

AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: CONTEXTUALIZAÇÃO E DESDOBRAMENTOS COM FOCO NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO EM CURSO PROFISSIONAL

Maria Rita Barbosa de Sousa
Mestranda em Educação (UFPI)
m_rita@ufpi.edu.br

Maria da Glória Carvalho Moura
Doutora (UFPI)
glorinha_m@yahoo.com.br

RESUMO

O presente texto, de natureza teórico-conceitual, objetiva estabelecer relações entre as concepções de aprendizagem que comumente subsidiam as práticas pedagógicas no ensino profissionalizante, mesmo que de forma inconsciente pelos professores. À luz do Behaviorismo, Gestalt, Psicanálise, Psicogenética e Humanismo, refletiremos sobre as principais abordagens e fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem, bem como as circunstâncias em que esse processo ocorre, o papel da escola e do professor. Além de possibilitar a compreensão da relevância das teorias da aprendizagem na relação professor, aluno e conhecimento, analisamos como as teorias da aprendizagem contribuem com o processo de aprendizagem no ensino profissional e sua relevância no desenvolvimento cognitivo dos estudantes – pessoas jovens e adultas com ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados.

Palavras-Chave: Teorias da Aprendizagem. Ensino Profissional. Educação de jovens e adultos.

LEARNING THEORIES: CONTEXTUALIZATION AND DEVELOPMENTS FOCUSING ON THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN A PROFESSIONAL COURSE

ABSTRACT

This article, of theoretical-conceptual nature, aims to establish the relations among the learning concepts that usually support the pedagogic practices in professional education, even though teachers are not always aware of this. In the light of Behaviourism, Gestalt, Psychoanalysis, Psychogenetic and Humanism, we seek to reflect about the main approaches and theoretical foundations of the teaching and learning process, the circumstances where this process occurs, as well as the role of school and of the teacher. In addition to emphasizing the importance of learning theories in the teacher/student/knowledge relationship, this article also presents an analysis of how learning theories contribute to the learning process in professional education. Finally, it shows the relevance of these theories to the students' cognitive development, who are usually young people and adults with different learning paces and styles.

Keywords: Teaching Theories. Professional Education. Young People and Adult Education.

REFLEXÕES INICIAIS

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), proporcionou o crescimento do quantitativo de adolescentes, jovens e adultos atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, possibilitando o acesso à escola profissionalizante em regiões diversas do país, através de variados cursos que seguem a vocação econômica e social local.

O desafio estabelecido ao ensino técnico encontra-se, não apenas no acesso, mas principalmente na permanência dos estudantes nos cursos profissionais, de acordo com

os fins prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN) nº 9394/96, precisamente no artigo 2º, que estabelece como finalidade do sistema nacional de educação: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em outras palavras, as contribuições das instituições de ensino profissionalizante para a permanência dos estudantes provêm do papel primordial de fazer com que os alunos aprendam. Isso significa dizer que a aprendizagem não se concretiza apenas pelo ensino, pois existem outros elementos intrínsecos a esse processo, como a relação professor, aluno, conhecimento e a articulação entre o ensino e a aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes adolescentes, jovens e adultos dos cursos profissionalizantes mediados pelos docentes, diante do panorama das concepções das teorias da aprendizagem, considera as características dos estudantes e a dinâmica que estabelecem com o processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que o foco nas teorias da aprendizagem no presente texto, em sua natureza teórico-conceitual, objetiva estabelecer relações entre as concepções de aprendizagem que comumente subsidiam as práticas pedagógicas no ensino profissionalizante, mesmo que de forma inconsciente pelos professores. Nesta direção, refletindo sobre as principais abordagens e fundamentos teóricos do processo de ensino e aprendizagem e as circunstâncias em que esse processo ocorre, o papel da escola e do professor vai se desvelando, possibilitando a compreensão da relevância das teorias da aprendizagem na relação professor, aluno e conhecimento.

As bases de natureza teórico-conceituais do estudo fundamentam-se no Behaviorismo ou Comportamentalismo, Gestalt, Psicanálise, Psicogenética e Humanismo. Sob essa diretriz, a construção da base teórica do estudo possibilita aos interessados a aproximação com a conceituação e o desdobramento do desenvolvimento cognitivo, tendo como base as contribuições das teorias da aprendizagem, potenciais a serem utilizados na relação professor, aluno e conhecimento em curso profissional destinado a pessoas jovens e adultas. Não se pode desconsiderar, neste contexto, que a prática docente do professor deve levar em consideração o público potencial desses cursos, jovens e adultos estudantes com ritmos de aprendizagem diferenciados necessitando, portanto, de estratégias diferenciadas de aprendizagem.

Diante disso, somos remetidos para os questionamentos: A aprendizagem é ativa? A aprendizagem é um processo individual e social? Como a aprendizagem remete a mudanças? Todos esses questionamentos demonstram a complexidade do processo de aprendizagem no ensino profissional.

A partir dos questionamentos generalizados, buscou-se, neste texto, refletir como as teorias da aprendizagem – à luz do Behaviorismo ou Comportamentalismo, Gestalt, Psicanálise, Psicogenética e Humanismo, na visão de Piletti e Rossato (2015) – contribuem com o processo de aprendizagem no ensino profissionalizante.

Então, esse texto objetiva sintetizar algumas reflexões teóricas sobre a aprendizagem e sinalizar sua relevância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino profissional. Sua elaboração teve como base estudos realizados na disciplina "Ensino e Aprendizagem Escolar", cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, considerando textos de autores que discutem a problemática evidenciada e a relação com o nosso campo de atuação: o ensino profissionalizante para as pessoas jovens e adultas.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Fatores indissociados em permanente interação e que influenciam o desenvolvimento humano, segundo Bock (2008) são a hereditariedade e a carga genética. Estes estabelecem o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver. O crescimento orgânico refere-se ao aspecto físico. Maturação neurofisiológica é o que torna possível determinado padrão de comportamento. O meio, com o conjunto de influências e estimulações ambientais, altera os padrões de comportamento do indivíduo. Esses fatores do desenvolvimento humano são recorrentes no debate amplo da aprendizagem.

Outro critério a ser considerado são as fases do desenvolvimento humano, no caso dos estudantes do ensino profissional, e a inserção de adolescentes e adultos no conhecimento profissionalizante. Sprinthall (2008) acrescenta que, na fase da adolescência, o ser humano desenvolve a capacidade para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros. É a chamada metacognição.

A Teoria da aprendizagem do indivíduo na fase adulta foi denominada Andragogia, no início da década de 1970, nos Estados Unidos, através dos estudos de Malcolm

Knowles. A Andragogia é estimulada em grande parte pela necessidade de uma teoria dentro do campo da educação de adultos. Assim, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem na adolescência, juventude e idade adulta necessitam fazer parte da reflexão dos docentes, considerando a ação desempenhada na prática pedagógica do ensino profissional.

As concepções de aprendizagem deste estudo apoiam-se nas principais abordagens das teorias de aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e construtivista, considerando – primeiramente – as quatro teorias denominadas clássicas: Behaviorismo ou Comportamentalismo, Gestalt, Psicanálise e Interacionismo. Na visão de Piletti e Rossato (2015), a teoria do desenvolvimento integral e a teoria do humanismo e aprendizagem são adeptas das quatro primeiras teorias clássicas em menor ou maior grau.

O Behaviorismo ou Comportamentalismo de Skinner fundamenta a aprendizagem como mudança de comportamento resultante de um processo de condicionamento. A base do conceito de condicionamento clássico foi realizada por Pavlov (1849-1936) a partir do comportamento reflexo. E Skinner acrescentou a teoria de aprendizagem empreendida por Pavlov com o conceito de condicionamento operante.

Nessa visão, a aprendizagem acontece por uma conexão entre estímulo e resposta, tornando os comportamentos aprendidos em hábitos adquiridos pela prática. A transferência da aprendizagem nesta concepção é a possibilidade de resolução das novas situações, sendo atingida pela evocação de hábitos passados que se apresentam como adequados para solução de novos problemas.

No papel atribuído à escola e ao professor na analogia da obra de Skinner, *Tecnologia do ensino*, Smith (2010) se aprofunda em três teorias dos fundamentos da contingência de reforço sob os quais o comportamento muda. Essas teorias estão sintetizadas na sequência.

Na primeira teoria, *Aprender fazendo*, o estudante não absorve de maneira passiva o conhecimento que o cerca, logo, deve desempenhar papel ativo. Em outras palavras, a execução do comportamento é importante, mas não garante a aprendizagem. A teoria de frequência amplia a noção de que se aprende fazendo. Caso a resposta não faça diferença óbvia, o professor traz outros casos.

E na segunda Teoria, *Aprendemos da experiência*, argumenta-se que o estudante aprende a respeito do mundo em que vive ao estar em contato com ele. E traz a combinação da experiência com o fazer, onde a experiência representa estímulos ou *inputs* e o fazer representa respostas ou *outputs*.

Nesta conexão, o estudante aprende por processar informações recebidas no ambiente, organiza suas experiências e, por fim, faz ligações mentais. E a terceira teoria argumenta que se aprende por ensaio e erro, por tratar de estímulos que ficam em relação temporal diferente com o comportamento, aludindo aos seus efeitos, recompensa e punição.

Essas teorias clássicas representam as três partes consideradas no conjunto de contingências de reforço. Em suma, Smith (2010, p. 52) considera que “[...] aprender fazendo acentua a resposta; aprender da experiência, a ocasião na qual a resposta ocorre; e aprender por ensaio e erro dá ênfase às consequências. Mas nenhuma dessas partes pode ser estudada separada da outra”.

A prática pedagógica no ensino profissional se estabelece considerando os fatores externos e a força ambiental encontra no Behaviorismo ou Comportamentalismo alicerce ao trabalho desenvolvido com os estudantes. Conforme Tardif (2010), a Prática Pedagógica implica considerar os professores como produtores de conhecimento, valorizando os saberes experienciais advindos da prática. Assim, os saberes da prática são considerados através da reflexão crítica sobre o fazer e o saber-fazer.

A teoria da aprendizagem denominada Gestalt, por sua vez, atribui maior ênfase a fatores internos, como percepção, intuição e compreensão. A fundamentação da teoria da Gestalt é estabelecida no princípio da afirmação de que o todo é maior que a soma de suas partes, o que possibilita destacar que a aprendizagem ocorre principalmente por *insight*, por compreensão repentina depois de tentativas sem sucesso na resolução de determinado problema. E, assim, por exemplo, o estudante do ensino profissional, na tentativa de resolver questões em atividades avaliativas, não consegue êxito e, ao esforçar-se para resolver outras questões seguintes, de repente, consegue a solução das questões deixadas antes sem solução.

Dessa forma, presume-se o papel da escola e do professor: “deve partir das possibilidades e necessidades dos alunos e não da matéria, no que especificamente está

estabelecido para aquele momento, necessitando haver, com isso, um rearranjo dos conteúdos.” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 42).

No modelo de ensino apresentado pela Teoria da Gestalt, o professor do ensino profissional necessita desenvolver em si o fator interno da percepção, para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes. A escola, por sua vez, apoia o docente quando se fizer necessário o trabalho de rearranjo dos conteúdos, para o equilíbrio entre possibilidade e necessidade dos estudantes.

Outra teoria a ser considerada no contexto das teorias de aprendizagem no ensino profissional é a Psicanálise, com ênfase no inconsciente resultante dos estudos de Freud. A aprendizagem através da Psicanálise compreende o funcionamento do psiquismo humano, dos pensamentos, sentimentos e comportamentos que repercutem nas relações produzidas no cotidiano escolar.

As estruturas psíquicas apresentadas por Freud são áreas de ação psíquicas compostas de *id*, *ego* e *superego*. Na análise da interação das diversas áreas psíquicas, as “[...] requisições do *id* confrontam as restrições do *superego*, o *ego* age como contínuo equilibrador, fundamentado no princípio da realidade e, ainda deve estar atento à realização adequada dos anseios relativos às demandas sociais” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 52).

Os estudantes, pessoas jovens e adultas do ensino profissional, segundo a Teoria da Psicanálise, é um público que se encontra na fase genital (adolescência e fase adulta). A compreensão do comportamento manifestado por estudantes do ensino profissional, à luz da Psicanálise, permite o desenvolvimento do papel da escola e do professor e a percepção das diversas possibilidades de variáveis influentes no processo de aprendizagem: a escolha profissional, a constituição familiar com a procura de um parceiro, entre outras responsabilidades assumidas nessa nova fase da vida.

Na perspectiva de continuar a contextualização das teorias da aprendizagem na educação de pessoas jovens e adultas, apresenta-se a Psicogenética contribuindo com o denominado Interacionismo, teoria fundamentada na aprendizagem que decorre de fatores internos ou inatos e externos ou ambientais, em que se justifica, tanto as ações externas, como os processos de pensamentos que envolvem uma organização lógica.

Assim, a teoria da aprendizagem interacionista, pertencente ao grupo das teorias denominadas clássicas, surge como inovação ao considerar de maneira simultânea os

fatores internos e externos ao indivíduo aprendiz, enquanto as demais teorias clássicas apresentadas anteriormente neste texto consideram apenas um ou outro fator. Sua base teórica é biológica e evolutiva, além de cognitiva, uma vez que estuda o desenvolvimento da mente.

O desenvolvimento cognitivo, na teoria interacionista, é visto como “[...] algo que contém uma dinamicidade; a inteligência existe na ação, modifica-se numa sucessão de estágios, que compreendem uma gênese, uma estrutura e a mudança destas” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 67). A teoria interacionista, portanto, destaca para o desenvolvimento cognitivo a ação dinâmica para fins de obter a inteligência processualmente em estágios a serem percorridos.

Os estudantes adolescentes que frequentam cursos profissionais, de acordo com os estudos de Piaget, encontram-se no estágio de operações formais, que é o domínio e a capacidade do adolescente em lidar com o hipotético, com o ideal, marcados pela evolução do pensamento, com o aparecimento do pensamento proporcional, que permite combinações diversas.

Por encontrar-se no estágio de operações formais, o estudante de curso profissional, por exemplo, diante de um problema imagina diversas probabilidades até alcançar a solução. O processo da passagem entre os estágios de desenvolvimento cognitivo requer a percepção do docente do ensino profissional, não somente em relação ao estágio vivenciado pelo grupo de estudantes adolescentes atendidos por esse professor, pois, para

[...] compreender a psicologia das funções mentais do adolescente é indispensável dominar a totalidade do desenvolvimento, da criança à idade adulta, que os futuros professores secundários começam por se desinteressar totalmente da infância, antes de perceber de que maneira a análise do conjunto dos processos formadores esclarece aqueles que são próprios à adolescência. (MUNARI, 2010, p. 97)

O autor citado indica o caminho a ser percorrido rumo ao êxito na compreensão das funções mentais do adolescente, que corresponde à análise conjunta dos processos formadores próprios da adolescência sem negligenciar, portanto, todas as fases de desenvolvimento da criança à idade adulta. Assim, a teoria interacionista fundamenta-se

numa sucessão de estágios que envolvem uma gênese, uma estrutura e a mudança dessas.

A abordagem da Teoria da Aprendizagem Interacionista permite à escola de ensino profissional e ao professor – frente ao papel desempenhado pela prática pedagógica baseada neste modelo – perceberem que, para Piaget, na compreensão de desenvolvimento subte-se um processo de equilíbrio e que, nessa busca do equilíbrio constante surgem novas estruturas, portanto, novas formas de conhecimento alternativas a serem despertadas nos estudantes em estágio de operações formais.

Para superar um desequilíbrio, o homem adapta-se às novas situações na busca do equilíbrio a partir do movimento constante. Existem diferenças entre a adaptação-estado e a adaptação-processo, segundo Piaget (apud Munari)

No estado, nada é claro. Com o surgimento do processo as coisas começam a deslindar-se: há adaptação a partir do momento em que o organismo se transforma em função do meio, e que esta variação tenha por consequência um aumento das trocas entre o meio e o organismo que sejam favoráveis a sua conservação. (MUNARI, 2010, p. 30)

Assim, na análise do desenvolvimento da inteligência dos estudantes, recorre-se a essa função biológica de adaptação. Ao ser vista como processo, o organismo se transforma em ação com o meio e, quando favorável à sua conservação, necessita do acréscimo de trocas através da relação organismo e meio. Em suma, Munari (2010) complementa que a adaptação intelectual é uma equilíbrio progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar.

A adaptação no desenvolvimento da inteligência compreende o processo de assimilação e acomodação do conhecimento presente no desenvolvimento cognitivo em prática pedagógica do ensino profissional. Por exemplo, o estudante encontra-se no processo de assimilação ao fazer uso da estrutura disponível para incorporar os conhecimentos processados. E, na acomodação, o estudante é levado a mudar sua estrutura para acomodar novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, a escola é um laboratório de experimentação e cooperação, lembra Piletti e Rossato (2015), em que a construção do conhecimento deve ser de maneira gradativa, portanto, não mediante transmissão pura e simples do professor.

Ao prosseguir a contextualização da teoria de aprendizagem, o estudante do ensino profissional é visto através do mecanismo de desenvolvimento integral da aprendizagem, teoria resultante dos estudos de Wallon. A condução dos estudos desse teórico da aprendizagem abrangeu o psiquismo, a inteligência e o desenvolvimento infantil integral, nas dimensões afetiva, cognitiva e motora, sem reduzir-se a uma dessas dimensões do desenvolvimento humano.

Nos estágios de desenvolvimento estabelecidos por Wallon, o professor do ensino profissional percebe nos estudantes a busca pela identidade própria e estabilidade como adulto. A Teoria Psicogenética do desenvolvimento da personalidade, nos estudos de Henri Wallon, integra a afetividade e a inteligência e, assim,

sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucidando que ela acontece por meio do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’, esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

O autor apresenta como propósito da Teoria Psicogenética de Wallon uma dinâmica com rupturas e sobreposição alternadas, complementando que as fases dos estágios de desenvolvimento em seus estudos ocorrem sem linearidade, situação oposta à compreendida nos estudos de Piaget.

A prática pedagógica no ensino profissional, segundo a Teoria Psicogenética de Aprendizagem, por acontecer com indivíduos adolescentes, ocorre considerando “as transformações físicas e psicológicas da adolescência, acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para autoafirmar-se e poder lidar com as transformações de sua sexualidade.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36).

Para Wallon, o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas “[...] permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36).

O estudante adolescente e adulto prossegue em desenvolvimento cognitivo e afetivo em qualquer das etapas da vida em que se encontra. O professor do ensino profissional, em sua prática pedagógica, de acordo com a Teoria Psicogenética do desenvolvimento da personalidade, utiliza a afetividade e a cognição como recursos no trabalho em sala de aula.

Quanto à escola, o papel atribuído no desenvolvimento integral da aprendizagem, destaca Piletti e Rossato (2015, p. 112), “não se limita à instrução, mas envolve o desenvolvimento da personalidade como um todo, o que exige que se questione até que ponto as atividades propostas por ela colaboram para esse desenvolvimento.”

Dessa maneira, a afetividade dos estudantes adolescentes e adultos do ensino profissional requer atividades educativas que trabalhem as dimensões afetivas, cognitivas e motoras ao eleger na prática pedagógica o desenvolvimento integral da aprendizagem, sem reduzir-se apenas à dimensão cognitiva, modelo recorrente nas escolas profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012), em seu artigo 5º, vai ao encontro dos fundamentos da teoria de desenvolvimento integral da aprendizagem e do papel esperado para a escola, no momento que estabelece como finalidade “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.”

A prática pedagógica que atende conhecimentos, saberes e competências profissionais necessita ser descrita e praticada, segundo as dimensões do desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo e motor, tendo em vista que advoga o exercício profissional simultâneo à cidadania; portanto, o trabalho durante a formação escolar é percebido como princípio educativo nas concepções da escola e do mundo do trabalho.

Assim, as mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido são consequências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional que, numa proposta de perspectiva politécnica referente aos cursos profissionais, expressam

[...] a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promove o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só a inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circulam. (DELUIZ, 1996, p. 120).

A perspectiva de politécnica oportuniza ao professor de curso profissionalizante uma prática docente exitosa, pois contempla na prática pedagógica a formação geral, profissional e política dos estudantes na integralidade do ser humano individual e social. Isso colabora também na inserção da aprendizagem simultânea dos estudantes no mundo tecnológico e sociocultural durante a formação técnica, condicionante de uma prática docente bem-sucedida.

De acordo com o Humanismo, resultante dos estudos de Carl Rogers, a aprendizagem acontece e efetiva-se a partir do momento que surge o envolvimento livre do indivíduo. O psicólogo Carl Rogers criou a terapia centrada no cliente e nas produções voltadas para a educação. O papel do mestre é “[...] o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos.” (ZIMRING, 2010, p. 13). Assim, a concretização da aprendizagem concentra-se nessas condições estabelecidas pelo mestre.

Em 1959, Rogers apontou um conjunto de condições aplicáveis à educação, análogas às que havia enunciado para a psicoterapia. Zimring (2010, p. 15) afirma que “não pode ocorrer verdadeira aprendizagem a não ser à medida que o aluno trabalhe sobre problemas que são reais para ele; tal aprendizagem não pode ser facilitada se quem ensina não for autêntico e sincero”.

A Teoria Humanista contribui com as seguintes reflexões: a prática pedagógica direcionada para o ensino profissional necessita embasar-se em problemas reais, direcionados aos estudantes e ao perfil de formação do curso. No processo de aprendizagem do estudante, o docente não lhe ensina diretamente, o que realiza é a facilitação da aprendizagem dos futuros técnicos.

Para implantação da Teoria Humanista no ensino profissional, têm-se a aplicação de expressões inovadoras no espaço escolar como: autoaprendizagem do aluno – pois o professor passa a denominar-se mediador/facilitador em vista da facilitação da aprendi-

zagem –, necessidade de autoiniciativa do aluno e autoavaliação do aluno. Nesta perspectiva do professor facilitador, se na escolha de técnicas de implementação da aprendizagem optar por

considerar somente seu estilo pessoal e/ou conduzir o processo de aprendizagem focando simplesmente a sua forma preferencial de coletar e processar informações, ele poderá perder uma boa oportunidade de atingir um grupo maior de aprendizes, principalmente aqueles que tenham estilos preferenciais de aprendizagem diferente do seu. (DEAQUINO, 2007, p. 46).

As orientações da implementação da aprendizagem realizada pelo professor como facilitador o desafia a oportunizar aos estudantes jovens e adultos estilos de coleta e processamento das informações de modo diversificado. As experiências diversificadas colaboram com o alcance dos estilos de aprendizagem classificados por DeAquino (2007) como sendo estilos físicos: visão, audição ou toque/movimento e estilos cognitivos de aprendizagem percebidos no modo preferencial de pensar do aprendiz baseado nos aspectos diversos do domínio cognitivo.

Os participantes do processo ensino e aprendizagem, aluno e professor, trazem com a Teoria do Humanismo de Rogers desafios para a comunidade escolar, onde “a escola possa ser um lugar onde existam alunos que queiram aprender, que são responsáveis e criativos, bem como professores que gostam e se realizam com o que fazem e, o que é salutar, apreciem seus alunos [...] um espaço de aprender e bem-estar.” (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 127).

Assim, Rogers reconheceu essa realidade e ponderou trabalhar nessa perspectiva teórica, apesar de limitações, através de organização curricular e avaliações, por exemplo. É preciso estabelecer no trabalho um clima de aprendizagem e compromisso até a possibilidade do alcance da inteira liberdade de aprender, conforme Piletti e Rossato (2015).

DESDOBRAMENTO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E CONHECIMENTO

A ação de contextualização das concepções teóricas da aprendizagem no ensino profissional possibilita uma reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na

formação de técnicos, o que representa a percepção da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem por parte do professor, como também os mecanismos de aprendizagens mobilizados pelos estudantes jovens e adultos neste processo.

A relação professor, aluno e conhecimento no ensino profissional frente às teorias de aprendizagem elaboradas pelos estudos dos Teóricos da Gestalt, além de Skinner, Freud, Piaget, Wallon e Carl Rogers, desenvolve desdobramentos específicos que se apresentam no **(Quadro 01)** a seguir:

QUADRO 01: Teoria da aprendizagem e a relação professor, aluno e conhecimento

TEÓRICO DA APRENDIZAGEM E PRINCIPAL CARACTERÍSTICA DA TEORIA	ORIENTAÇÕES PARA A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
Teóricos da Gestalt: Percepção	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos e o professor selecionam e organizam os estímulos de acordo com suas experiências e não respondem isoladamente, mas a partir do todo, reagem aos elementos mais significativos. - O professor desenvolve confiança na capacidade de seus alunos aprenderem por si mesmo.
Skinner: condicionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de reforço positivo aos alunos, por ser mais eficaz que a punição; - Ensino eficiente compreende o comportamento do aluno e de quem ensina.
Freud: inconsciente	<ul style="list-style-type: none"> - A relação professor-aluno está sujeita a processos de identificação, negação e projeção.
Piaget: desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - O conhecimento das fases de desenvolvimento possibilita ao professor oferecer estímulos adequados ao desenvolvimento dos alunos.
Wallon: desenvolvimento integral	<ul style="list-style-type: none"> - Distinção entre afetividade e emoção na sala de aula: a afetividade é um conceito mais amplo que engloba a emoção e os sentimentos. A emoção tem a função de dar “pistas” sobre o aluno.
Carl Rogers: relações, empatia e respeito mútuo.	<ul style="list-style-type: none"> - O professor deixa de ser o principal dirigente da sala de aula; passa a ser mediador/facilitador. Ele está a serviço dos alunos e possibilita-lhes uma autoaprendizagem.

FONTE: Adaptado da obra de Pilatti e Rossato (2015).

A possibilidade de observação da relação professor, aluno e conhecimento embasado nas teorias da aprendizagem permite ao docente detectar qual teoria da aprendizagem encontra-se intrínseca à sua docência. Nessa análise, o professor verifica se no momento de execução da relação professor, aluno e conhecimento existe a consideração dos fatores internos ou externos aos estudantes, elementos que caracterizarão a teoria de aprendizagem adotada.

A característica principal trazida em cada teoria da aprendizagem indica aos docentes as possíveis escolhas coletivas da equipe pedagógica no processo de ensino e

aprendizagem, eleitos no projeto pedagógico do curso e na sequência didática das áreas de ensino. Assim, é possível reconhecer a identidade adotada para o ensino e a aprendizagem na instituição, através dos documentos que norteiam a prática pedagógica.

Na tentativa de averiguação de qual (ou de quais) teoria (s) da aprendizagem faz (em) parte do contexto educativo no ensino profissional, acrescenta-se o fato de que, por mais que uma teoria possua divergência em relação à outra, a convergência é encontrada no propósito de que a aprendizagem aconteça com eficiência. E mesmo a existência de uma teoria contribuiu para despertar o estudo da formulação e a complementação de outra teoria da aprendizagem.

REFLEXÕES FINAIS

Abordar as teorias da aprendizagem tendo como foco o ensino profissional de adultos e jovens estudantes é certamente um grande desafio, pois necessita-se de preparo para mergulhar na complexidade das suas reflexões. Dessa forma, deve-se pensar concepções de aprendizagem relacionadas à prática pedagógica de uma área de formação na qual, reconhecidamente, ainda existe ineficiência na formação acadêmica.

Aliada a essa preocupação, urge a necessidade das instituições de ensino criar formas de promover o acesso e a permanência dos adultos e jovens estudantes nos cursos profissionalizantes, considerando que a aprendizagem do público potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve buscar atingir a integralidade dos sujeitos em formação, a fim de torná-los autônomos e conscientes do ato de aprender. Para tanto, precisa-se de estratégias de ensino que ofereçam condições favoráveis para que o processo de aprendizagem aconteça e seja compreendido como complexo, pessoal e partilhado.

No que se refere à relação professor, aluno e conhecimento, as teorias da aprendizagem garantem ao professor refletir sobre a prática pedagógica por ele desenvolvida em sala de aula. Ao estabelecer relações afetivas com essa tríade, favorece a escolha de estratégias de ação e, conseqüentemente, de aprendizagem dos adultos e jovens estudantes, comprometendo-se com sua formação em todos os aspectos. Acredita-se que a discussão sobre os reflexos da afetividade na atuação do professor da EJA canaliza esta a serviço da apreensão do conhecimento, promovendo um ensino de

qualidade e uma efetiva aprendizagem. Portanto, a temática deste estudo é essencial na construção e no desenvolvimento do trabalho docente no ensino profissional.

Em suma, a partir das interações identificadas nas teorias de aprendizagem atribuídas aos adultos e jovens estudantes, nesse estudo, aumentaram as expectativas no potencial dos professores como agentes de mudanças. Quanto à escola, como *locus* privilegiado de aquisição de saberes, reivindica-se um espaço de aprendizagem aberto para as transformações que ocorrem em ritmo acelerado na sociedade, ou seja, um espaço de construção e reconstrução de si mesma, que dialoga com o outro, que respeite o adulto e o jovem estudante nas suas diferenças e individualidade; enfim, que implemente o desenvolvimento de aprendizagens significativas e necessárias para articularem-se com o mundo econômico, social e cultural.

Em relação a ser adulto e jovem, antecipa-se a necessidade do reconhecimento do público potencial da EJA, como um coletivo heterogêneo, fazendo reivindicações de direitos pela integração positiva das diferenças como dimensões a ressignificar. Finalmente, espera-se que a tentativa de explicitar, nesse texto, as aprendizagens desenvolvidas no percurso desta reflexão – provocada pelas e nas discussões durante a disciplina “Ensino e aprendizagem escolar” – possa contribuir para a consolidação de uma cidadania sustentada pela participação crítica e pelo reconhecimento da equidade social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.

_____. **Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: consequências para uma nova relação entre Educação Geral e Formação Profissional numa perspectiva de Politécnica. In: MARKERT, Werner. (org.). **Trabalho, qualificação e Politécnica**. Campinas: Papirus, 1996. p. 117-121.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PILETTI, Nelso; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SMITH, Louis M. **Frederic Skinner**. Tradução e organização: Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SPRINTHALL, W. Andrews Collins. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Recebido em: 25/04/2016.

Aprovado em: 17/06/2016.