

A andragogia: que contributos para a prática educativa?

Sónia Mairos Nogueira*

RESUMO: A andragogia constitui um modelo de educação de adultos a ter em consideração na prática educativa. A aplicabilidade a contextos educativos diversificados e a flexibilidade que caracterizam este modelo permitem a sua utilização com populações de diversos níveis socioculturais, de idades diferentes e tendo como conteúdos referenciais as ciências naturais e humanas. A divergência essencial reside na relação entre o facilitador e os aprendentes, que se pretende dialogante e de igualdade. O facilitador de aprendizagem está sempre presente no processo de aprendizagem e possui elevadas responsabilidades de orientação e facilitação deste processo. O aprendente adulto é considerado como alguém responsável, activo, participante e internamente motivado para a realização de aprendizagens. A utilização da andragogia na sua globalidade pode apresentar algumas dificuldades àqueles que a desconhecem; ou talvez muitos educadores vejam as suas práticas educativas retratadas nesta breve descrição e as associem agora a um corpo teórico fundamentado. Independentemente da aceitação dos postulados fundamentais deste modelo, a utilização de algumas das suas referências, nomeadamente a importância atribuída à motivação interna, a responsabilização e a iniciativa dos aprendentes potenciam, seguramente, aprendizagens mais profundas e duradouras, assim como níveis superiores de satisfação perante as aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Adulto. Andragogia. Aprendente. Contrato de aprendizagem. Facilitador de aprendizagem.

Andragogy: contributions to educational practice?

ABSTRACT: Andragogy is a model of adult education that should be considered in educational practice. It's applicability to diversified educational contexts and the flexibility that characterize this model allows its use with populations of different sociocultural levels, of different ages and with the natural and or human sciences as reference subjects. The distinction of this method is in the relationship between the facilitator and the students, which is based on dialogue and equality. The educational facilitator is always present in the learning process and has important responsibilities in the orientation and facilitation of this process. The adult student is considered as a responsible, active, participant and internally motivated to learn. The application of the andragogy model in its totality can present some difficulties to those who are not familiar with it. Meanwhile, it is possible that many teachers may see their educational practices portrayed in this brief description and may now associate them to a well-founded theoretical model. Independent of acceptance of the fundamental postulates of this model, the use of some of its concepts, namely the importance attributed to internal motivation, and the process of having students take responsibility and initiative, certainly allow more profound and long-lasting education, as well as higher levels of student satisfaction.

*Monitora e Mestranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Coimbra - PT. E-mail: snogueira@fpce.uc.pt

KEY WORDS: Adult. Andragogy. Learner. Learning contract. Learning facilitator.

1 Notas introdutórias

Entre as questões que, com mais frequência, suscitam a reflexão crítica dos investigadores e educadores em Educação de Adultos figura a (não) necessidade da existência de modelos conceptuais específicos para os aprendentes adultos. Trata-se de uma questão que, sem dúvida, assume particular relevância na actualidade porque nela concorrem posições divergentes, nem sempre complementares ou passíveis de implementação em contextos educativos plurais. No contexto desta reflexão pretendemos destacar o contributo de Knowles (1980, 1990a, 1990b), cujas orientações se prendem, de forma consciente, com os aprendentes adultos e que, pesem as limitações actuais que outros autores lhe conferem (ELIAS, MERRIAM, 1980; OLIVEIRA, 1996), contribuiu (e, ainda, contribui) para a pluralidade de ofertas educativas adaptadas às necessidades deste público-alvo.

Para que, com maior facilidade, se compreendam as potencialidades e limitações do modelo que nos propomos analisar, descrevemos, em traços globais, o(s) contexto(s) histórico-social(ais) prévios ao surgimento desta proposta.

Desde o século VII, e tendo-se sedimentado ao longo dos séculos seguintes, a ideologia educativa dominante assumiu um conjunto de pressupostos que, na actualidade, fundamentam a pedagogia tradicional. A pedagogia engloba, por conseguinte, um conjunto de procedimentos cujas linhas iniciais se prendem com a doutrina dos séculos VII a XII, predominante nas escolas monásticas e catedrais europeias, e que se reportava ao ensino de jovens rapazes por parte de mestres religiosos. A principal meta destes professores era doutrinar os estudantes na fé e rituais da Igreja Católica e, por isso, as estratégias e metodologias de ensino assentavam na aquisição de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de competências.

Quando as escolas seculares se organizaram, séculos depois, este era o único modelo existente. Porém, o público-alvo da educação foi-se transformando, em particular fruto do acréscimo de crianças, provenientes de diferentes classes sociais; assim como de adolescentes e adultos que se inscreveram em actividades de educação formal.

A este propósito destacamos o aumento exponencial de adultos que, após a I Guerra Mundial, se inscreveram em iniciativas de educação. Este facto provocou uma

maior consciencialização, por parte de profissionais de educação, acerca da inadequação de parte dos pressupostos da pedagogia.

Ao longo das décadas seguintes a I Guerra Mundial surgiram várias obras, cujo conteúdo versava, especificamente, a educação de adultos. Contudo, e embora estas obras relatassem experiências bem sucedidas, não partiam de um modelo conceptual específico. Foi então, e tendo por base a preocupação de educadores europeus e americanos de elaborar um modelo alternativo ao pedagógico, que surgiu a andragogia¹.

Para este autor a andragogia e a pedagogia constituíam modelos distintos de conceber e perspectivar a educação. Assim, enquanto que a pedagogia era definida como “a arte e a ciência de ensinar as crianças”, uma vez que esta palavra deriva das palavras gregas *paid* (que significa criança) e *agogus* (que significa líder de); a andragogia é conceptualizada como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos, derivada das palavras gregas *anēr* com a conjugação andr- (que significam Homem, não rapaz ou adulto)².

Nos parágrafos seguintes descrevemos, de forma sumária, as principais diferenças das perspectivas andragógica e pedagógica, para de seguida incidirmos nas especificidades inerentes à andragogia.

2 Andragogia e pedagogia: dois modelos em oposição?

Em diversas obras, Knowles (1980, 1990a, 1990b) condensou os principais pressupostos da andragogia e contrastou-os com os pressupostos pedagógicos. Através deste contraste, o autor procurou salientar a inadequação da ideologia pedagógica na lide com adultos e a necessidade de implementar um modelo inovador e mais pragmático. Esta perspectiva dicotómica de conceber a educação foi, depois, substituída por uma outra mais integrativa e continuista. Em 1980, Knowles altera o subtítulo da sua obra “*The modern Practice of Adult Education*”³, o que constitui um considerável marco na aproximação das duas perspectivas. Segundo esse autor, ambos modelos podem ser utilizados com crianças e adultos; pelo que a oposição inicial que era estabelecida entre estes modelos se esbateu. Contudo, a aproximação das duas perspectivas que Knowles

¹ A designação “Andragogia” foi utilizada pela primeira vez, por Knowles, em 1968, num artigo intitulado “Adult Leadership” (KNOWLES, 1980).

² Ressalvamos que a designação de Homem utilizada por Knowles não possui conotação de género, sendo utilizada pelo autor enquanto sinónimo de ser humano.

³ “A prática moderna de educação de adultos” (tradução livre).

opera não se baseia na aceitação da pedagogia como um modelo adequado em determinadas circunstâncias, mas na suposição de que o modelo andragógico engloba o modelo pedagógico e que, por isso, os adultos podem encetar aprendizagens tendo por base este modelo, mas com o propósito de evoluir para a utilização do modelo andragógico. Ou seja, para Knowles (1991) o modelo andragógico, ao não ser uma ideologia (conceptualizada como um conjunto sistemático de crenças que requer lealdade e conformidade por parte dos seus aderentes), mas um sistema de pressupostos alternativos, contém o modelo pedagógico.

Face à importância da modificação de postura do professor tradicional para a do facilitador, procurámos salientar as principais diferenças no âmbito do processo de aprendizagem (Quadro 1).

Quadro 1 Processo de (ensino)aprendizagem segundo duas perspectivas

Processo de (ensino) aprendizagem	Perspectiva	
	Pedagogia	Andragogia
Elaboração do plano de aprendizagem	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Diagnóstico de necessidades	- Pelo professor;	- Pelo auxiliador de aprendizagem e pelo aprendente;
Estabelecimento de objectivos	- Pelo professor;	- Através de negociação mútua;
Tipologias de planos de aprendizagem	- Planos de conteúdos organizados de acordo com uma sequência lógica;	- Diversos planos de aprendizagem (e.g. contratos de aprendizagem, projectos de aprendizagem) sequenciados pela prontidão dos aprendentes;
Técnicas de (ensino) aprendizagem	- Técnicas transmissivas;	- Técnicas activas e experienciais;
Avaliação	- Pelo professor; - Referência a normas; - Através de pontuação, notas.	- Pelo aprendente; - Referência a critérios; - Através da validação dos companheiros, facilitador de aprendizagem e peritos na área.

Como se verifica através da leitura do Quadro 1, a distinção entre a actuação de um pedagogo e um andragogo resulta da aplicação do método pedagógico, enquanto que o pedagogo o aplica escrupulosamente, o andragogo procura que os aprendentes se responsabilizem, progressivamente, pelas suas próprias aprendizagens.

Knowles (1980) refere ainda que cabe ao facilitador da aprendizagem verificar quais os pressupostos adequados a uma dada situação. Quando os aprendentes são dependentes, quando não possuem experiência prévia na área, quando não compreendem a relevância de determinado conteúdo nas suas tarefas diárias, quando necessitam de acumular rapidamente conhecimentos para atingir certas performances; então o modelo pedagógico é o mais adequado.

3 O modelo andragógico em análise

Ao longo da sua obra, Knowles (1980, 1990a, 1990b) salienta que a andragogia se baseia em cinco premissas de base acerca das características dos aprendentes adultos, que os diferenciam das crianças, a saber os adultos:

- a) necessitam de saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens;
- b) aprendem melhor experimentalmente;
- c) concebem a aprendizagem como resolução de problemas;
- d) aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos.

Vários são os autores em que Knowles fundamenta as suas referências ou que, posteriormente, vêm corroborar parte das suas afirmações. A título exemplificativo destacamos as seguintes investigações: já em 1979, Tough havia verificado que quando os adultos decidem aprender um assunto investem mais energia e tempo na realização dessa aprendizagem; para além de que prevêm, desde momentos iniciais dessa aprendizagem, quais as vantagens que dela advêm, bem como as consequências da sua não realização. Uma outra referência surge da consideração de que as pessoas adultas aprendem melhor quando experienciam necessidades nesse sentido, em especial, quando estas se relacionam com os problemas que se lhe deparam ou com possíveis melhorias na sua vida. Ou seja, as experiências de vida dos adultos devem ser incluídas no processo educativo, posição que é também assumida por outros investigadores (MESIROW, 1990, FREIRE, 1970).

No que se reporta aos motivadores internos Knowles (1980, 1990a, 1990b) partiu da hierarquia de necessidades de Maslow (1970), ainda que não se limite a ela, uma vez que inclui na sua análise necessidades do indivíduo, mas também de outros sistemas, como o meio em que este trabalha, a família, a comunidade e/ou a sociedade em que este se encontra inserido. Acresce que, embora a andragogia defenda que a prontidão para a

aprendizagem é uma característica interna ao sujeito, destaca, também, que o facilitador pode recorrer a diversas formas para a sua indução, não devendo esperar, com passividade, que o aprendente demonstre estar pronto para aprender.

Para Knowles (1980, 1990a; 1990b) não é possível, pois, ensinar as pessoas; tão só se pode auxiliar as pessoas a aprender. Brookfield (1986) define a aprendizagem através da facilitação como “a transactional encounter in which learner desires and educator priorities will inevitably interact and influence each other”⁴. Ao contrário da visão pedagógica tradicional, em que o papel de destaque é atribuído ao professor (DAMIÃO, 1996), para este autor o facilitador e o aprendente devem desenvolver uma relação de igualdade, ainda que os papéis sejam diferenciados. O clima de aprendizagem deve caracterizar-se pela confiança, respeito e colaboração, sendo o diálogo a pedra basilar do processo de aprendizagem.

Em suma, os adultos encontram-se orientados para a aprendizagem na procura de saberes e do aperfeiçoamento do seu perfil moral. A aprendizagem é, ao contrário do que se refere na perspectiva pedagógica, um processo intrínseco ao indivíduo e à sua vida (tarefas e problemas com que depara) e que ocorre como resultado das necessidades identificadas e pelo estabelecimento de objectivos para as colmatar. Ou seja, o objectivismo, assente na descoberta de particularidades de um mundo que existe de forma independente do sujeito que o percebe é, nesta concepção, substituído por um novo paradigma, de cariz humanista e no qual a aprendizagem surge intimamente associado ao desenvolvimento. É com referência a esta subjectividade, inerente ao processo de aprender, que o sujeito vai atribuir relevância diferencial às experiências que vivencia, interpretando-as e integrando-as. A aprendizagem deriva, por conseguinte, da construção activa do sujeito sobre o mundo e constitui-se como motor de transformação e de desenvolvimento dos indivíduos. Perspectiva que, traços largos, hoje associaríamos à visão construtivista do desenvolvimento (PIAGET, 1948, 1963; VYGOTSKY, 1962, 1978).

No entanto, nem todas as sugestões de Knowles vieram a comprovar-se ou a ser reforçadas pela investigação empírica. Para este autor, a orientação preferencial de como o adulto aprende é autodirigida, sendo este um dos pressupostos mais defendidos no seu modelo. Pese, porém, o interesse e potencialidades inerentes a este pressuposto, as investigações têm evidenciado que os adultos não possuem, com carácter de certeza,

⁴ “Um encontro transaccional em que os desejos do aprendente e as prioridades do educador irão, inevitavelmente, interagir e influenciar-se mutuamente” (tradução livre).

níveis elevados de aprendizagem autodirigida e esta nem sempre é mais elevada nos adultos do que em crianças ou adolescentes⁵ (BOX, 1982 apud LONG; REDDING, 1991; CHEONG; LEE; LONG, 1995; JONES, 1989 apud LONG; REDDING, 1991); ainda que sejam também diversos os estudos que apontam no sentido defendido por Knowles (LINAUS, 1987 apud BRYAN; SCHULTZ, 1995; LONG; AGYEKUM, 1983 apud CONFESSORE; LONG, 1992).

Das referências anteriores, facilmente verificamos que o modelo andragógico se caracteriza pela sua flexibilidade, pela procura de adaptação aos indivíduos, pela ênfase que atribui aos processos em detrimento dos conteúdos e pela responsabilidade que atribui quer ao aprendente, quer ao facilitador. Os pressupostos teóricos, apresentados por Knowles em relação às características mais relevantes dos adultos para a aprendizagem; nomeadamente, a ênfase em quem aprende como o centro do processo educativo, a preocupação em estimular o “aprender a aprender”, moldam a forma como este autor concebe a prática educativa.

Knowles utiliza o ciclo andragógico (Quadro 2) como o principal recurso na planificação e desenvolvimento de projectos educativos e não o currículo, tal como se encontra tradicionalmente estabelecido (DAMIÃO, 1996); enfatizando os problemas do educando e dividindo o processo segundo áreas de problemas e não em disciplinas. Estas modificações são conceptualizadas através do ciclo andragógico, que é constituído por sete fases que são consideradas em diversos níveis de aplicação, e a partir do qual explicitaremos algumas implicações para a prática educativa.

Quadro 2 - Etapas do ciclo andragógico

Ciclo andragógico
1. Estabelecer um clima conducente à aprendizagem;
2. Criar mecanismos para planificação mútua;
3. Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
4. Formular objectivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas;
5. Elaborar um plano de experiências de aprendizagem;
6. Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
7. Avaliar os resultados da aprendizagem e re-diagnosticar as necessidades de aprendizagem.

⁵ Este aspecto será desenvolvido em secções subsequentes deste artigo.

3.1 O clima de aprendizagem

O ponto mais freqüente de início do ciclo andragógico é o estabelecimento do clima. De acordo com as indicações constantes no modelo que temos vindo a analisar, o ambiente educativo passível de conduzir a uma aprendizagem de maior sucesso caracteriza-se pela sua informalidade, conforto, segurança, respeito e confiança. Ou seja, ainda que Knowles (1984) defenda que as dimensões do espaço físico de aprendizagem afectam a qualidade das aprendizagens, assim como a temperatura, a ventilação, a luminosidade e a acústica e que o ambiente adequado de aprendizagem deve ser escolhido e preparado tendo em consideração o declínio da acuidade audiovisual que pode ocorrer em alguns adultos, são as características do ambiente psicológico que se afiguram como mais relevantes. De facto, encontra-se explícito que o facilitador deve ter cuidado num primeiro momento de convívio com os formandos, designado de “quebra-gelo”, em fomentar as relações interpessoais, em desmistificar ideias erróneas e/ou preconceitos perante a aprendizagem, assim como em desenvolver uma imagem positiva dos adultos (KNOWLES, 1991).

Os adultos, quando receosos ou ansiosos, inibem a sua expressão; pelo que só aprenderão em profundidade quando sentirem que as diferenças são respeitadas, que os seus erros não serão alvo de comentários e que a colaboração é incentivada. A motivação dos estudantes deve ser, por conseguinte, encorajada, assim como as relações de suporte interpessoal e de participação interactiva (PRATT, 1993).

O estabelecimento do clima é um dos elementos mais importantes no modelo de Knowles; se um facilitador e os aprendentes não atingirem um clima positivo, as aprendizagens não serão facilitadas e o sucesso do trabalho, que encetarem em conjunto, encontra-se seriamente comprometido. Destacamos, também, que, para que o clima psicológico seja favorável e que os adultos se sintam confiantes e autodirigidos, os recursos existentes na sala, humanos e materiais, devem ser disponibilizados a estes, para que estes adquiram o hábito de a eles recorrer e sempre que possível proactivamente e não reactivamente (KNOWLES, 1990a).

3.2 Mecanismos de planificação mútua

A planificação deve assentar no envolvimento de todas as partes intervenientes no processo educativo. As pessoas sentem-se mais envolvidas com uma decisão ou actividade quando participam directamente na tomada dessa decisão ou na planificação e concretização da actividade e, pelo contrário, tendem a sentir-se não envolvidas numa decisão ou actividade quando esta lhes é imposta e/ou quando as possibilidades de influenciarem essa decisão ou actividade são nulas ou reduzidas (TOUGH, 1979, KNOWLES, 1980). Os adultos devem ser tratados como pessoas competentes e, por isso, deve-lhes ser conferida real delegação de responsabilidades e influência nas tomadas de decisão (TUIJMAN, 1996).

Se se procura capturar o momento mais adequado para que os adultos encetem determinadas aprendizagens, é importante ter em consideração o *timing* das aprendizagens. O princípio organizativo apropriado consiste em planear as aprendizagens procurando adequar a sequência curricular e as tarefas desenvolvimentais.

3.3 Diagnóstico das necessidades de aprendizagem

A construção de um modelo de competências pelo aprendente com o auxílio do facilitador é um veículo de determinar as necessidades de aprendizagem do aluno.

As necessidades de aprendizagem podem definir-se como uma lacuna entre as competências especificadas no modelo e o nível actual das competências do estudante, e a sua análise tem início com a percepção, por ele próprio, daquilo que pretende vir a ser ou daquilo que procura obter, que níveis de performance pretende atingir.

O elemento crítico da avaliação de necessidades é, precisamente, a constatação desta lacuna; pelo que a avaliação das necessidades é, em grande parte, uma auto-avaliação; uma vez que o facilitador providencia as ferramentas e procedimentos para que o aluno possua os dados necessários e formule julgamentos válidos acerca do nível de desenvolvimento de competências.

Este processo é, então, composto por três fases. Na primeira fase requer-se ao aprendente que construa um modelo de competências ou características necessárias para atingir uma determinada performance. De seguida, identifica-se o nível actual de suas competências e, por último, o facilitador auxilia-o a determinar quais as lacunas

existentes entre as suas competências actuais e as requeridas e nas quais se identificam direcções de crescimento desejáveis.

3.4 Formulação dos objectivos programáticos

Após a identificação das necessidades e da sua hierarquização, segundo critérios de prioridade, cabe ao aprendente formular os seus objectivos de aprendizagem. O facilitador deverá verificar a possibilidade de execução dos objectivos e a sua relevância, debatendo com o educando diversas possibilidades ou formas de alteração desses objectivos, sempre que não sejam exequíveis.

Knowles (1980, 1991) não defende qualquer tipologia de elaboração dos objectivos, salientando apenas que estes devem ser claros e precisos. A flexibilidade deste processo reside também neste ponto, uma vez que cada aprendente poderá formular os objectivos de acordo com as suas preferências e conhecimentos, embora o facilitador deva orientar este processo, reforçando a sua relevância diferencial, tendo como critério base as necessidades identificadas no ponto anterior.

3.5 Elaboração do plano de experiências de aprendizagem

Após a avaliação das necessidades através do autodiagnóstico e do estabelecimento de objectivos de aprendizagem, o aprendente deve decidir quais as aprendizagens que gostaria de realizar. Para tal, pode elaborar um plano em que indica quais as actividades que se propõe realizar, quais as metodologias que utilizará e a temporalização dessas actividades. Knowles (1980) refere que quando os aprendentes não possuem experiências prévias de aprendizagem autodirigida, podem sentir-se algo confusos por lhes caberem todas estas decisões; contudo, com o auxílio do facilitador e estabelecendo o plano por sequências de aprendizagem, os adultos rapidamente se sentirão mais seguros na elaboração do seu plano.

O estudante pode seleccionar, entre diversas opções, quais as aprendizagens a realizar e quais as metodologias e recursos que irá utilizar. Quando necessário, o facilitador deve realizar algumas propostas no sentido de enriquecer o seu plano; contudo, a decisão final cabe sempre ao primeiro.

A elaboração do plano de aprendizagem deve ser formulada através da conjugação dos problemas e preocupações existenciais dos adultos e dos propósitos do

facilitador e das instituições em que eles trabalham (se, for esse o caso). O plano de aprendizagem é elaborado segundo áreas-problema que contemplam um misto dos objectivos pessoais e dos conteúdos que se consideram essenciais.

3.5.1 O contrato de Aprendizagem

Knowles (1991, p. 41) define o contracto de aprendizagem como: “an approach to education that is most congruent with the assumptions about learners on which the andragogical model is based.”⁶

No processo de elaboração do contrato de aprendizagem, os aprendentes são subtilmente desafiados a pensar porque é que pretendem aprender algo; pelo que são salvaguardadas as necessidades de aprender dos adultos. Em relação às necessidades de autodirecção, o contrato de aprendizagem envolve os estudantes na tomada de decisões acerca do que irá ser aprendido, como será aprendido, quando, e na avaliação das aprendizagens.

A experiência dos adultos é tida em conta no contrato de aprendizagem, pois este permite planos de aprendizagem muito individualizados. As aprendizagens permitem a flexibilidade necessária aos aprendentes para estabelecerem o seu *timing* de aprendizagem de acordo com as suas necessidades; pelo que o princípio da prontidão para a aprendizagem também se encontra salvaguardado. Os alunos estabelecem os seus próprios objectivos de aprendizagem em termos de tarefas ou problemas relacionados com as suas situações de vida e tomando como pontos de referência as suas aprendizagens prévias e os problemas actuais. Os contratos de aprendizagem potenciam neles a procura de motivações internas para o seu trabalho.

Um outro ponto favorável à utilização do contrato de aprendizagem é que este engloba as peculiaridades dos adultos mais relevantes para a aprendizagem, bem como um vasto alcance de *backgrounds* educativos, experiências, interesses, motivação e habilidades que caracterizam os adultos, pois são os próprios indivíduos a formularem os seus próprios planos de aprendizagem. Os aprendentes têm a sensação de poder sobre os objectivos que pretendem atingir.

Em jeito de consideração final, ressaltamos que o contrato de aprendizagem constitui, para cada aprendente, uma estrutura visível para sistematizar as suas

⁶ “Uma abordagem em educação que é mais congruente com as assunções acerca dos aprendentes e em que a andragogia se baseia” (tradução livre).

aprendizagens e um procedimento sistemático para os envolver na responsabilidade de aprender e avaliar os produtos de aprendizagem.

3.6 Condução das experiências de aprendizagem

A condução das experiências de aprendizagem resulta das considerações tecidas nos pontos precedentes do ciclo andragógico. Um primeiro alerta quando o facilitador procura organizar este momento consiste na tentação, que, com frequência, se associa a muitos anos de experiência em contextos tradicionais de educação, de procurar ensinar o adulto. Knowles (1980, p. 48-49), refere que, por vezes, também ele assume uma posição de contornos pedagógicos: “I succumb to the compulsion to teach my students something I know they ought to know but they do not yet know they ought to know”⁷; mas ressalva o perigo desta opção, pois os aprendentes poderão não aceitar de bom grado esta directividade por parte do facilitador. Sempre que os adultos evidenciam procurar aprender de forma mais auto-dirigida o facilitador deve adoptar uma postura mais flexível, sendo um recurso sempre disponível, alertando para possíveis falhas e indicando caminhos diversos que o aprendente poderá seguir, se assim o entender.

A experiência prévia é, como referido anteriormente, um factor a ter em consideração na condução das experiências de aprendizagem e, por isso, as técnicas consideradas mais adequadas à generalidade dos adultos são técnicas experienciais (em detrimento de técnicas transmissivas), nas quais as experiências prévias dos adultos são integradas.

A discussão em grupo, os métodos de caso, exercícios de simulação, *role-play*, exercícios de prática de competências, projectos de campo, são algumas das técnicas mais utilizadas (DALE, 1954 apud KNOWLES, 1980). A aplicação destas técnicas tem por base teórica a constatação de que quanto mais activo for o papel do aprendente na sua aprendizagem maior e mais profunda esta será. A exposição de conteúdos não é considerada como de pouca utilidade pela perspectiva andragógica; desde que o facilitador procure ilustrar os novos conceitos ou generalizações apelando para as experiências de vida dos estudantes.

Em síntese, o facilitador de aprendizagem deve procurar, ainda, construir, em conjunto com os aprendentes, um *design* de experiências de aprendizagem, no qual os

⁷ “Eu sucumbo à compulsão de ensinar aos meus estudantes algo que eu sei que eles deveriam saber mas que eles ainda não sabem que necessitam de saber” (tradução livre).

eles identificam como pretendem aplicar as novas aprendizagens na sua vida diária. O objectivo da aprendizagem, segundo a andragogia, seria exactamente este: a aplicação das novas aprendizagens na vida dos indivíduos (KNOWLES, 1990a).

3.7 Avaliação dos resultados e re-diagnóstico das necessidades de aprendizagem

Avaliar o processo educativo é algo muito complexo, pois nem sempre é possível controlar variáveis suficientes para demonstrar que a aprendizagem realizada em contexto educativo é a responsável pela mudança verificada no aprendente. O modelo andragógico prevê um processo de autoavaliação, no qual o facilitador procura auxiliar o aprendente a obter evidências acerca dos progressos na procura de alcançar os objectivos. Segundo Knowles (1980, p. 49): “nothing makes an adult feel more childlike than being judged by another adult”,⁸ pelo que, segundo a perspectiva andragógica, as fraquezas e as potencialidades do projecto educativo encetado pelo aprendente devem ser avaliadas em termos de como facilitaram ou dificultaram a sua aprendizagem.

Kirkpatrick (1975) conceptualizou a avaliação do processo de aprendizagem de forma muito congruente com os princípios andragógicos. Este autor concebe o processo de avaliação segundo quatro passos, que são necessários para uma avaliação completa do programa e que iremos analisar.

A avaliação da reacção constitui o primeiro passo, no qual se pretendem obter dados acerca de como os aprendentes estão a responder ao programa, o seu grau de satisfação, sentimentos positivos ou negativos que desenvolveram desde que decidiram participar. Os resultados desta avaliação devem ser discutidos em grupo, de forma a potenciar um clima de aprendizagem positivo e melhorar alguns aspectos avaliados negativamente. A avaliação da aprendizagem constitui o passo seguinte e no qual se procuram obter dados acerca de técnicas, materiais ou temáticas, adquiridos pelos participantes. No terceiro passo procura avaliar-se o comportamento dos aprendentes e, para tal, utilizam-se os resultados de observações realizadas antes e após a aprendizagem ocorrer. O último passo diz respeito aos resultados. Os dados são obtidos através das prestações dos indivíduos e, quando se consideram organizações, avaliam-se os custos, a eficácia, o retardamento e o absentismo.

⁸ “Nada faz um adulto sentir-se mais infantil do que ser julgado por outro adulto” (tradução livre).

Às quatro dimensões consideradas, Knowles acrescenta uma quinta, directamente relacionada com a educação de adultos e inserida na educação permanente: o diagnóstico das necessidades de aprender.

Se todas as aprendizagens conduzem a futuras aprendizagens, como a educação permanente implica, então todos os processos de avaliação devem incluir alguma componente que conduza os aprendentes a re-examinarem os seus modelos de aquisição de competências e considerar as discrepâncias que porventura se mantenham entre as suas competências e o modelo. A repetição do diagnóstico é, pois, uma parte essencial da fase de avaliação.

4 Facilitador da aprendizagem e aprendente: que responsabilidade(s)

O facilitador de aprendizagem deve assumir como verdadeiras duas premissas-base na educação de adultos: os adultos são muito diferentes entre si e os adultos são capazes de aprender. Ambos os postulados foram corroborados por resultados de investigações e não representam aspectos discutíveis, na actualidade. Destas duas premissas Knowles (1980, 1991) retira o argumento de que na educação de adultos o facilitador não pode ser um mero transmissor de conhecimentos, pois é sua a responsabilidade de adequar as aprendizagens aos alunos, assim como de contribuir para o desenvolvimento da autodirecção das aprendizagens.

As peculiaridades da população adulta exigem do facilitador um conjunto de responsabilidades em relação ao processo educativo. Embora não seja tão directivo como o professor, o facilitador da aprendizagem possui um papel importante em todas as fases do processo de aprendizagem. Recordamos que, nem sempre, os adultos conseguem identificar quais as necessidades de aprendizagem e, por vezes, não conhecem quais os recursos e materiais a que podem recorrer. O desânimo face às novas aprendizagens também é algo frequente na população adulta e, em todos estes problemas, o facilitador deve ter respostas a dar, conselhos, críticas ou simplesmente tempo para ouvir o aprendente e debater com ele o evoluir do processo.

Knowles assume que o adulto sente uma necessidade intrínseca de aprender, perante a qual o facilitador deve procurar expô-lo a novas possibilidades de auto-realização, deve auxiliar a clarificação das suas aspirações, a melhoraria das suas performances e o diagnóstico das lacunas entre as suas aspirações e o seu nível actual de desempenho. Cabe-lhe, também, sempre que tal se aplique, identificar junto com o

aprendente problemas que este possua na sua vida e que se devam a lacunas passíveis de diminuição e/ou eliminação via educação (KNOWLES, 1980).

Nos parágrafos subseqüentes, reiteramos as competências requeridas ao facilitador ao longo do desenrolar do ciclo andragógico. Num primeiro momento e no âmbito do estabelecimento de um clima propício à aprendizagem, o facilitador possui a responsabilidade de providenciar condições físicas confortáveis e de interacção. O facilitador deve estabelecer uma relação de empatia com o aprendente e aceitá-lo como uma pessoa de valor e, por conseguinte, respeitar os seus sentimentos e ideias (o conhecimento do nome dos alunos e a sua valorização como ser único permite a construção de uma relação de confiança mútua e de ajuda entre estes e aquele).

O facilitador de aprendizagem sente-se à vontade para expor os seus sentimentos e contribuir com os seus recursos no espírito do questionamento mútuo, sendo esta uma das diferenças mais notórias face ao professor que se pressupõe distante e fonte de sabedoria na maior parte das situações.

Por último, este deve, também, procurar remover os símbolos que associam a situação de aprendizagem actual com as situações de aprendizagem daqueles adultos quando em criança (a presença do estrado como sinónimo de diferença entre professor e aluno), de forma a promover sensações agradáveis.

Em simultâneo, os aprendentes devem perceber os objectivos de aprendizagem como seus; pelo que o facilitador deve procurar envolvê-los num processo mútuo de formulação dos objectivos nos quais as necessidades dos aprendentes, do facilitador e da instituição são tidas em consideração. As responsabilidades no planeamento e condução das aprendizagens são, desta forma, partilhada pelos estudantes e pelo facilitador de aprendizagem. Os aprendentes devem elaborar um plano prévio das aprendizagens que pretendem efectuar e, posteriormente, devem encetar essas aprendizagens. Por seu turno, o facilitador deve clarificar o pensamento deles acerca das opções disponíveis, dos métodos e materiais que podem ser utilizados e quais os mais adequados para determinadas aprendizagens. Deve, ainda, procurar envolvê-los nas tomadas de decisão relativas às diversas opções, sem esquecer que as aprendizagens efectuadas devem possuir um sentido de progresso face aos objectivos estabelecidos. O facilitador deve procurar encorajar os aprendentes na progressão dos objectivos, assim como, auxiliá-los na aplicação de procedimentos de auto-avaliação, de acordo com os critérios estabelecidos.

5 Notas sumárias sobre as implicações para a educação de jovens e crianças

Não poderíamos finalizar esta análise sem explorar, ainda que de forma breve, as implicações da perspectiva andragógica para a educação de jovens e crianças.

As crianças começam, cada vez mais cedo, a conceber-se como autodirigidas em algumas áreas da sua vida. As experiências que vão acumulando ao longo dos anos (anteriormente as crianças permaneciam em casa até terem atingido a idade necessária para ir para a escola; agora, desde muito novas são colocadas no jardim infantil) permitem-lhes experienciar a prontidão para algumas aprendizagens de forma semelhante aos adultos. As crianças e jovens também possuem problemas e dúvidas existenciais que gostariam de ver resolvidos e, por isso, muitos dos princípios da andragogia também lhes são aplicáveis.

Se a educação das crianças e jovens procura produzir adultos capazes de aprender para toda a vida, é necessário modificar o sistema educativo vigente num sentido mais condicente com a auto-aprendizagem, a auto-avaliação e a responsabilidade pelas decisões tomadas. Segundo Knowles (1980) a andragogia constitui uma abordagem que engloba nos seus pressupostos estas modificações, pelo que se revela uma perspectiva adequada como alternativa à perspectiva tradicional.

6 A andragogia em avaliação: potencialidades e limites

Knowles (1980) referiu que a andragogia possuía influências da corrente científica, pela qual procurava fundamentar o conhecimento em métodos de investigação rigorosos; assim como da corrente artística, em que procurava compreender como os adultos aprendem e, em particular, qual o papel da reflexão nesse processo. Passados mais de vinte anos da publicação dessa obra, a investigação empírica realizada é escassa e os resultados obtidos são inconclusivos e, por vezes, ambíguos. A componente científica da andragogia foi duramente criticada por Houle (1972), Elias (1979), Day e Basket (1982), Pratt (1982), entre outros. Pelo contrário, os postulados dessa perspectiva que possuem maior grau de aceitação prendem-se com a liberdade de opção que é atribuída aos adultos, a importância que Knowles atribui às metodologias activas, em detrimento do modelo de ensino tradicional e o papel da experiência passada na forma como os adultos conceptualizam e interpretam as suas vivências pessoais e sociais. Pesem os prós e contras, as potencialidades da obra de Knowles são evidentes, sendo ela muito

referenciada na literatura da especialidade, na medida em que a andragogia constitui a súmula de um conjunto de pressupostos acerca dos adultos e da educa o de adultos, que conferem identidade   prática de educa o de adultos em contextos diversos.

A diferencia o entre a educa o de adultos e de crianças e jovens representa um passo importante na história da educa o de adultos, que permaneceu muitos anos (e em vários países) como um apêndice do sistema regular de ensino.

Embora possam ser referenciados alguns postulados menos aceitáveis da andragogia, a sua aceita o pelo público adulto demonstra a sua aplicabilidade. Knowles (1980, 1990b, 1991),   semelhança de outros educadores de adultos (FREIRE, 1970; LOVELL, 1979; MEZIRROW, 1990), apela para a experiência prévia dos alunos, para a singularidade de cada um, em particular, como ponto inicial da aprendizagem e, por isso, acentua a relevância da constru o de significado pelo aprendente, pelas vivências anteriores, bem como, da integra o dos conhecimentos nos esquemas de conhecimento do sujeito. A aprendizagem  , por conseguinte, um processo interactivo entre quem aprende e o mundo exterior, o que   auxiliado pelo facilitador. Ou seja, Knowles (1980, 1990b) enfatiza a natureza psicológica individual do aprendente e considera que cada indivíduo procura autonomizar-se e desenvolver-se de forma única e singular.

A perspectiva de Knowles, grandemente influenciada pela perspectiva humanista, representa uma posi o filosófica relativamente   natureza existencial dos adultos, sustentada pela crença de que, desde que tenham liberdade de op o, eles procuram desenvolver-se e realizar-se como pessoas através da aprendizagem.

A perspectiva andragógica defende uma concep o muito optimista de ser humano, que se coaduna claramente com a nossa própria, mas que, em termos científicos   pouco testável. A fundamenta o empírica dos pressupostos andrag gicos revela-se consideravelmente complexa (muitos adultos não revelam preferir a aprendizagem autodirigida face a outras formas de aprendizagem (OLIVEIRA, 1996). Esta constata o abala consideravelmente os postulados da andragogia.

A nosso ver a andragogia deve ser interpretada e conceptualizada não como uma teoria que unifica e resolve todos os problemas da educa o de adultos, mas como um conjunto de princípios teóricos e práticos que suscitam em muitos adultos novas forças para realizar aprendizagens com sucesso. A andragogia constitui uma descri o empírica dos estilos de aprendizagem dos adultos e, também, uma âncora conceptual face aos comportamentos desses estudantes. Por outras palavras, ela constitui um conjunto de orienta es prescritivas e pragmaticamente validadas, que procuram combater a

pedagogia tradicional e os elevados níveis de insucesso desses alunos que realizam aprendizagens no sistema formal.

A sua aplicabilidade representa, a nosso ver, a maior vantagem da perspectiva andragógica face à pedagogia tradicional de adultos, senão vejamos:

- a) É aplicável em contextos muito diversos (formais, informais e não formais);
- b) pode aplicar-se no seu todo ou apenas em parte;
- c) os aprendentes possuem liberdade de escolha em todo o processo de aprendizagem;
- d) não possui referenciais culturais restritivos (embora a possibilidade de aplicação em regimes ditatoriais seja mais reduzida);
- e) é aplicável no campo das ciências exactas e também no das ciências humanas;
- f) o seu espectro de actuação abrange todas as idades (embora inicialmente tenha sido conceptualizada para adultos).

Na nossa perspectiva Knowles não procurou elaborar uma teoria definitiva da aprendizagem ou do ensino de adultos; procurou apenas sintetizar um conjunto de pressupostos, retirados de experiências de sucesso com esse público, que pareciam orientar a sua prática educativa, para maiores níveis de sucesso. Pelo que, algumas das críticas que lhe são apontadas, nomeadamente relativas à sua fundamentação epistemológica, às definições que este autor apresenta de andragogia e de pedagogia (e que não são formuladas a partir da tradução literal dos conceitos) ou à falta de experiências comprovativas das virtualidades do modelo, desvirtuam os propósitos de sua obra.

Por outro lado, parece-nos que a educação é um campo de estudo demasiado complexo e rico para podermos encontrar uma teoria adequada a todos os públicos, todas as situações de aprendizagem, todos os facilitadores, a educação constitui um problema irresolúvel (há demasiadas variáveis em interacção para que possamos definir qual a melhor estratégia ou qual a melhor perspectiva teórica) e, por isso, uma fonte permanente de melhoria e de conhecimentos. A perspectiva de Knowles, embora claramente associada a um conjunto de postulados teóricos não verificáveis, permitiu à educação de adultos encontrar uma unidade que lhe era essencial no contexto histórico em que esta perspectiva surgiu. A nosso ver, a constatação de que os adultos são um público

diferenciado das crianças e adolescentes e de que as suas opiniões e perspectivas devem ser tidas em consideração é, inegavelmente, um dos méritos desta perspectiva.

Das diversas limitações apontadas, a andragogia de Knowles pelos diversos investigadores e estudiosos da educação de adultos salientamos duas, já explicitadas, pela sua relevância: a ambiguidade relativamente ao conceito de autodirecção e a não referência à educação como emancipatória. Estas duas críticas sumariam as duas principais lacunas que atribuímos à andragogia. De facto, alguns adultos não demonstram necessidade de dirigir as suas aprendizagens e, por vezes, demonstram muitas dificuldades em realizar aprendizagens sem a orientação directa do facilitador. Encontramos diversos estudos (BROOKFIELD, 1986) que salientam a inadequação da aprendizagem autodirigida em algumas experiências de adultos, quer no tocante à quantidade da aprendizagem que é efectuada, quer quanto ao grau de satisfação dos membros; mas também encontramos alguns estudos que referem a maior satisfação e os níveis mais elevados de aprendizagem que alguns adultos demonstram quando realizam essas aprendizagens. Cremos que se tem atribuído demasiada relevância a este aspecto da obra de Knowles, descurando tantos outros, igualmente relevantes. Talvez o adulto autodirigido seja uma utopia e uma meta que Knowles procurava atingir, ou seja, um conceito prescritivo e não descritivo; contudo, este autor sempre referiu que cabe aos aprendentes seleccionar como pretendem aprender; por isso estes poderiam indicar as suas preferências por aprendizagens realizadas em contextos mais directivos.

A nosso ver, resta a questão: será que os educadores de adultos devem procurar fomentar competências de auto-aprendizagem ou manter os adultos dependentes? Numa sociedade em que a aprendizagem ao longo da vida se constitui como uma realidade cada vez mais evidente, talvez a perspectiva de Knowles possa ser recuperada e incrementada na educação (embora não como um postulado indiscutível, mas como uma meta da educação de adultos).

Assim, e face ao exposto, consideramos que a andragogia constitui um modelo de educação de adultos, claramente mais adequado a esses estudantes que a pedagogia tradicional. A sua maior adequação aos indivíduos de idades mais reduzidas permanece por esclarecer. A falta de investigações nesse sentido e a pouca referência quer de Knowles, quer dos seus críticos relativamente a esta possibilidade, não nos permite formular opiniões fundamentadas a esse respeito.

6 Conclusão

O modelo andragógico pode ser aplicado, no seu todo ou em parte, numa grande variedade de actividades educativas e programas assim como ambientes institucionais. Este modelo apresenta particularidades que o tornam adaptável a diversas culturas, segundo Knowles é “*culture free*”⁹ e já foi aplicado com sucesso nos diversos continentes. A sua aplicabilidade e flexibilidade são tais que é utilizado com populações de diversos níveis sócio-culturais, de diferentes idades e tendo como referência de conteúdo as ciências naturais e humanas (DIFLO, 1982; KNOWLES, 1986).

Os elementos do modelo que foram mais generalizados são: o estabelecimento do clima, a aprendizagem autodirigida, o contrato de aprendizagem, a instrução individualizada, a aprendizagem experiencial, a elaboração do processo de aprendizagem, o auto-diagnóstico e a auto-avaliação.

As modificações que este modelo requer em relação à pedagogia não implicam elevadas transformações materiais; com um arranjo diferente do espaço lectivo uma sala tradicional pode transformar-se numa sala “andragógica”. É no nível do ambiente psicológico que as alterações são claramente mais importantes e profundas. O abandono por parte do professor da sua postura de tantos anos em favor de uma nova, não é fácil. O próprio Knowles reconhece a tentação de, por vezes, procurar ensinar; mas se o professor estiver realmente preocupado com os seus alunos, se aceitar a diferença como algo de positivo e se acreditar que os adultos são, de facto, capazes de aprender, então os alicerces do facilitador de aprendizagem já estão implementados. O facilitador não se caracteriza pela dicotomia face ao professor tradicional, é apenas mais aberto à discussão e debate de ideias, mais crente nas capacidades de desenvolvimento dos indivíduos, mais optimista em relação à possibilidade de aprendizagem dos adultos. Esta perspectiva permite-lhe dar maior autonomia aos aprendentes, fornecer-lhes mais liberdade de escolha e de acção.

O facilitador de aprendizagem não é uma pessoa ausente do processo de aprendizagem, é uma entidade sempre presente e com elevadas responsabilidades. O auxílio que ele fornece aos adultos é que é diferente do tradicional; tal como indica o célebre provérbio chinês “não lhes dá o peixe, ensina-os a pescar”.

⁹ “Livre de influências culturais” (tradução livre).

O aprendente adulto é perspectivado de forma muito mais activa e participativa no processo de aprendizagem. Ao lhe serem conferidas maiores responsabilidades, os adultos motivam-se mais facilmente face à aprendizagem e desistem menos, uma vez que concebem aquele projecto como o seu projecto.

Referências

- BROOKFIELD, S. D. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. San Francisco: Jossey Bass, 1986. Disponível em: <http://archon.edu/~nebraska/curric/ttim1/artsum.html>. Acesso em: 12 jan. 2004.
- BRYAN, V.; SCHULTZ, S. F. Self-directed learning in distance education: the relationship between self-directed learning readiness scores and success in completing distance education programs through home-study training. In: LONG, H. B.; Associates. *New dimensions in self-directed learning*. Oklahoma: Public Managers Center, 1995. p.135-158.
- CHEONG, C. K.; LEE, C. K.; LONG, H. B. Self-directed learning readiness & some related variables: A study of self-educates people in Korea. In: LONG, H. B.; Associates. *New dimensions in self-directed learning*. Oklahoma: Public Managers Center, 1995. p. 267-276.
- CONFESSORE, G. J.; LONG, H. B. *Abstracts of literature in self-directed learning 1983-1991*. Oklahoma: Public Managers Center, 1992.
- DAMIÃO, H. *Pré, inter e pós-acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva, 1996.
- DIFLO, K. Process and content: the andragogical model in practice. *Australian Journal of Adult Education*. v. 22, n.1, p. 15-20, 1982.
- ELIAS, J.; MERRIAM, S. *Philosophical foundations of adult education*. Malabar: Krieger Publishing company, 1980.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury, 1970.
- KIDD, J. *How adults learn*. New York: Cambridge, 1973.
- KIRKPATRICK, D. L. *Evaluating training programs*. Madison: American Society for Training and Development, 1975.
- KNOWLES, M. *The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.
- _____. *The adult learner: A neglected species*. 4. ed. Houston: Gulf, 1990a.
- _____. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990b.
- _____. *Using Learning Contracts: Practical Approaches to individualizing and structuring learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

- LIMA, M. P. *Estudo longitudinal do conceito de si escolar em adultos*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 1991.
- LONG, H. B.; REDDING, T. R. *Self-directed learning dissertation abstracts from 1966-1991*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education. 1991.
- LOVELL, R. *Adult Learning*. London: Routledge, 1979.
- MERRIAM, S. *An update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- MEZIROU, J. How Critical Reflection Triggers Transformative learning”. In: _____. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.
- MONTEIRO, M.; SANTOS, M. *Psicologia*. v. 2. Porto: Porto Editora, 1996.
- NORBECK, J. *O educando adulto*. In: _____. Curso sobre Educação de adultos. Braga: Universidade do Minho, 1984.
- OLIVEIRA, A. *Aprendizagem autodirigida na adultez: Teoria, investigação e facilitação*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 1996.
- PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. New York: Norton, 1963.
- _____. *The moral development of the children*. Glencoe: Free press, 1948.
- SIMÕES, A. Educação permanente e educação compensatória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XI, p. 139-148. 1977.
- _____. O adulto em perspectiva: diferenças no comportamento associadas à idade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XIII, p. 3-62. 1979.
- _____. Aspectos da gerontologia (Ano internacional da terceira idade). *Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVI, p. 39-96. 1982.
- _____. Alfabetização de adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV, p. 457-476. 1990a.
- _____. Alguns mitos respeitantes aos idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXIV, p.109-121. 1990b.
- _____. Aspectos do desenvolvimento cognitivo do idoso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXV, n. 2, p.177-185. 1991.
- _____. Desenvolvimento intelectual do adulto. *Forum*, n.11, p.75-85. 1992.
- SMITH, R. (ed.). *Helping adults learn how to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.[s/d]
- TOUGH, A. *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. 2. ed. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979.
- TUIJMAN, A. (ed.). *Encyclopedia of adult education and training*. 2. ed. Oxford: Pergamon. 1996.
- VYGOTSKY, L. *Thought and language*. New York: Wiley, 1962.
- _____. *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Endereço:

Rua do Colégio Novo
Apartado 6153
3001-802 COIMBRA-PT

Recebido: junho/2004
Aprovado: agosto/2004