

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

**Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)**

Atena
Editora
Ano 2019

Melissa Andréa Smaniotto
(Organizadora)

Direitos Humanos e Diversidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D598 Direitos humanos e diversidade [recurso eletrônico] / Organizadora
Melissa Andréa Smaniotto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2019. – (Direitos Humanos e Diversidade; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-182-4

DOI 10.22533/at.ed.824191303

1. Antropologia. 2. Direitos humanos. 3. Minorias. I. Smaniotto,
Melissa Andréa. II. Série.

CDD 323

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Direitos humanos e diversidade”, em seu volume 1 traz à tona discussões relevantes na sociedade contemporânea a partir de uma perspectiva interdisciplinar e multifacetada, o que propicia um olhar ímpar a partir da visão de mundo de autores, revelando uma preocupação em contribuir para a temática tendo como ponto de partida o viés educacional e cultural.

Neste sentido, se evidencia a imprescindibilidade de provocação dos protagonistas da construção do conhecimento, quais sejam, educadores e alunos, para que - na realidade que estão inseridos - disseminem reflexões e despertem nos mais diversos espaços sociais, atitudes comprometidas com a efetivação dos direitos humanos.

Além das escolas e universidades, a comunidade científica à luz da antropologia aprofunda o debate dos direitos humanos voltando-se para questões referentes à sexualidade, família, gênero, raça, idade, religião e liberdade de expressão e seus desdobramentos voltados na busca incessante de respeito à diferença, aceitação, pertencimento e sobretudo, de inclusão social.

Este volume 1, composto de 25 capítulos, tem como propósito difundir e aprofundar a percepção de que os direitos humanos estão implícitos e, muitas vezes, desrespeitados, na multiplicidade de situações que permeiam o dia-a-dia, objetivando-se dar visibilidade e amadurecer possíveis caminhos que se aproximem da efetivação de tais direitos, com olhos voltados à dignidade da pessoa humana.

Melissa Andréa Smaniotto

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AFINAL, QUAL É O PAPEL DO SOCIOEDUCADOR COMO AGENTE DE DIREITOS HUMANOS?	
<i>Clawdemy Feitosa e Silva</i> <i>Sidelmar Alves da Silva Kunz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913031	
CAPÍTULO 2	14
ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO	
<i>Tiago Tristão Artero</i> <i>Giane Aparecida Moura da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913032	
CAPÍTULO 3	26
DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Andréa Souza de Albuquerque</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913033	
CAPÍTULO 4	35
DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES DESDE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
<i>Messias da Silva Moreira</i> <i>Thaís Janaína Wenczenovicz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913034	
CAPÍTULO 5	49
EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTERCULTURALIDADE	
<i>Soraya Cunha Couto Vital</i> <i>Sônia da Cunha Urt</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913035	
CAPÍTULO 6	63
GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL IRENE ORTEGA, MIRASSOL D'OESTE – MT	
<i>Cláudia Lúcia Pinto</i> <i>Ieda Maria Brighenti</i> <i>Valcir Rogerio Pinto</i> <i>Elaine Maria Loureiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913036	
CAPÍTULO 7	75
GESTOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PROMOTOR MULTIPLICADOR, DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ, NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Carlos Fernando do Nascimento</i> <i>Cleonildo Mota Gomes Júnior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913037	

CAPÍTULO 8	90
O CINEMA ALÉM DO INGRESSO PAGO: A PRODUÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA	
<i>Letícia Brambilla de Ávila</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913038	
CAPÍTULO 9	106
O CONTEÚDO DE LUTAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIREITO A SER CONQUISTADO	
<i>Luiz Frederico Pinto</i>	
<i>Tiago Tristão Artero</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8241913039	
CAPÍTULO 10	111
O PRONATEC E O DIREITO À FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MS	
<i>Arão Davi Oliveira</i>	
<i>Valdivina Alves Ferreira</i>	
<i>Celeida Maria Costa de Souza e Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130310	
CAPÍTULO 11	128
UMA AÇÃO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA TEMÁTICA INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL	
<i>Victor Ferri Mauro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130311	
CAPÍTULO 12	141
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: SUA INTERFACE COM OS DIREITOS CULTURAIS E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO-CULTURAL CIDADINO	
<i>Tatiane Vieira de Aguiar Barreto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130312	
CAPÍTULO 13	157
A IMAGEM DO NEGRO NA PUBLICIDADE: COMPARATIVO BRASIL E SUÉCIA	
<i>André Isídio Martins</i>	
<i>Jaci de Fátima Souza Candiotto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130313	
CAPÍTULO 14	171
A LIBERDADE DE EXPRESSÃO E O DISCURSO DE ÓDIO: O ETNOCENTRISMO RELIGIOSO LEGITIMANDO ABUSOS	
<i>Francisco das Chagas Vieira dos Santos</i>	
<i>Clara Jane Costa Adad</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130314	

CAPÍTULO 15 184

A REPRESENTAÇÃO E O LUGAR DO NEGRO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Lídia Maria Nazaré Alves
Aparecida Gomes Oliveira
Murilo Américo da Silva
Fabírcia Santos Miguel

DOI 10.22533/at.ed.82419130315

CAPÍTULO 16 194

ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS: PRECONCEITO X A PRÁTICA INCLUSIVA

Fabianne da Silva de Sousa
Maira Nunes Farias Portugal

DOI 10.22533/at.ed.82419130316

CAPÍTULO 17 206

AS BORDADEIRAS DA COMUNIDADE ESPÍRITA DISCÍPULO DE JESUS COMO AGENTES DO DESENVOLVIMENTO LOCAL - BAIRRO NOVA LIMA – CAMPO GRANDE – MS

Mariel Guerreiro da Fonseca Martins
Dolores Ribeiro Coutinho
Maria Augusta de Castilho

DOI 10.22533/at.ed.82419130317

CAPÍTULO 18 216

BANCADA PARLAMENTAR EVANGÉLICA: UMA MORAL RELIGIOSA QUE LIMITA A APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Larissa Maria de Queiroz

DOI 10.22533/at.ed.82419130318

CAPÍTULO 19 228

CULTURA SURDA E LITERATURA NO ESPAÇO ESCOLAR: UM EXERCÍCIO DE DIREITO AO ESTUDANTE SURDO

Michele Vieira de Oliveira
João Paulo Romero Miranda
Rosana de Fátima Janes Constâncio
Adriano de Oliveira Gianotto
Andréa Duarte de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.82419130319

CAPÍTULO 20 237

DESCOLONIZAR A UNIVERSIDADE: POR METODOLOGIAS DESCOLONIAIS E FEMINISTAS NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Roberta Laena Costa Jucá
Vanessa Oliveira Batista Berner

DOI 10.22533/at.ed.82419130320

CAPÍTULO 21	258
DIREITO DOS IDOSOS EM UMA UNIDADE DE CUIDADOS CONTINUADOS INTEGRADOS	
<i>Ane Milena Macêdo de Castro</i>	
<i>Josyenne Assis Rodrigues</i>	
<i>Gleice Kelli Santana de Andrade</i>	
<i>Anna Alice Vidal Bravalhieri</i>	
<i>Danielle Mayara Rodrigues Palhão de Rezende</i>	
<i>Lariane Marques Pereira</i>	
<i>Francielly Anjolin Lescano</i>	
<i>Tuany de Oliveira Pereira</i>	
<i>Alexandra Bazana da Silva Costa</i>	
<i>Edivania Anacleto Pinheiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130321	
CAPÍTULO 22	263
DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E SEXUALIDADES: SOBRE CONSERVADORISMOS, FUNDAMENTALISMOS E PÂNICOS MORAIS	
<i>Cristiano Figueiredo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130322	
CAPÍTULO 23	279
O SISTEMA DE COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS À LUZ DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E DOS PRINCÍPIOS DA IGUALDADE E DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA	
<i>Aparecida França</i>	
<i>Katlein França</i>	
<i>Reginaldo França</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130323	
CAPÍTULO 24	294
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR	
<i>Sandra Maria Rebello de Lima Francellino</i>	
<i>Luciane Pinho de Almeida</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130324	
CAPÍTULO 25	305
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O RECONHECIMENTO DA IGUALDADE NA DIFERENÇA: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE JOVENS DE DIFERENTES REALIDADES	
<i>Alaine Elias Amaral</i>	
<i>Lorene Almeida Tiburtino-Silva</i>	
<i>Josemar de Campos Maciel</i>	
DOI 10.22533/at.ed.82419130325	
SOBRE A ORGANIZADORA.....	314

ANDRAGOGIA: UM SABER NECESSÁRIO AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EJA, PROEJA E TURMAS DE ACELERAÇÃO

Tiago Tristão Artero

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS.

Giane Aparecida Moura da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Corumbá-MS.

RESUMO: O artigo trabalha com a referência conceitual sobre a Andragogia e suas implicações teórico-metodológicas nas atividades com os públicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e nas salas de aceleração da aprendizagem. Apresenta como aporte teóricos os autores: Freire, Teixeira, Salthouse, Abreu, Gagné, Dembo, Knowles entre outros. A Andragogia é uma área específica que considera as particularidades de aprendizagem dos adultos e trata o aspecto da inclusão como uma questão ampla e fundamental, no sentido de dar oportunidade aos grupos de indivíduos, no intuito de atender o que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1994) que: “Toda a pessoa tem direito à educação”. Por isso é necessário entender quem são todos, como condição primordial para que a educação seja efetuada

a todos. O artigo tem como objetivo analisar o conceito de Andragogia sob o enfoque teórico-metodológico do trabalho docente, identificar as metodologias para o trabalho com esse público e diagnosticar o nível de conhecimento dos professores que atuam com jovens e adultos, sobre a temática. A metodologia utilizada foi pautada no método científico dedutivo, a abordagem é qualiquantitativa com finalidade exploratória, descritiva e explicativa, a pesquisa é bibliográfica e de campo, por meio de questionários estruturados aplicados aos professores do IFMS que atuaram no PROEJA e com os professores da rede municipal de ensino de Ladário que atuam na EJA e nas salas de aceleração.

PALAVRAS-CHAVE: educação, metodologia, inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

Para entender os conceitos que fundamentam a Andragogia é necessário antes fazer uma pequena reflexão sobre a educação. Para Alves; Vogt (2005, p.1): “considera-se que a educação é um dos principais serviços que favorecem o desenvolvimento socioeconômico de um país, pois ela tem um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e, em geral, por

meio dela se conquista a participação de todos os seus membros. ”

E de acordo com Gutiérrez; Jiménez (2005 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 1), a educação significa: “a busca pelo desenvolvimento individual, pela superação pessoal, pelo desejo de auto-realização [sic] e preparo para responder às exigências da vida, diante do mundo em transformações, impulsiona o homem à necessidade de educar-se.”

Destarte, a educação é entendida como um serviço em prol da nação e dos cidadãos que a constituem, pois concomitante o processo educacional atende a necessidade do desenvolvimento social e econômico de um território e também o desenvolvimento social, intelectual e integral do indivíduo, haja vista que para se obter o progresso [entende-se aqui como desenvolvimento] é primordial educar os homens, no sentido de não apenas instruí-los mas sobretudo, de garantir-lhes a possibilidade de descobrir, questionar, pesquisar ir além dos muros e limites da sala de aula e da escola.

Se “Toda a pessoa tem direito à educação”, de acordo com o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.14), buscar entender quem são **todos** é condição para que a educação seja estendida a todos (grifo nosso). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.14) vai além, quando diz que a “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos”.

Assim pensar na Andragogia como uma área específica que considera as particularidades de aprendizagem dos adultos é essencial quando se pensa no aspecto da inclusão como uma questão ampla e fundamental. Incluir, no sentido de dar oportunidade a todos pressupõe considerar as necessidades de aprendizagem da diversidade dos grupos e dos indivíduos (que são incontáveis).

E se falamos no processo andragógico de educação, indubitavelmente estamos nos referindo a educação de jovens e adultos em sua essência metodológica e conceitual. Contudo é mister compreender que,

[...] a educação de adultos é complexa de descrever, dada a abrangência do tema e a variedade de ações, envolvendo instituições ou organizações. A ela se remetem várias concepções, tais como: substituta da educação primária (combate ao analfabetismo), complemento do nível elementar, prolongamento do nível primário, até mesmo como aperfeiçoamento dos níveis superiores. (ALVES; VOGT, 2005, p. 2).

Talvez possamos sugerir a necessidade de se refletir o papel da educação de jovens e adultos, das salas de EJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (*PROEJA*) e das salas de aceleração sob seu aspecto teórico-metodológico, com o objetivo de nos apropriarmos da Andragogia e rever a prática docente realizada a

público adulto.

Ensina Ludjoski (1972 *apud* VOGT; ALVES 2005, p. 2) que:

[...] a educação de jovens e adultos é um conceito muito mais amplo que o de instrução de um adulto, uma vez que o primeiro parte de uma concepção antropológica e o segundo de uma visão didática da aprendizagem do adulto. Essa educação na perspectiva antropológica, vai além da instrução, pois permite ao sujeito a transcendência [...]

Se nas palavras do autor acima citado, a educação leva o sujeito a transcender, precisamos saber quem é esse indivíduo e entender que em qualquer área do processo educativo de jovens e adultos é imperioso compreender que: **“Antes de tudo, a educação de adultos implica a compreensão do ser humano na idade adulta.”** (ALVES; VOGT, 2005, p. 2 grifos nossos).

Em nosso contato com os profissionais que atuam com jovens e adultos essa reflexão sobre a idade adulta e a prática metodológica utilizada, nos permite ver alguns equívocos construídos e cristalizados ao longo do tempo, quando se desconsidera o entendimento do sujeito adulto, suas relações com o meio e a motivação para estar de volta em uma sala de aula e vivenciar a educação de jovens e adultos.

Esse é um dos princípios basilares da Andragogia por tratar-se de uma área que considera o aluno adulto no processo de ensino e aprendizagem é peça fundamental para que o direito de receber educação esteja garantido aos adultos e idosos. Estes necessitam ser incluídos no processo educativo, pois “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”, de acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.05).

2 | ANDRAGOGIA

O termo Andragogia não é uma invenção do século XXI, tampouco pode ser considerado desconhecido ou irrelevante na educação de jovens e adultos, registra-se na história que o conceito:

foi formulado originalmente por Alexander Kapp, professor alemão, em 1833; caiu em desuso e reapareceu em 1921, no relatório de Rosenstok, sinalizando que a educação de adulto requer professores, métodos e filosofia diferenciados. Eduard Lindeman, em 1927, adotou o termo de Rosenstock e usou-o poucas vezes nos Estados Unidos. O vocábulo Andragogia foi utilizado amplamente, desde a década de 60, na França, Jugoslávia e Holanda para se referir à disciplina que estuda o processo da instrução de adulto ou a ciência da educação de adulto (NOTTINGHAM ANDRAGOGY GROUP, 1983 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10).

Para Alves; Vogt (2005, p. 10), “a Andragogia, enquanto teoria ou sistema de ideias, de conceitos e de aproximações com a aprendizagem do adulto, foi introduzida e muito difundida nos Estados Unidos por Malcolm Knowles, ao longo da segunda

metade do século passado.”

Afirma Knowles (1980 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 11) que:

definiu o termo andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e ciência de ensinar crianças, porém, em seguida, ele reconheceu que a andragogia encerra apenas outro modelo de princípios da aprendizagem [...] muitos dos princípios da andragogia são pertinentes à educação de crianças e de jovens.

Por isso as especificidades da Andragogia são inúmeras, a começar pela necessidade de realizar uma análise do desenvolvimento humano, nas diversas fases e etapas de vida nas quais o organismo se comporta e se manifesta com características próprias. Dessa forma, considerando o que Knowles preceituou, o modelo de ação andragógico possui características da pedagogia. Nesse sentido, pensar que a Andragogia destoa da Pedagogia significa desconsiderar o avanço de ambas.

Para enriquecer o conceito Cavancanti; Gayo (2005, p. 3) ensinam que “há significativas diferenças entre adultos e crianças, o que provoca a necessidade de se pensar e promover processos de ensino-aprendizagem diferenciados para esses sujeitos, devido as especificidades da fase da vida vivenciada.”

Se o público da educação de jovens e adultos distinto do pública da educação direciona as crianças, porque a prática pedagógica insiste em fazer uma reprodução de metodologias nos conteúdos inseridos no currículo?

E ainda se considerarmos o número de evasão das salas de EJA, PROEJA e aceleração porque insistimos em trabalhar com um modelo claramente equivocado para o processo de ensino-aprendizagem?

Essas reflexões são necessárias para que possamos repensar nosso conceito de educação e didática utilizada em sala de aula. Pois quando se fala em educação de jovens e adultos é preciso destacar que: “A presença de adultos numa sala de aula, é razão suficiente para que se considere a educação não mais como uma ‘arte operativa’ e sim uma ‘arte cooperativa’, isto é, uma atividade de interação voluntária entre os indivíduos durante o processo de aprendizagem.” (SANTOS, 2006, p. 3).

Receber o público adulto e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem deve ter o mesmo peso e importância do trabalho que é realizado com crianças e adolescentes. Da mesma maneira que as distintas fases de desenvolvimento do organismo da criança são estudadas, igualmente esta análise deve ser buscada com relação ao público adulto. É válido indagar a respeito das mudanças sociais que ocorrem quando da transição da adolescência à fase adulta e à velhice. Indagar a respeito das mudanças que ocorrem no cérebro, das mudanças que ocorrem no corpo (sistema muscular, articulações, hormonais), rotina de trabalho, objetivos da aprendizagem (diferentes daqueles indicados às crianças e adolescentes), objetivos de vida, dentre outros assuntos que devem reger as discussões acerca do trabalho

com os indivíduos adultos.

Afirma Alcalá (1997 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10), que a Andragogia:

sendo parte da antropologia e estando imersa na educação permanente, desenvolve-se através de uma práxis fundamentada nos princípios da **participação e horizontalidade**. O processo educativo é **orientado pelo facilitador da aprendizagem** (professor), com o **propósito de incrementar o pensamento, a autogestão, a qualidade de vida e a criatividade do participante adulto**, com vistas a lhe proporcionar uma oportunidade para que atinja a auto-realização. [sic].

Por isso é preciso que haja uma reflexão da relação docente-discente, de maneira que se busque a geração de conhecimento a partir de uma interação “de autêntico diálogo”, segundo (FREIRE, 2002, p. 58). Professor e aluno se encontram “mediatizados pelo objeto a ser conhecido” e os alunos “assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores” (FREIRE, 2002, p. 58). Essa perspectiva de atuação, além de contribuir para a inserção dos adultos na esfera de produção de conhecimento possui uma justificativa essencial na otimização das sinapses nervosas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência e da criação. Pautando-se pelas contribuições da neurociência, a vinculação desta com a educação traz uma nova perspectiva no desenvolvimento e atuação a partir destas áreas (ANDERSON, 1992, p.1039).

3 | A METODOLOGIA PARA O PROCESSO DE ENSINO NO MODELO ANDRAGÓGICO

Na proposta metodológica da Andragogia além da horizontalidade necessária para o desenvolvimento do conteúdo faz-se necessário considerar cinco características indispensáveis a execução do modelo andrógico.

Afirma LAB.SSJ (2008?, p.9) que a metodologia para o trabalho da Andragogia precisa considerar que:

1 - Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; portanto, esses são os pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos.

2 - A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida; portanto, as unidades adequadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida, não assuntos [a proposta é trazer o currículo para situações da vida cotidiana].

3 - A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências.

4 - Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir; portanto, o papel do professor é se envolver em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, a seguir, avaliar seu grau de conformidade com o que foi transmitido.

5 - As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de

Os critérios apontados acima demonstram as especificidades existentes para o trabalho com jovens e adultos. Em relação aos primeiros é preciso esclarecer que os jovens [considerados dentro da faixa etária] no momento em que adentram as salas de aulas de jovens e adultos, devem ser reconhecidos não apenas pela faixa etária que os denomina jovens, mas em especial pela sua vivência de mundo, ou seja, ainda que a idade seja menos avançada em relação ao adulto, as experiências de vida desse sujeito o leva a ser considerado um adulto, devido as suas responsabilidades, família, emprego, anseios, decepções, etc. A evidência e a compreensão dessa configuração de jovem e adulto é imperiosa para o trabalho na Andragogia.

Quando destacamos a motivação e a orientação da aprendizagem de jovens e adultos estamos afirmando que o trabalho docente para esse público implica em trabalhar de forma significativa, oportunizando ao educando a significação ou ressignificação da aprendizagem, demonstrando sua utilidade na vida social.

Knowles (1980, p.55) orienta as dimensões nas quais o discente adulto se pauta para aprender, dentre elas a necessidade de saber o motivo de adquirir determinado conhecimento, o uso de experimentos para que haja o aprendizado, a resolução de problemas como base do ato de aprender, o valor do tema a ser estudado e a mobilização de fatores motivadores internos. Por esse motivo, o processo educativo deve estar aliado às experiências de vida (FREIRE, 2005, p.29). Se por um lado é fundamental que os alunos tragam suas experiências para o contexto educativo, pelo outro, é imprescindível que o docente saiba trabalhar com estas experiências, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das unidades curriculares exigido pelas instituições educativas.

Afirma ainda Knowles (1980-1984 *apud* ALVES; VOGT, 2005, p. 10) que para o adulto:

sua perspectiva de tempo muda de uma ação de procrastinação do conhecimento à imediata aplicação e sua orientação para a aprendizagem desloca-se de uma aprendizagem centrada nas disciplinas a uma centrada no problema, o que confere o modelo de ensino centrado na resolução de situação-problema, [...] a motivação a aprender, [...] é interna no indivíduo amadurecido.

Destarte se a estrutura metodológica do modelo andragógico for considerada pelos profissionais que atuam com o público adulto, certamente poderemos esperar mudanças e inovações nas práticas pedagógicas reproduzidas, num movimento explícito de reflexão do docente sobre o seu fazer pedagógico.

No curso de formação continuada em execução no município de Ladário, para os professores do PROEJA, EJA e das salas de aceleração ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul fora realizado um pequeno diagnóstico sobre o conhecimento dos professores a cerca da Andragogia e

do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

No primeiro momento fizemos uma reflexão sobre o conceito de Andragogia, onde identificamos que sem exceção nenhum dos 20 docentes interessados na formação continuada tinham conhecimento sobre o conceito e sua importância para o trabalho pedagógico realizado com jovens e adultos.

Em seguida, após a apresentação e fomento de discussão, fizemos a aplicação dos questionários com como objetivos: 1 – saber qual o tempo de prática docente do profissional, identificar a área de formação e atuação; 2 – verificar qual a tendência pedagógica trabalhada pelo docente e como é sua prática docente; 3 – identificação das dificuldades em sala de aula; 4 – sondagem de predisposição a realizar mudanças no fazer pedagógico.

Após a coleta desses dados fizemos a análise primária das informações e pudemos constatar a priori que: os professores não souberam definir a tendência pedagógica que trabalham, e em relação a prática pedagógica os mesmos citam os procedimentos de aula realizados e os recursos utilizados na grande maioria. Quanto as dificuldades foi destacada o desinteresse dos estudantes, falta de apoio da família, dificuldades em fazer a avaliação dos alunos, dificuldades em trabalhar com as tecnologias da informação – TIC's e a indisciplina dos alunos.

Com a análise do primeiro recorte dos dados propomos realizar uma revisão teórica sobre educação e uma reflexão sobre o público da educação de jovens e adultos para poder inserir o conteúdo da Andragogia no intuito de relacionar a nova informação, com as informações previamente existentes, derivadas da formação acadêmica, para que então pudéssemos passar a apresentar novas técnicas e procedimentos a partir da metodologia proposta pela Andragogia.

4 | ANDRAGOGIA, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A proposta da Andragogia tem estreita relação com a Aprendizagem Significativa. Todos os pressupostos que constituem seu referencial teórico e sua proposição metodológica, resultam na construção de uma aprendizagem que constrói significância para o aluno adulto.

Segundo Moreira (2009 *apud* SALLES, 2012, p. 7):

Aprendizagem significativa é o conceito central da teoria da aprendizagem de David Ausubel. [...] pode ser definida como um processo pelo qual a nova informação relaciona com a estrutura de conhecimento do indivíduo, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel sustenta que os conhecimentos adquiridos e armazenados na memória dos alunos devem ser usados e valorizados para construir as estruturas mentais que permitem descobrir e redescobrir novos conceitos.

A proposição é relacionar o conhecimento novo com os conhecimentos pré-existentes na memória e na estrutura cognitiva do indivíduo. Dessa forma os conteúdos passam a dialogar entre si e promovem novas significações ou ressignificações do mundo.

Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso que a existência de três variáveis, são elas:

- 1 - A disponibilidade se refere à existência de idéias pertinentes (relevantes) na estrutura cognitiva em nível de inclusividade apropriado para o novo material.
- 2 - A discriminabilidade se refere a capacidade de distinguir o material novo dos conhecimentos prévios.
- 3 - A estabilidade e clareza das ideias tornam possível a permanência da informação na memória e a transferência sobre a aprendizagem de novos conhecimentos, que se relacionam significativamente com os inclusores na memória de longo prazo. (MARTINEZ-MUT; GARFELLA, 1998 apud SILVA; SILVA; TEIXEIRA, 2004, p. 3).

Essas variáveis devem ser trabalhadas pelo docente em prol da significância da aprendizagem. O critério de disponibilidade e discriminabilidade são produtos da atividade docente, da sua intenção pedagógica, no desenvolvimento e cumprimento do currículo e a partir delas é que se estabelece a possibilidade de estabilidade e clareza do novo conteúdo apresentado.

Vale ressaltar que a opção teórico-metodológica da Aprendizagem Significativa decorre da definição do professor pela concepção do processo de ensino-aprendizagem que está situado no fazer docente, que perpassa pelas questões que envolvem a discussão referentes ao ensino ou aprendizagem, e sua associação decorrem obrigatoriamente da opção teórico metodológica do professor, para a realização do trabalho pedagógico.

Ensina Gil (2012, p.6) que:

Muitos professores, ao se colocarem à frente de uma classe, tendem a se ver como especialistas na disciplina que lecionam[...]. Dessa forma, as ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentalizar. A atividade desses professores, que, na maioria das vezes, e produz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centralizase em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades. Assim, acabam por demonstrar que fazem uma inequívoca opção pelo ensino.

E ainda nas palavras de Gil (2012, p. 7) é possível dizer que:

[...] há professores que vêem os alunos como os principais agentes do processo educativo preocupam-se em identificar suas aptidões, necessidades e interesses com vistas a auxiliá-los na coleta de informações de que necessitam no desenvolvimento de novas habilidades, na modificação de atitudes e comportamentos e na busca de novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Suas atividades estão centradas na figura do aluno, em suas aptidões, capacidades, expectativas, interesses, possibilidades, oportunidades e condições para aprender. Atuam, portanto, como facilitadores da aprendizagem, segundo a

Entretanto afirma Gil (2012, p.9) que o ideal é entender que:

O ensino precisa passar da concepção de transmissão de conhecimentos para o entendimento de que o estudante não é um sujeito passivo e sim ativo do processo de ensino-aprendizagem, para que a atenção na ação educativa não seja apenas no ensino, mas sobretudo, na aprendizagem, onde o professor atua como facilitador desse processo, que tem como objetivo promover a aprendizagem do estudante. Assim o ensino se torna mais eficaz quando os estudantes são ativos no processo, quando as aulas são mais vivas e interessantes quando a participação da turma permeia o tema abordado na aula e se constroem as múltiplas possibilidades de inferências.

O que buscamos esclarecer é que a aprendizagem significativa só ocorre após a opção política do docente em trabalhar de fato com o processo de ensino-aprendizagem, onde é possível considerar os critérios da Andragogia, da educação cooperativa, do trabalho pautado na horizontalidade e nos pressupostos defendidos por Rocha (2012, p.2-3), são eles: “autonomia, humildade, iniciativa, dúvida, mudança de rumo, contextos, experiência de vida, busca, objetividade e valor agregado.”

Tais pressuposições ratificam a necessidade de considerar as especificidades do público adulto e da metodologia destinada a esse público.

A aprendizagem considerada em seus pressupostos para o público adulto, para ser significativa, carece de uma análise relacionada a outras estruturas, que não somente as direcionadas pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida e da opção do docente de colocar o aluno em um papel ativo. É preciso que se considere aspectos biológicos da aprendizagem. O adulto ou idoso, por exemplo, podem ter suas funções cognitivas manifestadas de maneira menos dinâmicas, por conta de uma maior lentidão no uso dos processos executivos, afetando, desta forma, o uso de estratégias cognitivas, segundo Salthouse (1991). Processos executivos estão relacionados à capacidade de canalizar a atenção para determinada informação, manipular esta informação e recordá-la, a partir de processos de controle automáticos ou voluntários, de acordo com (DEMBO, 1988). Um adulto ou idoso já possui em seu arcabouço de experiências vividas o hábito de realizar diversas atividades de maneira automatizadas, decorrentes de um processo chamado por Gagné (1993) de automatização. Isto não garante que o adulto ou idoso tenha esta mesma capacidade para desempenhar atividades que são exigidas no ensino regular escolar, que possui suas bases organizadas de maneira sistematizada.

A bagagem de vida traz muitos elementos para que o docente considere e de grande utilidade para a Andragogia, no entanto, a capacidade de refletir sobre as próprias capacidade, ter um controle consciente sobre os próprios processos cognitivos. Dembo (1988) indica a importância dos processos metacognitivos para que um indivíduo controle seu pensamento, ou seja, poderá, por exemplo, realizar uma leitura atentando-se de uma maneira mais profunda ao significado do texto, ao invés

de tentar decodificar o significado de cada palavra – não atentando-se à reflexões mais significativas de todo o contexto que um texto pode trazer. Portanto, embora um adulto ou idoso já tenha desenvolvido uma série de habilidades que dependem de processos de automatização (GAGNÉ, 1993), é fundamental que melhore seu controle executivo e sua metacognição voltada àquilo que um(a) professor(a) ou instituição educativa pretende desenvolver, via contribuição que a Andragogia e áreas que versam sobre o desenvolvimento humano podem fornecer.

A maior lentidão no uso das funções cognitivas notada no adulto ou idoso (Salthouse, 1991) se agrava quando excluimos desta análise a população adulta e incluimos somente a população idosa. Estes últimos, por vezes, são menos estimulados e podem esquecer-se de conteúdos pelo simples fato de não terem mais o hábito de buscar conhecimento, como acontece quando um indivíduo se esquece de seus compromissos por não ter o hábito de olhar na agenda, conforme cita Abreu (2002). O que não dizer a respeito das atividades de cunho escolar que foram realizadas há muitas décadas (no caso de um adulto) ou, talvez, nunca tenham sido realizadas (no caso daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças).

Considerando que um adulto já tenha desenvolvido automatizações no decorrer de sua vida, sua experiência lhe permite utilizar estratégias, a partir de planejamentos antecipados (já utilizados em situações semelhantes anteriormente). Este planejamento requer o uso de uma memória operacional com uma dose menor de atenção, para que esta (a atenção) se volte a outros elementos. Daí a importância de recrutar a experiência dos alunos durante uma aula, já que, possivelmente, o desuso de determinadas habilidades (como a da escrita e da leitura) pode ser um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem somado à deterioração da capacidade de processar informações (TEIXEIRA, 2006, p.353). Por outro lado, se estas automatizações, capacidade de planejamento e de reflexão (proporcionado pelas situações de vida, que também podem ser consideradas situações de aprendizagem) forem valorizadas pelo docente, certamente as características dos alunos descritas pela área da Andragogia estarão, de fato, sendo consideradas.

Outra característica fundamental a ser compreendida para que o processo de ensino-aprendizagem do público adulto ocorra de maneira satisfatória é o entendimento de que as prioridades relativas às necessidades do ser humano são relevantes. Este entendimento pode ser alcançado por meio da análise da ‘pirâmide de Maslow’ (MASLOW, 1970, p.35) e da inclusão na organização pedagógica de elementos que remetam inicialmente à fisiologia, em seguida, segurança, relacionamento, estima e, por fim, realização pessoal. Se para as crianças estas dimensões devem ser notadas como de fundamental importância, também para adultos elas não podem ser descartadas. As necessidades básicas (segurança e fisiológicas), em especial, as necessidades fisiológicas precisam estar contidas no contexto do planejamento daquele que irá desempenhar a função de docência para adultos.

Um indivíduo que será aluno já na fase adulta – com opções próprias relativas à

continuidade dos estudos ou não, muita das vezes possuidor de obrigações laborais (que exigem esforços físicos e intelectuais) e dependente de um sistema cognitivo em constante transformação (como ocorre em todas as faixas etárias, no entanto, com características distintas em cada fase) – precisa ser notado em suas necessidades. Estas necessidades, certamente possuem relação com sua motivação para aprender algo novo, como atesta Knowles (1980, p.232) e com sua possibilidade de envolver-se em um projeto de vida desafiador (os estudos).

Dessa forma, ter a possibilidade de aplicar os conhecimentos gerados em sala de aula na vida dos alunos é uma indicação que Knowles (1980, p.227) faz quanto ao êxito do processo de ensino e aprendizagem. A Andragogia, para Knowles (1980, p.227) nem pode descartar a experiência no trato dos conteúdos em sala de aula, nem mesmo pode desprezar a vinculação entre os saberes gerados e o posterior uso no dia-a-dia. Estes elementos, ao serem planejados pelo educador, exigirão um grande esforço para que haja articulação entre o saber sistematizado e o saber popular (advindo das necessidades discentes).

Knowles (1980, p.26) compara uma ação orientada por preceitos pedagógicos com uma ação diretiva, temendo que os aprendentes adultos rejeitem metodologias diretivas advindas do docente. No entanto, a Pedagogia não submete-se somente às ações diretivas, há muitas possibilidades de ação do educador, independente da faixa etária, possibilidades decorrentes da abordagem pedagógica que o professor ou professora colocar em prática, como indica Gadotti (1988, p.48).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os conceitos da Andragogia e seu modelo metodológico é de grande importância para os profissionais que atuam com a educação de jovens e adultos. Concomitante a essa ponderação faz-se necessário avaliar a prática docente e o resultado produzido para que possamos iniciar o processo de resignificação do trabalho docente com esse público em especial.

A realização de formação continuada com essa finalidade pode se configurar como um momento de oficina pedagógica para o corpo docente, no intuito de relacionar teoria e prática para a construção ou reconstrução de uma nova práxis pedagógica, que por sua vez poderá contribuir de forma eficiente com a permanência e o êxito dos estudantes do PROEJA, EJA e das salas de aceleração.

REFERÊNCIAS

ABREU V.P.S. **Memória e velhice**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

ALVES, Elionai Dornelles; VOGT, Maria Salete Lock. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a Andragogia. Revista do Centro de Educação USFM. Edição 2005.

Volume 30, nº 02. Disponível em file:///J:/IFMS/ANDRAGOGIA/___%20Revista%20do%20Centro%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20___.html Acesso em 10 mai 2016.

ANDERSON, O. R. (1992). Some interrelations between constructivist models of learning and current neurobiological theory, with implications for science education. **Journal of Research in Science Teaching**, 29(10):1037- 1058.

DEMBO, M.H. (1988). **Applying educational psychology in the classroom**. (3 ed.). New York: Longman.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo : Ática, 1988.

GAGNÉ, E.D., Yekovich, C.W., & Yekovich, F.R. (1993). **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

LAB-SSJ. **Pocket Learning 3**. Disponível em https://issuu.com/labssj/docs/pocket3_andragogia Acesso em 8 set 2016.

MASLOW, Abraham H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York, Harper & Row, 1970.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dudh.org.br> Acesso em 29 set 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto**. Disponível em http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragolicos_ENILTON.pdf Acesso em 8 set 2016.

SALES, Carla Marise Canela. **A aprendizagem significativa e as novas tecnologias na educação a distância. Dissertação**. Belo Horizonte: 2012. Disponível em <http://www.fumec.br/revistas/sigc/article/viewFile/1524/967> Acesso em 15 jan 2016.

SALTHOUSE, T.A. **Reduced processing resources**. Teoretical perspectives on cognitive agint. Hillsdale, N.J. Erlbaum, 1991.

SANTOS, Carlos César Ribeiro. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos**. Disponível em http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf Acesso em 4 set 2016.

SILVA, Régio Pierre da; SILVA, Tânia Luisa Koltermann da; TEIXEIRA, Fábio Gonçalves. **Aprendizagem significativa: uma metodologia para a geometria descritiva**. [s.l.:s.n]: 2004.

TEIXEIRA L.A. **Declínio de desempenho motor no envelhecimento é específico à tarefa**. Revista Brasileira de Medicina do Esporte. 2006, v.12, n,6, pp. 351-355.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 7- 10 de junho de 1994.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-182-4



9 788572 471824