



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-11, maio-ago. 2021
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2021.2.33428>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Andragogia: desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto

Andraggy: personal development and adult learning

Andragogia: desarrollo personal y el aprendizaje del adulto

Ana Maria Soek¹

orcid.org/0000-0002-4827-8242
anasoek@gmail.com

Sonia Maria Chaves

Haracemiv¹

orcid.org/0000-0001-9305-5227
sharacemiv@gmail.com

Recebido em: 22 fev. 2019.

Aprovado em: 25 mar. 2021.

Publicado em: 16 set. 2021.

Resumo: Compreender o processo de desenvolvimento pessoal e de aprendizagens ao longo da vida, pela ótica de como o aprendiz adulto aprende e se desenvolve, é objetivo primordial deste trabalho. Outra questão é situar aspectos do desenvolvimento pessoal, problematizando a sua importância para compreender a personalidade, individualidade face ao coletivo e aspectos sociais e de identidades. Nesse âmbito, destaca-se a análise em pelo menos três óticas relacionadas à educação de adultos na atualidade: lógica humanista, no sentido de desenvolvimento integral da pessoa humana; lógica laboral, do homem como sujeito construtor de si mesmo e transformador da realidade pela ação do trabalho; lógica do bem estar social, abordagem da psicologia positiva e a concomitante construção pessoal e de participação social, em que os adultos colaboram no desenvolvimento de uma sociedade melhor para todas as idades. Sublinha-se, igualmente, a necessidade de novos olhares, a fim de contribuir para os fundamentos de um futuro paradigma de educação de adultos.

Palavras-chave: educação de adultos, andragogia; desenvolvimento pessoal.

Abstract: Understanding the process of personal development and lifelong learning from the perspective of how the adult learner learns and develops is the primary goal of this approach. Another issue is to situate aspects of personal development, the importance of understanding personality, individuality vis-a-vis the collective, and social and identity aspects is problematized. In this context, an analysis of at least three perspectives related to adult education today is highlighted: humanistic logic, in the sense of integral development of the human person; labor logic, man as a constructor subject of himself and transformer of reality by the work action and the logic of social welfare, the approach to positive psychology and concomitant personal construction, and social participation, in which adults collaborate in the development of a better society for all ages. There is also a need for new looks in order to contribute to the foundations of a future paradigm of adult education.

Keywords: adult education, andragogy, personal development.

Resumen: Comprender el proceso de desarrollo personal y de aprendizajes a lo largo de la vida, por la óptica de cómo el aprendiz adulto aprende y se desarrolla es objetivo primordial de ese abordaje. Otra cuestión es situar aspectos del desarrollo personal problematiza su importancia para comprender la personalidad, individualidad frente al colectivo y aspectos sociales y de identidades. En este contexto, se destaca un análisis de al menos tres perspectivas relacionadas con la educación de adultos en la actualidad: lógica humanista, en el sentido de desarrollo integral de la persona humana; lógica laboral, del hombre como sujeto constructor de sí mismo y transformador de la realidad por la acción del trabajo y la lógica del bienestar social, el enfoque de la psicología positiva y la concomitante construcción personal, y de participación social, en la que los adultos colaboran en el desarrollo de una sociedad mejor para todas las edades. Se subraya también la necesidad de nuevas miradas, a fin de contribuir a los fundamentos de un futuro paradigma de educación de adultos.

Palabras clave: educación de adultos, andragogia, desarrollo personal.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

¹ Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.

Introdução

Educação, formação e desenvolvimento são conceitos extremamente ambíguos e polissêmicos, que por vezes se cruzam e outras se entrelaçam. É difícil achar os pontos de intersecção; difícil, igualmente, é estabelecer fronteiras entre eles. Porém, ignorá-los ou não enfrentar tal acepção é perder a chave para a compreensão da sociedade emergente e desafiadora em que vivemos, principalmente no que concerne à educação de adultos. Diferente da modalidade educativa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), se preocupa com seus conceitos específicos e se destina a atender jovens e adultos não escolarizados. Nossa intenção é abordar aqui conceitos referentes à educação do adulto em um aspecto amplo, geral e necessário de que todo adulto, de alguma forma, precisa e vai aprender algo, por diferentes motivações, ao longo de toda sua existência. Compreender o processo de desenvolvimento pessoal e de aprendizagens ao longo da vida, pela ótica de como o aprendiz adulto aprende e se desenvolve, é objetivo primordial deste artigo.

Não é intenção, aqui, exaurir tais conceitos, mas entender esse entrelaçamento, à luz da andragogia, ciência que se preocupa com a aprendizagem do adulto, fazendo uma reflexão, ainda que breve, sobre esses e outros conceitos que permeiam o desenvolver humano ao longo da vida.

A presente reflexão é fruto das leituras e discussões, realizadas em sala de aula, a partir da disciplina ministrada pela Prof^a. Dra. Sonia Haracemiv, Tópicos Especiais em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano de Jovens, Adultos e Idosos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Apesar de apresentar somente reflexões teóricas e conceituais, vale-se ressaltar a experiência empírica das pesquisadoras na área de formação de adultos, o que contribui para a construção de uma epistemologia da prática, vinculando-a às explicações científicas pelas quais passam adultos em situações de aprendizagem dirigida.

Cabe ressaltar que a aprendizagem dos adultos

se mostra ser bem mais complexa do que das crianças e não há uma explanação única, no sentido das singularidades das etapas e contextos de vida. Diversos pesquisadores buscaram investigar, com as ferramentas de que dispunham, servindo de base para o desenvolvimento das teorias contemporâneas e, notadamente, para o estabelecimento dos fundamentos para a educação de adultos. Ao sintetizar as abordagens clássicas sobre a aprendizagem de adultos, apresenta-se como "mudança de comportamentos, no behaviorismo; desenvolvimento das pessoas, no Humanismo; um processo mental, no cognitivismo; dar sentido ao que é vivido, no construtivismo; como ser social, no social-cognitivismo" (Martins, 2018, p. 36).

Segundo Osorio (2003, p. 65), sobre os enfoques da aprendizagem do adulto, pode-se distinguir "as que diminuem a importância da pessoa e as que diminuem a importância do meio social". Segundo Osorio (2003), no primeiro grupo, pela perspectiva pessoal, destacam-se dois enfoques diferentes: trabalhos de Rogers e de Maslow e a teoria de Freud, explicam como os adultos apreendem em diversas etapas de suas vidas; os trabalhos de Piaget e de Kolberg descrevem a sequência de etapas que determinam a compreensão progressiva dos conceitos e das regras morais. Na perspectiva do meio social, tem-se uma visão mecanicista entre as pessoas e as forças que atuam sobre elas, conforme Skinner, e outra que outorga um papel muito ativo da pessoa na dialética social, destacando a importância dos processos sociais na formação da identidade individual. Se sobressaem os trabalhos de Freire e de Knowles sobre a andragogia.

Isso posto, a ideia deste trabalho é situar os processos identitários e de desenvolvimento pessoal, conceitos relacionados ao desenvolvimento, à aprendizagem do adulto e à andragogia, como a arte e a ciência da educação de adultos.

A educação de adultos

Encontramos referências e tentativas de conceituar a educação de adultos na Conferência de Nairobi (1976) e, posteriormente, na I Conferência

Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (1992). Nesses eventos, afirma-se que a educação de adultos desenvolve-se tanto no compromisso para o crescimento e o desenvolvimento pessoal, como na estruturação de atividades intencionais e de aprendizagem.

De acordo com Osorio (2003), é evidente que o modelo teórico da educação de adultos é suficientemente amplo, quer do ponto de vista dos contextos em que se pode realizar, como das finalidades mais gerais (formação básica), específicas (preparação laboral), ou da consideração disciplinar que assuma: perspectiva unidisciplinar (andragogia, como padrão teórico, centrar-se-ia na aprendizagem adulta) ou interpretação interdisciplinar (com base na filosofia, psicologia, sociologia e na educação de adultos).

Finger (2005, p. 24) distingue três grandes fundamentos teóricos da educação de adultos: "o cognitivismo, muito tradicional, o pragmatismo, a meu ver, o essencial da educação de adultos, e finalmente a psicologia humanista". Para esse autor, a educação de adultos não é uma disciplina científica, como a economia ou a psicologia, mas, sim, corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, tendo como exemplos a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça.

Ainda de acordo com Finger (2005), contrariamente ao que acontece no meio académico, a evolução das práticas da educação de adultos não se pode separar da evolução da sociedade, porque a educação de adultos sempre esteve muito próxima da realidade e respondeu sempre às necessidades desta.

Nesse sentido, a educação de adultos seguiu a evolução da sociedade, pois:

Adaptou-se a evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou na área de *management*, área onde ela não esteve presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se num produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta à ideia inicial: não se consumia a educação, dava-se educação para mudar a sociedade. (Finger, 2005, p. 19).

Fernandez (2005) também classifica a educação de adultos em três grandes modelos: modelo receptivo alfabetizador, destinado principalmente à agenda de alfabetização de adultos; modelo dialógico social, nesse caso, a aprendizagem do adulto é um *continuum*, que começa nas relações sociais; modelo económico produtivo, que se baseia na aprendizagem e competências nas relações de trabalho. Segundo o autor, os conceitos sobre aprendizagem, ao longo da vida, estão empregados de códigos mercantilistas, competitivos e produtivos.

Na tentativa de humanização do desenvolvimento do adulto, Finger (2005) reitera que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com início, na década de 1960/1970, em Paris, fez um esforço único e particular em conceituar a educação de adultos como permanente, que mais tarde se traduziu em educação ao longo da vida, atenuando a visão utilitarista que pudesse pressupor.

A andragogia e a aprendizagem do adulto

Andragogia é uma ciência pouco conhecida e explorada, que trata da questão sobre como os adultos aprendem. De modo geral, a pedagogia e as pesquisas cognitivas são mais utilizadas na tarefa de explicar como as pessoas aprendem, com um foco maior na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como se a idade adulta fosse uma idade de estabilidades e aprendizagens consolidadas. No entanto, hoje sabemos que, tanto aprendizagem como desenvolvimento, ocorrem ao longo de toda a vida, possuem especificidades em cada fase humana e dependem de diversos fatores de diversas ordens.

Até a Revolução Industrial, as escolas eram pensadas predominantemente para as crianças. Com a crescente demanda por qualificação para o trabalho, houve necessidade de sistematizar princípios para uma "pedagogia" para adultos.

Notoriamente, ao longo do tempo, a aprendizagem de adultos ocorreu de forma não sistemática, marcada, principalmente, pelo desenvolvimento da comunicação e pela oralidade. De acordo com Puchner (2019), grande parte do conhecimento que

chegou até os dias atuais perpassou pela oralidade, já que as formas de escrita e impressão desenvolveram-se tardiamente. Basta conhecer a história da escrita para verificar que a forma de educação como a conhecemos hoje, baseada em leitura e escrita, é bem recente, considerando a história da humanidade. Até por isso, a marca de diálogo e da oralidade é muito forte no modelo andragógico ou na educação de adultos até nos dias atuais. Esse modelo de educação baseado no diálogo existe desde a Grécia Antiga, quando Sócrates empregava a *maieutica*, um modelo de conhecimento baseado na oralidade, em perguntas e respostas para se chegar ao conhecimento profundo.

Muitos pesquisadores contribuíram para a formação da andragogia, muitos deles da área da psicologia.

Lindeman (1926) propunha que a educação de adultos deveria se basear nas necessidades e interesses do mundo adulto, ou seja, englobar o trabalho, o lazer, a família, a comunidade, entre outros aspectos. Além do mais, esse autor percebe o descompasso das metodologias empregadas pela pedagogia e buscou novas formas para a educação de adultos. Em vista disto, o educador escreveu: "nós aprendemos aquilo que nós fazemos. A experiência é o livro-texto vivo do adulto aprendiz" (Lindeman, 1926, p. 8).

De acordo com Lindeman (1926, p. 9) a educação de adultos gira em torno de quatro grandes princípios:

A educação é vida, e não preparação para vida; a educação de adultos gira em torno de ideias não exclusivamente profissionais; o enfoque da educação de adultos será colocada no caminho das situações da vida e não em temas ou conteúdos; o recurso mais importante da educação de adultos, são as experiências de vida.

Seguidor de Lindeman, Malcom Knowles (1913-1997) aprofundou a ideia da experiência vivida como fonte de aprendizagem e publicou seu primeiro artigo em 1968, que tratava, especificamente, da educação de adultos, usando o termo "andragogia". Para Knowles (1973), os motivos, as razões e as necessidades dos adultos eram completamente diferentes dos das

primeiras etapas de vida, por isso diferenciou, a partir da etimologia da palavra de origem grega, os termos "*andros* (adulto) e *gogos* (educar), em contraposição à pedagogia que vem do grego *paidós* (criança) e *gogos* (educar), educar crianças" (Knowles, 1973, p. 42-43).

Quando Knowles começou a construir o modelo andragógico de educação, o concebeu como a antítese do modelo pedagógico, andragogia x pedagogia, apontando para a inadequação ideológica da pedagogia em lidar com adultos, propondo um modelo inovador e pragmático. Com o passar do tempo, Knowles (1980) atenuou as críticas ao modelo anteriormente antagônico, salientando que ambos podem ser utilizados com aprendentes de qualquer idade. Em vista disso, o autor realça que tudo depende das circunstâncias nas quais a aprendizagem ocorrerá.

De modo geral, o modelo andragógico proposto por Knowles (1973), ampliado do modelo de Lindeman, é amplamente divulgado e baseia-se nos seguintes princípios:

1. Necessidade de aprender: adultos precisam saber por que necessitam aprender algo, antes de começar a aprendê-lo, e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas próprias vidas, portanto, querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de fazer suas próprias escolhas.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. Por terem vivido mais, eles acumularam mais experiência, o que acarreta consequências para a educação de adultos. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia. Eles têm predisposição para aprender quando o conhecimento tem a finalidade de ajudá-los a enfrentar os desafios cotidianos. Assim, quando

a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado ao que deve ser executado, o adulto adquire prontidão para aprender.

5. Orientação para aprendizagem: os adultos aprendem melhor quando a aprendizagem é orientada para os fatos, aplicabilidade, utilidade e resultados. São motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida.
6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos — autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento. Respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém, os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida).

Dadas as características da fase adulta, é preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem desse grupo. Estes, por sua vez, são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em sua vida. Logo, os conhecimentos prévios, que muitos já adquiriram em sua vida, facilitam o processo de ensino-aprendizagem e reflexão, ao transformá-los em diálogos.

Assim, a aprendizagem do adulto vai sofrer influências e interferências, uma vez que o mundo que ele conhecia antes pode agora ser visto não apenas com os seus olhos, mas com suas interpretações e compreensões dos significados que cada um dá em seu viver, por isso que o processo de reflexão sobre a realidade toma outra dimensão, tornando o processo educativo do adulto muito mais crítico.

Também é atribuída a Knowles (1980) a ideia de que pessoas adultas aprendem mais facilmente em ambientes confortáveis, flexíveis, informais e livres de ameaças. Não há como negar que, quando o lugar e o clima são agradáveis e propícios para a aprendizagem, os resultados tornam-se mais significativos.

Sobre o desenvolvimento da ciência andragógica, Osório (2003) explica que:

[...] na Europa o estudo mais amplo de andragogia, decorre dos trabalhos de Ana Krajnc, que subdivide a andragogia em duas subdisciplinas: andragogia básica: estruturação dos conceitos, princípios e definições fundamentais ligada à educação de adultos; andragogia comparada: estudo as variáveis macrossociais em diferentes países, o que contribui para determinar as diferenças regionais e nacionais dos processos de educação de adultos. (Osório, 2003, p. 112).

Existe uma referência quase unânime quanto a considerar a andragogia como uma teoria geral da educação de adultos. Na andragogia a aprendizagem adquire uma particularidade mais localizada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária, a partir das experiências prévias.

Andragogia no Relatório da UNESCO, de Jacques Delors

Entre os anos de 1993 a 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, desenvolveu um estudo que culminou na produção do *Relatório Jacques Delors*, síntese do pensamento das maiores autoridades mundiais sobre educação no final do século XX, tendo importância inquestionável para o planejamento das atuais e futuras atividades educacionais.

O documento centra suas conclusões na premissa da andragogia ao considerar o conceito de educação ao longo da vida como uma das chaves de acesso ao século XXI. Esse relatório, editado em forma do livro *Educação: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors, sendo obra de domínio público, pode ser facilmente acessado. É uma obra de grande influência para educação, continua bastante atual, direcionando as práticas educativas.

Nesse relatório, Delors (2012), entre outros assuntos, trata sobre os quatro pilares da educação básica, sendo assim, a educação ao longo da vida deve basear-se em:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em

profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja, aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente, na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo — memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Delors (2012) conclui sintetizando que, no momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Para o autor, é essa perspectiva que deve inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas.

Dos quatro pilares para a educação ao longo da vida, facilmente verificamos a presença dos pressupostos andragógicos e como estes determinaram as relações de ensino e aprendizagem,

pois, ao trabalhar com o "aprender a aprender", o professor orientará a forma de conceber a prática educativa, ao lidar, basicamente, com a busca por conhecimento. Ao trabalhar pressupostos de "aprender a fazer", de algum modo, se aproximará das experiências e saberes necessários ao aprendiz. "Aprender a conviver" pressupõe o respeito aos outros, caracterizando-se pela flexibilidade, pela procura e adaptação dos indivíduos. O "aprender a ser" é pela ênfase em todas as potencialidades que cada indivíduo carrega consigo e pela responsabilidade que atribui, tanto àquele que aprende quanto ao que ensina, em buscar cada vez mais agir com maior de autonomia. Logo, tais premissas fazem todo sentido para estruturar modelos educacionais instrucionais, mas também servem de base para a aprendizagem não orientada ou, no caso, para uma educação de adultos, mesmo que não seja dirigida ou de modo intencional.

Identidade e identidade social

A etimologia do vocábulo "identidade" (do latim *idem*, que significa "o mesmo") propõe uma noção do que é igual, ou do que se assemelha, ou o que caracteriza essa identidade, contrapondo-se ao que é "diferente", daí surgem, por exemplo, outras instâncias, aparentemente contraditórias, como: igualdade/diferença, singularidade/diversidade, individual/coletivo, unidade/totalidade, estabilidade/mudança. Dessa pluralidade, paradoxalmente, se afirmam as identidades.

Para Knowles (1973, p. 56), à medida que amadurece, o adulto define-se a si próprio cada vez mais em função de sua experiência, "(...) assim para um adulto a própria experiência representa o que ele é, ou seja, a identidade do adulto é frequentemente definida relativamente à sua experiência".

De acordo com Solar (1998), existe uma relação dinâmica entre a aprendizagem existencial e o desenvolvimento da pessoa, bem como entre conhecimentos e identidade. Essa perspectiva insere a pessoa em desenvolvimento no seu meio de vida e estabelece uma simbiose entre o individual e o coletivo, entre o pessoal e o social. Ou seja, é na interação com os outros que cada

indivíduo constrói a experiência subjetiva. O autor argumenta que:

São as pessoas que mudam de paradigma e é a acumulação das transformações pessoais que acaba por marcar a transformação social, numa interação dinâmica onde o pessoal e o social que se entrecruzam constantemente (...) inscrevendo o desenvolvimento pessoal e social num contexto de aprendizagem existencial. (Solar, 1998, p. 120).

Na educação de adultos essa premissa se materializa já na classificação entre as pessoas que são escolarizadas e as que não são, por exemplo. É nesse sentido que as aprendizagens podem definir o que os identifica, o que os caracteriza, a que grupos pertencem, entre outras analogias e pertencimentos, principalmente no que tange a conhecimentos específicos escolares, atividades laborais e de formação profissional.

Para Solar (1998) é interessante observar as relações estabelecidas entre a identidade e o desenvolvimento no que se refere aos papéis sociais. E completa:

O "eu" tem uma dimensão coletiva e a coletividade é feita de uma parte do "eu". Os saberes assemelham ou diferenciam a identidade pessoal e a identidade coletiva. Porém, todo processo de transformação conduz à uma identidade renovada, e isso implica num processo de desenvolvimento pessoal existencial. (Solar, 1998, p. 128).

Já para Coutinho (2007), embora o termo identidade social tenha sido usado para designar o pertencimento a grupos sociais e ao lugar ocupado por estes na constituição identitária de cada um, a identidade pessoal pode ser definida como um *locus* de influência psico-sócio-cultural, que recebe e organiza as informações provenientes dos diversos contextos, não devendo ser assimilada à identidade social, apesar de ambos os constructos representarem, para o sujeito, processos indissociáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que essa é uma noção-chave, que engloba a totalidade do indivíduo na sua dupla dimensão pessoal e social, centrada na apreensão perceptiva do mundo, a qual determina, em larga medida, não só a consciência do meio externo, como a significação que lhe é atribuída.

Por conseguinte, a identidade psicossocial pode ser encarada como o lugar onde se processa a síntese entre o que é estritamente pessoal e as instâncias sociais em que o sujeito se integra.

Por isso tudo que a ideia de educação, formação e desenvolvimento não pode ser entendida somente pela perspectiva das necessidades laborais e do crescimento econômico, mas, fundamentalmente, tem que ser considerada, também, na perspectiva de identidades pessoais e sociais, para que as comunidades não percam, também, a sua própria identidade, criando e recriando, assim, o movimento de recursividade do social para o individual, do que é individual numa sociedade, mas, ao mesmo tempo, primando para aquilo que é, de fato, muito particular, pessoal, enquanto constituição de identidade, do ser, do eu verdadeiro. Logo, nesse entendimento busca-se a evolução do indivíduo (desenvolvimento pessoal) e da comunidade (desenvolvimento social), mantendo as identidades e identidades sociais.

Desenvolvimento pessoal e a questão da individualidade

A ideia de desenvolvimento corresponde a uma concepção, por vezes, implícita numa perspectiva mais abrangente, de natureza desenvolvimentista. Assim, o conceito de "desenvolvimento pessoal" tem origens ligadas ao de "desenvolvimento psicológico", que, por sua vez, está relacionado aos estudos de base biológica evolutiva, ou seja, de como os sujeitos crescem e se desenvolvem no ambiente em que vivem, ligando, assim, a ideia de desenvolvimento biológico progressivo com etapas sucessivas.

Para Ralha-Simões (2014), o conceito de desenvolvimento pessoal adquiriu rapidamente a sua atual importância enquanto lugar privilegiado para verificar como a ontogenia recapitulava a filogenia — subentendendo-se que ambas tinham, entre si, uma relação causal. Essas relações vão aparecer marcadamente nas teorias de Vygotsky e Piaget, entre outros psicólogos, que se debruçaram a entender a psicologia do desenvolvimento humano por esse aspecto evolutivo. Tal fato levou a maior parte dos autores de-

envolvimentistas, mesmo os mais significativos, como Piaget, a manterem uma perspectivação do desenvolvimento em grande sincronia com o seu suporte biológico, traduzido pelo crescimento físico, limitando as suas conceitualizações, quase invariavelmente, ao limiar da adolescência.

O fato é que grande parte dessas teorizações vão ter na infância o terreno fértil de suas explicações, deixando a questão da maturidade, ou de uma psicologia de desenvolvimento adulto, em segundo plano. Somente com o advento da Revolução Industrial, com a necessidade cada vez maior de qualificação para o mundo do trabalho e a partir da diferenciação da pedagogia da andragogia é que o adulto e o idoso são verdadeiramente assumidos como objeto de estudo, tendo surgido uma nova área de investigação de teor mais abrangente.

De acordo com Ralha-Simões (2014), embora teóricos desta matéria — como, por exemplo, Erikson, Knowles, Loevinger e Kohlberg — tenham elaborado seus modelos de modo a abarcar todo o ciclo de vida, uma teoria de desenvolvimento do adulto não tem sido suficientemente elaborada para abarcar todos os processos e variáveis complexas que envolvem o desenvolvimento adulto. Assim, o conceito de desenvolvimento pessoal tem sido utilizado indiscriminadamente como alternativa ao de desenvolvimento psicológico, dado que sua aceção se tornou usual ou mesmo consensual.

Além dos aspectos de desenvolvimento (aspectos gerais, biológicos e sociais) e desenvolvimento psicológico, é necessário distinguir aspectos da dimensão pessoal, contrapondo-a à dimensão individual. Nesse sentido, Tavares (1993, 1997) esclarece que, apesar dos significados que a etimologia latina de *persona* ("máscara") veicula — relativa ao desempenho de papéis na vida cotidiana —, a pessoa não poderá ser explicada e compreendida apenas por intermédio de um jogo de máscaras, mas, pelo contrário, deve ser entendida por meio do processo central de construção da personalidade, isto é, como a grande tarefa a realizar pelos seres humanos.

Para Tavares (1993, p. 16), "uma vez clarificado o campo conceptual do que é 'pessoal', daquilo que constitui a pessoalidade dos sujeitos, a relação interpessoal assume de imediato todo o seu significado não obstante a grande complexidade que envolve". Para o autor, é essencial que o sujeito ultrapasse a sua dimensão individual, encarando esta como simples encenação, e supere a sua coisificação de mero objeto, construindo-se como pessoa, isto é, como alguém capaz de desenvolver relações verdadeiras, sem, contudo, se separar da sua individualidade, a qual lhe serve de suporte e de fonte de energia.

Freire (1996), reiteradamente, caracteriza a função de sujeito atuante e consciente, não como "objeto", reafirmando que é na relação interpessoal entre humanos que nos tornamos mais humanizados. Diz ele: "afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História" (Freire, 1996, p.60). O educador também afirma que "ninguém se educa sozinho, educamos uns aos outros, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1996, p. 30), ressaltando a necessidade de estabelecer relações interpessoais e com o contexto que nos envolve.

Ralha-Simões (2010), ao abordar a essência da personalidade e a sua relevância conceitual, afirma que é indispensável tornar mais abrangente o âmbito desse conceito, destacando a importância de outras dimensões, como a intrapessoalidade e, sobretudo, a transpessoalidade. Esta última concepção contextualiza o desenvolvimento pessoal dos sujeitos, que, ao participarem das utopias da sociedade emergente, colocam, na ordem do dia, a indispensável reflexão sobre a ciência, a filosofia e a arte, a partir da formulação de novos olhares, capazes de responder aos desafios do nosso tempo. Para a autora:

Apesar de cada pessoa ser única na sua maneira de construir e compreender o mundo, isto não obsta a que esta compreensão siga padrões gerais ao nível das dimensões de personalidade. Assim, é indubitável que se

encontram certas regularidades e referentes partilhados, em cuja base estão epistemologias pessoais, isto é, sistemas complexos de atribuição de significados à experiência, as quais consubstanciam visões heterodoxas sobre o mundo, as culturas e a civilização. Por esse motivo, para entender a sociedade emergente é necessário encarar as pessoas como sistemas de organização complexa (sistema-pessoa) em interação dialética com os vários subsistemas ecológicos. (Ralha-Simões, 2010, p. 20).

Já González Rey (1999), argumenta que o desenvolvimento pessoal não pode simplesmente ser compreendido por meio da sua redução a processos simplificadores, mas mediante o confronto com os sentidos e a significação que lhe estão inerentes, que, pelo seu carácter multidimensional, recursivo e contraditório, envolvem outros conceitos, como o de subjetividade. Esta última surge relacionada com o interior e o íntimo de cada um, podendo ser definida como a organização de processos que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito, assim como nos diferentes contextos ecológicos em que este atua.

Com efeito, no curso da história, as tendências descritivas e prescritivas da psicologia tradicional centraram-se muito mais em caracterizar a ideia de desenvolvimento voltada a uma "normalidade" e caracterizar como patológico o que saía do que é considerado "normal". Em Seligman e Csikszentmihalyi (2000), encontra-se essa referência, de que em 1998, Martin Seligman — então presidente da Associação Psicológica Americana (APA) —, conscientes dessa situação, foi responsável pela introdução da psicologia positiva, que marca essa ruptura, reequacionando as questões mencionadas. Não obstante, a abordagem, agora corporizada, nunca esteve propriamente ausente, mas apenas menosprezada, uma vez que os seus fundamentos assentam em posições que remontam a William James e, mais recentemente, a teóricos como Carl Jung e Abraham Maslow, entre outros de vertentes humanistas.

Nesse enquadramento, a psicologia positiva incide muito em retratar as potencialidades e virtudes do desenvolvimento humano em detrimento das patologias, demonstrando a importân-

cia de compreender os aspectos que tornam as pessoas mais saudáveis e com melhor "bem estar" (conceito de *flower* — florescer — traduzido comumente como "felicidade autêntica"). Do ponto de vista psicológico, conhecer apenas os danos e as fragilidades individuais é manifestamente insuficiente, sendo necessário compreender, também, as virtudes do desenvolvimento pessoal, concentrando-nos naquilo que as pessoas têm de melhor e escolhem pelo seu próprio valor, embora seja frequente, salientam Seligman e Csikszentmihalyi (2000), as nossas escolhas serem motivadas pelo modo como iremos nos sentir em consequência disso.

Segundo Seligman (2012), podemos identificar três vetores diferentes nos valores intrínsecos subjacentes às opções: a emoção positiva — aquilo que iremos sentir, como prazer, êxtase, conforto e afins; o envolvimento — que implica, por exemplo, sentir o tempo parar e perder a noção de si próprio durante uma atividade absorvente; o significado — que se liga com a pertença e o serviço a algo que acreditamos ser maior do que o "eu", quer isso se consubstancie na humanidade, na religião, em identidades ecológicas ou na família.

Refletindo, implicitamente, essa tendência da psicologia positiva, Ralha-Simões (2014) refere-se a alguns sinais que indicam podermos já estar numa encruzilhada, que conduzirá ao surgimento de uma nova esfera teórica, no interior da qual se cruzam os contributos de múltiplos modelos parcelares. Segundo a autora, é nesse contexto que toma forma uma ideia essencial, associada ao tema da sociedade emergente, a qual sugere que a nossa atual civilização está prestes a entrar numa tomada de consciência alternativa, de natureza ecológica, planetária e espiritual, marcada por claras mutações, racionais e emocionais. Essa nova idade traduzir-se-á num conjunto de experiências heteróclitas, unificadas, todavia, por meio de um sistema de crenças, representações e significados, assentes numa visão subjetiva e complexa do mundo global.

Nesse enquadramento, importa destacar, tam-

bém, a noção de resiliência, no sentido em que a entende a psicologia positiva e, desse modo, edificar conceitualmente uma especificidade estrutural do desenvolvimento pessoal. Trata-se de "(...) interiorizar concepções e atitudes diferentes que conduzam a formas de agir mais em consonância (...) com o rosto da sociedade emergente" (Ralha-Simões, 2010, p. 74), a qual pretende ser menos materialista, competitiva e desumana e mais tolerante, solidária e humana.

Considerações finais

No fazer da ciência, principalmente no quadro da psicologia, múltiplas tendências anunciam mudanças, tornando urgente compreender como se especifica e se desenvolve cada ser humano, enquanto pessoa, enquanto desenvolvimento pessoal, como protagonista e sujeito determinante dessas modificações, não apenas como objeto passivo, produto das circunstâncias da civilização do consumismo e do bem-estar material. Não se quer, com isso, passar ou defender a ideia de que o autodesenvolvimento é autoformação, autodidatismo e individualismo, mas reforçar a máxima freiriana (Freire, 1996, p. 30) de que "ninguém se educa sozinho, educamos uns aos outros, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" e, nesse sentido, para o mundo. Assim, não cabe qualquer egoísmo do autodesenvolver (pessoal/individual), se somente para si, mas em "ser mais", como propunha Freire (1996), auto-desenvolver-se para dar o melhor de si, para os outros, para a sociedade, para a família, para a comunidade, para um mundo melhor.

Nesse sentido, pensar em uma educação de e para adultos é diferente do que tem se tratado nos debates da modalidade de EJA, somente como escolarização básica. É preciso criar uma epistemologia própria e característica da e para a educação de adultos, considerando as diversas fases de vida, interesses, formas de se desenvolver, nas diversas dimensões da vida, não só em âmbito laboral, como se vê nas iniciativas de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, coaduna-se com a proposição de Osório (2003), quando aponta que a educação/formação do

adulto se desenvolve em, pelo menos, três conjunturas: de lógica humanista (desenvolvimento integral da pessoa humana); de lógica laboral (do homem como sujeito construtor de si mesmo e transformador da realidade pela ação laboral); numa lógica do bem-estar social (que implica uma análise das situações, programas e políticas, de participação que colaboram no desenvolvimento de uma sociedade melhor, para todas as idades).

Sublinha-se, igualmente, a necessidade de novos olhares para a educação de adultos, retomando a base epistemológica andragógica, a fim de possibilitar mais estudos relacionados à cognição, aprendizagem, e desenvolvimento de adultos e idosos, a fim de contribuir para os fundamentos de um futuro paradigma de educação de adultos.

Um aspecto importante a ressaltar é que educação/formação não ocorre somente na escola, ou em momentos sistematizados da escolarização formal, pois se aprende todos os dias, fazendo e vivendo, ao longo de toda uma vida, de forma permanente, sendo essa uma das premissas a serem consideradas na educação de adultos.

Referências

- Coutinho, M. C. (2007). *Trabalho e construção da identidade*. São Paulo: Psicologia em Estudo.
- Delors, J. (Org.). (2021). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (7ª ed.)*. São Paulo: Cortez.
- Finger, M. (2005). Educação de adultos e o futuro da sociedade. In Canário, R. F. M. S.; Cabrito, B. G. (Orgs.). *Educação de adultos: mutações e convergências*. Ciclo de Conferências "Educar e Formar". Lisboa: Educa.
- Fernandez, F. S. (2005). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In Canário, R. F. M. S.; Cabrito, B. G. (Orgs.). (2005). *Educação de adultos: mutações e convergências*. Ciclo de Conferências "Educar e Formar". Lisboa: Educa.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (26ª ed.)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. Nova York: New Republic.
- Puchner, M. (2019) *O mundo da escrita* (tradução de Pedro Maia Soares). São Paulo: Companhia das Letras.

Ralha-Simões, H. (2002). Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In Fernandes, M. (Org.). *O particular e global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Lisboa/Porto: Colibri/SPCE.

Ralha-Simões, H. (2010). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: Cisine.

Ralha-Simões, H. (2014). Resiliência e profissionalidade: a competência do professor enquanto contributo para uma nova perspectiva. *Cadernos do GREI*, (18), e-book. Recuperado de: <https://hugepdf.com/download/cadernos-do-grei-n-18.pdf>

Knowles, M. S. (1973). *Andragogo versus pedagogo*. Nova York: Associated Press.

Knowles, M. S. (1980). *The adult learner a neglected species*. Houston: Gulf Publishin Compano.

Martins, A. M. (2018). *O ensino da leitura do ritmo musical em adultos: uma visão piagetiana* (Tese de Doutoramento). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Osorio, A. R. (2003). Educação permanente e educação de pessoas adultas: numa perspectiva epistemológica e socioeducativa. In *Educação permanente e educação de adultos*. Lisboa: Editorial Ariel, S. A/Horizontes Pedagógicos.

Seligman, M. E. P.; Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Seligman, M. E. P. (2008). *Felicidade autêntica: os princípios da psicologia positiva*. Cascais: Pergaminho.

Seligman, M. E. P. (2012). *A vida que floresce: um novo conceito visionário da felicidade e do bem estar*. Alfragide: Estrelapolar.

Solar, C.; Danis, C. (Orgs.). (1998). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Rey, G. (Org.) (1999). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.

Tavares, J.; Simões, H. R. (1993). Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In Nóvoa, A. (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. (1997). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Ana Maria Soek

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR).

Sonia Maria Chaves

Pós-Doutorado em Currículo e Avaliação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutora em Educação, Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Endereço para correspondência

Universidade Federal do Paraná
Rua XV de Novembro, 1299
Centro – 80060-000
Curitiba, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados por Zeppelini Publishers e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.