

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ANDRAGOGIA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE¹**
(Meaningful learning and andragogy in Continuing Education for health professionals)

Maria Aparecida de Oliveira Freitas(cidaposdoc2016@gmail.com)

Isabel Cristina KowalOlm Cunha(isabelcunha@unifesp.br)

Escola Paulista de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo

Sylvia Helena Souza da Silva Batista(sylvia.batista@unifesp.br)

Departamento de Saúde, Educação e Sociedade – *Campus* Baixada Santista, Universidade Federal de São Paulo

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar brevemente a Teoria da Aprendizagem Significativa, os princípios fundamentais sobre os quais está estruturada a Teoria Andragógica, os pontos em que as teorias convergem e relatar como as Teorias foram articuladas para ensinar didática à profissionais de saúde. Trata-se de estudo descritivo e teórico, de abordagem qualitativa. Articular a Teoria da Aprendizagem Significativa e Andragogia é possível, principalmente quando lidamos com estudantes adultos. Porém, antes de qualquer tentativa de colocar em prática essa articulação, os docentes-facilitadores têm que sair do papel de transmissores de conhecimento e os estudantes têm que abandonar o papel de receptores passivos. Para ambos - docentes e estudantes - este ainda é um difícil exercício, mas como tudo, deverá ser praticado continuamente, pois só assim poderemos transformar as atividades de ensinar e aprender em momentos de satisfação para ambos.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa; Andragogia; Educação em Enfermagem.

Abstract

This article aims to briefly introduce the Theory of Meaningful Learning, the fundamental principles on which the theory is structured andragogical, the points at which the theories converge, and report how the theories were articulated to teach didactic health professionals. Is it descriptive and theoretical study of qualitative approach. Articulate the Theory of Meaningful Learning and Andragogy is possible, especially when dealing with adult students. However, before any attempt to put into practice this articulation, teachers, facilitators have to leave the role of knowledge transmitters and students have to abandon the role of passive recipients. For both - teachers and students, this remains a difficult exercise, but like everything else, should be practiced continually, because only then can we transform the activities of teaching and learning in moments of satisfaction for these subjects.

Keywords: Meaningful Learning; Andragogy; Nursing Education.

Palavras iniciais

*[...] o fim da educação é facilitar a mudança e a aprendizagem[...],
facilitar a aprendizagem reside em certas qualidades de atitude
que existem na relação pessoal entre o facilitador e o aprendiz.*

Carl R. Rogers

¹ Versão revisada e ampliada do texto publicado nos Anais do V Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa realizado em Belém do Pará/setembro/2014, e de parte da Tese de Doutorado **Percepções de egressos sobre o processo de ensinar e aprender no Curso de Educação Continuada em Enfermagem sob as perspectivas da Aprendizagem Significativa e de Adultos**, apresentada por Maria Aparecida de Oliveira Freitas à Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP em 10/12/2013.

Tomada como uma necessidade no contexto da saúde, a formação continuada de profissionais tem sido regida ora por imposição das instituições de saúde para as quais trabalham, ora por necessidades pessoais dos sujeitos que, após a graduação, buscam capacitar-se para melhor desempenhar suas funções diferenciando-se no contexto em que estão inseridos.

As definições de Educação Continuada apresentadas por estudiosos da área da saúde refletem as afirmações acima:

[...] a educação continuada é ferramenta essencial com a finalidade de melhorar o desempenho profissional, que conduzida como um processo permanente possibilita o desenvolvimento de competência profissional, visando à aquisição de conhecimentos, de habilidades e de atitudes para interagir e intervir na realidade [...](Bezerra et al., 2012, p. 619).

[...] processo dinâmico de ensino e aprendizagem, ativo e permanente, destinado a atualizar e melhorar a capacidade de pessoas ou grupo, face à evolução científico-tecnológica, às necessidades sociais e aos objetivos e metas institucionais (Oguisso, 2000, p. 47).

Como é possível verificar nas definições apresentadas, há o indicativo de integrar *ensino e serviço* e essa tem sido uma demanda com a qual as instituições e os profissionais de saúde têm lidado de maneira contundente, pois existe o reconhecimento por parte dos atores envolvidos nesse processo, de que hoje não é mais possível dissociar a qualificação dos profissionais ao crescimento e qualidade dos serviços oferecidos por essas instituições. Para dar conta dessa qualidade, gestores e profissionais de saúde, especialmente os enfermeiros, partem do pressuposto de que só a aprendizagem, quando significativa, poderá promover as necessárias transformações das práticas profissionais (Ministério da Saúde, 2009, p. 20).

Partindo do pressuposto de que os sujeitos possuem “mecanismos e estilos de aprendizagem diferentes” (Frankel, 2009) e visando a compreensão de como se dá o processo de ensinar e aprender, com seus significados e mediações, especialmente em adultos que trazem consigo elevada carga de aprendizagens previamente construídas, este artigo privilegiou interlocutores como David Ausubel, Marco Moreira e Malcolm Knowles, estudiosos da Aprendizagem Significativa e da Andragogia, respectivamente.

Dialogar com Ausubel e Moreira, para os quais a Aprendizagem Significativa acontece quando o sujeito é autor de seu conhecimento seja em sala de aula, em cenários de prática ou na vida em sociedade, contribuiu para compreender o processo de ensinar e aprender dos egressos do Curso de Especialização de Educação Continuada em Enfermagem da uma Universidade Pública na Cidade de São Paulo.

Para compreender as especificidades que envolvem a aprendizagem de adultos, buscou-se Malcolm Knowles (Knowles, Holton, & Swanson, 2006, 2009), estudioso da Andragogia, ciência cujos princípios básicos para que os adultos aprendem, considera a *necessidade de saber que o aprendiz adulto tem, o autoconceito que têm sobre si, o papel das experiências no processo de aprendizagem, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem e a motivação* (p. 3, 69, 70, 74).

Este artigo tem como objetivo apresentar brevemente a Teoria da Aprendizagem Significativa, os princípios fundamentais sobre os quais está estruturada a Teoria Andragógica, os pontos em que as teorias convergem e relatar como as Teorias foram articuladas para ensinar Didática à profissionais de saúde.

Aprendizagem Significativa

Fundamentada em um modelo dinâmico, a Aprendizagem Significativa pressupõe a participação ativa dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a construção e reconstrução de saberes. Nessa perspectiva, o estudante não pode ser considerado como um passivo receptor de informações, mas um sujeito que tem experiências que precedem sua trajetória acadêmica, e é fundamental que seus conhecimentos prévios, *ancorados* em sua *estrutura cognitivaparticular*, sejam considerados para novas aprendizagens (Ausubel, 2003, p. 2).

Todavia, Ausubel, Novak, e Hanesian (1980), Ausubel (2003) e Moreira (2005, 2008, 2010) alertam que não basta ser qualquer conhecimento prévio, este precisa ser adequado e relevante para que as interações cognitivas aconteçam e estes conhecimentos prévios (conceitos *subsunçores*), aliados aos novos, fiquem diferenciados, mais elaborados em termos de significados e se tornem mais estáveis, modificando, no processo de aprendizagem, tanto a nova informação quanto aquela que o aluno possuía.

Entretanto, “não basta que as interações entre o novo e o velho conhecimento aconteçam para afirmarmos que ocorreu Aprendizagem Significativa” (Freitas, 2013, p. 89). Para a ocorrência deste tipo de aprendizagem, Ausubel (2003) considera como fator fundamental que o estudante apresente predisposição para aprender significativamente, uma vez que a atribuição de significados deverá ser desejada por quem aprende para que os novos conhecimentos sejam intencionalmente relacionados, de forma não-arbitrária e não-literal, àqueles já existentes. Para Ausubel (2003), a estrutura cognitiva de cada aprendiz é única e todos os novos significados adquiridos também são únicos (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980; Moreira, 2005, 2010).

Outro fator considerado por Ausubel, Novak, e Hanesian (1980), Ausubel (2003) e Moreira (2005, 2008, 2010) como essencial para se aprender significativamente é que o material de aprendizagem seja *potencialmente significativo*, uma vez que não há material significativo por si só, pois os significados estão nas pessoas, e não nas palavras, objetos ou acontecimentos. Sem dúvida, cabe ao docente, enquanto organizador das situações de aprendizagem, selecionar e preparar, de forma lógica, o material para a aprendizagem, a fim de que o conteúdo a ser estudado possa fazer sentido para o aprendiz. Compreender o que está aprendendo, ter capacidade de explicar, aplicar, transferir e utilizar os conhecimentos aprendidos *no* e *para* o enfrentamento das situações profissionais, especialmente as não-rotineiras, é o que se espera dos sujeitos que aprenderam significativamente.

Apresentando características distintas da aprendizagem significativa, a aprendizagem mecânica, ainda é a que predomina nas escolas, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Neste modelo de aprendizagem os conhecimentos são incorporados de maneira não-substantiva, arbitrária e literal, sem contextualização e com pouca ou nenhuma atribuição de significados. Há, por parte dos alunos, uma forte preocupação em *decorar* o que foi passado pelo docente para apresentar nas provas a resposta correta, sem qualquer reflexão e conseqüentemente compreensão.

As conseqüências dessa aprendizagem memorística logo aparecem, uma vez que a capacidade de utilização dessa aprendizagem é limitada e em situações conhecidas. Quando precisam utilizar os conhecimentos que foram *decorados*, em contextos com os quais não estão

familiarizados, os alunos tendem a apresentar dificuldades porque a retenção de conhecimento e a aprendizagem de fato foram bastante baixas e com uma “memorização sem significado”, servindo apenas para ser reproduzida literalmente. Não há aqui, qualquer reflexão sobre o que foi aprendido e o que fazer com a aprendizagem (Moreira, 2013, p. 11).

Há o entendimento, por parte daqueles que se dedicam a estudar os processos de aprendizagem, que os estudantes precisam aprender de maneira que aquele novo saber ou o saber reconstruído e ressignificado faça sentido, seja internalizado e elaborado para ser utilizado em intervenções do mundo real. É a partir desta possibilidade de intervenção que os sujeitos procuram aperfeiçoamento profissional, seja para melhorar sua prática ou o ambiente no qual estão inseridos propondo mudanças criativas e sustentáveis.

Nesse processo de aprender significativamente, existem muitas possibilidades e, favorecer o aprender por descoberta ou por recepção, são opções que demandam dos professores compreender seu papel enquanto mediadores. Ausubel não defende nenhuma das duas possibilidades, mas, argumenta que na prática de sala de aula, “a maior parte da instrução está orientada para a aprendizagem receptiva” que não significa passividade; pelo contrário, os estudantes devem ser estimulados a participar das aulas apresentando seus conhecimentos e experiências, problematizando, pesquisando para enriquecer o processo de ensinar e aprender, do qual ele será o maior beneficiado (Ausubel, 2003, p. 1; Moreira, 2006, p. 18).

Portanto, selecionar material potencialmente significativo e apresentar predisposição para aprender, são algumas condições para a ocorrência de aprendizagem significativa que pode acontecer em suas diferentes formas: subordinada, superordenada e combinatória, levando o sujeito aos processos cognitivos de diferenciação progressiva e reconciliação integrativa, bem como aos tipos de aprendizagem significativa – representacional, conceitual e proposicional (Moreira, 2013, p. 5).

Aprendizagem de Adultos: Andragogia em foco

A origem do termo Andragogia remete ao século XIX, quando, em 1833, o educador alemão Alexander Kapp utilizou o termo para descrever elementos da teoria da Educação de Platão, pois o filósofo grego acreditava que a necessidade de aprender do adulto dura a vida inteira (Vogt & Alves, 2005, p. 207).

Foi nos primeiros anos do século XX, especificamente em 1927, que o termo voltou a ser utilizado pelo escritor alemão Eugene Rosentock para “deixar claro que a educação de adultos precisava de professores, métodos e filosofias especiais”, gerando então, mais interesse pelo tema na Europa (Vogt & Alves, 2005, p. 207).

Ainda no decorrer do século XX, John Dewey e Eduard C. Linderman, educadores americanos, trabalharam para divulgar a teoria em seu país. Porém, foi Malcolm Knowles, em seu livro “O aluno adulto: uma espécie negligenciada” quem, em 1973, introduziu o termo nos Estados Unidos, chamando atenção para o fato de que crianças e adultos aprendem de forma diferente (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 1).

Segundo Knowles, Holton e Swanson (2006, p. 39, 79), foi depois da Segunda Guerra Mundial que surgiu um conjunto de pressupostos que indicavam que adultos podiam aprender e que esta aprendizagem era cercada de especificidades e, portanto, não poderia ser conduzida da mesma maneira como ensinamos às crianças, indicando que Andragogia e Pedagogia são duas ciências bastante distintas.

Muitas são as definições encontradas para o termo Andragogia. Porém, todas remetem à como os adultos aprendem. Knowles (1984) definiu Andragogia como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, em contraste com a pedagogia como a arte e a ciência de ensinar crianças” (p. 43).

Tentar compreender para definir o que é Aprendizagem de Adultos demandou assumir uma perspectiva de aprendizagem que permite afirmar que “aprender significa incorporar hábitos e atitudes, produzidos por significados construídos ao longo da vida, no decorrer da trajetória estudantil, no exercício profissional e no convívio social, uma vez que, cada indivíduo, a seu modo, constrói uma identidade e um jeito único de ser” (Freitas, 2013, p. 53).

Knowles, Holton, e Swanson (2006, p. 3) afirmam que a força da Andragogia “reside em um conjunto de seis princípios fundamentais sobre a Aprendizagem de Adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem” e que podem ser ou não adotados por completo, pois uma das características da Andragogia é sua flexibilidade.

São estes os princípios:

- 1) necessidade do aprendiz de saber
- 2) aprendizagem autodirigida
- 3) experiências anteriores do aprendiz
- 4) prontidão para aprender
- 5) orientação para a aprendizagem e resolução de problemas
- 6) motivação para aprender

(Knowles, Holton, & Swanson, 2009, p. 70-4)

Contudo, é preciso ter clareza de que estes seis princípios não encerram em si mesmos as necessidades ou particularidades que envolvem o processo de aprendizagem dos adultos. Knowles, Holton, e Swanson (2006, p. 3, 4) chamam a atenção para o fato de que, além desses princípios fundamentais, “há outros fatores que afetam a aprendizagem de adultos em qualquer situação e que fazem com que os alunos se afastem ou se aproximem dos princípios fundamentais” (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 158).

Esses outros fatores, aos quais o estudioso se refere, são, na maioria das vezes, aqueles que identificamos em sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, reconhecendo que podem interferir no processo de aprender. São eles: as diferenças próprias de cada um, as diferenças de contextos, metas e propósitos de aprendizagem. Para o autor, a Andragogia tem funcionado melhor quando adaptada à prática e às peculiaridades dos alunos, bem como às situações de aprendizagem (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 3, 4).

Assim, considerando os seis princípios básicos apresentados por Knowles, Holton, e Swanson (2006, 2009), somados às necessidades, às individualidades, contextos e propósitos de aprendizagem dos estudantes adultos, refletir sobre como estes sujeitos aprendem é fundamental para compreender como auxiliá-los nessa trajetória, visto que, em geral, “nossas escolas e nossas universidades tentam ainda ensinar adultos com as mesmas técnicas didáticas usadas nos colégios primários e secundários” (Cavalcanti, 1999, p. 1).

Saber a *razão de sua aprendizagem* é fundamental para que os estudantes adultos se envolvam com ela. Nesse aspecto Knowles, Holton e Swanson (2009) indicam que o planejamento das atividades deve ser realizado de forma colaborativa entre docentes e estudantes. Contudo, mesmo em situações em que o planejamento das atividades se apresente pronto, discuti-lo com estudantes e negociar saberes e aprendizagens é uma possibilidade que não deve ser excluída pelos docentes.

Contudo, essa *necessidade de saber* não está restrita somente a compreender a razão de aprender alguma coisa. Knowles, Holton, e Swanson (2009) esclarecem que esta necessidade está dividida em três dimensões²: saber *como* a aprendizagem será conduzida (esta dimensão está diretamente relacionada à satisfação com as aprendizagens e como estas atendem suas expectativas), *qual* aprendizagem ocorrerá (obter informações prévias sobre quais tópicos serão abordados, os resultados esperados e poder optar em participar ou não daquele momento de aprendizagem) e *por que* a aprendizagem é importante (adultos são motivados a aprender para desempenhar de forma satisfatória seus papéis na sociedade e ter melhor desenvolvimento na carreira). Ao identificarem o *gap*³ entre onde estão e onde desejam chegar – considerando conhecimentos, habilidades e atitudes, os adultos-aprendizes investem em seu desenvolvimento pessoal e profissional (Knowles, Holton, & Swanson, 2009, p. 70).

Com um autoconceito de ser independente e capaz de gerir a própria vida e tomar decisões, “com uma profunda necessidade de autodirigir-se, de identificar sua própria disposição para aprender e de organizar sua aprendizagem em torno de problemas da vida”, os estudantes adultos sentem uma necessidade “psicológica profunda de serem considerados e tratados como capazes de se autodirigir”, inclusive no que diz respeito à aprendizagem (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 44, 67-70).

Assim, no processo de aprendizagem dos indivíduos adultos, é interessante que os docentes, criem mecanismos para que esses sujeitos façam a transição de seres dependentes para *aprendizes autodirigidos*. Algumas pesquisas têm discutido se a *aprendizagem autodirigida* é uma característica dos adultos aprendizes ou se deveria ser um objetivo a ser desenvolvido pelos docentes para que os estudantes adultos sejam autodirigidos (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 200).

Para Knowles, Holton, e Swanson (2006, p. 67), o amadurecimento do indivíduo adulto eleva sua capacidade de gerenciar sua vida e a partir daí, aproveitar suas experiências na aprendizagem, organizando-a em torno dos problemas da vida. Isto reforça a tese, bastante discutida na última década, de que os docentes devem atuar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, considerando a experiência do estudante como importante recurso. Contudo, para que isto aconteça, há que se ter uma mudança na forma de pensar tanto de docentes como de estudantes.

Com um processo de ensino-aprendizagem calcado em modelos pedagógicos que “atribuem ao professor toda a responsabilidade pelas decisões sobre o que os alunos têm que aprender, como aprender, e se já conseguiram aprender” (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 66), muitas vezes, o docente vê o estudante como um ser que depende dele para aprender. Nessa perspectiva, prevalece o modelo que coloca o estudante na posição de submissão ao docente, a não responsabilização por seu processo de aprendizagem, conseqüentemente “produzindo tensões, resistência, ressentimento e com frequência a rebeldia”, entendida como indisciplina e falta de respeito, gerando tensão e resistência dos aprendizes (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 66).

Esperar que os estudantes adultos aceitem os conhecimentos dos docentes como verdades absolutas, nos dias de hoje, é no mínimo utópico. Trabalhar dentro do preceito de que “a educação de adultos democrática emprega o método das atividades autodirigidas” (Knowles, Holton,

²Estas três dimensões foram identificadas a partir de estudos que respaldam a hipótese Andragógica da *necessidade de aprender de saber: o como, o quê e o porquê da aprendizagem*; entretanto, os estudos foram realizados no contexto corporativo, e Knowles, Holton e Swanson (2009) nos alertam para ter cautela em fazer generalizações sobre *todas* as situações de aprendizagem de adultos (p.198, 199).

³ Termo muito utilizado no meio corporativo que significa o espaço entre o que se espera profissionalmente e os pontos a serem desenvolvidos (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 70).

eSwanson, 2006, p. 47), e reconhecer no estudante o desejo de aprender, descobrir e ampliar conhecimentos e experiências deve fazer parte do exercício da docência comprometida com a aprendizagem e o crescimento intelectual do sujeito adulto.

Por outro lado, tanto para o docente que deverá conscientizar-se que deve sair do modelo de transmissor do conhecimento para ser o mediador do processo de aprendizagem, ajudando os estudantes na complexa tarefa de transformar informação em conhecimento, bem como para os estudantes que precisam ter clareza de que devem assumir a direção e a responsabilidade por seu processo de aprendizagem, não é tarefa fácil. Ambos precisam romper com o paradigma ainda vigente no ensino superior de que ensinar é transmitir conhecimento em longas e cansativas aulas, e devem partir para uma nova prática pedagógica na universidade “onde o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, com propriedade, fazer acontecer e aprender a aprender” (Behrens, 2011, p. 84).

Mesmo com um autoconceito formado sobre si de que é um ser independente, e que, portanto, pode gerenciar sua aprendizagem, o estudante adulto muitas vezes, quando se defronta com atividades “qualificadas como educação, capacitação, ou qualquer outro sinônimo, recorda de sua experiência escolar, se coloca em uma posição de dependência, cruza os braços, se senta e diz: ensina-me”. Para o estudioso, este é um dos problemas que os docentes enfrentam na educação de adultos (Knowles, Holton, eSwanson, 2009, p. 70, 71).

Por mais emancipador que o docente seja ainda é muito difícil tirar alguns estudantes de sua zona de conforto que diz respeito a compreenderem a importância de seu papel como sujeitos ativos e responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem. Eles ainda acreditam que o docente tem que “dar a matéria”, alimentados por uma cultura sedimentada, de ambas as partes, “de que o conhecimento é propriedade do professor e o aluno é aquele que nada sabe, portanto, cabe ao professor transmitir-lhe toda forma de conhecimento” (Peluso, 2001, p. 14).

Portanto, é necessário existir um afinamento entre o que o docente deseja que seus estudantes sejam, considerando o autoconceito que eles próprios têm sobre suas vidas, e os estudantes, em compreenderem que o docente não é um transmissor de conhecimentos e sim o facilitador do processo de aprendizagem, pois cobramos de nossos estudantes que sejam autônomos, mas em geral não fomentamos isso. Entretanto, fomentar essa autonomia no processo de aprendizagem não significa deixar de ministrar aula; pelo contrário, significa convidar os estudantes a fazer a aula junto com o docente, proporcionando experiências de aprendizagem que os auxiliem a transitar de aprendizes dependentes a aprendizes autodirigidos (Chalvin, 2006).

Esta não é uma tarefa fácil, mas precisa ser exercitada por ambas as partes, pois de acordo com Knowles, Holton, e Swanson (2006, p. 70, 71), a “suposição de dependência leva o professor a um tratamento infantil de seu aluno gerando conflito entre eles”, uma vez que alguns docentes ainda veem seus estudantes como intelectualmente dependentes do saber do docente, quando na verdade a necessidade do estudante, consciente ou não, é de autodirigir-se.

Tomando por base a importância das *experiências anteriores* no processo de aprendizagem do estudante adulto, adotamos no terceiro princípio básico proposto por Knowles, Holton e Swanson (2006), pois considerada por diferentes autores como rica fonte de aprendizagem para os adultos, a experiência ainda é pouco ou quase nada utilizada pelos docentes no processo de aprendizagem desses sujeitos (Rogers, 1978; Brookfield, 1986; Peluso, 2001; Chalvin, 2006; Knowles, Holton, eSwanson, 2006).

Mesmo sendo a experiência um importante fator no processo de aprendizagem do adulto, Knowles, Holton, e Swanson (2006, p. 71) apontam alguns efeitos que consideram negativos em relação a isso. Os estudiosos afirmam que, ao acumularmos experiências, formamos hábitos mentais

e certas tendências que causam prejuízos fechando nossa mente às ideias novas e a outras formas de pensar, o que coloca o docente frente a um novo desafio para mobilizar os sujeitos para novas aprendizagens. Porém, isso pode estar relacionado aos anos de vivência em processos de aprendizagem que não permitiram a esses estudantes sequer expor suas ideias, e nem mesmo compreender por que estavam aprendendo e o que iriam fazer com aquela aprendizagem.

Para Knowles, Holton, e Swanson (2006) o estudante deve ser o centro do processo de aprendizagem e a **prontidão para aprender** – sincronizada às experiências de aprendizagem com as tarefas a serem desenvolvidas, assim como a **orientação para aprendizagem** – cujos temas devem estar centrados em tarefas ou problemas da vida, são fatores fundamentais para isso, uma vez que “os adultos estão dispostos a aprender o que necessitam saber e são capazes de fazê-lo com o propósito de enfrentar as situações da vida real” (p. 72). As experiências pessoais e profissionais, atreladas à prontidão para aprender, contribuem para estabelecer as necessidades de aprendizagem, com vistas à capacitação para a execução de tarefas ou resolução de problemas com os quais tem de lidar no ambiente profissional. Para Brookfield(1986, p. 92), Knowles, Holton, e Swanson(2006, p. 160), Chalvin(2006, p. 19), a disposição para aprender se dá “quando sua situação existencial gera uma necessidade de saber” e isto logicamente aumenta a disposição do estudante para aprender.

Em concordância com a assertiva dos estudiosos acima, os programas educativos devem ser elaborados de preferência em parceria com os estudantes, no sentido de orientar a aprendizagem dos sujeitos e serem centrados não em temas, mas em torno de situações reais, que sejam problematizadas pelos aprendizes. Isto implica reflexão dos docentes, no sentido de *conhecer* quem é esse adulto-aprendiz, quais são suas expectativas e necessidades e de que forma as novas aprendizagens poderão contribuir para uma ressignificação de saberes e conseqüentemente, transformação da prática.

Assim, devemos ter a preocupação em propor planos de aprendizagem cujos assuntos sejam próximos ao contexto no qual os estudantes adultos estejam inseridos e que estimulem o raciocínio, a discussão de ideias, a reflexão, a criatividade e o diálogo construtivo para que os sujeitos, apropriando-se desses novos saberes, apliquem os conhecimentos aos problemas com os quais se defrontam no exercício de suas atividades cotidianas para propor mudanças.

Amotivação para aprender – sexto e último princípio de Knowles, Holton e Swanson (2006 p. 73) resulta, para o adulto, de fatores internos como desenvolvimento da autoestima, resolver problemas da vida cotidiana e ter maior qualidade de vida, bem como de fatores externos representados pela ascensão profissional, busca de melhores empregos e salários mais altos. Porém, o autor sublinha que “os desejos internos dos indivíduos são sempre os grandes motivadores para a aprendizagem”, uma vez que adultos normais são motivados a crescer e se desenvolver sempre. O que pode “bloquear essa motivação para a aprendizagem são o autoconceito negativo que o estudante tem de si, falta de acesso a oportunidades e recursos, limitações diversas e programas que violam os princípios da aprendizagem de adultos” (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 74).

Como vimos até aqui, dentro do modelo andragógico proposto por Knowles, Holton, e Swanson (2006), o processo de ensino-aprendizagem deverá ser vivenciado em todas as suas etapas pelo estudante. Portanto, esta não é uma tarefa solitária do docente; deve ser estabelecida uma parceria para sucesso do processo de ensinar e de aprender.

Para estabelecer a parceria entre estudante e docente, Knowles, Holton, e Swanson (2009) propõe a utilização do que chamou de **Modelo do Processo Andragógico para a Aprendizagem**, indicando que os docentes que trabalham na perspectiva Andragógica devem organizar suas atividades sobre um *conjunto de procedimentos* para envolver os aprendizes considerando os seguintes elementos:

1. **Preparar o aprendiz** - para responsabilizar-se por seu processo de aprendizagem, estimulando a participação e o questionamento, bem como a importância de ser proativo nesse processo, incentivando o aprender a aprender;
2. **Estabelecimento de um clima propício à aprendizagem** - respeito mútuo, colaboração, confiança, apoio, conforto e segurança, são importantes fatores psicológicos para a aprendizagem. O ambiente físico também pode interferir no processo de aprendizagem dos adultos, bem como a riqueza e acessibilidade de recursos – materiais e humanos;
3. **Criar um mecanismo de planejamento mútuo** - partilhar decisões permitirá maior responsabilidade dos sujeitos por seu processo de aprendizagem;
4. **Diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem**. Em parceria com o professor, o estudante será levado a construir um modelo de competências desejado e a partir daí, determinar suas necessidades de aprendizagem para concretização desse modelo;
5. **Envolvimento dos estudantes na formulação dos objetivos de aprendizagem**. Uma vez identificadas as necessidades de aprendizagem, os estudantes deverão estabelecer uma ordem para alcançá-las, delimitando os objetivos, com auxílio do professor que verificará se estes são exequíveis;
6. **Desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem**. Definidas as necessidades e objetivos da aprendizagem, o estudante deverá traçar um plano para realizá-las, considerando suas necessidades e propósitos. Nesta etapa são firmados os *Contratos de Aprendizagem* onde os estudantes são desafiados a pensar por que pretendem aprender algo, tomar decisões acerca do que será aprendido, como será aprendido, quando será aprendido bem como avaliar as aprendizagens;
7. **Ajudando os alunos a executar seus planos de aprendizagem – condução das experiências de aprendizagem**. Este momento é resultado das considerações tecidas nos itens anteriores. Aqui, o mais importante é que os aprendentes construam, junto com o facilitador, um modelo de aprendizagem onde identifiquem como “pretendem aplicar as novas aprendizagens em sua vida diária”. A experiência prévia do aprendente deve ser levada em consideração na condução da aprendizagem, inclusive no momento de decisão das técnicas a serem utilizadas, pois para os adultos, “técnicas experienciais, nas quais as experiências prévias dos adultos são integradas” são preferíveis à utilização das “técnicas transmissivas”;
8. **Envolvimento dos alunos na avaliação de suas aprendizagens** - além das avaliações que enfatizam a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, o modelo andragógico prevê a autoavaliação, como forma de reflexão dos momentos de aprendizagem (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, p. 122-145).

Porém, a parceria estudante-docente não está limitada a colocar em prática os elementos do Modelo Andragógico. Esta parceria implica, por parte do docente facilitador e para sucesso do processo de ensino-aprendizagem, compreender antes de tudo que “adultos são muito diferentes entre si e são capazes de aprender” (Nogueira, 2004).

Aprendizagem Significativa e Andragogia: algumas convergências

Como indica Moreira (2013), a teoria da aprendizagem significativa é uma teoria cognitivista-construtivista que se ocupa da cognição, com significado, e como aponta Knowles, Holton e Swanson (2009, p. 208), “os paralelos entre visões moderadas do construtivismo e da andragogia são importantes” uma vez que ambas enfatizam o domínio de conhecimento pelos aprendizes no decorrer do processo de aprendizagem.

Assim, ao traçar as convergências entre aspectos das duas teorias é possível mostrar que, a partir de pontos em que *conversam* entre si, está a possibilidade de refletir para elaborar planos de ensino que contribuam para aprendizagens significativas e transformação de práticas.

Quando Ausubel afirma que o *conhecimento prévio* é uma das condições para a ocorrência de aprendizagem significativa, Knowles, que tem Ausubel citado como referência em alguns de seus textos, indica o mesmo afirmando que a *experiência* é o recurso de maior valor na educação de adultos sendo considerada rica fonte de aprendizagem para os sujeitos. Portanto, é a partir *dos conhecimentos prévios e das experiências dos estudantes* que devemos iniciar o processo de aprendizagem, procurando organizar planos de disciplinas ou cursos, de maneira que os conhecimentos prévios apresentados pelos sujeitos possam ser agregados ao processo de ensinar e aprender.

Porém, para dar conta de articular o que os estudantes já sabem com o que devem saber, é necessário ser cuidadoso na seleção do material de aprendizagem para que o aproveitamento dos conhecimentos prévios e experiências sejam o ponto de partida. Nesse aspecto, Ausubel e Knowles indicam que *selecionar material que seja potencialmente significativo* orienta, motiva e colabora para a compreensão que o adulto-aprendiz tem de saber em que aquela nova aprendizagem irá enriquecer ou ampliar seus conhecimentos para melhor desempenhar suas atividades profissionais.

A centralidade da aprendizagem no estudante e sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem são extremamente importantes e Ausubel e Knowles compartilham desse entendimento. Ambos indicam que o docente é responsável também por propor estratégias de aprendizagem que mobilizem os sujeitos para esta participação ativa na construção de conhecimentos. Considerando o *autoconceito* que o estudante-adulto tem sobre si, não cabe, no processo de aprendizagem com adultos, centrar o processo de ensinar e aprender no conhecimento do docente, pois sendo o adulto capaz de gerenciar sua vida, e conseqüentemente sua aprendizagem, não podemos impor a eles um corpo de conhecimentos construídos somente a partir do que o docente sabe.

A *predisposição e a motivação* para a aprendizagem são fatores que os dois estudiosos consideram como fundamentais para que os estudantes adultos tornem suas aprendizagens significativas, vislumbrando a possibilidade de transformação do contexto no qual estão inseridos. Uma vez que os adultos são motivados a aprender porque têm necessidades e interesses que são satisfeitos pela aprendizagem, transferir o que aprenderam para resolver problemas que enfrentam no cotidiano é a principal meta do adulto-aprendiz. Porém, é importante lembrar que a predisposição e a motivação, quando não estão presentes no estudante, podem e devem ser incentivadas pelos docentes, alertando-os sobre a importância daquela nova aprendizagem e trabalhando com metodologias ativas que despertem interesse para aprender (Knowles, Holton e Swanson, 2009).

Ausubel e Knowles entendem ainda que a necessidade de conhecer do estudante, considerando a necessidade que eles têm de saber como será conduzida a aprendizagem, o que se aprenderá e porque tal aprendizagem será valiosa para suas vidas, são fatores muito importantes a se considerar quando trabalhamos com adultos, uma vez que a necessidade de saber “influi na motivação para aprender, nos resultados da aprendizagem e na motivação posterior para aproveitar a aprendizagem” (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 167).

Utilizar *organizadores prévios* como recurso no processo de aprendizagem também é importante para os dois estudiosos. Ausubel indica que no processo ensino-aprendizagem, esses têm a função de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que deveria saber para aprender significativamente determinado assunto.

Para explicar o modelo de aprendizagem todo-parte-todo⁴, Knowles, Holton, e Swanson (2009, p. 265) indicamos *organizadores prévios* – propostos por Ausubel em 1968, como importante recurso que inclusive, deve servir para motivar o estudante a querer aprender, tornando o conteúdo ensinado significativo e conectado a ele. Na utilização deste modelo de aprendizagem é possível trabalhar com a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa propostas por Ausubel, como demonstra a Figura 1.

Apesar de não explicitar que a *negociação de significados* é fundamental na aprendizagem de adultos, Knowles, Holton, e Swanson (2006) indica que em situações formais de aprendizagem, é importante que o docente exercite com os aprendizes essa negociação quando constata que os conhecimentos e conceitos sobre o mesmo assunto são muito diferentes. O estudioso afirma que “o ato de criar um constructo básico para o aprendiz no começo do processo de ensino é um modo de centrar-se no aprendiz e de apresentar o conteúdo” (p. 266).

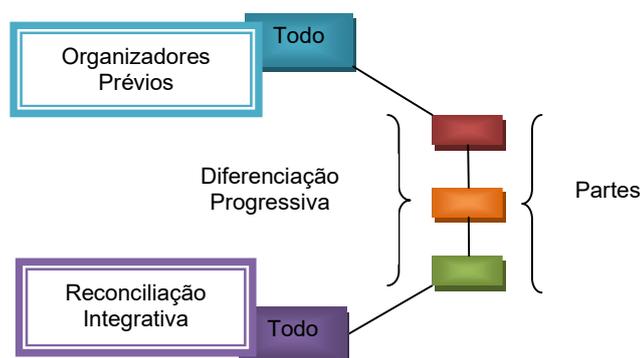


Figura 1 – Demonstração do Modelo todo-parte-todo de Knowles, Holton, e Swanson (2009) para explicar a utilização de Organizadores Prévios, e os Princípios da Diferenciação Progressiva e da Reconciliação Integrativa. Adaptado de Knowles, Holton, e Swanson (2009, p. 265).

A experiência da Disciplina de Didática no Curso de Especialização de Educação Continuada em Enfermagem: exercitando as teorias

Articular aspectos da Teoria da Aprendizagem Significativa e alguns princípios da Teoria Andragógica foi o caminho escolhido para ensinar Didática aos enfermeiros do curso de Especialização de Educação Continuada em Enfermagem, de uma universidade pública federal, na cidade de São Paulo.

Como parte integrante do currículo do curso e inserida no módulo específico do mesmo, a disciplina de Didática foi realizada em nove encontros presenciais, totalizando 36 horas de atividades, e tinha como objetivo subsidiar os enfermeiros para o exercício da função de educadores nas instituições hospitalares em que trabalhavam. As dificuldades em planejar e executar ações educativas eram obstáculos a serem vencidos, pois na maioria das vezes esses profissionais são designados para liderar Serviços de Educação Continuada das instituições em que atuam sem terem recebido capacitação para o desempenho dessa função.

⁴ Experiência de aprendizagem que oferece ao aprendiz a compreensão completa de um conteúdo em vários níveis de *desempenho* permitindo o desenvolvimento cognitivo de alto nível (Knowles, Holton, e Swanson, 2009, 264-274).

Previamente ao início das aulas, elaborou-se um planejamento de ensino para a Disciplina de Didática cuja intenção era nortear as atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula. No entanto, coerente com a perspectiva Andragógica, como havia clareza da importância e necessidade de discutir o plano com os estudantes, o mesmo foi enviado a eles previamente ao início das aulas. No primeiro encontro, junto com a docente, o plano foi discutido para que os estudantes pudessem propor a inserção ou retirada de assuntos com vistas a adequá-lo considerando suas *expectativas, experiências, conhecimentos prévios e necessidades de aprendizagem*.

Os assuntos abordados nesse plano implicavam em compreender o que é Didática e seus elementos constitutivos, reflexões sobre ensino, aprendizagem, educação, conhecimento, o que é e como elaborar um planejamento de ensino ou de uma atividade de Educação em Saúde, as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem e como proceder à avaliação em situação de ensino e de aprendizagem.

Porém, constatou-se que a maioria dos estudantes não havia, sequer, lido o plano que lhes fora enviado, evidenciando o desinteresse em discuti-lo, aceitando o que lhes estava sendo proposto. Entretanto, havia o entendimento docente de que discutir o plano com os estudantes era fundamental, inclusive para o necessário comprometimento dos mesmos com seu processo de aprendizagem.

Ao serem estimulados a discutir o plano, ao verificarem que os assuntos que haviam sido selecionados seriam úteis para o desempenho de suas funções, e compreender a necessidade da disciplina de Didática no curso, demonstraram *disposição para aprendizagem* e reconheceram a *relevância do material potencialmente significativo* que estava sendo apresentado e que este poderia atender suas necessidades profissionais, passando a fazer sentido estar ali para aprender Didática.

Assim, o plano foi discutido com os estudantes e os mesmos não propuseram qualquer alteração, indicando que os assuntos que haviam sido selecionados alcançavam suas expectativas para o desenvolvimento da disciplina e que muito contribuiriam para o desempenho da função de enfermeiros-educadores nos Serviços de Educação Continuada em que atuavam.

Como afirmam Peluso(2001) e Knowles, Holton, e Swanson (2009, 2006) o “trabalho se constituirá como um fator que impulsionará o adulto a procurar a continuidade de seu processo de escolarização ou de aperfeiçoamento profissional”. Assim, aproveitar as *experiências e conhecimentos prévios* que os estudantes adultos trazem para o desenvolvimento das atividades em sala de aula aumentam sua capacidade de *auto-dirigir-se* organizando as aprendizagens em torno dos problemas da vida, uma vez que a aplicação quase imediata dos conhecimentos à prática profissional é o que os aprendizes-adultos esperam com as novas aprendizagens, pois pensar e buscar soluções criativas para os problemas enfrentados no contexto profissional incita à reflexão que leva à transformação.

Mancia, Cabral, e Koerich(2004, p. 606), indicam que “as necessidades de conhecimento e a organização de demandas educativas são geradas no processo de trabalho apontando caminhos e fornecendo pistas ao processo de formação” (Paschoal, Mantovani, & Meier, 2007, p. 483).

Para o desenvolvimento dos assuntos em sala de aula, e considerando que “o desataque da educação de adultos está na individualização do ensino e nas estratégias de aprendizagem”(Knowles, Holton, eSwanson, 2006, p.71), as estratégias de ensino selecionadas, visavam à participação dos estudantes como sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender, com o objetivo de facilitar a construção e reconstrução do conhecimento.

Contudo, trabalhar com metodologias ativas⁵ de aprendizagem é desgastante para o docente que, por vezes, se acomoda e atua como se os estudantes dependessem de seus conhecimentos e, portanto, é preciso ensiná-los, ministrando longas aulas expositivas com os clássicos slides, com os estudantes sentados, passivamente calados e ouvindo. Porém, não se pode afirmar que estão aprendendo ou atribuindo significados ao que está sendo apresentado. Ministar aula é importante, e quando os estudantes não conhecem nada sobre o assunto, temos sim, que mostrar-lhes o caminho. O que não se pode e não se deve fazer, é simplesmente partir do pressuposto que os estudantes nada sabem, apresentando-lhes aulas cansativas, longas e que não proporcionam a necessária reflexão para atribuição de significados (Knowles, Holton, e Swanson, 2006, p. 71).

Todavia, romper com este padrão de aulas centradas no conhecimento do docente demanda vontade, capacitação pedagógica, bem como romper com paradigmas cristalizados do que é ensinar e a aprender, e de qual o papel do docente em sala de aula para conceber a “aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa” que envolve sujeitos em constante transformação (de Almeida, 2012, p. 81).

Apresentada por Moreira (1999, p. 161), como uma das tarefas fundamentais do docente para a facilitação da aprendizagem significativa, “ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa” é extremamente importante para auxiliar o estudante a organizar sua estrutura cognitiva e, a partir daí, atribuir significado ao que está sendo ensinado e aprendido.

Bordenavee Pereira (2011) afirmam que “para o professor moderno, a escolha adequada das atividades de ensino é uma etapa importante de sua profissão” e como tal, não devemos prescindir desta prerrogativa de escolher a melhor maneira de proporcionar aos nossos estudantes vivências de aprendizagens que podem fazer a diferença e que contribuam para a aprendizagem que seja reflexiva, crítica e transformadora (p. 133).

Considerando os princípios da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Andragogia, e dando início ao desenvolvimento da disciplina, o primeiro tema a ser discutido foi **Didática e seus elementos constitutivos**, pois o entendimento que os sujeitos tinham sobre o assunto era insuficiente para o desenvolvimento da disciplina e conseqüentemente dos demais assuntos que seriam abordados.

Assim, foram selecionados pela docente, artigos sobre o assunto, para que funcionassem como *organizadores prévios*, servindo de ponte entre o que os estudantes sabiam e o que precisavam saber sobre Didática, colaborando para que a *diferenciação progressiva* e a *reconciliação integrativa* conduzissem à aprendizagem significativa. Esses textos foram disponibilizados antes das aulas para que, em sala de aula, todos pudessem participar da discussão e o conhecimento fosse progressivamente ficando diferenciado e mais estável. Porém, a aula expositiva dialogada, com participação dos estudantes, teve seu lugar para ampliar e resgatar pontos importantes que haviam sido discutidos sobre o assunto a partir da leitura dos textos.

Dando seqüência às atividades, para o desenvolvimento de assuntos que implicavam reflexões sobre o que é **educação, conhecimento, ensinar e aprender**, a estratégia utilizada foi a discussão em grupo sobre os temas, por meio da qual o resgate dos *conhecimentos prévios* e *experiências* dos estudantes deveriam ser o ponto de partida. Após a discussão e havendo consenso

⁵Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante (Borges & Alencar, 2014, p. 120)

no grupo sobre cada um dos temas, os estudantes deveriam representar em desenhos o que haviam discutido e posteriormente, compartilhá-los com a classe, apresentando a compreensão e os significados internalizados e negociados sobre esses temas. Ao socializar essas construções, o mais importante era a ampliação, a ressignificação de saberes e a possibilidade de mais uma vez, trocar e negociar significados com colegas.

Como o assunto **planejamento** não era algo novo aos estudantes, pois durante a graduação em Enfermagem este tema é discutido na Unidade Curricular de Gerenciamento de Serviços de Saúde, resgatar os *conhecimentos prévios* foi fundamental para a compreensão do que vem a ser o planejamento de uma atividade educativa. Esse resgate implicou em desenvolver a aula a partir da estratégia conhecida como tempestade cerebral⁶ estimulando a participação dos estudantes, não havendo aí certo ou errado, mas a possibilidade de verbalizar e negociar conceitos e significados sobre o tema para a construção coletiva de um mapa conceitual⁷ sobre planejamento. Na sequência, os estudantes fizeram leituras e posteriormente refletiram sobre o assunto.

No desenvolvimento deste assunto, mais uma vez a aula expositiva dialogada teve seu lugar, pois mesmo após a construção do Mapa Conceitual e discussão dos artigos, o assunto **planejamento de ensino** ainda era motivo de dúvidas para os estudantes. Assim, com o auxílio de slides, a aprendizagem receptiva se fez necessária, mas foi desenvolvida dentro de uma perspectiva dialógica, com participação ativa dos estudantes o que levou a reconstrução coletiva do Mapa Conceitual, agora com conceitos mais estáveis e elaborados a partir da pactuação dos significados atribuídos pelos grupos.

Todavia, era necessário que os estudantes elaborassem um planejamento de atividade educativa em saúde. Para tanto, privilegiou-se como estratégia de aprendizagem a Metodologia da Problematização (Berbel, 1998). Na proposta em trabalhar com essa metodologia, que implica uma sequência de cinco passos (observação da realidade; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade), conhecida como Método do Arco de Charles Maguerez (Berbel, 1998, p. 141, 142), solicitamos aos estudantes que, considerando o contexto em que atuavam como Enfermeiros de Educação Continuada, elessem um problema ou uma situação que os incomodava e para a qual gostariam de propor um planejamento educativo.

Assim, cada estudante, considerando sua realidade, elegeu um problema e, com o auxílio do docente, as demais etapas do Método do Arco foram conduzidas até a elaboração final do plano. Esta atividade levou os estudantes a elaborar planos que, em alguns casos, foi desenvolvido na realidade vivenciada, proporcionando aos estudantes-enfermeiros, por meio do conhecimento, a transformação de práticas, confirmando um dos pressupostos de Knowles e de Ausubel, de que na aprendizagem do sujeito adulto, considerar sua experiência como ponto de partida é fundamental no processo de aprendizagem.

A possibilidade de trabalhar com diferentes técnicas de ensino, estratégias de ensinagem ou atividades de ensino, pode auxiliar o docente a vencer os desafios de lidar com estudantes pouco motivados porque ainda não conseguem perceber a importância de serem sujeitos ativos do processo de aprendizagem e o quanto tem de responsabilidade sobre isso. No caso dos adultos, propor atividades em que possam demonstrar seus conhecimentos, experiências, e trabalhar em grupo, reforça a necessidade que o sujeito adulto tem de autogerir sua aprendizagem (Anastasiou, 2003; Bordenave & Pereira, 2011).

⁶ Estratégia de aprendizagem conhecida também por *brainstorming*, que tem por objetivo produzir grande quantidade de ideias em curto prazo com alto grau de originalidade e desinibição (Bordenave & Pereira, 2011, p.133-146).

⁷ Diagramas que indicam relações entre conceitos ou entre palavras que usamos para representar conceitos (Moreira, 2010, p. 11).

No desenvolvimento da disciplina de Didática, o assunto **estratégias de ensino** foi trabalhado em todas as aulas, permitindo aos estudantes vivenciar as diferentes possibilidades de ensinar e aprender. Além disso, ao final de cada aula, havia a discussão da estratégia utilizada como um momento de reflexão no qual os estudantes deveriam analisar a estratégia sob a perspectiva de contribuição para compreensão do assunto, possibilidade de participação, tempo para sua preparação e material didático necessário.

O assunto **avaliação**, assim como as estratégias de ensino-aprendizagem, foi desenvolvido ao longo da disciplina de Didática, pois a intenção era que, a partir das vivências propostas, os estudantes compreendessem que avaliação é um processo.

Considerada por muitos docentes como a camisa de forçado trabalho docente e, para os estudantes, fonte de grande ansiedade e estresse, optou-se por resgatar seus *conhecimentos prévios* sobre o assunto. Inicialmente, a docente solicitou aos estudantes que escrevessem o que entendiam por avaliação e que relatassem uma experiência positiva e outra negativa que haviam vivenciado, fosse como estudantes ou profissionais.

Aqui cabe esclarecer que no plano da disciplina apresentado aos estudantes, o processo de avaliação pelo qual passariam estava declarado, que não seria pela realização de provas, o que para surpresa da docente, causou angústia aos estudantes, pois ficaram intrigados como seriam avaliados uma vez que a prova estava descartada.

Porém, ter a compreensão de que avaliar, “por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento definitivo sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo, mas se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão e à melhoria do ciclo de vida” (Luckesi, 2001, p. 180), não caberia na disciplina de Didática, que tinha por base a reflexão, construção e reconstrução de saberes individuais, mas socializados, trabalhar com avaliações pontuais para medir conhecimento ou classificar estudantes, especialmente com sujeitos adultos e acima de tudo, profissionais. Assim, optou-se por trabalhar com avaliação dentro de uma perspectiva formativa diagnosticando, acompanhando e controlando o processo de aprendizagem com a intenção de, ao longo da trajetória na disciplina, discutir os avanços, as dificuldades e os recuos apresentados pelos estudantes durante o processo de aprendizagem.

Deste modo, ao avaliarmos os estudantes de maneira contínua, resgatamos ainda durante o percurso, conceitos que não foram compreendidos ou foram mal interpretados, pois, conhecendo seus erros e acertos, o aluno encontra estímulo para um estudo sistemático, sendo ainda a avaliação formativa um “recurso de ensino e fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa” (Haydt, 2004, p. 17, 18).

Na condução desta disciplina, de Didática, as avaliações foram efetivadas nas discussões de textos em sala de aula, quando a qualidade das contribuições apresentadas pelos estudantes era o mais importante, em atividades lúdicas como desenhos e exposição oral sobre conceitos e temas contidos nos desenhos, elaboração de mapas conceituais sobre a compreensão dos textos, em resenhas de artigos discutidos e na construção do Portfólio⁸, que foi o instrumento privilegiado para avaliar o desempenho dos estudantes, no qual cada produto de aprendizagem deveria ser registrado evidenciando as aprendizagens construídas ou ressignificadas.

Como documento de avaliação, o Portfólio foi analisado pela docente em diferentes momentos durante a disciplina, pois havia o entendimento de que esse instrumento de avaliação da

⁸Registro das aprendizagens dos estudantes ao longo de um curso, disciplina, estágio, que implica em análise, seleção e reflexão das produções mais significativas, identificação de desafios e dificuldades durante o processo de aprendizagem (Anastasiou, 2003, p. 11-38).

aprendizagem é o que melhor reflete a autonomia do estudante permitindo ainda a *recursividade* para que realmente o estudante aprenda, e não somente tenha a preocupação de construir o Portfólio para obter nota (Freitas, Cunha, & Batista, 2008, p. 4686-4688).

O Portfólio, como instrumento de avaliação dá ao estudante a liberdade de apresentar suas reflexões sobre a elaboração ou (re)elaboração de saberes, explicitar suas dificuldades, progressos, interesses, contribuindo ainda para o desenvolvimento da criatividade, retomando a tempo, as aprendizagens que não foram bem elaboradas reorganizando o rumo no processo de aprendizagem, se assim fosse necessário.

Desenvolver a avaliação dentro de uma perspectiva formativa dá muito trabalho ao docente e também aos estudantes. Todavia, os resultados são compensatórios, pois, “buscando o envolvimento do estudante em trabalhos coletivos bem sistematizados, com responsabilidades definidas e produção individual e em grupo” pode-se avançar para que estes percebam a importância de que, desta forma, podem identificar as aprendizagens e as dificuldades em seu processo de aprendizagem retomando o que for necessário, uma vez que o mais importante é aprender (Behrens, 2011, p. 109).

Compreender que avaliar não é medir conhecimento, mas contribuir para o crescimento dos estudantes implica romper com o paradigma vigente de que bom estudante é aquele que apresenta o melhor desempenho em provas, com conteúdo determinado, que atribuem notas a conhecimentos passados, que mal ou bem compreendidos, estão avaliados, tirando dos estudantes a possibilidade de resgatar dificuldades e compreender onde erraram para aprender com o erro.

Como afirma Luckesi (2001) “infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldade em compreender e praticar a avaliação de forma amorosa”. Para o estudioso, isso “é meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo” e não podemos nem devemos penalizar unicamente nossos estudantes por seus fracassos. Há que se ter uma constante reflexão acerca do que realmente significa avaliar e suas consequências para o estudante tanto no processo de aprendizagem como futuramente em sua vida profissional (p.180).

Ainda no desenvolvimento da disciplina de Didática é importante ressaltar que a atuação docente foi decisiva para que os estudantes compreendessem a importância de participar ativamente de todos os momentos, desde a discussão do plano da disciplina até a elaboração do Portfólio. Estabelecer um clima de aprendizagem no qual o “respeito mútuo, colaboração, confiança, apoio, conforto e segurança” são importantes fatores psicológicos para a aprendizagem, foi o ponto de partida da atuação docente nessa disciplina (Knowles, 1984, p. 17).

Porém, a parceria estudante-docente implica, por parte do docente e para sucesso do processo de ensino-aprendizagem, compreender antes de tudo que adultos são muito diferentes entre si e são capazes de aprender. Implica rever saberes, fazeres e práticas docentes.

Considerações Finais

Considerando o contexto da Universidade, especificamente nos cursos de especialização, onde temos estudantes que retornam à Universidade após a graduação para ampliar conhecimentos já adquiridos, identificar e sedimentar saberes já construídos, ávidos por uma capacitação que os diferencie no mundo do trabalho, levar em conta aspectos da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Andragogia é importante para facilitar o processo de aprendizagem desses sujeitos.

A partir desta identificação de saberes, é possível modificar o plano da disciplina previamente elaborado, acrescentando assuntos que venham a ser de interesse dos estudantes, potencializando a aprendizagem significativa, ampliando ou ressignificando saberes já elaborados. Podemos ainda, como afirma Knowles, Holton, & Swanson (2006), discutir tempo de aprendizagem, estratégias adequadas para o processo de ensinar e aprender e estimular a autoavaliação como forma de possibilitar ao estudante recursividade para compreender avanços e recuos no decorrer de seu processo de aprendizagem.

Porém, para que tudo isso possa acontecer, é necessário que o docente tenha vontade de sair do lugar de transmissor de conhecimento e passe a agir como um facilitador da aprendizagem, compreendendo os desafios que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, especialmente com estudantes adultos, muitas vezes profissionais já estabelecidos e que trazem consigo elevada carga de experiências e conhecimentos prévios, não só de vida, mas também de vivências de aprendizagens que nem sempre foram positivas em suas trajetórias de estudantes.

Ouvimos alguns colegas docentes afirmarem que trabalham com aprendizagem significativa, metodologias ativas de aprendizagem, que consideram o conhecimento prévio do estudante e suas experiências quando atuam em sala de aula, e que negociam seus planos de disciplina. Todavia, na prática, temos visto estudantes desmotivados com seu processo de aprendizagem e docentes que, sem conhecimento teórico-filosófico e metodológico nos quais possam fundamentar suas práticas, sem conhecer o que é e quais são os princípios da aprendizagem significativa e da aprendizagem de adultos, também não têm preparo pedagógico para propor atividades que estimulem os estudantes a aprender a aprender, a aprender significativamente, a serem responsáveis por seu processo de aprendizagem e sujeitos críticos, reflexivos e que saibam trabalhar em equipe.

Estes são desafios que se colocam não só para os docentes, mas também para os estudantes e cabe aos docentes, no papel de facilitadores do processo de aprendizagem, mudar o cenário que hoje prevalece em nossas universidades, com estudantes que por vezes julgamos acomodados, mas que quando motivados e esclarecidos de que sua participação poderá tornar as aprendizagens menos árduas e mais duradouras, respondem de forma bastante positiva, tornando-se sujeitos ativos do processo.

Portanto, articular a Teoria da Aprendizagem Significativa e Andragogia é possível sim, principalmente quando lidamos com estudantes adultos. Porém, antes de qualquer tentativa de colocar em prática essa articulação, os docentes precisam sair do papel de transmissores de conhecimento e os estudantes têm que abandonar o papel de receptores passivos. Para ambos - docentes e estudantes, este ainda é um difícil exercício, mas como tudo, deverá ser praticado continuamente, pois só assim poderemos transformar as atividades de ensinar e aprender em momentos de satisfação para esses sujeitos.

Referências

Anastasiou, L. G. C. (2003). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Eds.), *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 11-38). Joinville, SC: Univille.

Ausubel, D. P. (2003). Apresentação da teoria da assimilação da aprendizagem e da retenção significativas. In *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva* (L. Teopisto, Trans., pp. 1-19). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional* (2a ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.

Behrens, M. A. (2011). Desafios para uma prática pedagógica emergente. In *O paradigma emergente e a prática pedagógica* (5a ed., pp. 109-111). Rio de Janeiro: Vozes.

Berbel, N. A. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: Diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 2(2), 139-154.

Bezerra, A. L. Q., Queiroz, E. S., Weber, J., & Munari, D. B. (2012). O processo de educação continuada na visão de enfermeiros de um hospital universitário. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 14(3), 618-625.

Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2011). Como escolher e organizar as atividades de ensino. In *Estratégias de ensino-aprendizagem* (31a ed., pp. 133-146). Petrópolis, RJ: Vozes.

Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: O uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *CairuemRevista*, 3(4), 119-143. Retrieved from http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/08%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20NA%20PROMOCAO%20DA%20FORMACAO%20CRITICA%20DO%20ESTUDANTE.pdf

Brookfield, S. D. (1986). Andragogy: alternative interpretations and applications. In *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices* (pp. 90-122). Buckingham: Open University Press.

Cavalcanti, R. A. (1999). Andragogia: A aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, 6(4), 1-7.

Chalvin, D. (2006). Les méthodes pédagogiques et les méthodes andragogiques (chap. 1). In *Encyclopédie des pédagogies pour adultes: T. 2. Formation méthodes et outils* (4a ed., pp. 17-25). Paris: ESF Editeur.

de Almeida, M. I. (2012). Por que a formação pedagógica dos professores do Ensino Superior? In *Formação do professor do Ensino Superior: Desafios e políticas institucionais* (pp. 59-109). São Paulo: Cortez.

Frankel, A. (2009). Nurses' learning styles: Promoting better integration of theory into practice. *Nursing Times*, 105(2), 24-27.

Freitas, M. A. O. (2013). *Percepções de egressos sobre o processo de ensinar e aprender no Curso de Educação Continuada em Enfermagem sob as perspectivas da Aprendizagem Significativa e de Adultos* (Tese de doutorado), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

Freitas, M. A. O., Cunha, I. C. K. O., & Batista, S. H. S. S. (2008). O Portfólio como instrumento de avaliação em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. In D. S. Vosgerau, R. T. Ens & V. L. Casteleins (Eds.), *Anais do 8º Congresso Nacional de Educação – EDUCERE* (pp. 4684-4694). Curitiba: Champagnat.

Haydt, R. C. (2004). Avaliação: conceito e princípios. In *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (6a ed., pp. 7-15). São Paulo: Ática.

- Knowles, M. S. (1984). Introduction: the art and science of helping adults learn. In *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning* (pp. 1-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. 3rd, & Swanson, R. A. (2009). *Aprendizagem de resultados: Uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa* (S. A. Holler, Trans., 2a repr. ed.). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., eSwanson, R. A. (2006). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos* (M. A. IzquierdoCastañeda, Trans.,3rd ed.). México: Oxford University Press.
- Luckesi, C. C. (2001). *A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (11a ed.). São Paulo: Cortez.
- Mancia, J. R., Cabral, L. C., &Koerich, M. S. (2004). Educação permanente no contexto da enfermagem e na saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 605-610.
- Ministério da Saúde. (2009). *Política nacional de educação permanente em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de gestão do trabalho e da educação na saúde.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa*, (6), 83-101. Retrieved from http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_6/Art.%205.pdf
- Moreira, M. A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (cap. 1). In *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula* (pp. 13-43). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Moreira, M. A. (2008). Organizadores prévios e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educación Científica*, 7(2), 23-30.
Retrieved from <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ORGANIZADORESport.pdf>
- Moreira, M. A. (2010). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. São Paulo: Centauro.
- Moreira, M. A. (2013). Aprendizagem significativa em mapas conceituais. *Textos de Apoio ao Professor de Física*, 24(6), 1-49. Retrieved from http://www.if.ufrgs.br/public/tapf/v24_n6_moreira_.pdf
- Nogueira, S. M. (2004). A andragogia: Que contributos para a prática educativa? *Rev Linhas*, 5(2). Retrieved from <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>
- Oguisso, T. (2000). A educação continuada como fator de mudanças: Visão mundial. *Nursing (edição brasileira)*, 3(20), 22-29.
- Paschoal, A. S., Mantovani, M. F., & Meier, M. J. (2007). Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 41(3), 478-484.
- Peluso, T. C. (2001). A educação de adultos: Refletindo sobre a natureza de sua especificidade. *Formação*, (3), 7-17. Retrieved from <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2003.pdf>

Rogers, C. (1978). *Liberdade para aprender* (E. G. Machado & M. P. de Andrade, Trans., 4a ed.). Belo Horizonte: Interlivros.

Vogt, M. S. L., & Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Educação*, 30(2), 195-214.