

CAPÍTULO 4

Uma Teoria de Aprendizagem de Adultos: A Andragogia

Até recentemente, houve poucas teorias, pesquisas e trabalhos sobre a aprendizagem de adultos. Esse é um fato curioso, já que a educação de adultos é uma preocupação da humanidade há muito tempo. Mesmo assim, por vários anos, o adulto aprendiz foi seguindo como uma espécie negligenciada.

A falta de pesquisas nessa área é surpreendente, se considerarmos que todos os grandes mestres dos tempos antigos - Confúcio e Lao Tsé na China, os profetas hebreus e Jesus nos tempos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão na Grécia antiga, e Cícero, Evelúdio e Quintiliano na Roma antiga - foram professores de adultos, não de crianças. As experiências desses mestres aconteceram com adultos e, portanto, eles desenvolveram um conceito muito distinto do processo ensino/aprendizagem do que aquele que acabaria por dominar a educação formal. Esses professores notáveis acreditavam que a aprendizagem era um processo de investigação mental, e não a recepção passiva de conteúdos transmitidos. Por esse critério, eles desenvolveram técnicas para envolver os alunos com a investigação. Os antigos chineses e hebreus inventaram o que chamamos hoje de estudo de caso, em que o aprendiz ou um dos membros do grupo descreve uma situação, geralmente na forma de parábola, e juntamente com o grupo explora suas características e possíveis soluções. Os gregos criaram o que chamamos hoje de diálogo socrático, em que o líder ou membro do grupo propõe uma pergunta ou dilema e os membros do grupo reúnem suas ideias e experiência em busca de uma resposta ou solução. Os romanos confrontavam mais os membros do grupo: eles apresentavam desafios que forçavam os membros do grupo a declarar sua posição e então defendê-la.

Na Europa, no século VII, as escolas estavam organizadas para o ensino de crianças, primordialmente para preparar jovens meninos para o sacerdócio. Por esse motivo, elas passaram a ser conhecidas como escolas catedrais e monásticas. Como a principal missão desses professores era doutrinar os alunos sobre crenças, fé e rituais da igreja, eles desenvolveram um conjunto de pressupostos sobre aprendizagem e estratégias de ensino que recebeu o nome de pedagogia, que significa literalmente "a arte e ciência de ensinar crianças" (derivada da palavra grega *paid*, que significa "criança", e *agogos*, "líder de"). Esse modelo de educação persistiu até chegar ao século XX, e foi a base para organizar o sistema educacional dos Estados Unidos. Pouco tempo depois do término da Primeira Guerra Mundial, começou a surgir, tanto nos

Estados Unidos quanto na Europa, um conjunto crescente de ideias sobre as características distintas dos aprendizes adultos. Mas foi só nas últimas décadas que essas ideias evoluíram e formaram um modelo integrado de aprendizagem de adultos. É fascinante delinear esse processo evolucionário nos Estados Unidos.

DUAS CORRENTES DE INVESTIGAÇÃO

Com o início da Associação Americana para Educação de Adultos em 1926 e o provisionamento de recursos volumosos para pesquisa e publicações da Carnegie Corporation of New York, podemos discernir duas correntes de investigação. Uma delas pode ser classificada como a corrente científica e a outra, a corrente artística ou intuitiva/reflexiva. A corrente científica busca descobrir novos conhecimentos por meio da investigação rigorosa (e geralmente experimental), e foi proposta por Edward L. Thorndike com a publicação de seu *Adult Learning* em 1928. O título dá margem a interpretações errôneas, já que Thorndike não estava preocupado com os processos de aprendizagem de adultos, e sim com a habilidade de aprendizagem. Seus estudos demonstram que os adultos podiam, na realidade, aprender, o que foi importante, pois isso forneceu uma fundamentação científica para um campo que anteriormente estava fundamentado na crença pura de que os adultos podiam aprender. Outras obras que contribuíram para essa corrente na década seguinte foram o *Adult Interests*, de Thorndike, em 1935, e *Adult Abilities*, de Herbert Sorenson, em 1938. No início da Segunda Guerra Mundial, os educadores de adultos já tinham evidências científicas de que os adultos podiam aprender e que eles tinham interesses e habilidades diferentes dos das crianças.

Por outro lado, a corrente artística, que busca descobrir novos conhecimentos por meio da intuição e da análise da experiência, se preocupava com a maneira como os adultos aprendem. Essa corrente de investigação foi lançada com a publicação de *The Meaning of f Adult Education*, de Eduard C. Lindeman, em 1926. Lindeman (1926) estava profundamente influenciado pela filosofia educacional de John Dewey, e estabeleceu os alicerces para uma teoria sistemática sobre a aprendizagem de adultos com declarações visionárias como:

A abordagem para a educação de adultos ocorrerá por meio de situações, e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico se desenvolveu na ordem inversa: as disciplinas e os professores são o ponto de partida; os alunos vêm em segundo lugar. Na educação convencional, espera-se que o aluno ajuste-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e dos interesses do aluno. Cada adulto se vê em situações específicas em relação a seu trabalho, lazer, vida em família, vida em comunidade etc. - situações que pedem ajustes. É nesse ponto que se inicia a educação de adultos. O assunto é trazido para a situação, é posto em prática quando necessário. Os materiais didáticos e os professores desempenham um papel novo e secundário nesse tipo de educação; eles devem ceder lugar à importância primária dos aprendizes (pp. 8-9).

O recurso de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, então vida também é educação. Grande parte da aprendizagem consiste na substituição

indireta da experiência e no conhecimento de outra pessoa. A psicologia está nos ensinando, contudo, que aprendemos o que fazemos, e que, portanto, toda a educação genuína continuará fazendo e pensando junto (...) A experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz (pp. 9-10).

O ensino autoritário, exames que boicotam ideias originais, fórmulas pedagógicas rígidas - nada disso tem lugar na educação de adultos (...) Grupos reduzidos de adultos que desejam manter sua mente jovem e vigorosa, que começam a aprender ao confrontarem situações pertinentes, que se aprofundam no reservatório de sua experiência antes de recorrer a textos e fatos secundários, que são conduzidos na discussão por professores, os quais também são buscadores de sabedoria, e não de oráculos: isso constitui o cenário para a educação de adultos, a busca moderna para o sentido da vida (pp. 10-11).

A teoria de aprendizagem de adultos apresenta desafios aos conceitos estáticos de inteligência, às limitações padronizadas da educação convencional e à teoria que restringe os recursos educacionais a uma classe intelectual. Os defensores do status quo na educação costumam afirmar que a maioria dos adultos não está interessada em aprender, não está motivada para a educação continuada; se eles tivessem esses incentivos, naturalmente tirariam proveito das várias oportunidades educacionais gratuitas que são oferecidas pelos órgãos públicos. Esse argumento foge da pergunta e interpreta o problema de maneira equivocada. Nunca saberemos o quanto os adultos desejam conhecer a si mesmos e o mundo no qual vivem até que a educação fuja dos padrões de conformidade. A educação de adultos é uma tentativa de descobrir um novo método e criar um novo incentivo para a aprendizagem; suas implicações são qualitativas, não quantitativas. Os aprendizes adultos são exatamente aqueles cujas ambições intelectuais são menos propensas a serem estimuladas pelas exigências rígidas e inflexíveis das instituições autoritárias e convencionais da aprendizagem (pp. 27-28).

A educação de adultos é um processo por meio do qual os aprendizes se tornam conscientes da experiência significativa. O reconhecimento da importância leva à avaliação. Os significados acompanham a experiência quando sabemos o que está acontecendo e qual importância o evento tem para nossa personalidade (p. 169).

Dois outros trechos extraídos dos escritos de Lindeman exploram essas ideias:

Concebo a educação de adultos em termos de uma nova técnica para aprendizagem, uma técnica tão essencial para o estudante universitário quanto para o trabalhador braçal analfabeto. Ela representa um processo por meio do qual o adulto se torna consciente de sua experiência e a avalia. Para fazer isso, ele não pode começar a estudar "disciplinas" na esperança de que algum dia essas informações sejam úteis. Pelo contrário, ele começa dando atenção a situações em que ele se encontra, a problemas que trazem obstáculos para sua autorrealização. Usam-se fatos e informações das diversas esferas do conhecimento, não para fins de acumulação, mas por necessidade de solucionar problemas. Nesse processo, o professor encontra uma nova função. Ele não é mais o oráculo que fala a partir do palco de autoridade, e sim o guia, aquele que aponta

o caminho e também participa da aprendizagem de acordo com a vitalidade e a relevância de seus fatos e experiências. Em resumo, esse é meu conceito de educação de adultos: um empreendimento cooperativo de aprendizagem não-autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; uma busca da mente que se aprofunda nas raízes das pré-concepções que formam nossa conduta; uma técnica de aprendizagem para adultos que torna a educação coexistente com a vida e, por consequência, eleva essa vida ao nível de experiência cheia de aventura (Gessner, 1956, p. 160).

Uma das principais distinções entre educação convencional e de adultos é encontrada no próprio processo de aprendizagem. São os humildes que se tornam bons professores de adultos. Em uma turma de adultos, a experiência do aluno conta tanto quanto o conhecimento do professor. Ambos são intercambiáveis. Em algumas das melhores turmas de alunos adultos, às vezes é difícil perceber quem está aprendendo mais, o professor ou os alunos. Essa aprendizagem de mão dupla também está refletida na autoridade compartilhada. Na educação convencional, os alunos se adaptam ao currículo oferecido, mas na educação de adultos os alunos ajudam a elaborar os currículos... Em condições democráticas, a autoridade pertence ao grupo. Essa não é uma lição fácil de ser aprendida, mas até que seja, a democracia não triunfa (Gessner, 1956, p. 166).

Esses trechos de um autor pioneiro são suficientes para mostrar uma nova maneira de pensar a aprendizagem de adultos. Ainda assim, é importante observar que Lindeman (1926) também identificou várias suposições básicas sobre os adultos aprendizes. Suas suposições, resumidas na Tabela 4-1, foram comprovadas por pesquisas posteriores e compõem os fundamentos da teoria de aprendizagem de adultos:

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.
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 autogerenciar; 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 aprendizagem.

É interessante observar que Lindeman não estabelece uma dicotomia entre educação de adultos e de jovens, mas sim entre educação de adultos em comparação com educação

"convencional". A implicação aqui é que os jovens também podem aprender melhor quando suas necessidades e interesses, situações de vida, experiências, autoconceitos e diferenças individuais são levados em consideração. A corrente artística de investigação que Lindeman propôs em 1926 chegou às páginas do *Journal of Adult Education*, a publicação trimestral da American Association for Adult Education, que, entre fevereiro de 1929 e outubro de 1941, era a publicação mais respeitável na área de educação de adultos. Os trechos a seguir, extraídos de seus artigos, revelam uma grande coleção de insights sobre aprendizagem de adultos obtidos por meio da experiência de profissionais bem-sucedidos.

Tabela 4-1

Resumo das suposições principais de Lindeman sobre os aprendizes adultos

1 Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará.

2 A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida.

3 A experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem dos adultos.

4 Os adultos têm uma profunda necessidade de se autodirigir.

5 As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade.

Por Lawrence P. Jacks, diretor do Manchester College, Oxford, Inglaterra:

A aprendizagem e a vida não são dois departamentos ou operações isolados na vida. São dois nomes para um processo contínuo, examinado por lados opostos... Um tipo de educação baseado nessa visão de continuidade é, obviamente, a necessidade premente de nosso tempo. Sua perspectiva se estende por toda a vida. Ela verá o segmento da civilização como a maior "escola continuada" para a inteligência e para o caráter, e seu objeto será não apenas encaixar homens e mulheres nas vocações que eles devem seguir, mas também dar vida às próprias vocações dentro dos ideais de excelência adequados a cada uma delas. Correndo o risco de parecer exagerado, eu me aventuro a afirmar que o objetivo final da Nova Educação é a transformação gradual da indústria global na universidade do mundo; em outras palavras, trazer à tona gradualmente de um estado de coisas no qual "ganhar o pão de cada dia" e "salvar almas" - em vez de serem operações desconectadas e geralmente opostas - devem se tornar uma operação única e contínua (*Journal of Adult Education*, 1, 1, fevereiro de 1929, pp. 7-10).

Robert D. Leigh, presidente do Bennington College:

No lado oposto da escada acadêmica tradicional, o movimento para a educação de adultos está forçando o reconhecimento do valor e importância de se continuar o processo de

aprendizagem indefinidamente... Mas, entre os líderes de visão dentro do movimento nos Estados Unidos, ele não é reconhecido tanto como um substituto para a escolaridade inadequada da juventude como é uma oportunidade educacional superior àquela oferecida na juventude - superior porque o aprendiz é motivado não pelos incentivos artificiais da organização acadêmica, mas sim pelo desejo genuíno de saber e enriquecer sua experiência, e porque o aprendiz traz experiências diárias relevantes para seu estudo - portanto, o novo conhecimento se enraíza com mais firmeza, reverbera profundamente e se alimenta daquilo que a vida diária apresenta.

Logo, está emergindo uma concepção de educação como processo que ocorre durante toda a vida, iniciando-se no nascimento e terminando com a morte, um processo inteiramente relacionado com as experiências de vida de uma pessoa, um processo cheio de significado e realidade para o aprendiz, um processo no qual o aluno é um participante ativo ao invés de um recipiente passivo (*Journal of Adult Education*, II, 2, abril de 1930, p. 123).

De acordo com David L. Mackay e, diretor do Departamento de Educação de Adultos, San Jose, Califórnia, escolas públicas:

Uma pessoa é uma boa educadora entre adultos quando tem uma convicção firme sobre a vida e quando é capaz de apresentar argumentos inteligentes para defendê-la; mas ela não atende aos requisitos para ser uma educadora de adultos até que possa existir um grupo que, coletivamente, confronte, negue ou ridicularize sua convicção, e continue a adorá-la, por seu comprometimento com o grupo. Isso é tolerância, um exemplo da afirmação de Proudhon no sentido de que respeitar um homem é um feito intelectual mais elevado do que amá-lo como a si mesmo... Há evidências de que nenhum sistema de educação de adultos conseguirá tornar os métodos de instrução colegiada um sucesso nas áreas culturais. Algo novo em termos de conteúdo e método deve ser produzido o mais rápido possível para a educação de adultos, e provavelmente terá de surgir nessa área. Não existe uma galinha de treinamento de professores universitários que possa botar um ovo de educação de adultos (*Journal of Adult Education*, III, 3, abril de 1931, pp. 293-294).

Segundo Maria Rogers, voluntária do New York City Adult Education Council:

Um tipo de educação de adultos merece mais atenção e uso mais difundido entre os educadores que buscam novos métodos. Embora pouco divulgada, ela se mostrou eficaz em vários momentos. Ela assumiu uma tarefa extremamente mais difícil do que aquela assumida pelas instituições para a educação de adultos que limitam seu conceito de método à sequência do procedimento estabelecido pelos adultos que entram em salas de aula para aprender algo já definido a ser aprendido. Seu objetivo principal é fazer a vida em grupo dos adultos trazer valor educacional aos participantes...

O educador que usa o método de educação em grupo enxerga os seres humanos comuns e gregários como eles são, busca os grupos por onde eles se movimentam e vivem, e depois os ajuda a fazer sua vida em grupo gerar valores educacionais (*Journal of Adult Education*, X,

outubro de 1938, pp. 409-411).

Conforme Ruth Merton, diretora do Departamento de Educação, Milwaukee Y.W.C.A.:

Em uma escola diurna, em que os alunos são geralmente crianças ou jovens adolescentes, uma relação professor-conhecedor/aluno-ignorante é quase inevitável, e frequentemente tem vantagens. Mas, em uma escola noturna, a situação é completamente diferente. Aqui, no que tange à aula, o professor é uma autoridade sobre um único assunto, e cada um dos alunos tem, em sua área de atuação, algum grau de habilidade ou conhecimento que o professor não possui. Por esse motivo, há um espírito de dar e receber em uma escola noturna que leva a um sentimento de camaradagem na aprendizagem, que estimula igualmente professor e alunos. A maneira mais rápida de se atingir esse estado desejável é por meio do humor, quando todos podem participar.

E repito: se nós, professores de escolas noturnas, formos realmente sábios, daremos aulas alegres, apesar dos impostos ou de certa indigestão (Journal of Adult Education, XI, abril de 1939, p. 178).

Ben M. Cherrington, chefe da Divisão de Relações Culturais, Departamento de Estado dos Estados Unidos:

A educação de adultos autoritária é marcada em toda a sua extensão por regulamentos que exigem conformidade aos padrões de conduta impostos por uma autoridade. Espera-se que o comportamento seja previsível e padronizado... A educação democrática de adultos emprega o método da atividade autodirigida, em que há livre escolha dos assuntos e livre escolha para determinar resultados. A espontaneidade é bem-vinda. O comportamento não pode ser previsto com certeza e, portanto, não pode ser padronizado. O pensamento crítico e individual talvez seja a melhor descrição do método democrático e é aqui que se tem a maior distância entre democracia e sistema autoritário (Journal of Adult Education, XI, 3, junho de 1939, pp. 244-245).

De acordo com Wendell Thomas, autor de Democratic Philosophy e professor de professores de educação de adultos na cidade de Nova York:

Como um todo, a educação de adultos é tão diferente da escolaridade normal quanto a vida adulta, e, com suas responsabilidades individuais e sociais, é diferente da vida protegida da criança... O adulto normalmente se distingue da criança por ter mais individualidade e mais propósito social.

Pelo mesmo critério, a educação de adultos abre espaço especial para as contribuições individuais dos alunos, e procura organizá-las em algum tipo de propósito social (Journal of Adult Education, XI, 4, outubro de 1939, pp. 365-366).

Harold Fields, diretor assistente da Evening Schools, Conselho de Educação, cidade de Nova York, declara:

Não apenas o conteúdo dos cursos deve ser mudado, mas também o método de ensino. As aulas expositivas devem dar lugar aos exercícios em sala de aula, onde há uma maior participação dos alunos. O lema para essas turmas deve ser "deixe a turma fazer o trabalho". Deve haver um grande espaço para fóruns, discussões e debates. Para a prática da leitura, devem ser usados jornais, circulares e revistas, além dos livros didáticos. As atividades extracurriculares devem tornar-se um componente reconhecido do processo educacional... Para um programa de educação de adultos ter sucesso, há alguns elementos que devem ser incorporados (Journal of Adult Education, XII, janeiro de 1940, pp. 44-45).

Em 1940, a maior parte dos elementos necessários para uma teoria abrangente de aprendizagem de adultos já fora descoberta, mas não havia sido ainda conjugada em um modelo unificado; eles permaneceram como insights, conceitos e princípios isolados. Durante as décadas de 1940 e 1950, esses elementos foram esclarecidos, expandidos e acrescidos a uma verdadeira explosão de conhecimento das várias disciplinas nas ciências humanas (é interessante observar que, durante esse período, houve um afastamento gradual da ênfase em pesquisas altamente quantitativas e experimentais das décadas de 1930 e 1940 para os estudos de caso mais holísticos e longitudinais, com maior geração de conhecimentos úteis).

CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Psicologia Clínica

Algumas das contribuições mais importantes para a teoria da aprendizagem vieram da psicoterapia. Afinal, os psicoterapeutas se ocupam principalmente da reeducação, e seus pacientes são, em sua maioria, adultos (veja um resumo na Tabela 4-2.)

Sigmund Freud foi quem mais influenciou o pensamento psicológico, mas não formulou uma teoria de aprendizagem intrínseca a ele. Sua principal contribuição foi, sem sombra de dúvida, a identificação da influência da mente subconsciente sobre o comportamento. Alguns de seus conceitos, como ansiedade, regressão, agressão, mecanismos de defesa, projeção e transferência (no bloqueio ou motivação da aprendizagem), tiveram de ser considerados pelos teóricos da aprendizagem. Freud se aproximou dos behavioristas no que tange à sua ênfase na natureza animal dos humanos, mas ele entendia o ser humano como um animal dinâmico que cresce e se desenvolve por meio da interação de forças biológicas, objetivos, propósitos, motivos conscientes e inconscientes, e influências ambientais. Esse é um conceito mais alinhado com o modelo organísmico.

Carl Jung foi além em um conceito mais holístico da consciência humana, apresentando o conceito de que ela possui quatro funções ou quatro maneiras de extrair informação a partir da experiência a fim de atingir uma compreensão internalizada: sensação, pensamento, emoção e intuição. Seu apelo para o desenvolvimento e a aplicação de todas as quatro funções de maneira equilibrada lançou as bases para os conceitos da personalidade equilibrada e do currículo equilibrado.

Erik Erikson propôs as "oito idades do homem" para explicar os estágios de desenvolvimento da personalidade humana. As três últimas ocorrem na fase adulta:

1. Oral-sensorial, em que a questão principal é a confiança versus a desconfiança.
2. Muscular-anal, em que a questão principal é a autonomia versus a vergonha.
3. Locomoção-genital, em que a questão principal é a iniciativa versus a culpa.
4. Latência, em que a questão principal é a atividade versus a inferioridade.
5. Puberdade e adolescência, em que a questão principal é a identidade versus a confusão de papéis.
6. Jovem adulto, em que a questão principal é a intimidade versus o isolamento.
7. Adulto, em que a questão principal é a geração versus a estagnação.
8. Estágio final, em que a questão principal é a integridade versus o desespero.

Na verdade, o papel central do autoconceito no desenvolvimento humano (e na aprendizagem) recebeu reforços crescentes do campo da psiquiatria conforme se distanciava do modelo médico e se aproximava de um modelo educacional em sua pesquisa e prática (consulte principalmente os trabalhos de Erich Fromm e Karen Horney).

Mas são os psicólogos clínicos, principalmente aqueles que se identificam como humanistas, que se preocuparam mais com os problemas da aprendizagem. Os psicólogos humanistas se referem a si mesmos como os "psicólogos da terceira força". Nas palavras de Goble (1971), "em 1954, quando Maslow publicou seu livro *Motivação e personalidade*, havia duas teorias dominantes" nas ciências comportamentais, o freudianismo e o behaviorismo, em que "Freud colocou a maior ênfase motivacional nos impulsos (e) desejos internos profundos e os behavioristas colocavam ênfase nas influências externas e ambientais". Mas, "como Freud e como Darwin antes dele, os behavioristas enxergavam o homem meramente como outro tipo de animal, sem diferenças essenciais e com as mesmas tendências destrutivas e antissociais" (pp. 3-8). Os psicólogos da terceira força estão preocupados com o estudo e o desenvolvimento de pessoas em funcionamento pleno (empregando o termo escolhido por Rogers) ou pessoas autorrealizadoras (empregando o termo escolhido por Maslow). Elas fazem críticas à abordagem atomista comum à ciência física e entre os behavioristas, reduzindo as coisas a seus componentes e estudando-as separadamente.

Principais contribuições dos psicólogos clínicos

Sigmund Freud

Identificou a influência da mente subconsciente sobre o comportamento.

Carl Jung

Apresentou a ideia de que a consciência humana possui quatro funções: sensação, pensamento, emoção e intuição.

Erik Erikson

Apresentou as "oito idades do homem": oral-sensorial, muscular-anal, locomoção-genital, latência, puberdade e adolescência, jovem adulto, adulto e estágio final.

Abraham Maslow

Destacou o papel da segurança.

Conceituou uma abordagem de educação centrada no aluno, com base em cinco "hipóteses básicas":

1. Não podemos ensinar a alguém diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem.
2. Uma pessoa aprende apenas as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do *self*.
3. A experiência que, se assimilada, envolveria uma mudança na organização do *self* e tende a sofrer resistências por meio da negação ou distorção da simbolização.
4. A estrutura e organização do *self* parecem se tornar mais rígidas quando sob ameaça e parecem relaxar os limites quando absolutamente livres de ameaças. A experiência percebida como inconsistente com o *self* só pode ser assimilada se a organização atual do *self* for relaxada e expandida para incluí-la.
5. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que (a) a ameaça ao *self* do aprendiz é reduzida a um mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada.

Carl Rogers

A maioria dos cientistas comportamentais tentou isolar os impulsos, desejos e instintos independentes, e estudá-los separadamente. Maslow achou que isso era menos produtivo do que a abordagem holística, que afirma que o todo é mais que a soma das partes (Goble, 1971, p. 22).

O crescimento acontece quando o próximo passo é subjetivamente mais prazeroso, mais cheio de alegria, mais intrinsecamente satisfatório do que a gratificação anterior com a qual nos acostumamos e até nos entediamos; a única maneira de sabermos se isso é bom para nós é que ela nos dá mais prazer subjetivamente do que qualquer alternativa. A nova experiência válida a si mesma, ao invés de precisar de qualquer outro critério externo (Maslow, 1972, p. 43).

Maslow (1972) colocou ênfase especial no papel da segurança, que a elaboração de elementos do processo de crescimento ilustra a seguir:

1.A [pessoa] saudavelmente espontânea, em sua espontaneidade, de dentro para fora, interage

com o ambiente com alegria e interesse, e expressa suas habilidades.

2. Ela faz isso na medida em que não está limitada pelo medo e que se sente segura o bastante para ousar.
3. Nesse processo - que lhe dá prazer -, a experiência é encontrada por acaso, ou lhe é oferecida pelos auxiliares.
4. Ela deve estar segura e se aceitar o bastante a fim de ser capaz de escolher e preferir esses prazeres, e não se sentir amedrontada por eles.
5. Se ela pode escolher essas experiências, que são validadas pela experiência do prazer, tem condições de retornar à experiência, repeti-la, saboreá-la até o ponto de saciedade, saturação ou tédio.
6. Nesse ponto, ela mostra tendência a passar para experiências mais ricas e mais complexas, e realizações no mesmo setor (se sentir segurança o suficiente para arriscar).
7. Tais experiências não significam apenas progredir, mas também têm um efeito de feedback para o self, no sentimento de certeza ("Disso, eu gosto; daquilo, não tenho certeza"), de competência, maestria, autoconfiança, autoestima.
8. Nessa série infinita de escolhas em que consiste a vida, as opções geralmente podem ser esquematizadas entre segurança (ou, mais amplamente, defesa) e crescimento, e, já que apenas aquela [pes soa] que já tem segurança não precisa dela, podemos vivenciar a escolha do crescimento ser feita pelo [indivíduo] gratificado pela necessidade de segurança.
9. A fim de ser capaz de escolher de acordo com a própria natureza e desenvolvê-la, deve-se permitir ao [indivíduo] reter as experiências subjetivas de prazer e tédio, como os critérios da escolha correta para ele. O critério alternativo é fazer a escolha em termos do desejo da outra pessoa. O self se perde quando isso acontece. Isso também significa restringir a escolha a apenas segurança, já que o [indivíduo] abrirá mão da confiança por medo (de perder proteção, amor etc.) em nome de seu critério de prazer.
10. Se a escolha for realmente livre, e se o [indivíduo] não for limitado, podemos esperar que ele escolha progredir.
11. As evidências apontam que o que encanta a [pessoa] saudável, o que tem gosto bom para ela, é, na maioria das vezes, "melhor" para ela em termos de objetivos justos como percebidos pelo espectador.
12. Nesse processo, o ambiente [pais, professores, terapeutas] é importante de várias maneiras, apesar de a escolha final ter de ser feita pelo indivíduo.
 - a. Ele pode gratificar suas necessidades básicas de segurança, pertencimento, amor e

respeito, para que se sinta não ameaçado, autônomo, interessado e espontâneo, e por isso ouse escolher o desconhecido.

b. Ele pode ajudar ao fazer a escolha de crescimento positivamente atrativa e menos perigosa, e por fazer as escolhas regressivas menos atrativas e mais onerosas.

13. [Dessa maneira, a psicologia do Ser e a psicologia do Tornar-se](#) são reconciliadas, e a [pessoa], sendo ela mesma, pode progredir e crescer (pp. 50-51).

Carl R. Rogers, partindo do ponto de vista de que, "de maneira geral, a terapia é um processo de aprendizagem" (1951, p. 132), desenvolveu 19 proposições para uma teoria de personalidade e comportamento que surgiu a partir do estudo dos adultos submetidos a terapias (pp. 483-524) e depois procurou aplicá-los à educação. Esse processo levou-o a conceitualizar o ensino centrado no aluno como paralelo à terapia centrada no cliente (pp. 388-391).

A abordagem de educação centrada no aluno de Rogers baseava-se em cinco "hipóteses básicas". A primeira era: não podemos ensinar a outra pessoa diretamente; só podemos facilitar sua aprendizagem. Essa hipótese deriva das proposições da teoria de personalidade de Rogers, no sentido de que "cada indivíduo existe em um mundo de experiência em constante mudança do qual ele é o centro" e "o organismo reage ao campo conforme ele é vivenciado e percebido". Isso pede uma mudança de enfoque daquilo que o professor faz para aquilo que está acontecendo no aluno.

Sua segunda hipótese: uma pessoa aprende apenas as coisas que considera estarem envolvidas na manutenção ou aperfeiçoamento da estrutura do self. Essa hipótese reforça a importância de tornar a aprendizagem relevante para o aprendiz, e questiona a tradição acadêmica dos cursos obrigatórios.

Rogers agrupou a terceira e quarta hipóteses: A experiência que, se assimilada, envolveria uma mudança na organização do self tende a sofrer resistências através da negação ou distorção da simbolização, e a estrutura e organização do self parecem se tornar mais rígidas sob ameaça e relaxar seus limites quando completamente livres de ameaças. A experiência que é percebida como inconsistente com o self só pode ser assimilada se a organização atual do self for relaxada e expandida para incluí-la. Essas hipóteses reconhecem a realidade de que a aprendizagem significativa geralmente é ameaçadora ao indivíduo, e sugere a importância de promover um clima de aceitação e apoio, que se apoia firmemente na responsabilidade do aluno.

A quinta hipótese de Rogers estende a terceira e quarta hipótese para a prática educacional. A situação educacional que promove a aprendizagem de maneira mais significativa é aquela em que (a) a ameaça ao self do aprendiz é reduzida a um mínimo, e (b) a percepção de campo diferenciada é facilitada. Ele destaca que as duas partes dessa hipótese são quase sinônimas, já que a percepção diferenciada é mais provável de ocorrer quando o self não está sendo ameaçado. Rogers definiu a percepção não diferenciada como a "tendência do indivíduo de perceber a experiência em termos absolutos e incondicionais, de ancorar suas reações no espaço

e tempo, de confundir fato e avaliação, de confiar nas ideias, e não no teste da realidade", em contraste com a percepção diferenciada, que envolve "ver as coisas em termos limitados, diferenciados, estar consciente da ancoragem espaço-tempo dos fatos, de ser dominado pelos fatos, não pelos conceitos, de avaliar de múltiplas maneiras, de estar consciente dos diferentes níveis de abstração, de testar suas conclusões e abstrações à luz da realidade, no máximo possível" (p. 1.441).

Rogers considera a aprendizagem um processo completamente interno controlado pelo aprendiz e envolvendo todo o seu ser em interações com o ambiente à medida que o percebe. Mas ele também acredita que a aprendizagem é um processo de vida tão natural - e tão necessário - quanto a respiração. Sua Proposição IV: o organismo tem uma tendência básica e intensa - de atualizar, manter e aprimorar o organismo que vivencia (p. 497). Essa premissa central é resumida na seguinte declaração:

Clinicamente, creio ser verdade que, apesar de um indivíduo permanecer dependente porque sempre foi assim, ou poder cair na dependência sem perceber o que está fazendo, ou desejar temporariamente ser dependente, isso ocorre porque sua situação parece desesperadora. Ainda preciso conhecer o indivíduo que, quando examina profundamente sua situação, e acha que a percebe claramente, escolhe deliberadamente a dependência, escolhe deliberadamente ter a direção integrada de si mesmo assumida por outra pessoa. Quando todos os elementos são percebidos com clareza, o equilíbrio parece pender invariavelmente na direção do caminho doloroso mas recompensador da autoatualização e crescimento (p.490).

Tanto Maslow quanto Rogers reconhecem sua afinidade com os trabalhos de Gordon Allport (1955, 1960, 1961) ao definir o crescimento não como um processo de "ser moldado", mas como um processo de se tornar. A essência de sua concepção de aprendizagem está resumida nesta breve declaração de Rogers (1961): "Eu gostaria de apontar uma característica final desses indivíduos quando eles se esforçam para se descobrir e se tornar eles mesmos. O indivíduo parece estar mais contente em ser um processo do que um produto" (p. 122).

Psicologia do Desenvolvimento

[A disciplina da psicologia do desenvolvimento contribuiu para um grande volume de conhecimento sobre mudanças que ocorrem com a idade ao longo da vida em características como habilidades físicas, habilidades mentais, interesses, atitudes, valores, criatividade e estilos de vida. Pressey e Kuhlen \(1957\) foram pioneiros na coleta de resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento humano e lançaram as bases para um novo campo de especialização na psicologia - psicologia do desenvolvimento de life-span' - que foi expandido por acadêmicos contemporâneos como Bischof \(1969\) e Goulet e Baltes \(1970\). Havighurst \(1972\) identificou as tarefas comportamentais associadas aos diversos estágios do crescimento que permitem que uma pessoa esteja pronta para aprender coisas diferentes em épocas diferentes e criar "momentos em que é possível ensinar". Sheehy \(1974\) apresentou um retrato popular das "Crises previsíveis da vida adulta" e Knox \(1977\), um resumo mais acadêmico dos resultados de pesquisa sobre](#)

desenvolvimento e aprendizagem de adultos (ver também Stevens-Long, 1979; Stokes, 1983). A gerontologia está intimamente relacionada com essa disciplina e gerou vários resultados de pesquisa sobre o processo de envelhecimento nos últimos anos (Birren, 1964; Botwinick, 1967; Donahue e Tibbitts, 1957; Grabowski e Mason, 1974; Granick e Patterson, 1971; Gubrium, 1976; Kastenbaum, 1964, 1965; Neugarten, 1964, 1968; Woodruff e Birren, 1975) e suas implicações para o ensino e a aprendizagem (Burnside, 1978; Hendrickson, 1973; John, 1987; Long, 1972).

Sociologia e Psicologia Social

A sociologia e a psicologia social contribuíram enormemente para trazer novos conhecimentos sobre o comportamento de grupos e sistemas sociais mais amplos, incluindo as forças que facilitam ou inibem a aprendizagem e mudança (Argyris, 1964; Bennis, 1966; Bennis, Benne e Chin, 1968; Bennis e Slater, 1968; Etzioni, 1961, 1969; Hare, 1969; Knowles e Knowles, 1972; Lewin, 1951; Lippitt, 1969; Schein e Bennis, 1965; Schlossberg, Lynch e Chickering, 1989; Zander, 1982) e sobre influências ambientais - como cultura, raça, características populacionais e densidade - sobre a aprendizagem.

Filosofia

As questões filosóficas se fazem bem presentes na literatura do movimento de educação de adultos nos Estados Unidos desde seu início. Eduard Lindeman lançou as bases desse tema em seu *The Meaning of Adult Education* em 1926 (ver também Gessner, 1956) e recebeu reforços de Lyman Bryson em seu *Adult Education* em 1936 e *The Next America* em 1952. Entretanto, vários dos artigos publicados nos periódicos da Associação Americana de Educação de Adultos entre 1926 e 1948 foram também tratados filosóficos, e definiam os objetivos e propósitos da educação de adultos como um movimento social como a questão predominante. A premissa subjacente do argumento era que alcançar um movimento em prol da educação de adultos que fosse unificado e poderoso exigia um objetivo comum entre todos os programas em todas as instituições - um dos lados defendendo que seu objetivo deveria ser o aperfeiçoamento dos indivíduos, e o outro, que o objetivo deveria ser o aperfeiçoamento da sociedade. Fizeram-se duas tentativas em meados da década de 1950, sob o patrocínio do Fundo para a Educação de Adultos da Fundação Ford, com o objetivo de mudar os argumentos em favor desta última posição com a publicação do *In Quest of Knowledge*, de Hartley Grattan (1955), e do *Learning Comes of Age*, de John Walker Powell (1956). Entretanto, essa questão e os argumentos sobre outras questões continuaram a embaralhar a área.

O filósofo profissional Kenneth Benne, presidente da recém-formada Associação para Educação de Adultos dos Estados Unidos em 1956, dedicou esforços para esclarecer algumas das polêmicas. Uma de suas primeiras ações como presidente foi convocar uma conferência nacional sobre "Filosofia da educação de adultos", em North Andover, Massachusetts, na qual 13 filósofos e educadores de adultos de várias partes do país passaram três dias discutindo os seguintes assuntos:

- Qual é o objetivo da educação de adultos - para que educação de adultos?

•Qual é a relação entre conteúdo e método na instrução?

•Os interesses e desejos individuais determinam os currículos da educação de adultos, ou as necessidades da sociedade deveriam ter um papel determinante na criação de programas educacionais?

•Quais são as implicações que as diferentes teorias do conhecimento, ou da natureza do homem e sociedade, possuem para o planejamento e a execução de programas de educação de adultos?

A conferência de 1956 não respondeu a essas questões, mas produziu três resultados positivos:

1.Revelou alguns conceitos de ferramentas que se mostrariam úteis para se movimentar pelos inúmeros idiomas e labirintos de interesses especiais e colocou a ênfase em áreas de concordância e discordância genuínas.

2.Revelou a importância da filosofia como um ingrediente necessário e contínuo de toda a elaboração de políticas e determinação de programas.

3.Apresentou um exemplo das dores e atribuições que homens de várias disciplinas e de vários pontos de vista sobre educação de adultos encontram conforme se aventuram séria e profundamente a buscar um campo comum em sua área de interesse (Sillars, 1958, p. 5).

De maneira clara, a conferência estimulou debates contínuos sobre as questões filosóficas da educação de adultos, como comprovado por inúmeros artigos na literatura de periódicos e em pelo menos quatro livros principais dos autores Benne (1968); Bergevin (1967); Darkenwald e Merriam (1982); e Elias e Merriam (1980). Provavelmente também influenciou a publicação de um livro sobre filosofia para aprendizes adultos (Buford, 1980) e um livro sobre o emprego de abordagens filosóficas para o aperfeiçoamento da prática na educação continuada (Apps, 1985).

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A maioria dos acadêmicos na área de educação de adultos procurou solucionar a questão da aprendizagem ao tentar adaptar teorias sobre aprendizagem infantil às "diferenças de grau" entre adultos (por exemplo, Bruner, 1959; Kempfer, 1955; Kidd, 1959; Verner e Booth, 1964). Howard McClusky seguiu essa linha em grande parte, mas começou a mapear direções para o desenvolvimento de uma "psicologia diferencial do potencial adulto", em que os conceitos de margem (o poder disponível para uma pessoa acima e além do que é necessário para resolver seus problemas), compromisso, percepção do tempo, períodos críticos e autoconceito são de importância central.

Cyril O. Houle iniciou uma linha de investigações na década de 1950 na University of Chicago que foi seguida por Allen Tough no Ontario Institute for Studies in Education e que trouxe uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem de adultos. Sua abordagem foi um estudo realizado por meio de entrevistas aprofundadas com uma amostra pequena de adultos que foram identificados como aprendizes contínuos.

O estudo de Houle, realizado com 22 indivíduos, foi projetado para descobrir principalmente por que os adultos se engajam na educação continuada, mas também ajudou a explicar como eles aprendem. Por meio de um processo de análise das características reveladas nas entrevistas, ele descobriu que os indivíduos poderiam ser divididos em três categorias. Houle (1961) aponta: "Eles não são apenas tipos puros; a melhor maneira de representá-las graficamente seria por três círculos que se sobrepõem em suas linhas. Mas a ênfase central de cada subgrupo é claramente perceptível" (p. 16). O critério para classificar os indivíduos em subgrupos foi a principal ideia que eles defenderam sobre os propósitos e valores da educação continuada para si próprios. Os três tipos são:

1. Os aprendizes orientados a objetivos usam a educação para realizar objetivos definidos. Esses indivíduos geralmente não deram início à sua educação continuada até meados dos seus 20 anos e posteriormente - às vezes muito tempo depois.

A educação continuada de aprendizes orientados a objetivos se dá em episódios, cada um deles começando com a realização de uma necessidade ou identificação de um interesse. Para essas pessoas, não há um fluxo uniforme, gradual e contínuo para a aprendizagem, apesar de ser uma característica recorrente em sua vida. Elas também não restringem suas atividades a uma única instituição ou método de aprendizagem. A necessidade ou interesse surge, e elas procuram satisfazê-los ao realizar um curso, filiar-se a um grupo, ler um livro ou fazer uma viagem (Houle, 1961, p. 181).

2. Os aprendizes orientados a atividades participam porque encontram nas circunstâncias de aprendizagem um significado que não tem necessariamente uma conexão - e, muitas vezes, não tem conexão alguma - com o conteúdo ou o propósito anunciado da atividade. Esses indivíduos também começam sua participação regular na educação de adulto no instante em que seus problemas ou necessidades se tornam suficientemente desconfortáveis.

Todos os aprendizes orientados a atividades entrevistados nesse estudo faziam cursos e participavam de grupos. Eles permaneciam em uma única instituição ou iam a vários lugares, mas o que eles buscavam era o contato social e sua seleção de atividades se baseava essencialmente na quantidade e no tipo de relações humanas que tal atividade traria (Houle, 1961, pp. 23-24).

3. Os aprendizes orientados à aprendizagem buscam o conhecimento como fim em si mesmo. Diferente dos outros tipos, a maior parte dos aprendizes orientados à aprendizagem está envolvida com a aprendizagem desde cedo. O que eles fazem tem continuidade, fluxo e alcance que definem a natureza básica de sua participação na educação continuada. Em sua maior parte, eles são leitores vorazes desde a infância; pertencem a grupos, turmas e organizações por razões educacionais; selecionam os programas sérios na televisão e no rádio; organizam seriamente uma viagem, a fim de garantir que estarão preparados para apreciar o que virem; e escolhem trabalhos e tomam outras decisões na vida em função do potencial de crescimento que as oportunidades oferecem (Houle, 1961, pp. 24-25).

A investigação de Allen Tough preocupou-se não apenas com o que e por que os adultos aprendem, mas também com a maneira como eles aprendem e que tipo de benefícios obtêm com a aprendizagem. Tough (1979) descobriu que a aprendizagem de adultos é uma atividade altamente difundida.

Quase todos os adultos se envolvem em pelo menos um ou dois esforços de aprendizagem por ano, e alguns indivíduos se envolvem com 15 ou 20... É comum que um homem ou mulher passe 700 horas por ano em projetos de aprendizagem... Cerca de 70% de todos os projetos de aprendizagem são planejados pelo próprio aprendiz, que busca ajuda e conhecimento especializado com vários conhecidos, experts e recursos impressos (p. 1).

Tough (1979) percebeu que seus sujeitos organizavam seus esforços de aprendizagem em torno de "projetos... definidos como uma série de episódios relacionados, somando, no mínimo, sete horas. Em cada episódio, mais da metade da motivação total da pessoa é obter e reter algum conhecimento ou habilidade razoavelmente determinados, ou produzir algum tipo de mudança duradoura em si" (p. 6).

Ele constatou que, em alguns projetos, os episódios podem estar relacionados ao conhecimento e à habilidade desejados. Por exemplo, o aprendiz talvez queira saber mais sobre a Índia. Em um dos episódios, ele lê sobre os habitantes da Índia; em outro, o aprendiz debate a situação econômica e política atual com um aluno universitário indiano; em um terceiro, ele assiste a um programa de televisão que mostra a vida de uma criança indiana. Os episódios também podem relacionar-se com a maneira como o conhecimento e a habilidade serão empregados. Por exemplo, uma pessoa pode realizar um projeto envolvendo experiências de aprendizagem para melhorar suas habilidades como pai ou mãe; outro projeto pode estar relacionado com a obtenção de conhecimento e habilidades necessárias para construir um barco.

Tough estava interessado em determinar o que motivava os adultos a iniciarem um projeto de aprendizagem e, para sua surpresa, descobriu que as pessoas esperavam vários resultados e benefícios desejados. Alguns dos benefícios são imediatos: satisfazer sua curiosidade, desfrutar do conteúdo, gostar de praticar a habilidade, ter prazer com a atividade de aprendizagem; outros são de longo prazo: produzir algo, transmitir conhecimento ou habilidade aos outros, compreender o que acontecerá em alguma situação futura. O prazer e a autoestima foram elementos críticos para a motivação dos indivíduos da pesquisa de Tough.

Tough concluiu que os aprendizes adultos passavam por várias fases ao se envolverem em um projeto de aprendizagem, e especulou que ajudá-los a obter maior competência para lidar com cada fase pode ser uma das maneiras mais eficazes de aumentar a eficácia da aprendizagem.

A primeira fase consiste em tomar a decisão de iniciar. Tough identificou 26 passos possíveis que o aprendiz pode dar nessa fase, inclusive estabelecer um objetivo, avaliar interesses, buscar informações sobre oportunidades específicas, escolher o conhecimento e a habilidade mais adequados, estabelecer um nível ou quantidade desejável, e avaliar o custo e os benefícios.

A segunda fase consiste em escolher o planejador (quem fará o planejamento), que pode ser o aprendiz, um objeto (por exemplo, texto, livro de exercícios, gravador) e um consultor individual de aprendizagem (por exemplo, o instrutor, conselheiro, consultor) ou um grupo. É crucial mostrar competência para escolher um planejador e usá-lo de maneira colaborativa, e não de forma dependente.

Por fim, o aprendiz se envolve em episódios de aprendizagem esboçados no processo de planejamento. Os elementos críticos nesse ponto são a variedade e a riqueza de recursos, sua disponibilidade e a habilidade do aprendiz de utilizá-las.

Tough (1979) concluiu o estudo com essa visão desafiadora sobre as possibilidades futuras da aprendizagem de adultos:

Os últimos 20 anos trouxeram algumas novas adições importantes ao conteúdo dos projetos de aprendizagem de adultos. Por meio de métodos em grupo e individuais, muitos adultos partem decididos a aumentar sua autopercepção, sua consciência e sensibilidade com outras pessoas e sua competência interpessoal. Eles aprendem a "ouvir a si mesmos", a libertar seu corpo e suas conversas de certas restrições e tensões, a assumir um risco, a estar abertos e congruentes. Há 20 anos, para a maioria das pessoas, tentar adquirir esse tipo de conhecimento e habilidade pareceria inacreditável. Grandes mudanças em nossa concepção do que as pessoas podem e devem decidir a aprender foram criadas por grupos-T, pelo movimento pelo potencial humano, pela psicologia humanista e pela psicologia transpessoal.

Talvez os próximos 20 anos tragam várias contribuições importantes ao que tentamos aprender. Em 1990, quando as pessoas olharem para trás, para nossa concepção do que os adultos podem aprender, ficarão surpresas com o quão estreita ela era? (pp. 43-44.)

A previsão de Tough no parágrafo final se confirma. Desde que ele a realizou, observou-se um volume crescente de pesquisas sobre aprendizagem de adultos. A maioria das pesquisas expande, reforça e refina a pesquisa de Tough sobre os "últimos 20 anos", principalmente em relação aos estágios de desenvolvimento da vida adulta. As previsões são de que as principais descobertas na próxima década estarão relacionadas com a fisiologia e a química da aprendizagem, com consequências especiais para a aceleração da aprendizagem e a eficiência do processamento de informações.