus Editorial, 1994. 304 p. ISBN-13:978-8532304575

SOBOLL, Renate Stephanes. Metodologia andragógica e docência transdisciplinar na educação à distância. *In*: 16º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. 2010, Paraná. **Anais do 16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Cd. ISBN: 2175-4098. Foz do Iguaçu, Paraná: [Associação Brasileira de Educação a Distância](http://www.abed.org.br). Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010184616.pdf> Acesso em: 16 jul. 2020.