

AMANDA CIBELE SOARES

**A APRENDIZAGEM DO ADULTO EM PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS
NACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S676a
2018
Soares, Amanda Cibebe, 1988-
A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas
nacionais : contribuições para a formação de professores /
Amanda Cibebe Soares. – Viçosa, MG, 2018.
xiv, 119 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.113-119.

1. Aprendizagem de adultos. 2. Educação de jovens e
adultos. 3. Professores - Formação. 4. Pesquisa bibliográfica.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

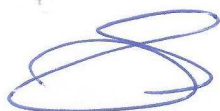
CDD 22. ed. 370.1523

AMANDA CIBELE SOARES

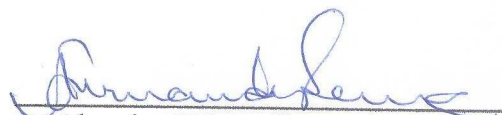
**A APRENDIZAGEM DO ADULTO EM PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS
NACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de maio de 2018.



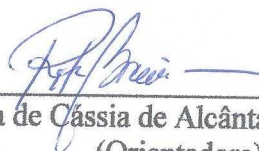
Dener Luiz da Silva



Alvanize Valente Fernandes Ferenc



Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Coorientadora)



Rita de Cássia de Alcântara Braúna
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Concluindo esta importante etapa da minha vida, tenho muito a agradecer. Primeiramente a Deus, por ter me acompanhado ao longo desta caminhada, desde os primeiros pensamentos sobre a possibilidade de tentar esta pós-graduação. Por ter me iluminado, abençoado e permitido que esta conquista se concretizasse.

Agradeço aos meus pais, José Maria e Ivone, por todo apoio e suporte recebido ao longo de toda minha vida, em especial, nestes dois anos do mestrado. Aos meus irmãos, Fernanda e Marcos, pela relação de companheirismo que temos. Aos meus queridos afilhados, Luís Otávio e Miguel, por alegrarem a minha vida, me ajudando a superar os momentos de tristeza e desânimo.

Ao meu namorado Yuri, por ter sido fundamental para essa conquista. Sempre me apoiando, incentivando e, carinhosamente, estando ao meu lado em todos os momentos. Às minhas queridas amigas, Carla, Juliana, Tamara, Dayane e Camila, pelos momentos de alegria e descontração.

À minha orientadora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, por ter acreditado em meu potencial e me escolhido como orientada. Agradeço por seus ensinamentos, por ser uma orientadora presente, gentil, competente e responsável, a quem muito admiro.

À minha coorientadora Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, por gentilmente aceitar fazer parte deste trabalho, pelas indispensáveis contribuições e pelo comprometimento.

Aos meus companheiros (as) de mestrado, pela convivência harmoniosa e agradável. Em especial, agradeço às amigas Mayara Permanhane, Isabela Berbert e Leidylene Nolasco, pela amizade, carinho e companheirismo. Com certeza vocês tornaram esta caminhada mais significativa e feliz.

À todos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, de modo especial a Eliane e a Naiany, pela competência e boa vontade que sempre demonstraram. Aos professores do programa pelos ensinamentos, especialmente à professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc pelas muitas contribuições ao meu trabalho, estando presente em minhas bancas de qualificação do projeto e qualificação da dissertação. Agradeço também à CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos e a todas que de alguma forma contribuíram para a conquista deste título,
MUITO OBRIGADA!

Caminha e o caminho se abrirá.

Gassho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Principais categorias teórico-conceituais identificadas sobre aprendizagem do adulto na amostra selecionada no período de 2000 a 2016.	77
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de produções selecionadas por banco de dados (2000-2016).....	61
Gráfico 2 - Produção anual dos trabalhos selecionados sobre a aprendizagem do adulto e a formação de professores no período de 2000 a 2016	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Traços da aprendizagem adulta	16
Quadro 2 – Modelo andragógico na prática	19
Quadro 3 – Modelos de aprendizagem.....	23
Quadro 4 – As 35 produções bibliográficas que compõem esta pesquisa	62
Quadro 5 – Formação Continuada de Professores (6 trabalhos).....	69
Quadro 6 – Formação Inicial de Professores (7 trabalhos)	70
Quadro 7 – Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente (8 trabalhos).....	71
Quadro 8 – Aprendizado em formação com e sobre Tecnologias Digitais (10 trabalhos)	72
Quadro 9 – Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior (12 trabalhos).....	73
Quadro 10 – Classificação das categorias teóricas.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produções da CAPES selecionadas para análise	56
Tabela 2 – Produções da SciELO selecionadas para análise	57
Tabela 3 – Produções da ANPEd selecionadas para análise	57
Tabela 4 – Produções do ENDIPE selecionadas para análise	58
Tabela 5 – Produções do CNFP selecionadas para análise	59
Tabela 6 – Total de produções selecionadas.....	59

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEPFE – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

CNFP – Congresso Nacional de Formação de Professores.

EaD – Educação à Distância.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

GT – Grupo de Trabalho.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IFBA – Instituto Federal da Bahia.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SciELO – Scientific Eletronic Library Online.

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFPR – Universidade Federal do Paraná.

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

UnB – Universidade Federal da Brasília.

Unesp – Universidade Estadual Paulista.

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros.

Uniube – Universidade de Uberaba.

USF – Universidade São Francisco.

USP/RP – Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto.

RESUMO

SOARES, Amanda Cibele, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2018. **A aprendizagem do adulto em produções bibliográficas nacionais: Contribuições para a formação de professores.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Coorientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas do campo de formação de professores. Buscou-se investigar as especificidades da aprendizagem de pessoas adultas, particularmente as relativas ao adulto no contexto do Ensino Superior, no intuito de conhecer e compreender os pressupostos teóricos e conceituais que orientam a aprendizagem deste público, para, a partir deste conhecimento, buscar contribuições para o campo de formação de professores, que é constituído por indivíduos adultos. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo, para a produção dos dados, utilizados alguns recursos da pesquisa quantitativa. Adotamos como metodologia a Pesquisa Bibliográfica. Estabelecemos como fonte de consulta os bancos de dados da CAPES; SciELO; ANPED; ENDIPE e CNFP, investigando pesquisas científicas produzidas do ano 2000 ao ano 2016. A partir das pesquisas selecionadas para compor nossa amostra investigativa, 35 pesquisas, identificamos que estas são orientadas teoricamente por quatro aportes teóricos principais: Teoria Sócio-Histórica; Epistemologia Genética; Teoria da Aprendizagem Experiencial; e Andragogia. Desenvolvemos a partir dessas quatro abordagens identificadas, o referencial teórico que fundamentou esta dissertação. As análises realizadas neste estudo nos apontaram que a temática da aprendizagem do adulto, de acordo com a amostra investigada, tem sido abordada em cinco contextos principais. São eles: Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior; Aprendizagem com e sobre Tecnologias Digitais; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Inicial de Professores; e Formação Continuada de Professores. A partir dos quatro aportes teóricos principais observados em nossa amostra, foram identificadas 25 categorias conceituais mais acessadas em relação à aprendizagem do adulto. A partir destas categorias, extraímos contribuições das teorias da aprendizagem para o entendimento do aprendiz adulto e para o campo de formação de professores. Entre os principais achados desta pesquisa, destacamos a importância da experiência na aprendizagem do adulto, sendo esta a categoria teórica mais destacada entre as pesquisas analisadas. Também entre as principais categorias destacadas como influenciadoras da aprendizagem do adulto identificamos: a mediação; a interação social; e a metacognição. Acreditamos que as

informações apresentadas neste estudo podem configurar-se em contribuições aos formadores de professores, em contextos de formação inicial e continuada, para auxiliá-los a entender, explicar, planificar e desenvolver ações com foco no aprendiz adulto. Através deste estudo foi possível observar como a aprendizagem é um tema amplo e complexo, e que a aprendizagem na idade adulta ainda suscita muitas indagações, sendo um campo que se apresenta pouco explorado.

ABSTRACT

SOARES, Amanda Cibeles, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2018. **Adult learning in national bibliographic productions: Contributions to teacher training.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna. Co-advisor: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

The main point of this thesis was to analyse how the youth and adult learning has been approached in academic productions of the field of teacher training. The aim was to investigate the specificities of adult learning, particularly those related to adults in the context of Higher Education, in order to know and understand the theoretical and conceptual assumptions that guide the learning of this public, to seek contributions from this knowledge to the field of teacher training, which is made up of adult individuals. For that purpose, we developed a qualitative research in which some resources of the quantitative research were used for the production of the data. We adopted the bibliographic research as methodology. We have established the database of CAPES; SciELO; ANPED ; ENDIPE and CNFP as reference source, investigating scientific research produced from the year 2000 to 2016. From the research selected to compose our research sample (35 researches), we identified that these are theoretically oriented by four main theoretical contributions: Socio-Historical Theory; Genetic Epistemology; Theory of Experiential Learning; and Andragogy. From these four identified approaches, we have developed the theoretical framework that underlies this thesis. The analyzes carried out in this study pointed out that the adult learning theme, according to the sample investigated, has been approached in five main contexts. They are: Adult learning in universities; learning about digital Technologies; professional development in learning and teaching; Initial Teacher Training; and Continuing Teacher Training. From the four main theoretical contributions observed in our sample, we identified the 25 most accessed conceptual categories related to adult learning. From these categories, we extract the theories of learning contributions to the understanding of the adult learner and the field of teacher training. Among the main findings of this research, we highlight the importance of adult learning experience, which is the most important theoretical category among the analyzed studies. Also among the main categories highlighted as adult learning influencers, we identified: mediation; social interaction; and metacognition. We believe that the information presented in this study may be useful to teacher trainers, in initial and continuing training contexts, to help them understand, explain, plan and develop actions focused on the adult learner. Through this study it was possible to observe how learning is a broad and complex

subject, and that learning in adulthood still raises many questions, being a field that remains little explored.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	12
1.1 Aprendizagem do adulto	12
1.2 Andragogia: aproximações com a formação de professores.....	17
1.3 Abordagem Sócio-Histórica: breve introdução	24
1.4 Epistemologia Genética: aproximações teóricas	31
1.5 Teoria da Aprendizagem Experiencial.....	37
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	46
2.1 Definição dos descritores para direcionar as buscas realizadas.....	52
2.2 A consulta aos bancos de dados.....	52
2.3 Estabelecimento de critérios para seleção do material que compõe o corpus da pesquisa	55
2.4 Panorama geral das produções encontradas e selecionadas em cada uma das cinco fontes de dados consultadas nesta pesquisa	56
2.5 Corpus da pesquisa: conhecendo as produções selecionadas	61
CAPÍTULO 3 – MAPEANDO AS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS QUE ABORDAM A APRENDIZAGEM DO ADULTO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR	65
3.1 Instituições de ensino superior e a produção de pesquisas sobre o tema “aprendizagem do adulto e a formação de professores” (2000-2016)	65
3.2 Produção anual de pesquisas científicas sobre “aprendizagem do adulto e formação de professores” nos anos de 2000 a 2016	67
3.3 Contextos das pesquisas selecionadas: Como a aprendizagem do adulto e a formação de professores vêm sendo abordada nos estudos analisados?	68
CAPÍTULO 4 – ANÁLISES TEÓRICAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS: DESVENDANDO A APRENDIZAGEM DO ADULTO	76
4.1 Categorias teóricas nas pesquisas sobre aprendizagem do adulto: Contribuições para o campo de formação de professores	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica realizada apresenta como objeto de estudo a aprendizagem do adulto. Buscou-se investigar as especificidades da aprendizagem de pessoas adultas, particularmente as relativas ao adulto no contexto do Ensino Superior, no intuito de conhecer e compreender os pressupostos teóricos e conceituais que orientam a aprendizagem deste público, para, a partir deste conhecimento, buscar contribuições para o campo de formação de professores, que é constituído por indivíduos adultos.

A aprendizagem tem sido tema de atenção e estudo de várias ciências, considerando a centralidade desse processo no desenvolvimento humano. A relevância atribuída à aprendizagem se justifica por ser por meio dela que o ser humano se humaniza, partilhando dos processos de socialização, adquirindo novos conhecimentos e habilidades que promovem processos de desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e físico.

Mas, de fato, o que é aprender? Definir a aprendizagem não é algo simples. A Psicologia tem ocupado um lugar de destaque nas pesquisas sobre a aprendizagem e sua estreita relação com os processos de desenvolvimento humano. A aprendizagem tem sido objeto de estudo de várias abordagens psicológicas, trazendo aspectos e elementos diferenciados do aprender. A abordagem Comportamentalista compreende a experiência como a base para o conhecimento. Nesta perspectiva, a aprendizagem é vista como uma mudança comportamental resultante de reforçamentos externos. Já os teóricos Humanistas destacam as relações interpessoais, sua importância no desenvolvimento e aprendizado. Os teóricos Cognitivistas, por sua vez, enfatizam a organização cognitiva, compreendendo a aprendizagem como um processo de adaptação e construção do conhecimento. Atribuindo importância à mediação e a cultura no desenvolvimento humano, a teoria Sócio-Histórica reconhece a centralidade da aprendizagem nos processos de desenvolvimento (MIZUKAMI, 1986).

Jean Piaget, teórico e fundador da Epistemologia Genética, uma das principais referências nas áreas da Psicologia e Pedagogia, faz as seguintes considerações sobre a aprendizagem:

Primeiro, eu gostaria de esclarecer a diferença entre dois problemas: o problema do desenvolvimento e o da aprendizagem. ...desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas de conhecimento. Aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações provocadas por psicólogos experimentais; ou por professores em relação a um tópico específico; ou por uma situação externa. Em geral, é provocada e não espontânea. Além disso, é um processo limitado - limitado a um problema único ou a uma estrutura única.

Assim, eu penso que desenvolvimento explica aprendizagem, e esta opinião é contrária à opinião amplamente difundida de que o desenvolvimento é uma soma de experiências discretas de aprendizagem (PIAGET, 1964, p. 176).

Podemos entender que, na concepção de Piaget (1964) o desenvolvimento antecede a aprendizagem. Na compreensão deste estudioso, é o desenvolvimento humano que possibilita que o sujeito aprenda. Nesta exposição, Piaget entende a aprendizagem como sendo um processo desencadeado e não espontâneo.

Na abordagem Sócio-Histórica desenvolvida por Vygotsky, de acordo com Oliveira¹ (2010), a aprendizagem possui grande importância. Diferentemente da abordagem anterior, nesta teoria é o aprendizado que desencadeia os processos internos de desenvolvimento. Segundo as definições de Oliveira (2010) a aprendizagem:

É o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores, etc. a partir do seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado incluiu a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (obuchenie) significa algo como processo de ensino aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina, e a relação entre as duas pessoas (OLIVEIRA, 2010, p. 59).

Como podemos observar, a abordagem Sócio-Histórica apresenta uma concepção de aprendizagem vinculada à interação. Nesta perspectiva, para que a aprendizagem aconteça o indivíduo necessita estar em interação/relação com o contexto sociocultural do qual faz parte e com as outras pessoas do seu meio. Conforme esclarece Oliveira (2010), o ser humano não é capaz de se desenvolver plenamente sem a influência e mediação de outros indivíduos da sua espécie.

Sob influência dos estudos desenvolvidos por Vygotsky e Piaget, outra abordagem psicológica que se dedica ao estudo da aprendizagem, é a Teoria da Aprendizagem Experiencial. Desenvolvida pelo psicólogo David Kolb, esta teoria traz destaque para a aprendizagem na fase adulta. De acordo com Kolb (1984, p. 38) “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência” (KOLB, 1984 citado por BRUNO, 2012, p. 419). Esta abordagem destaca o papel da experiência para a aprendizagem, onde o homem é compreendido como um ser integrado ao meio natural e cultural em que vive. Através da reflexão consciente sobre a experiência é capaz de

¹ Marta Kohl de Oliveira é uma autora brasileira que desenvolve pesquisas e estudos fundamentados na teoria Sócio-Histórica, desenvolvida por Lev Vygotsky.

transformá-la em aprendizagem, ou seja, de construir conhecimentos a partir da reflexão sobre a experiência vivida (PIMENTEL, 2007).

Igualmente com interesse especial pela aprendizagem na fase adulta, a Andragogia é mais uma das teorias que se dedica à investigação da aprendizagem. Malcolm Knowles, principal representante desta abordagem, traz a seguinte definição sobre aprendizagem: “Aprendizagem é o ato ou processo pelo qual a mudança comportamental, conhecimento, habilidades e atitudes são adquiridas” (BOYD; APPS, 1980 citado por KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

Contudo, o autor considera ser difícil definir claramente a aprendizagem. Para demonstrar essa dificuldade, Knowles, Holton e Swanson (2009) recorrem às palavras de Smith (1982):

Já foi sugerido que o termo aprendizagem desafia uma definição precisa, pois ele é aplicado em múltiplos contextos. Aprendizagem é usada para se referir a (1) aquisição e domínio do que já é conhecido sobre algo, (2) extensão e esclarecimento do significado da experiência de uma pessoa, ou (3) um processo organizado e intencional de testar ideias relevantes para os problemas. Em outras palavras, ele é usado para descrever um produto, processo ou função (SMITH, 1982 citado por KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

Como podemos observar em Knowles, Holton e Swanson (2009) e nas demais diferentes definições das teorias apresentadas, não existe uma definição única de aprendizagem, uma concepção capaz de contemplar toda a complexidade que o aprender envolve. Complementando esta ideia, Knowles, Holton e Swanson (2009) nos dizem que a forma como as pessoas definem a aprendizagem tem grande influência na maneira como elas a teorizam e aplicam.

Estas concepções, brevemente apresentadas², ilustram algumas das diversas abordagens existentes sobre a compreensão da aprendizagem. Um dos principais pontos convergentes sobre a aprendizagem é que esta envolve a aquisição ou construção de novos conhecimentos. A maior parte das definições e conceitos de aprendizagem compartilha deste sentido, independentemente das diferentes compreensões sobre como esses novos conhecimentos são adquiridos e dos elementos envolvidos neste processo.

Fundamentado nesse entendimento, partimos da compreensão de que a aprendizagem é o processo por meio do qual os sujeitos adquirem novos conhecimentos.

Neste sentido, segundo Nogueira (2012) é através do ato de aprender que o sujeito se apropria de algo novo e pode apreender um novo conhecimento. Ainda, na compreensão da

² Estas teorias - Abordagem Sócio-Histórica; Epistemologia Genética; Teoria da Aprendizagem Experiencial e Andragogia - serão melhor apresentadas no capítulo 1 – Revisão de Literatura.

autora “a aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico que ocorre durante toda a vida do ser humano”. Compartilhando de pensamento semelhante, La Rosa (2003) considera que a aprendizagem é um processo que se inicia no nascimento do indivíduo e só finaliza com a sua morte. Sendo assim, em qualquer momento da vida o indivíduo pode estar aprendendo algo.

Contudo, considerando que a aprendizagem está presente ao longo da vida humana nas diversas faixas etárias, percebe-se que, tradicionalmente na literatura, as investigações sobre a temática da aprendizagem voltam-se, em sua grande maioria, para a análise das fases iniciais da vida humana, especialmente a infância, não sendo significativamente explorada a aprendizagem na fase adulta.

Ao encontro deste entendimento, segundo Papalia (2006) a compreensão de que o desenvolvimento continua após a infância é relativamente nova. A noção de adolescência como um período separado de desenvolvimento teve início no século XX e foi a partir do final da década de 1930 que iniciaram alguns estudos sobre o adulto³. Os estudos do desenvolvimento humano organizam o processo de desenvolvimento em períodos, nomeados ciclos de vida⁴. Papalia (2006) sistematiza o desenvolvimento humano em oito períodos⁵, são eles: 1- Período pré-natal (concepção ao nascimento); 2- Primeira infância (nascimento aos 3 anos); 3- Segunda infância (3 aos 6 anos); 4- Terceira infância (6 aos 11 anos); 5- Adolescência (11 aos aproximadamente 20 anos); 6- Idade adulta inicial (20 aos 40 anos); 7- Meia-idade (40 aos 65 anos); 8- Terceira idade (65 anos em diante). Na classificação apresentada por Papalia (2006), a fase adulta é subdividida em dois momentos: A Idade adulta inicial (20 aos 40 anos), também nomeada em outros momentos de Jovem adulto e a Meia-idade (40 aos 65 anos), chamada também de Idade Adulta. Nesta perspectiva, entendemos por fase adulta, de modo geral, o período de idades (aproximadamente) entre 20 e 65 anos.

No campo da Psicologia, Oliveira (2004; 2007) argumenta que ainda nos deparamos com a inexistência de uma psicologia do adulto aprofundada. Ao encontro desta visão, de acordo com Palácios (1995) nos estudos da psicologia sobre o desenvolvimento humano, a

³ De acordo com Papalia (2006) no final da década de 1930, iniciaram estudos de longa duração, como os de K. Warner Schaie, George Vaillant, Daniel Levinson e Ravenna Helson, sobre a inteligência e o desenvolvimento da personalidade na idade adulta e na velhice.

⁴ Segundo Papalia (2006), o conceito de períodos do ciclo de vida é uma construção social: um ideal acerca da natureza da realidade aceito pelos membros de uma sociedade em uma determinada época, que é baseado nas percepções ou suposições subjetivas compartilhadas por um povo.

⁵ Em seu livro, Papalia (2006) apresenta a sequência de oito períodos, geralmente aceita nas sociedades ocidentais industriais. A autora esclarece que cada período do tempo de vida é influenciado pelo que aconteceu antes e irá afetar o que está por vir.

fase adulta foi vista por muito tempo como uma fase de estabilidade e ausência de mudanças, sendo assim, os estudiosos não a viam como uma fase a ser investigada. Palácios (1995) já tecia críticas a essa compreensão da fase adulta e sinalizava para a necessidade de modificação dessa percepção equivocada, tendo em vista o potencial de desenvolvimento e aprendizagem que a fase adulta apresenta.

Sobre esses aspectos, mesmo com o passar dos anos, Rosin (2012) aponta que ainda se mantém a dificuldade da Psicologia com relação a uma compreensão mais aprofundada sobre a fase adulta:

(...) Esta complexidade se deriva de dois motivos principais e interligados: o primeiro é que quanto mais “velhos” ficamos, mais difícil se torna padronizar características e comportamentos, ou seja, é mais fácil definir uma criança de cinco anos em seus aspectos físicos, comportamentais e emocionais, do que definir estes mesmos aspectos em um jovem de vinte anos, por exemplo. E o segundo motivo, provavelmente decorrente deste primeiro, está ligado ao fato de que os teóricos têm se dedicado a estudar muito a infância, um pouco a adolescência e quase nada a vida adulta ou a velhice. Em decorrência disso, temos pouca literatura especializada em desenvolvimento humano que aborda o jovem adulto (ROSIN, 2012, p. 15).

Já no campo da Educação, segundo Oliveira (2007, p. 61), “o tema ‘educação de pessoas jovens e adultas’ não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural”. Na perspectiva desta autora, essa área da educação não se refere a todos os jovens e adultos, mas se destina a um grupo específico:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Em consonância à visão de Oliveira (2007), nota-se, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) – que é a lei orgânica e geral que dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional brasileiro – que no Brasil a utilização dos termos “aprendizagem do adulto” está, em maioria absoluta, associado à modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – sendo esta modalidade destinada especialmente à educação e alfabetização de jovens e adultos com atrasos em sua escolarização que, por motivos diversos, não receberam a escolarização adequada em idade regular. Conforme expresso na seção V da Educação de Jovens e Adultos, Artigo 37: “a

educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, s.p).

E acrescenta:

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, s.p).

Através destes elementos, é possível inferir que, no contexto brasileiro, o adulto focalizado na educação tem sido, tradicionalmente, o adulto analfabeto e/ou com atrasos em sua escolarização, pois, a própria lei que rege a organização do sistema educacional brasileiro se refere apenas ao jovem e adulto perfil da EJA e ignora outros perfis de adulto na educação.

Em face dessas considerações, a questão tratada nessa investigação refere-se à necessidade de compreender que investimentos vêm sendo feitos no campo das pesquisas sobre outros aprendizes adultos. Esta é uma questão importante considerando os esforços que vêm sendo realizados na formação de adultos nas instituições de ensino superior.

Ao encontro desses pensamentos e trazendo foco a outros perfis de adulto na educação, alguns autores brasileiros e de outras nacionalidades (GARCIA, 1999; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; NOGUEIRA, 2012; PLACCO; SOUZA, 2015) têm desenvolvido discussões sobre a aprendizagem do adulto no campo da educação, direcionando seu olhar para o estudante universitário, para o profissional qualificado, de diversas áreas, que busca especializações e cursos de formação continuada para ampliar seus conhecimentos, enfim, para o adulto que, mesmo tendo completado sua escolarização em nível médio, continua interessado e envolvido em novos processos de aprendizagem.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2009), estudiosos do campo da psicologia como Eduard C. Lindeman, em 1926, e Edward L. Thorndike, em 1928, já apontavam para a necessidade de se criar uma metodologia apropriada para o público adulto, pois, a metodologia de ensino tradicionalmente adotada se fundamenta na Pedagogia, que é definida como “a arte e ciência de ensinar crianças”. Sendo assim, na compreensão destes estudiosos, por ser a Pedagogia um campo do conhecimento que se dedicou a investigação e organização do ensino, tradicionalmente tendo como principal sujeito a criança, esta não seria, enquanto metodologia de ensino, a mais apropriada para trabalhar com pessoas adultas, já que este público apresenta inúmeras diferenças se comparado ao público infantil.

A necessidade e preocupação em adequar a metodologia utilizada às características do público adulto ainda permanecem em debate no contexto atual, onde estas questões têm se voltado para o campo de formação de professores, pois os docentes são considerados elementos-chave no processo de ensino-aprendizagem. Se referindo à educação de jovens e adultos, Vogt e Alves (2005, p. 203) argumentam que “(...) falta adaptação dos programas; e utilizam-se métodos que não levam em conta a experiência acumulada dos adultos; e falta a formação específica aos profissionais que se ocupam da educação das pessoas adultas”. Refletindo sobre essas questões, Garcia (1999, p.49) fala sobre a “utilidade de se aplicar os estudos sobre aprendizagem e o desenvolvimento adulto na formação de professores”. Garcia (1999) chama a atenção para o fato de que, os alunos dos cursos de formação de professores, também se enquadram no público adulto.

Corroborando a esta ideia, em obra mais recente, Vaillant e Marcelo (2012, p. 23) destacam que “preparar docentes é formar adultos”. Sendo assim, independentemente se os futuros professores ou já professores irão ensinar crianças ou adultos, os alunos dos cursos de formação de professores são indivíduos na fase adulta, e esta característica deve ser considerada no processo de formação de docentes.

Neste sentido, dar importância às particularidades da aprendizagem do adulto no campo da formação de professores se apresenta relevante tanto como elemento na formação de professores que irão lecionar para o público adulto, fornecendo conhecimentos e subsídios necessários para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo coerente com as características e necessidades deste público. Quanto internamente aos próprios cursos de formação de professores, como recursos para os professores formadores na construção de uma formação mais ajustada às especificidades de seus alunos, já que estão formando pessoas adultas, e os elementos que caracterizam esta fase da vida irão influenciar na relação com a aprendizagem destes futuros docentes.

Como mestranda tive a oportunidade de realizar uma atualização para o estado do conhecimento⁶ sobre o tema “aprendizagem do adulto e formação de professores”, neste trabalho foi feito um mapeamento das produções acadêmicas sobre a referida temática, tendo como base a pesquisa de dissertações, teses e artigos publicados no banco de dados da CAPES e os periódicos da SciELO, no recorte temporal de 2010 a 2015. Este trabalho teve como objetivo analisar se e como a aprendizagem do adulto tem sido considerada pelas

⁶ A produção da referida atualização para o Estado do Conhecimento foi realizada no âmbito da disciplina Edu 640 – Formação de professores: perspectivas atuais, sob a coordenação da professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

produções acadêmicas do campo da formação de professores e se este campo de estudos tem considerado as especificidades do adulto em seus trabalhos.

Nesta atualização para o estado do conhecimento selecionamos as produções a partir dos descritores: aprendizagem do adulto; formação do adulto; formação inicial de professores e andragogia. Nossa seleção foi feita com base na leitura dos títulos, das palavras-chave e do resumo das produções encontradas. No total de produções encontradas (CAPES = 1.259; SciELO= 258), observou-se que apenas 21 (CAPES = 16; SciELO = 5) delas relacionavam-se à aprendizagem do adulto. Neste montante de trabalhos, foram observadas diferentes abordagens sobre o tema. A partir da leitura destes trabalhos, foram identificadas 9 categorias: Educação à distância (1); Desenvolvimento de liderança (1); Inclusão/deficiência na EJA (1); Currículo e Subjetividade (1); Ensino Superior (2); Aprendizado do adulto (2); Formação de professores para a EJA (3); Disciplinas específicas na modalidade EJA (4) e Aprendizagem virtual/tecnologias (6).

Analisando os dados no período recortado, foi possível observar que a aprendizagem do adulto tem sido estudada principalmente na perspectiva da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que se destina ao trabalho com jovens e adultos em processo de alfabetização e/ou continuação dos estudos iniciais que não puderam ser realizados em idade regular, sendo identificados 8 trabalhos nesta modalidade, correspondendo a 38,09% dos trabalhos analisados.

A segunda perspectiva mais pesquisada sobre o tema da aprendizagem do adulto está relacionada ao mundo virtual e o uso de tecnologias, sendo identificados 6 (28,57%) trabalhos nesta perspectiva.

As produções que mais se aproximaram da nossa temática de interesse, foram os trabalhos que relacionam a aprendizagem do adulto ao campo de formação de professores (3 trabalhos). Contudo, estes estudos centraram-se na perspectiva de preparação dos professores para a atuação com alunos adultos na modalidade EJA. Tal foco também possui grande relevância, entretanto, destoa do perfil de adulto que buscamos investigar – adulto aluno do ensino superior (licenciandos/ futuros professores) ou da educação continuada. Já as produções que se aproximaram do perfil de adulto que buscamos são as da categoria “ensino superior”, com 2 trabalhos, porém dirigem-se para discutir a dificuldade de aprendizagem do aluno e não fazem relação com a formação de professores. Portanto, no recorte analisado, não foram identificadas produções que considerassem a aprendizagem do adulto visando

contribuir para a melhoria dos cursos formação de professores, sendo que estes (os futuros professores) também são sujeitos adultos em processo de aprendizagem.

Neste mapeamento inicial, o recorte analisado nos trouxe indícios de que a temática da aprendizagem do adulto tem sido pouco explorada no campo da formação de professores, especialmente analisando as particularidades do processo de aprendizagem do adulto voltado para a formação dos futuros professores, que são sujeitos adultos. Acreditamos que o conhecimento aprofundado sobre a aprendizagem do adulto, especialmente do adulto inserido no ensino superior ou na educação continuada, pode configurar-se em um elemento enriquecedor para o campo de formação de professores, agregando conhecimentos que potencializem as teorias, métodos e técnicas já existentes nesta área.

Portanto, justificamos a escolha deste objeto de estudo pelos indícios de escassez de estudos que abordem a aprendizagem do adulto e a formação de professores de maneira integrada. Acrescento à estas justificativas, meu interesse pessoal e profissional pelo tema, como aluna adulta, psicóloga e mestranda em Educação, e me apoio nos conhecimentos de Garcia (1999, p.49) que aponta para a “necessidade de se estudar o processo de aprendizagem dos professores enquanto pessoas adultas (...)”, e também defende a “utilidade de se aplicar os estudos sobre aprendizagem e o desenvolvimento adulto na formação de professores”.

Diante deste cenário e da relevância da aprendizagem do adulto para o campo de formação de professores, nossa pesquisa partiu das seguintes indagações: Como as produções acadêmicas no campo de formação de professores têm abordado a temática da aprendizagem do adulto? Quais as contribuições que as teorias da aprendizagem do adulto podem trazer à formação de professores?

Orientados por estes questionamentos, esta pesquisa teve como objetivos:

Geral:

- Analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas, identificando interlocuções e contribuições para o campo dos estudos e investigações sobre a formação de professores.

Específicos:

- Mapear, em diferentes bancos de dados, produções bibliográficas que tratam da aprendizagem do adulto no contexto do ensino superior;
- Identificar e compreender as especificidades da aprendizagem do adulto, particularmente aquela relativa ao aluno do ensino superior;

- Explicitar os pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam a aprendizagem de adultos nas produções bibliográficas selecionadas;
- Propiciar aos formadores de professores, em contextos de formação inicial e continuada, elementos para entender, explicar, planificar e desenvolver ações com foco no aprendizado do adulto.

Buscou-se, através desta pesquisa, conhecer como a aprendizagem do adulto vem sendo discutida nas produções acadêmicas do campo de formação de professores e quais aportes teóricos as orientam, no intuito de identificar possíveis contribuições deste conhecimento para os cursos de formação de docentes, considerando que esses cursos são constituídos por alunos jovens e adultos. Para tanto, estabelecemos como foco investigativo produções bibliográficas que abordam as temáticas citadas, considerando as especificidades do sujeito adulto como elementos importantes a serem analisados no processo de aprendizagem e formação de docentes.

Visando alcançar os objetivos propostos, organizamos esta pesquisa em quatro capítulos, além da introdução.

No primeiro – **Revisão de Literatura** – apresentamos as abordagens teóricas que fundamentaram a nossa investigação: Andragogia; Teoria Sócio-Histórica; Epistemologia Genética e Teoria da Aprendizagem Experiencial.

No segundo – **Percurso metodológico da pesquisa** – descrevemos detalhadamente o percurso metodológico que trilhamos ao longo deste estudo, apresentando os bancos de dados consultados, esclarecendo como foi realizada a consulta em cada um deles, os critérios estabelecidos para a seleção das produções acadêmicas e, por fim, apresentamos as pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

No terceiro – **Mapeando as produções bibliográficas que abordam a aprendizagem do adulto no contexto do ensino superior** – realizamos um mapeamento das instituições que têm produzido pesquisas sobre o tema investigado; apresentamos um panorama da produção anual das pesquisas sobre o tema; e analisamos os contextos em que as pesquisas selecionadas abordam a aprendizagem do adulto e a formação de professores.

No quarto – **Análises teóricas dos trabalhos selecionados** – apresentamos os principais aportes teóricos que foram identificados na amostra analisada, as categorias teóricas mais representativas que fundamentam as discussões desenvolvidas sobre a

aprendizagem do adulto e suas possíveis contribuições para o campo de formação de professores.

Ao fim, tecemos nossas considerações finais, apresentando, por meio de uma síntese, os principais achados deste estudo.

CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA

Realizamos esta revisão de literatura com o objetivo de buscar conteúdos que favoreçam a compreensão e reflexão sobre o tema da Aprendizagem do Adulto relacionado ao campo de Formação de professores. Orientamos nossa imersão na literatura a partir das pesquisas bibliográficas mapeadas nesta investigação. Estas produções acadêmicas, as quais serão apresentadas a partir do capítulo 2, apontaram quatro aportes teóricos principais que abordaremos nesta revisão. Sendo assim, este capítulo seguirá a seguinte estruturação; 1.1 Aprendizagem do adulto; 1.2 Andragogia: aproximações com a formação de professores; 1.3 Abordagem Sócio-Histórica: breve introdução; 1.4 Epistemologia Genética: aproximações teóricas e 1.5 Teoria da Aprendizagem Experiencial.

1.1 Aprendizagem do adulto

Os termos “aprendizagem do adulto” e “educação de adultos” são frequentemente compreendidos como sinônimos. Seja em ambiente acadêmico ou fora dele, não é rara a confusão entre os termos educação e aprendizagem e ao que cada um deles corresponde. De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2009) a educação é uma atividade que tem como objetivo produzir mudanças, sejam elas no conhecimento, na habilidade e/ou nas atitudes de indivíduos, grupos ou comunidades. Sendo assim, os autores compreendem que, se referindo à palavra educação, “o termo destaca o educador, o agente de mudança que apresenta estímulos e reforço para a aprendizagem e cria atividades para induzir a mudança” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p). Prosseguindo nas explicações do autor, ele nos diz que “o termo aprendizagem, por outro lado, destaca a pessoa na qual a mudança acontece, ou espera-se que aconteça”, ou seja, na aprendizagem o principal foco da atividade está no aprendiz. “Aprendizagem é o ato ou processo pelo qual a mudança comportamental, conhecimento, habilidades e atitudes são adquiridas” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

A aprendizagem, assim como os demais elementos do desenvolvimento humano, sofre alterações com o avançar da idade e o decorrer do ciclo de vida. De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005) existem diferenças profundas entre crianças e adultos, como há muito constatado por Jean Jacques Rousseau, crianças não são adultos em miniaturas. O desenvolvimento físico e psicológico pelo qual passamos ao longo da vida produz modificações intensas e

progressivas, o que, conseqüentemente, provoca mudanças no processo de aprendizagem nas diferentes faixas etária e fases do desenvolvimento humano.

Oliveira (2001), discorrendo sobre as distinções existentes entre a criança e o adulto, faz a seguinte argumentação sobre o adulto:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Apesar dos estudos do desenvolvimento humano, conforme exposto por Palácios (1995), por longo tempo, terem compreendido a fase adulta como período caracterizado pela ausência de mudanças, o que sugeria uma estabilidade no desenvolvimento, estudos realizados no decorrer dos anos têm colocado por terra estas suposições sobre o sujeito adulto. Segundo Palácios (1995):

as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores pode-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica por si o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALÁCIOS, 1995, p. 312).

Superando concepções equivocadas de estabilidade e ausência de mudanças na fase adulta e reconhecendo o potencial de desenvolvimento e aprendizado existentes no adulto, nos deparamos com uma realidade educacional atual que, em sua maioria, demonstra sim acreditar na capacidade de aprendizagem do adulto, entretanto, ainda parece ignorar as particularidades desta fase do desenvolvimento em sua condução. Corroborando a este pensamento, em artigo que faz uma revisão teórica sobre a educação de adultos, Vogt e Alves (2005) argumentam que a educação de pessoas adultas, em sua maior parte, é pensada e executada nos mesmos moldes da educação para crianças, em um modelo metodológico que não considera a experiência pregressa do aluno adulto. Segundo estas autoras, falta capacitação específica para os profissionais que atuam na educação de adultos.

Assim, conduzir a aprendizagem do adulto utilizando-se das mesmas concepções teóricas e metodológicas empregadas para a educação de crianças contraria as mais modernas teorias da aprendizagem. De acordo com Demo (2002), na construção do conhecimento deve-

se levar em conta o conteúdo sociocultural do aluno, partindo da realidade em que ele está inserido, passando de uma condição passiva na aprendizagem para uma posição ativa, sendo sujeito de sua aprendizagem, em um processo educativo que favoreça a emancipação do cidadão.

Deste modo, cabe considerar o sujeito adulto como uma pessoa potencialmente independente e autônoma, diferentemente da criança que, habitualmente, é direcionada para suas atividades sem condição de opinar ou julgá-las criticamente, o adulto tem como tendência buscar ser ativo nos processos em que está inserido, questionando, procurando estar ciente dos acontecimentos que o envolvem. Nesse sentido, o caráter emancipatório, a utilidade e benefícios associados às aprendizagens, são o que, primordialmente, fazem com que as pessoas adultas busquem a educação nesta fase da vida. Sobre esse aspecto da educação de adultos Vogt e Alves (2005) apontam:

Muitas vezes, eles almejam se preparar para empregos melhores, para ascensão profissional, para cumprimento ou complementação da educação escolar e, até mesmo, pelo desejo de auto aperfeiçoamento no sentido de dar mais qualidade à sua vida (VOGT; ALVES, 2005, p.204).

Refletindo sobre os elementos que caracterizam a aprendizagem do adulto, em livro intitulado “Aprendizagem do adulto professor”, das organizadoras Placco e Souza (2015), de autoria conjunta de Marli André e outras estudiosas do campo da educação, baseadas em leituras como Kolb (1983), Brookfield (1986), Garcia (1999), Dubar (1997), Tardif (2000), Vigotsky (1987;1989; 2000) e outros materiais, esse grupo de estudiosas do tema elegeram quatro importantes elementos na aprendizagem do adulto. São eles:

- **A experiência:** é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É ela que possibilita tornar o conhecimento significativo, por meio das relações que desencadeia. Mas não se trata de qualquer experiência; ela decorre da implicação com o ato de conhecer e da escolha deliberada por dar-se a conhecer determinado objeto ou evento. Por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias.
- **O significado:** aprender envolve uma interação de significados cognitivos e afetivos. O que foi aprendido tem que fazer sentido para o sujeito, no contexto de suas aprendizagens e de seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, mobilizar interesses, motivos e expectativas.
- **O proposital:** é algo que direciona o adulto aprendiz, uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.
- **A deliberação:** aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 19).

Conforme podemos observar, a aprendizagem do adulto é influenciada por diversos fatores internos e externos. O adulto, como ser sócio-histórico-cultural, está envolvido em uma ampla e complexa gama de relações e interações como aquelas relativas ao mundo do trabalho, as relações familiares, as relações amorosas/afetivas, religiosas, representações e

papéis sociais, dentre inúmeros outros elementos. Isso faz que o adulto possua uma volumosa bagagem de experiências, a qual, de maneira direta ou indireta, vai influenciar em sua relação com a aprendizagem.

Como influências internas que interferem no processo de aprendizagem, Placco e Souza (2015, p. 18) citam o “desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculos, entusiasmo, alegria, euforia e determinação”. Como influências externas, as mesmas autoras destacam: “ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, (...), desafio permanente, contexto sócio-político-pedagógico, respeito à diversidade cultural, entre outros” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 18)⁷.

Para estimular a aprendizagem, é de grande importância que as informações estejam em acordo com as necessidades do aluno, favorecendo assim o interesse e engajamento deste no processo de aprendizagem. Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012) referindo-se à formação do adulto argumentam:

Para que se produza uma ação de formação é preciso que se produzam mudanças, através de uma intervenção pela qual há participação consciente do educando, assim como uma vontade clara de ambos os atores do processo para conseguirem os objetivos explicitados (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 28).

Ainda segundo Vaillant e Marcelo (2012), um conceito central nas discussões sobre aprendizagem de pessoas adultas é o da autonomia do sujeito adulto para aprender. Para eles a autonomia na aprendizagem, conforme definição de Confessore (2002) corresponde “a capacidade relativa de participar de forma produtiva nas diferentes experiências de aprendizagem” (CONFESSORE, 2002, p. 122 citado por VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 37). De acordo com os autores, os adultos se movimentam entre dois polos opostos e um ponto intermediário, assim, de um lado temos o ponto onde estão as pessoas com dificuldades para aprender sem o direcionamento de outra pessoa, denominado dependência disfuncional do aprendiz. Do lado oposto, situam-se as pessoas com dificuldades para aceitar ajuda ou orientação de terceiros no processo de aprendizagem – características da independência disfuncional do aprendiz. Entre esses extremos encontramos o ponto “ideal” para o desenvolvimento da aprendizagem – a autonomia funcional do aprendiz – caracterizada pela capacidade e motivação para participar na seleção e experimentação de aprendizagens, onde o

⁷ Vele ressaltar que, apesar de haver uma preocupação das autoras em organizar processos, elementos e conteúdos constitutivos do processo de ensino aprendizagem, referindo-se as influências internas e externas, a dinâmica que envolve esse processo as interrelacionam.

aprendiz pode avançar sozinho ou em contato com outras pessoas, ou seja, a pessoa apresenta a autonomia necessária para se mover em direção ao aprendizado desejado. Ela demonstra iniciativa, se responsabiliza sobre seu aprendizado e possui abertura para a interação com o outro, aceitando contribuições que podem auxiliá-la em seu processo de aprendizagem.

Ao considerarem a importância da autonomia no processo de aprendizagem dos adultos, alguns autores (GARCIA, 1999; VAILLANT; MARCELO, 2012; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009) fazem um alerta para que não se confunda autonomia na aprendizagem com aprendizagem isolada ou solitária, pois este é um processo que demanda colaboração e apoio entre os que aprendem, os professores e demais recursos.

Além da autonomia, existe uma série de outros elementos que caracterizam a aprendizagem na fase adulta, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Traços da aprendizagem adulta

Compromisso	Os adultos comprometem-se com o aprendizado quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata
Envolvimento	Os adultos envolvem-se pessoalmente quando são levadas em consideração suas ideias prévias, suas preocupações, seus juízos, etc.
Autonomia	Os adultos envolvem-se quando é levado em consideração seu desejo de autonomia e de estar na origem de sua própria aprendizagem.
Resistência	Os adultos resistem a aprender em situações que se percebem como impostas.
Motivação	Os adultos têm uma motivação interna para aprender; é preciso pensar em criar as condições que promovam o que já existe;
Confiança	Os adultos requerem confiança em atividades de formação nas quais seja demonstrado respeito e preocupação pelo que aprende.

Fonte: VAILLANT e MARCELO (2012, p. 42).

Observando alguns estudos sobre o tema da aprendizagem do adulto, pode-se perceber um interesse especial por parte de alguns importantes pesquisadores do campo de formação docente por esta temática – Garcia (1995; 1999; 2012); Marli André e colaboradoras em obra organizada por Placco e Souza (2006) e Denise Vaillant (2012). Assim, relacionando as duas temáticas em questão, aprendizagem do adulto e formação de professores, Garcia (1999) nos chama a atenção para o fato relevante de que, os alunos dos cursos de formação de professores, os licenciandos, também se enquadram nos estudos sobre aprendizagem do adulto, pois, também são indivíduos adultos envolvidos em processos de aprendizagem.

Em virtude das particularidades percebidas na forma de aprender do adulto e da necessidade de uma metodologia específica para este público, a Andragogia, dentre as teorias da aprendizagem, tem sido apontada como um possível e interessante caminho a ser seguido. Referindo-se a estas ideias, Garcia (1999) argumenta:

Em relação à aprendizagem das pessoas adultas, e não nos devemos esquecer que os professores o são, não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto. A teoria da aprendizagem do adulto que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagens dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles, e definida como a “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”(GARCIA, 1999, p. 55).

Neste sentido, a andragogia tem sido vista por alguns autores como Garcia (1999) como uma teoria interessante para auxiliar o ensino-aprendizado de pessoas em idade adulta, incluindo professores e futuros professores, por se tratar de uma teoria criada especialmente para o trabalho com o público adulto, conforme abordaremos a seguir.

1.2 Andragogia: aproximações com a formação de professores

Para entendermos melhor o conceito de Andragogia, voltemos no tempo até os primeiros pensamentos que lhe deram origem. Segundo Vogt e Alves (2005), o termo andragogia foi criado em 1833 pelo professor alemão, Alexandre Kapp. Este termo ficou por um longo período esquecido e voltou a ser empregado em 1921 no relatório de Rosenstock⁸, o qual sinalizava que a educação de adultos necessita de métodos próprios. Dando prosseguimento às discussões, Vogt e Alves (2005) nos dizem que a palavra andragogia chegou a ser utilizada algumas poucas vezes por Lindeman⁹ por volta de 1926, nos Estados Unidos.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2009), Lindeman, em 1926, refletindo sobre os métodos de ensino existentes, e buscando melhores formas de educar pessoas adultas, fez declarações visionárias como:

A abordagem para a educação de adultos ocorrerá por meio de situações, e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico se desenvolveu na ordem inversa: as disciplinas e os professores são o ponto de partida; os alunos vêm em segundo lugar. Na educação convencional, espera-se que o aluno ajuste-se a um currículo estabelecido; na educação de adultos, o currículo é construído em torno das necessidades e dos interesses do aluno. Cada adulto se vê em situações específicas em relação a seu trabalho, lazer, vida em família, vida em comunidade etc. - situações que pedem ajustes. É nesse ponto que se inicia a educação de adultos. O assunto é trazido para a situação, é posto em prática quando necessário. Os materiais didáticos e os professores desempenham um papel novo e secundário nesse tipo de educação; eles devem ceder lugar à importância primária dos aprendizes (LINDEMAN, 1926 citado KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

⁸ Relatório feito pelo cientista social alemão Eugene Rosenstock para a Academia do Trabalho em Frankfurt, onde lecionava. Neste relatório argumentou que a educação de pessoas adultas necessita de professores, métodos e filosofia diferenciadas, utilizando o termo andragogia para referir-se a essas exigências especiais.

⁹ Eduard Christian Lindeman (1885 – 1953) foi um educador americano reconhecido por suas contribuições pioneiras na educação de adultos. Autor do livro ‘The Meaning of Adult Education’, foi importante referência na história da Andragogia.

Dando sequência às suas reflexões sobre a forma de aprender do adulto, Knowles, Holton e Swanson (2009) dizem que Lindeman (1926) defende a experiência do aprendiz como principal recurso na educação de pessoas adultas. Segundo este autor “(...) a experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz” (LINDEMAN, 1926 citado por KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

Apesar de passados quase dois séculos desde a formulação do termo andragogia (em 1833), foi a partir de 1970 que a andragogia, como teoria ou sistema de ideias, ganhou notoriedade. A partir deste ano, Malcolm Knowles, influenciado pelos pensamentos de Lindeman, publicou nos Estados Unidos várias obras abordando a aprendizagem do adulto, entre elas "The Adult Learner - A Neglected Species" (1973), assim, introduzindo e definindo o termo ANDRAGOGIA, como sendo a arte e ciência de orientar adultos a aprender. Malcolm Knowles se tornou uma das principais referências sobre a temática da andragogia e da aprendizagem do adulto, sendo por muitos considerado o ‘pai da andragogia’ (VOGT; ALVES, 2005; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Segundo Knowles, Holton e Swanson (2009), motivado por uma nova maneira de pensar a aprendizagem de adultos, Lindeman (1926) formulou cinco suposições básicas sobre os adultos aprendizes que, apesar de pensadas há muitos anos, foram, posteriormente, comprovadas em pesquisas e fazem parte dos fundamentos da andragogia. São elas:

1. Os adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; portanto, esses são os pontos de partida adequados para organizar as atividades de aprendizagem dos adultos.
2. A orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida; portanto, as unidades adequadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações da vida, não assuntos.
3. A experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem dos adultos; portanto, a metodologia central da educação de adultos é a análise de experiências.
4. Os adultos têm uma forte necessidade de se autodirigir; portanto, o papel do professor é se envolver em um processo de questionamento mútuo com eles, em vez de transmitir seu conhecimento a eles e, a seguir, avaliar seu grau de conformidade com o que foi transmitido.
5. As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade; portanto, a educação de adultos deve prever as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

Sendo a aprendizagem do adulto um fenômeno muito complexo, existem várias teorias, modelos, pressupostos e princípios tentando explicá-la Knowles, Holton e Swanson (2009) chamam a atenção para o fato de que vários autores apresentam a andragogia de formas diversas, essa relativa “confusão” se deve ao número de princípios andragógicos ter crescido de quatro para seis no decorrer dos anos, com o aprimoramento das ideias de Knowles em 1989. Entretanto, muitos autores ainda se apoiam em referências mais antigas,

onde os princípios ainda não haviam sido atualizados. Assim, segundo Knowles, Holton e Swanson (2009), atualmente existem seis hipóteses ou princípios fundamentais da andragogia: (1) Necessidade de saber; (2) Autoconceito do aprendiz (autodireção); (3) Experiência do aprendiz; (4) Prontidão do aprendiz (tarefas cotidianas); (5) Orientação à aprendizagem; (6) Motivação para aprender (interna).

Quadro 2 – Modelo andragógico na prática

PRINCÍPIOS	INDICADORES	CARACTERIZAÇÃO
1-Necessidade de saber	O porquê O quê Como	Os adultos precisam saber porque eles precisam aprender algo antes de aprendê-lo.
2-Autoconceito do aprendiz (autodireção)	Autônomo Autodirigido	A autopercepção dos adultos é altamente dependente de um movimento rumo à autodireção.
3-Experiência do aprendiz	Recurso/ Modelos mentais	As experiências prévias do aprendiz fornecem riqueza de recurso para a aprendizagem.
4-Prontidão do aprendiz (tarefas cotidianas)	Relacionado à vida/ Tarefa de desenvolvimento	Os adultos tipicamente se tornam prontos para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.
5-Orientação à aprendizagem	Centrado no problema/ Contextual	A orientação de aprendizagem de adultos é centrada na vida; a educação é um processo de desenvolvimento dos níveis de competências para que atinjam seu potencial complexo.
6-Motivação para aprender (interna)	Valor Intrínseco/ Recompensa pessoal	A motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa

Fonte: construção da autora com base em KNOWLES; HOLTON; SWANSON (2009).

A andragogia apresenta características distintas do modelo pedagógico tradicional. Knowles, Holton e Swanson (2009, s.p) “a educação de adultos é uma tentativa de descobrir um novo método e criar um novo incentivo para a aprendizagem”. Assim, refletindo sobre a andragogia, de acordo com Carvalho et al (2010):

No contexto da andragogia, a aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem. Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para aplicação prática na vida diária), sendo a experiência uma rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo (CARVALHO et al, 2010, p. 88).

Muito do poder e atratividade da andragogia consistem em sua versatilidade de aplicação. “Ela é um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem de adultos” (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p). Os princípios andragógicos não se restringem ao contexto acadêmico. Eles podem ser adaptados aos objetivos e propósitos de diversas áreas de aprendizagem como, áreas de treinamento, no campo da Administração, em Gestão de Pessoas, na área de Marketing, como

no vasto campo da educação e em diversas outras áreas (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Assim, é justamente essa versatilidade da teoria andragógica, aliada à sua fundamentação especialmente direcionada a aprendizagem na fase adulta, que faz com que esta abordagem possa ser uma interessante teoria para pensarmos o campo de formação de professores, tendo em vista que os professores são sujeitos adultos em constante processo de aprendizagem.

Voltando nossa atenção para o campo de formação de professores e os elementos que o constituem, de acordo com Garcia (1999), sendo a atividade de ensino, o exercício da docência, uma profissão, se faz necessário, assim como em outras profissões, uma preparação adequada para exercê-la. Tal preparação deve promover o domínio adequado da ciência, técnica e da arte deste ofício, ou seja, a competência profissional. Garcia (1999) conceitualiza o campo de formação de professores:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Na conceitualização do campo de formação de professores realizada por Garcia (1999), o autor considera tanto os professores em formação quanto os em exercício. Incluir os professores em exercício profissional deve-se ao fato que a formação de professores não se restringe à formação inicial, mas se prolonga por toda a carreira docente, através da formação continuada¹⁰. O autor afirma a importância de “entender a formação de professores como um contínuo” (GARCIA, 1999, p. 12).

O campo da formação de professores é, frequentemente, envolvido em inúmeras discussões sobre temas relacionados ao fazer docente, tais como: políticas educacionais; atratividade da carreira docente; saberes docentes; formação continuada e vários outros. Todas estas discussões objetivam, de variados modos, melhorias na qualidade educacional como um todo. A temática da inserção da andragogia se apresenta como mais uma questão a

¹⁰ Segundo definição de Cunha (2006, p. 354) formação continuada “são iniciativas de formação que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação”.

ser discutida pela formação de professores, considerando ser a arte e a ciência de orientar adultos a aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009).

Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 23) “preparar docentes é formar adultos”. Neste sentido, independentemente se os futuros professores ou já professores vão lecionar para crianças, adolescentes, jovens ou adultos, o público dos cursos de formação de professores é, predominantemente, constituído por indivíduos na fase adulta, e esta característica não deve ser ignorada na condução da formação docente.

Segundo Garcia (1999), a profissão de professor propicia que adultos em formação estejam constantemente envolvidos em situações formais e não formais de aprendizagem. Aspecto importante e que deve ser levado em consideração, como já argumentava Tiezzi (1992):

Reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (TIEZZI, 1992 citado por GARCIA, 1999, p. 50).

De acordo com Mizukami (2002, p.49) “aprender a ensinar é também um processo complexo que envolve fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho, dentre outros”. Assim, para o professor formador, envolvido com a formação de futuros professores, também se faz necessário se ajustar as especificidades de seus alunos, buscar métodos adequados para ensinar adultos, compreendendo que “assim como são diferentes as formas de aprender, devem ser diferentes também as formas de ensinar” (VEIGA; ÁVILA, 2012, p. 26).

Conforme argumentam Placco e Souza (2015), no contexto da aprendizagem do adulto professor, o papel do formador consiste em identificar as necessidades e interesses dos alunos para atuar com mais clareza e coerência. De acordo com estas autoras, o formador deve atuar como um líder do grupo de professores aprendizes, sendo ele o desencadeador das aprendizagens e o responsável por incentivar os processos de autoformação. Neste sentido, “o formador, à semelhança de um líder, deve trabalhar para a autonomia do grupo de professores, de modo que todos possam se encarregar de seus próprios processos de formação” (PLACCO; SOUZA, 2015, p.86).

Esta argumentação de Placco e Souza (2015) vai ao encontro de um dos principais elementos da teoria andragógica proposta por Knowles: a autonomia. Nesta exposição das autoras é possível esclarecer a questão da autonomia no processo de aprendizagem do adulto, onde essa não se refere a uma aprendizagem solitária e/ou totalmente independente, ela é mediada pelo formador, e este, por sua vez, deve atuar estimulando a independência do

aprendiz para que ele, progressivamente, assuma as “rédeas” de sua própria formação, sendo coerente com a necessidade de autogestão como uma característica da fase adulta.

Ainda sobre a atuação do formador de professores, Placco e Souza (2015) vão dizer que o professor formador deve atuar na construção de novos sentidos para e com seus aprendizes. Assim, para as autoras:

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto implica: apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora (...) (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 58).

Corroborando a estas ideias, de acordo com Noffs e Rodrigues (2011) a andragogia, como modelo educacional de adultos, tem seu foco direcionado para o processo de aprendizagem e não para o conteúdo. Contudo, entendemos que os conteúdos continuam tendo papel importante, pois, se referem ao que será ensinado aos aprendizes, entretanto, nesta perspectiva teórica o conteúdo não é o foco, o ensino não é direcionado a partir de conteúdos estabelecidos previamente. Na andragogia, a orientação da aprendizagem parte de situações da vida, aprendizados a partir das experiências e necessidades apresentadas pelo aprendiz, não de temas preestabelecidos.

A metodologia nesta abordagem visa promover a participação ativa dos alunos, em uma relação horizontal entre professor e aluno, na qual o professor assume o papel de facilitador do processo de aprendizagem.

Seguindo a perspectiva andragógica do professor como um facilitador, como um motivador de pessoas e aprendizados, um agente de transformação, Perissé (2008) afirma:

Os conceitos andragógicos devem ser aplicados na formação do professor, uma vez que o professor é adulto e necessita ver e tratar seus alunos adultos como pessoas verdadeiramente livres e responsáveis. Esta é a motivação das motivações — ser tratado como um ser inteligente, capaz de acertar na vida. Muito além das notas, os alunos maduros anseiam ver como a realidade acadêmica concorrerá de fato para que sua realidade pessoal seja dinâmica, produtiva (PERISSÉ, 2008, s.p).

Em pesquisa desenvolvida por Noffs e Rodrigues (2011) sobre o uso da andragogia no campo da psicopedagogia e aprendizagem do adulto, as autoras trazem uma comparação entre os processos de aprendizagem desenvolvidos na Pedagogia Tradicional e na Andragogia, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Modelos de aprendizagem

Modelo Pedagógico Aprendizagem Tradicional	Modelo Andragógico Aprendizagem Contemporânea
Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar, e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
O aluno deve aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Aprendizagem por assunto ou matéria e motivadas por pressão externa (pais/professores/empregadores) notas e certificados.	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: NOFFS; RODRIGUES (2011, s.p).

O uso do ensino tradicional, por ser, entre outras coisas, centrado na figura do professor, é um modelo que favorece a dependência dos alunos, assim também como a imposição do currículo limita a criatividade, fatos que podem resultar em um atraso no desenvolvimento autônomo do aluno, sendo que as iniciativas destes jovens e adultos não encontram espaço para se desenvolver, tampouco são estimuladas pelo sistema.

Com base em Knowles, Holton e Swanson (2009), os estudos sobre a aprendizagem do adulto indicam que, nesta fase, os indivíduos tendem a sentir maior necessidade de se mostrarem independentes e se sentem insatisfeitos e desestimulados quando se veem obrigados a ceder aos desejos de outra pessoa, especialmente se sua opinião e interesses não são considerados. O adulto se sente motivado a aprender algo quando entende o sentido daquele aprendizado, quando consegue perceber as vantagens e benefícios que este conhecimento poderá lhe trazer, como também os prejuízos que a falta deste aprendizado pode acarretar em sua vida. Portanto, é de extrema importância para a motivação dos adultos que os aprendizados e ensinamentos estejam sincronizados com a vida real.

Garcia (1999), tendo apontado a teoria andragógica, proposta por Knowles, como a teoria da aprendizagem do adulto mais comentada em relação à aprendizagem dos professores diz que, “se lermos com atenção os princípios da Andragogia, dar-nos-emos conta da importância que podem ter para entender, explicar, planificar e desenvolver a Formação de Professores” (GARCIA, 1999, p. 55). Entendemos que, na compreensão deste autor, os princípios da andragogia, por terem sido formulados especificamente como foco no aprendiz adulto, podem auxiliar na aprendizagem dos futuros docentes, já que são indivíduos adultos.

Além disso, os seis princípios da teoria andragógica oferecem uma explicação sobre como a aprendizagem do adulto acontece e quais são os principais aspectos que devem ser levados em consideração na condução da aprendizagem. Seguindo esta compreensão, as hipóteses desenvolvidas pela teoria andragógica podem auxiliar o professor formador a planejar sua ação, assim, pelo que nos indica a fala do autor, a aprendizagem dos futuros professores seria favorecida, trazendo benefícios para a formação de professores.

Fazendo referência aos princípios andragógicos, na compreensão de Garcia (1999), os adultos, incluindo os professores, evoluem de uma condição de dependência para uma de autonomia. Segundo o autor, não é compreensível uma formação de professores que não analise a experiência cotidiana e imediata dos professores, sabendo que os docentes produzem conhecimento prático a partir da reflexão que fazem de sua experiência.

Corroborando aos argumentos de Garcia (1999), de acordo com Vogt e Alves (2005) os princípios e a metodologia andragógica propostos por Knowles, apresentam-se como uma possibilidade de repensar o fazer do professor, podendo oferecer ricas contribuições para uma atuação mais ajustada às necessidades e capacidades do aluno adulto.

1.3 Abordagem Sócio-Histórica: breve introdução

Com a intenção de conhecer e compreender algumas das diversas perspectivas e teorias que investigam a aprendizagem humana, buscamos explicar e trazer elementos da teoria Sócio-Histórica para ampliar nosso olhar sobre o desenvolvimento humano.

A teoria Sócio-Histórica tem como seu principal representante Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), famoso teórico soviético que, de acordo com Oliveira (2005), dedicou seus estudos à tentativa de construção de um modelo explicativo que abarcasse o funcionamento cerebral humano (biológico) juntamente com os processos sócio-históricos (culturais) atuantes no desenvolvimento do psiquismo.

Acreditando no valor da cultura na constituição do indivíduo, Vygotsky considera em suas produções teóricas a importância da escola, do professor e da intervenção pedagógica no desenvolvimento humano. É a partir da perspectiva deste estudioso que buscamos elementos para compreender a abordagem Sócio-Histórica, seus principais pressupostos e possíveis reflexões sobre a aprendizagem do indivíduo adulto em processo de formação para a docência.

Conforme esclarece Marta Kohl de Oliveira (2006), uma reconhecida estudiosa brasileira que introduziu a obra de Vygotsky no Brasil na década de 1980, a produção escrita

deste autor não chega a constituir uma teoria completa sobre o desenvolvimento humano, com um sistema explicativo que finaliza investigações sobre o homem e seu desenvolvimento. Provavelmente, devido ao seu curto período de vida, vindo a falecer aos 37 anos vítima de tuberculose, o psicólogo Soviético não teve tempo hábil para continuar desenvolvendo suas ideias e investigações científicas. Contudo, apesar da morte precoce, Vygotsky teve uma vida acadêmica intensa, produzindo, aproximadamente, 200 estudos científicos. Em suas investigações o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado ocupam lugar central.

Vygotsky é considerado um pesquisador dialético. Para este estudioso, o homem é um ser biológico que, a partir da sua interação com o meio social, com outras pessoas e com a cultura, se torna também um ser social e cultural. Segundo Oliveira (2005, p. 24) “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”.

De acordo com Oliveira (2006), para Vygotsky, o funcionamento psicológico não é algo pronto previamente no indivíduo, algo inato, como também não é algo inteiramente constituído pelo ambiente. O desenvolvimento do psiquismo, do funcionamento psicológico do indivíduo, na perspectiva de Vygotsky, se constitui a partir da interação de elementos internos do sujeito, características biológicas, com elementos externos, do meio ambiente em que ele está inserido.

Neste sentido, Vygotsky postula quatro portas de entrada para a constituição do funcionamento psicológico do ser humano. São elas: Filogênese; Ontogênese; Sociogênese e Microgênese.

A filogênese refere-se à história de uma espécie animal. Todas as espécies têm uma história própria, e essa história vai estabelecer limites e possibilidades de modos de vida de seus membros, características físicas/biológicas que vão servir de fundamento para o funcionamento psicológico do ser. Como exemplo, uma característica particular do ser humano e de sua espécie, sendo de grande importância para os processos de desenvolvimento e aprendizagem é a plasticidade¹¹ do cérebro humano.

Como explica Oliveira (2005) o cérebro humano não é um sistema de funções fixas e imutáveis, “mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 2005, p. 24). Ainda segundo a autora, o cérebro humano possui alto

¹¹ Plasticidade é a qualidade daquilo que é “plástico”, isto é, que pode ser moldado pela ação de elementos externos (OLIVEIRA, 2005, p. 24).

grau de flexibilidade, ou seja, consegue se adaptar a circunstâncias diferentes. Sendo assim, o funcionamento psicológico humano não está pronto ao nascer; O ser humano tem grande parte do seu desenvolvimento em aberto, por possuir um cérebro extremamente flexível, capaz de adaptar seu funcionamento às circunstâncias diferenciadas do ambiente em que o indivíduo está inserido.

A ontogênese diz respeito à história de um indivíduo da espécie. O desenvolvimento do ser, um indivíduo de uma determinada espécie que segue uma ordem de desenvolvimento de acordo com as características da espécie a qual pertence. Ainda que a história individual de cada pessoa tenha suas singularidades, ela segue uma ordem de desenvolvimento compatível com as características da espécie humana.

Distintamente à filogênese e a ontogênese que são de natureza biológica, a sociogênese se refere à história cultural de onde o sujeito está inserido e às formas de funcionamento cultural que interferem e, em grande parte, definem o funcionamento psicológico do sujeito (OLIVEIRA, 2006).

Na compreensão de Vygotsky, a cultura atua ampliando as potencialidades de desenvolvimento da espécie humana. Cada cultura organiza o desenvolvimento de uma forma diferente, interpretam os fenômenos biológicos como, por exemplo, a puberdade/adolescência e o envelhecimento/idoso, de uma forma própria, fazendo com que o desenvolvimento dos sujeitos tenha suas particularidades de acordo com o contexto cultural onde estão inseridos.

A Microgênese, diferentemente, corresponde aos aspectos microscópicos do desenvolvimento humano. Considera que cada fenômeno psicológico tem sua própria história, por exemplo, entre “não saber” realizar uma atividade e “saber” realizar esta atividade, algo aconteceu no desenvolvimento psicológico do sujeito. A microgênese se concentra na compreensão do desenvolvimento do sujeito em sua dimensão “micro”, representativa da singularidade e de sua subjetividade.

Ao considerar que o desenvolvimento psicológico humano se dá através da interação do homem com o mundo, Vygotsky também postulou que essa relação não é linear, mas sim uma relação predominantemente mediada pela cultura. De acordo com Rego (1996), para Vygotsky, a mediação existente entre o homem e o mundo é feita através de dois elementos básicos: instrumentos e signos. Eles compõem a chamada mediação simbólica. A mediação por instrumentos se refere ao fato de que o homem se relaciona com o mundo exterior usando ferramentas/instrumentos intermediários. Os diversos instrumentos utilizados pelo homem fazem a mediação entre a ação concreta do sujeito e o mundo. Os instrumentos são orientados

externamente, para ação do homem sobre a natureza, sobre o mundo físico concreto. Já a mediação por signos, também chamados de “instrumentos psicológicos”, são formas posteriores de mediação, realizam uma mediação de natureza simbólica, não sendo concreta como os instrumentos. Segundo Oliveira (2005) os signos são orientados para o próprio sujeito, uma atividade interna que se dirige ao controle das ações psicológicas do próprio indivíduo ou de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos do homem.

Os signos são símbolos presentes numa determinada cultura, eles podem ter ainda uma presença concreta, como imagens, frases, símbolos, dentre outros, que possuem um significado para o grupo cultural, orientando suas ações. Os signos operam também num plano totalmente simbólico, internalizado, diretamente relacionado à capacidade humana de representação mental e que permite ao homem transitar em um mundo que é somente simbólico. Assim, para Oliveira (2005) as ações mentais operam representações que substituem objetos, situação, pessoas e outros elementos do mundo real concreto. Por exemplo, quando pensamos em um professor, não é necessária a presença física do docente para nos relacionarmos psicologicamente com ele; já temos internalizado um conceito, uma ideia e outras representações sobre um professor que substituem o profissional real. Sendo assim:

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem liberar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. (...). Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos do seu pensamento (OLIVEIRA, 2005, p. 35).

Essa operação mental, que envolve a capacidade de lidar com representações, é uma competência exclusivamente humana. Permite ao ser humano, através do pensamento, transitar por tempos diferentes (presente, passado e futuro), sendo possível fazer planos futuros e relembrar fatos passados. Esse fato é fundamental para o desenvolvimento histórico da espécie humana, pois grande parte das experiências do homem são mediadas por experiências passadas de outros, ou seja, o ser humano não precisa viver cada experiência de forma inédita para conhecer seus resultados. Através da mediação de outros sujeitos, que já experienciaram situação semelhante, é possível contribuir para a evolução não só do indivíduo, mas da espécie.

Referindo-se ainda aos signos como instrumentos psicológicos no funcionamento psíquico, Vygotsky menciona que estes são constituídos pela cultura, especialmente através

da língua. Segundo Oliveira (2006), ao utilizar em sua obra o termo “linguagem”, Vygotsky está se referindo especificamente à língua, à fala, ao discurso e não à outras formas de linguagem, como linguagem corporal, de sinais ou outras. Na compreensão da autora, para Vygotsky, a língua é o principal instrumento de representação simbólica que o ser humano possui. Sob esta ótica, Vygotsky define duas funções básicas da língua/linguagem: (1) Comunicação – com função de intercâmbio social. Elemento que também está presente em outras espécies, ainda que de modo diferente da espécie humana; e (2) Pensamento generalizante – em que o uso da linguagem envolve uma compreensão generalizada do mundo, ou seja, para estabelecer uma comunicação interpessoal por meio da fala é necessário que os sujeitos envolvidos nesta relação compartilhem o significado das palavras mencionadas, a que se referem e a que se associam. É através do pensamento generalizante que pensamento e linguagem se articulam. O pensamento generalizante é uma característica tipicamente humana e que não está pronta desde o nascimento, mas se desenvolve ao longo do desenvolvimento psicológico da espécie, filogênese, e no desenvolvimento do indivíduo, ontogênese.

Segundo Oliveira (2005) um postulado central na produção de Vygotsky e que também o diferencia de outros estudiosos do desenvolvimento humano é que, para este pesquisador, o desenvolvimento se dá “de fora para dentro”, do mundo exterior para o interior, considerando à importância das interações do sujeito com o meio cultural em que ele está inserido. Neste sentido, a cultura é vista como responsável por grande parte dos processos e percursos do desenvolvimento humano. Como nos fala Oliveira (2005, p. 36) “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo”.

Tendo em vista a grande importância dada à cultura na teoria Sócio-Histórica, Oliveira (2005) pontua que, para Vygotsky, a relação do homem com a cultura não é um processo passivo. O indivíduo é ativo, numa relação onde o mundo subjetivo de cada pessoa interage com o mundo cultural, que é a constituição e expressão da ação dos homens sobre o mundo.

Em face desses pressupostos, a aprendizagem assume uma centralidade, segundo Vygotsky, na promoção dos rumos do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio da ação mediadora em contexto de aprendizagem que o homem se desenvolve. De acordo com os estudos de Vygotsky, existe uma trajetória de desenvolvimento promovida em parte pela maturação biológica do organismo humano, seguindo as características de sua espécie. Entretanto, é através do aprendizado que os processos de desenvolvimento internos são

potencializados, processos esses que não aconteceriam sem a interação do sujeito com o ambiente sociocultural. A aprendizagem do sujeito é que irá definir os caminhos do seu desenvolvimento.

Outro elemento de grande relevância nos estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nas palavras do próprio Vygotsky (1991):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 58).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal se refere à zona interposta entre o nível de desenvolvimento real – compreendido como o nível de desenvolvimento que já foi consolidado pelo sujeito, caracterizando-se pela sua capacidade já concretizada de realizar tarefas de modo independente – e o denominado nível de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades e potencialidade que o sujeito não desenvolveu integralmente, mas está próximo de se consolidar em seu desenvolvimento. Este potencial de desenvolvimento emerge em contextos que o sujeito realiza atividades beneficiando-se da cooperação de sujeitos em níveis mais avançados de desenvolvimento. Conforme as investigações de Vygotsky, é exatamente nesta zona emergente entre o nível de desenvolvimento real e o potencial que o desenvolvimento do indivíduo está acontecendo, sendo, portanto, os momentos mais propícios para a intervenção na aprendizagem.

Refletindo sobre a importância da intervenção para o desenvolvimento humano, Vygotsky destaca a relevância da atuação pedagógica como essencial na promoção do desenvolvimento de cada sujeito, pois o indivíduo depende de ações deliberadas, de uma orientação para se desenvolver satisfatoriamente dentro do percurso que a cultura a qual ele pertence considera adequado (OLIVEIRA, 2006). Neste sentido, Vygotsky ressalta a importância da escola, como locus privilegiado do aprendizado, e do professor, como principal mediador no ensino-aprendizagem. Nas palavras de Oliveira (2005, p. 62) “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Segundo o pensamento de Vygotsky, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, ou seja, o aprendiz deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, olhar para além do que ele já sabe, olhar para as potencialidades de desenvolvimento que apresenta, o que, de acordo com a teoria Sócio-Histórica, implica em olhar para as zonas proximais de desenvolvimento

que se encontram em estágio embrionário, que ainda não se consolidou, pois é aí que a atuação pedagógica será mais eficiente (OLIVEIRA, 2005). De acordo com a autora essa compreensão do percurso do desenvolvimento é central para a educação, pois nela está implícito o potencial de aprendizado, de desenvolvimento e transformação do sujeito.

A partir dos fundamentos e princípios da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky apresentados, que considerações e contribuições podem ser pensadas tendo o aprendizado do adulto como objeto de estudo? Conforme já dissemos, Vygotsky não tem uma teoria sistematizada sobre a aprendizagem na fase adulta, mas apresenta reflexões importantes no sentido de que:

Hoje já sabemos que em cada idade existe o seu tipo específico de relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade (VYGOTSKY, 2001, p. 388).

Neste fragmento fica nítido que, para Vygotsky (2001), a aprendizagem continua presente em todas as fases da vida humana, mas o autor esclarece que esta sofre mudanças com o avançar da idade, onde os sujeitos apresentam formas específicas de organização em processos diferenciados dos apresentados em fases anteriores. Entretanto, conforme constata Santos (2012) em suas pesquisas, não foram encontradas na produção de Vygotsky evidências sobre que tipo de mudança acontece na aprendizagem e desenvolvimento na idade adulta.

Apesar da falta de esclarecimentos sobre as mudanças ocorridas na aprendizagem do adulto, saber que a capacidade de aprendizagem não se limita aos anos iniciais da vida humana, nos permite inferir que as zonas de desenvolvimento proximal são processuais e contínuas, prosseguindo na fase adulta, o que, aponta também para a importância da intervenção do outro, dos processos de mediação, na aprendizagem do adulto professor. Sobre estes elementos, Araújo e Moura (2008), analisando a formação docente na perspectiva da abordagem Sócio-Histórica expõem que:

[...] a aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica marcada pelo desenvolvimento externo-interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na zona de desenvolvimento proximal, configurada como um ambiente de interação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO; MOURA, 2008, p. 90).

O que estas reflexões nos sugerem é que a mediação da aprendizagem se configura também como elemento de grande importância na aprendizagem e formação do adulto professor. Sendo assim, mesmo que o adulto esteja em um nível de desenvolvimento superior

ao do ser criança, é também um aprendiz. Sendo os docentes em formação aprendizes que se beneficiam da interação social, da interferência do outro, da mediação pedagógica – deliberada, intencional (OLIVEIRA, 2005). Ressalta-se, neste contexto, para os professores formadores, a relevância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a importância do uso de mediadores e da linguagem nas práticas formativas que envolvem processos de aprendizagem.

Pelos elementos abordados até aqui, podemos concluir que, ainda que a abordagem Sócio-Histórica não constitua uma teoria concluída sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, a obra de Vygotsky traz importantes informações para compreendermos o funcionamento psicológico e fornece elementos para outras reflexões que podem ser aprofundadas para se pensar sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento do adulto professor.

1.4 Epistemologia Genética: aproximações teóricas

Jean Piaget (1896 – 1980) é considerado um dos autores mais importantes da Psicologia do Desenvolvimento Humano. Formou-se em Biologia e Filosofia na Suíça, de acordo com La Taille (2006), Piaget é responsável por uma obra extensa e consistente, com especial interesse pelo processo de desenvolvimento da inteligência humana – gênese e construção do conhecimento. Produziu cerca de 70 livros, aproximadamente 200 artigos e inúmeros outros trabalhos. Sua obra, denominada Epistemologia Genética, investiga os mecanismos de desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Seus estudos têm como questão central de investigação: “Como os homens constroem o conhecimento?”. Segundo Lakomy (2008), Piaget não se preocupou especificamente com os processos de aprendizagem em si, entretanto, devido à pertinência e relação dos seus estudos com a temática do desenvolvimento, suas ideias e pressupostos influenciaram e continuam a influenciar fortemente os campos da psicologia e da pedagogia, trazendo ricas contribuições sobre a construção do conhecimento, da inteligência e, conseqüentemente, para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem.

De acordo com La Taille (2006), para Piaget a inteligência deve ser definida enquanto função e enquanto estrutura. Sendo assim, para o estudioso, a função da inteligência é a adaptação, os processos de inteligência visam promover condições do indivíduo se adaptar ao meio em que vive, modificá-lo para melhor se adaptar e assim, sobreviver. A inteligência,

vista enquanto estrutura, é definida como a organização de processos que se complexificam considerando os estágios cognitivos em processo de desenvolvimento.

Sob esta ótica, o autor aponta que na compreensão de Piaget, o crescimento da inteligência não acontece puramente pelo acúmulo de informações, mas sim pela reorganização da inteligência. Sendo assim, desenvolver consiste na capacidade de reorganizar a própria inteligência para, deste modo, favorecer os processos de equilibração e adaptação.

Para melhor compreendermos a Epistemologia Genética de Piaget é necessário conhecer alguns dos conceitos centrais desenvolvidos por ele, envolvidos nos processos de construção do conhecimento. A Assimilação, conceito retirado por Piaget da biologia, se refere à capacidade de interpretação do mundo, de assimilar as informações, de tomar para si alguns elementos do mundo (LA TAILLER, 2006). Para Lakomy (2008), assimilar é incorporar novos conhecimentos, experiências e informações à estrutura intelectual do indivíduo.

A Acomodação, outro conceito sistematizado por Piaget, se refere à reorganização da estrutura mental do sujeito, para que seja possível incorporar novos conhecimentos, experiências ou informações e transformá-las para se ajustarem às novas exigências do meio (LAKOMY, 2008). Assim, podemos compreender que a acomodação se dá pela modificação da organização mental do sujeito em função das alterações do ambiente.

O terceiro conceito é denominado Equilibração, remete a ideia de equilíbrio e ação. Segundo La Taille (2006) o sujeito, ao entrar em contato com o novo, pode sofrer um desequilíbrio em suas organizações por não ter conhecimento sobre este elemento novo. Assim, para conhecer o novo ele precisa **acomodar-se**, ou seja, modifica-se para dar conta deste novo elemento. Sendo assim, é um processo de busca por **equilíbrio**. A equilibração é um processo móvel, dinâmico. Considera-se, portanto, que o crescimento da inteligência ocorre em um processo que alterna entre desequilíbrio – equilibração – desequilíbrio, constantemente (LA TAILLE, 2006).

De acordo com Schiffer (2002, p. 19) “Aprender uma nova informação é o que se entende por acomodação, os esquemas têm de ser alterados ou, por vezes, esquemas inteiramente novos precisam ser desenvolvidos para acomodar as novas informações e habilidades”. Na Teoria Piagetiana, assimilação e acomodação são processos distintos, porem complementares, que possibilitam a adaptação do sujeito ao novo, reestabelecendo o equilíbrio e, assim, promovendo o crescimento da inteligência.

Na busca por sistematizar conclusões advindas de suas pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e do conhecimento, Piaget elaborou o conceito de estágios. De acordo com La Taille (2006), o conceito de estágio remete à compreensão de que o desenvolvimento da inteligência não é linear, por acúmulo de informações, e sim por uma nova forma de organização que é qualitativa e quantitativa. O autor complementa que os estágios representam sequências do desenvolvimento da inteligência, sendo assim, nenhum estágio pode ser saltado, pois, segundo Lakomy (2008) cada novo estágio se desenvolve a partir das estruturas cognitivas construídas no estágio anterior. A sequência em que os estágios acontecem no desenvolvimento humano será sempre a mesma, podendo sofrer algumas alterações no ritmo em que novas habilidades são adquiridas, variando de uma pessoa para outra e de uma sociedade para outra.

Os quatro grandes estágios do desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget são: O Sensório Motor (0 a 24 meses); Pré Operatório (2 a 7 anos); Operatório Concreto (7 a 12 anos); e Operatório Formal (12 anos em diante)¹².

Segundo os escritos de Piaget (1976), o estágio **Sensório Motor** é marcado pelas ações e pela inteligência sensoriomotriz. A criança possui como instrumentos apenas os movimentos e as percepções, ela ainda não desenvolveu a capacidade de representação. É o período da inteligência prática.

O estágio **Pré Operatório**, de acordo com Piaget (1976), é caracterizado pelo desenvolvimento da função simbólica ou semiótica. Esta nova capacidade possibilita a criança representar os objetos ou acontecimentos por meio de símbolos e sinais variados, como, por exemplo, a imitação, o desenho e a linguagem. A principal aquisição desta fase é a linguagem. Seu desenvolvimento provoca importantes modificações no funcionamento cognitivo da criança e permite que ela amplie sua interação com o meio através da fala, desenvolvendo a capacidade de representação e de atribuir significado à realidade. Esta fase se caracteriza também pelo Egocentrismo, a criança demonstra dificuldade em se colocar no lugar do outro, estando voltada inteiramente para sua própria realidade (LA TAILLE, 2006).

O estágio operatório inicia-se por volta dos 7 anos de idade e se estende por toda a vida do indivíduo. Piaget dividiu o estágio operatório em **Operatório Concreto** – inicia-se por volta dos 7 anos e se prolonga até, aproximadamente, os 12 anos; e o **Operatório Formal** – que tem início por volta dos 12 anos e se estende por toda a vida (LA TAILLE, 2006).

¹² A demarcação de idades dos estágios não é rígida, é apenas um indicador do desenvolvimento. O que caracteriza os estágios são os tipos de esquemas mobilizados pelo sujeito na execução de uma ação e como se combinam.

Como explica o autor, no estágio das **Operações Concretas** (7 a 12 anos) a criança começa a desenvolver o pensamento lógico, mas seu pensamento ainda está preso à realidade concreta dos objetos que possam ser manipulados. O estágio **Operatório Formal** (12 anos em diante) é classificado como o 4º estágio. Nesta fase, o adolescente já é capaz de apresentar o pensamento lógico, mesmo desconectado da realidade concreta, “(...) o seu pensamento liberta-se das limitações da realidade concreta, permitindo-lhe pensar e trabalhar com uma realidade possível através do raciocínio hipotético-dedutivo” (LAKOMY, 2008, p. 36).

Sobre o funcionamento do pensamento no estágio Operatório Formal Piaget (1999) esclarece:

O pensamento formal é, portanto, “hipotético-dedutivo”, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através de uma observação real. Suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isso que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maior que o pensamento concreto (PIAGET, 1999, p. 59).

Dadas as mudanças ocorridas no desenvolvimento cognitivo, de acordo com Lakomy (2008), o estágio operatório-formal apresenta como principais características:

- O adolescente é capaz de pensar em termos abstratos, de formular hipóteses e testá-las sistematicamente independente da verdade factual.
- A linguagem passa a ser instrumento da elaboração de hipóteses e pesquisas.
- O seu pensamento opera através de três processos: a análise combinatória, que é a capacidade de combinar entre si elementos de conjuntos diferentes para construir um outro conjunto – a correlação; a inversão e a reciprocidade (LAKOMY, 2008, p. 36-37).

Portanto, é através destes quatro grandes estágios definidos por Piaget que a construção dos mecanismos cognitivos se completa e continua a se desenvolver ao longo da vida. O período operatório formal é o estágio mais evoluído do desenvolvimento cognitivo, as conquistas alcançadas nesta fase tornam o sujeito capaz de raciocinar sobre hipóteses, fazer uso da lógica para resolução de problemas, dentre outras operações. Essas novas habilidades cognitivas desenvolvidas a partir da adolescência, no período operatório formal, vão se consolidar no pensamento do sujeito em idade adulta.

Essas considerações nos apontam que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem humana se complexificam a partir da adolescência. Sendo assim, o adulto, pelo desenvolvimento cognitivo alcançado – pensamento abstrato, raciocínio hipotético e lógico – possui condições cognitivas de organizar sua inteligência de modo mais complexo, o que, de acordo com La Taille (2006) possibilitará ao adulto um nível de aprendizado e conhecimento diferenciado da criança.

Além da importância dos estágios para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, Piaget definiu também quatro elementos necessários e interdependentes ao desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento. São eles: maturação, a experiência, a transmissão social e a equilíbrio ou auto-regulação.

Resumidamente, de acordo com Garani (2004), a maturação é o primeiro fator, se refere ao amadurecimento biológico do organismo, pois o desenvolvimento é uma continuação da embriogênese¹³. O segundo fator é a experiência, que Piaget pontuou como sendo de dois tipos: a) experiência física, que acontece pela ação do sujeito sobre o objeto e pela abstração do mesmo, extraindo algum conhecimento deste; b) a experiência lógico matemática, em que o conhecimento é deduzido a partir de ações, abstrações reflexivas realizadas sobre os objetos e não dos objetos. O terceiro fator de desenvolvimento apresentado por Piaget é a transmissão social, se refere à interação social entre as pessoas e a transmissão linguística ou da educação. O quarto e último fator de desenvolvimento definido por Piaget é a equilíbrio. Já abordamos o processo de equilíbrio anteriormente em nossas considerações, contudo, na explicação de Garani (2004), aqui o fator equilíbrio ou auto-regulação remete a um processo de organização do sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento.

Garani (2004) nos diz que estes fatores só têm sentido de forma conjunta, em interação. Cada fator, isoladamente, não explica o desenvolvimento cognitivo.

Observando os principais conceitos da Teoria Piagetiana apontados como necessários ao desenvolvimento, a teoria nos acrescenta que a experiência e a transmissão social não se efetivam sem uma ação organizadora do sujeito. Tais elementos nos permitem pensar também sobre a influência destes fatores no desenvolvimento cognitivo e aprendizado do adulto. Refletindo sobre esses elementos, Garani (2004) nos diz:

(...) pode-se inferir que o contexto social em que o adulto está inserido e suas experiências passadas têm importante relação com as novas aquisições, de modo a impedir ou acelerar a compreensão de novos fenômenos. Tais características, peculiares ao pensamento da pessoa adulta, repercutem em seu processo de aprendizagem em vários aspectos (GARANI, 2004, p. 33).

Deste modo, assim como em outras abordagens teóricas, como a Andragogia e a Teoria Sócio-Histórica, a Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget também ressalta a influência do contexto social e das experiências passadas do adulto na construção de novos aprendizados. Fato que reforça a importância de considerar as influências do contexto e as experiências anteriores no trabalho educacional com pessoas adultas.

¹³ A embriogênese é o processo através do qual o embrião é formado e se desenvolve.

Outro importante conceito relacionado à aprendizagem humana é a Metacognição. Este não foi um conceito definido por Piaget, mas segundo Davis, Nunes e Silva (2004), os elementos que fundamentam este conceito estão presentes na teoria Piagetiana, especialmente nos processos de abstração e generalização, noções que serviram de inspiração para o psicólogo norte americano John Flavell (1976) na elaboração deste conceito.

O conceito de metacognição é compreendido por Flavell em dois pontos; O primeiro é a “Cognição sobre a cognição”. Refere-se à busca por conhecer os próprios conhecimentos e pensamentos. O segundo ponto se refere aos produtos da metacognição, ou seja, os produtos gerados pelo exercício de conhecer os próprios processos cognitivos, como o controle ativo, a regulação e a organização dos processos mentais. Sendo assim, desenvolver a habilidade de metacognição pode contribuir para que o aprendiz se torne mais autônomo no seu processo de aprendizagem, favorecendo a autorregulação na aprendizagem, a transferência, a autonomia intelectual e a motivação para aprender (DAVIS; NUNES; SILVA, 2004).

Conforme abordado no início deste texto, Piaget não desenvolveu uma teoria específica sobre a aprendizagem, como também suas preocupações não eram voltadas para a área educacional. Entretanto, pela relevância dos temas investigados, passou a ser uma das principais referências no campo da pedagogia. Neste sentido, Gomes e Ghedin (2012) refletindo sobre a sala de aula a partir da perspectiva Piagetiana argumentam que é necessário respeitar o desenvolvimento do aprendiz e a sua forma de aprender. Como a Teoria Piagetiana postula, ainda que os indivíduos passem pela mesma sequência nos estágios de desenvolvimento, o ritmo em que as novas habilidades vão se desenvolver pode variar de um indivíduo para outro, especialmente influenciados pelo contexto cultural e social em que este sujeito está inserido.

Gomes e Ghedin (2012) destacam também que, de acordo com a Epistemologia Genética, é importante que os professores ofereçam aos aprendizes condições para agir ativamente em seu processo de aprendizagem, buscando equilíbrio entre o conhecimento que o estudante já possui e aquilo que é novo e que precisa conhecer através da interação com outros sujeitos.

A Teoria Piagetiana é extensa e complexa, podendo oferecer muitas contribuições ao campo educacional. Aqui trouxemos apenas alguns recortes da teoria no intuito de aproximar o leitor, ainda que brevemente, do pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e construção do conhecimento humano. A partir desses estudos, especificamente do estágio

operacional formal, esta abordagem apresenta considerações importantes sobre os processos cognitivos do adulto aprendiz.

1.5 Teoria da Aprendizagem Experiencial

A Teoria da Aprendizagem Experiencial foi desenvolvida em 1984 pelo psicólogo norte americano David Kolb. De acordo com Pimentel (2007), a Teoria da Aprendizagem Experiencial dedica-se à investigação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do adulto, com foco especial na formação profissional, pois, na concepção de Kolb, a profissionalidade consiste em um percurso permanente de aprendizagem.

Por estas e outras características que abordaremos ao longo do texto, a Teoria da Aprendizagem Experiencial se configura como um interessante conjunto de ideias para nos ajudar a pensar os processos de formação docente. Além do professor em formação ser um indivíduo adulto, com características particulares de aprendizagem condizentes com esta fase de sua vida, o foco especial dado por David Kolb ao profissional, considerando o desenvolvimento profissional como um percurso permanente de aprendizagem, comunga com a realidade da profissão docente. O professor é um profissional envolvido permanentemente em processos de aprendizagem, seja em sua formação inicial para a docência, nos momentos de formação continuada ou mesmo nos aprendizados experienciais que vivencia constantemente em sua atuação, no dia a dia de sala de aula e nos estudos diários autônomos para preparação de aulas e outras demandas da prática docente.

Sendo assim, para melhor entendermos esta teoria e as possíveis contribuições que ela pode nos trazer, buscamos apoio em estudos desenvolvidos por Pimentel (2007); Bruno (2007; 2012) e em outros autores que abordaremos a seguir, pois, conforme argumenta Pimentel (2007) e constatamos em nossa pesquisa, ainda são raras as publicações da obra de Kolb no Brasil.

Como o próprio nome dado à teoria sugere, a experiência, na perspectiva Kolbiana, é o elemento central para o desenvolvimento da aprendizagem. Nas palavras de Kolb (1984, p.38) “aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência” (KOLB, 1984 citado por BRUNO, 2012, p. 419).

Segundo Bruno (2007) e Pimentel (2007), apesar da centralidade dada à experiência no processo de aprendizagem, esta teoria não se configura em técnica ou pragmatismo puro. A Teoria da Aprendizagem Experiencial considera a integração entre teoria e prática, onde os

conhecimentos de caráter experiencial sejam refletidos junto aos conhecimentos de caráter teórico.

A teoria Kolbiana recebe influência de estudos desenvolvidos por Vygotsky, Piaget e seus seguidores. Segundo Pimentel (2007), para Kolb, o desenvolvimento profissional futuro se dá a partir da aprendizagem atual do sujeito, neste sentido, o desenvolvimento já constituído é indispensável para o aprendiz. Kolb compreende o homem como um ser integrado ao meio natural e cultural em que vive, sendo assim capaz de aprender a partir de suas experiências. Contudo, Pimentel (2007) destaca que nem toda a vivência/experiência de um sujeito se concretiza em aprendizado. Como nos esclarece a autora, “esta aprendizagem é, sobretudo, mental. Assim sendo, apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão” (PIMENTEL, 2007, p. 160). Assim, através da reflexão consciente sobre a experiência, é possível transformá-la em aprendizagem.

De acordo com Bruno (2007), na teoria Kolbinana, para que a aprendizagem experiencial aconteça, a experiência necessita passar por dois movimentos: a apreensão e a transformação. A Apreensão da Experiência divide-se em etapas: apreensão por compreensão – que se refere à interpretação de conceitos e representação simbólica da experiência; e apreensão por apreensão – que se relaciona à percepção do indivíduo sobre o ambiente em que ele está inserido, sua forma de capturar a experiência e compreender o mundo, baseia-se no que é tangível e na experiência imediata. A Transformação da Experiência também ocorre em duas etapas: por intenção – que é a representação da experiência ou por meio da reflexão interna; e por extensão – manipulação externa do mundo.

De acordo com Pimentel (2007), o próprio David Kolb definiu a Aprendizagem Experiencial como sendo:

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa (KOLB, 1984, citado por PIMENTEL, 2007, p. 160).

Sendo assim, para que a aprendizagem aconteça, para que uma experiência vivida se configure realmente em uma aprendizagem para o sujeito, é necessário que a experiência percebida (modo de apreensão) seja transformada. A transformação da experiência acontece através da reflexão feita sobre a ação. Sendo assim, é preciso que o sujeito analise, questione, compare, pense, enfim, que reflita sobre sua ação. O refletir é fundamental para que o sujeito possa se apropriar de conhecimentos oriundos da experiência. Neste processo de reflexão, o

adulto transforma as experiências vividas em aprendizagem e se transforma a partir dos novos aprendizados. “É pela espiral entre ação e reflexão que o homem transforma a si e o seu entorno sócio-cultural” (PIMENTEL, 2007, p.161).

A reflexão é também um elemento muito debatido no campo de formação de professores. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008) os estudos e investigações sobre a prática reflexiva têm recebido destaque na área, movimento que demonstra uma compreensão da educação que vai contra a uma visão tecnicista da prática profissional. Na compreensão das autoras, a profissão docente demanda a reflexão. É necessário que o professor reflita sobre sua prática, sobre sua visão da educação, sobre seu ambiente de trabalho, sua identidade profissional. Assim, o professor poderá analisar sua ação, questionar, compará-la, deste modo, sendo possível reafirmar ou rejeitar posturas e pensamentos, fazer mudanças, reinventar sua prática e desenvolver novos aprendizados a partir da transformação da sua experiência docente.

Em seus estudos Kolb desenvolveu o Ciclo de Aprendizagem Experiencial, através do qual os aprendizes adultos se desenvolvem ao longo da vida. Segundo Pimentel (2007) este modelo foi formulado considerando a relação entre aprender, conhecer e desenvolver. O ciclo de aprendizagem consiste em quatro modelos adaptativos de aprendizagem, através dos quais, a apreensão e a transformação da experiência se associam.

De acordo com Bruno (2007) as principais características dos quatro estágios do modelo cíclico de aprendizagem são:

- Experiência Concreta (EC): refere-se ao aprender através dos sentimentos e uso dos sentidos. A tomada de decisão decorre mais do uso da intuição. O indivíduo é estimulado pelas experiências vividas, informações que recebe do ambiente pela percepção subjetiva do conteúdo que pretende aprender. Se tratando do adulto, suas novas experiências possuem várias referências de experiências anteriores. Nas explicações de Schmitt e Domingues (2016) nesta fase os sujeitos tendem a desvalorizar aspectos teóricos e aprendem melhor através de exemplos com os quais se sintam envolvidos.

As características de aprendizagem no estágio de EC demonstram a importância dos formadores de professores buscarem contextualizar o ensino com a realidade da prática docente. Trazendo para sala de aula exemplos concretos do cotidiano escolar, o formador estará aproximando o aprendiz de situações reais com as quais ele poderá se deparar em sua atuação futura, o que, para aprendizes no estágio da Experiência Concreta, será estimulante e favorecedor da sua aprendizagem.

- **Observação e Reflexão (OR):** Nesta fase, o sujeito reflete sobre suas experiências, compara suas experiências e conhecimentos com as do outro e também com as vividas anteriormente por ele. Através da observação e reflexão, é possível ao sujeito avaliar criticamente uma ideia e transformá-la. De acordo com Schmitt e Domingues (2016) nesta fase os indivíduos preferem aprender assistindo aulas, podendo assim observar e julgar o conteúdo.

Como já abordamos, a reflexão é um elemento fundamental para a aprendizagem, para a transformação da experiência, e se faz necessária em todas as fases da profissão docente, desde a preparação para a docência até o decorrer da atuação profissional. Sendo assim, estimular a reflexão dos alunos através de questionamentos, discussões, debates em grupo e outras atividades, pode ser uma interessante estratégia adotada pelos formadores para favorecer a aprendizagem do adulto aprendiz.

- **Conceitualização Abstrata (CA):** nesta fase o sujeito faz conexões entre os conhecimentos que já possui e os conhecimentos novos que tem contato, formando assim conceitos abstratos. Passa a conceitualizar suas observações e reflexões, dando-lhes significação. Para Schmitt e Domingues (2016) esta fase indica um modo de aprender baseado no raciocínio lógico, os alunos aprendem melhor por meio da ênfase teórica e da análise sistemática.

As conexões entre os conhecimentos antigos e novos é algo particular e especial se tratando da formação profissional para a docência. Diferente do que ocorre na preparação para outras profissões, na formação de professores o aluno já inicia seu curso trazendo uma ampla bagagem de experiências sobre o mundo docente. Os vários anos da sua trajetória escolar pregressa, a convivência com seus mestres, lhe possibilitaram diversas experiências e conhecimentos sobre o campo de atuação da sua futura profissão. No curso de formação de professores, seus conhecimentos antigos, adquiridos na posição como aluno, podem ser conectados aos novos conhecimentos sobre o mundo docente, agora na posição de professor em formação. Assim, sendo possível construir novas conceitualizações e significações para a prática docente.

As características deste estágio também reforçam a compreensão de que a Teoria da Aprendizagem Experiencial não desconsidera a teoria em prol unicamente da experiência prática, e sim considera importante uma integração entre teoria e prática. Nesta fase de ênfase teórica, questões que provoquem o raciocínio lógico serão mais potencializadoras das aprendizagens, desenvolvendo habilidade de raciocínio, de conexões entre conhecimentos

antigos e novos, e a capacidade de conceitualização, que possuem grande importância na formação do futuro professor e no seu desempenho profissional.

- Experimentação Ativa (EA): refere-se à fase de verificar hipóteses, de testar suas abstrações e de colocar em prática o aprendido. Nas explicações de Pimentel (2007), corresponde à fase de aplicação prática dos conhecimentos. O agir está voltado para as relações interpessoais, especialmente para a colaboração com o outro e para o trabalho em equipe. Conforme apontam Schmitt e Domingues (2016) nesta fase os alunos aprendem melhor através de atividades práticas e debates em grupo. Esses alunos não gostam de modos de aprendizado onde se sintam passivos, como assistir aula expositiva.

Na fase de EA, o formador deve buscar aproximar os alunos da prática, seja através da realização de estágios docentes ou mesmo de atividades realizadas em aula, como estudos de casos, elaboração, por parte dos alunos, de uma aula experimental para a turma, no lugar de uma apresentação tradicional de seminário etc. Enfim, de acordo com as características enfatizadas nesta fase, o professor formador deve buscar favorecer a aprendizagem de seus alunos através de atividades de natureza prática, que coloquem o futuro docente em posição ativa na construção do seu aprendizado.

Como podemos observar, o modelo de aprendizagem formulado por Kolb fornece ricas contribuições para a atuação docente. Segundo Schmitt e Domingues (2016):

O ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984) oferece um referencial para conduzir o processo educacional. O ciclo contribui também para descobrir o ritmo de estudo e a forma como administrar o tempo para que a aprendizagem ocorra de forma organizada e disciplinada. Essa característica propicia o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 365).

Conhecer os estágios de aprendizagem pelos quais os alunos podem passar possibilita ao docente entender melhor o modo de aprendizagem do seu aluno e tentar, de acordo com as possibilidades, se adaptar a ele. Os estágios de aprendizagem apresentados por Kolb reforçam a importância de o professor diversificar a sua prática docente, fazendo uso consciente e intencional (considerando os objetivos propostos) de variadas metodologias e estratégias ativas tais como: Aula expositiva dialogada; Estudo de casos; Mapas conceituais; Tempestade cerebral, dentre outras, para atingir as necessidades e modos de aprendizagem de seus diversos alunos.

Continuando nossa investigação sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial formulada por Kolb, outro ponto central desta é denominado “estilos de aprendizagem”. David Kolb estabeleceu quatro estilos de aprendizagem: Acomodador, Divergente, Convergente e Assimilador.

Segundo Bruno (2007), os estilos ou modos de aprendizagem foram desenvolvidos por Kolb a partir do material criado também por ele, nomeado Inventário de Estilos de Aprendizagem (IEA). De acordo com Kolb, o sujeito sofre influências dos quatro estilos de aprendizagem: o divergente, o assimilador, o convergente e o acomodador.

Assim, de acordo com as definições de Bruno (2007) pessoas com ênfase no estilo de Aprendizagem Divergente (1) aprendem principalmente através de experiências concretas (EC) e da observação reflexiva (OR). Destacam-se pela criatividade, demonstram gosto pelo trabalho em equipe e levantamento de hipóteses. A Aprendizagem Assimilativa (2) se caracteriza pela observação reflexiva (OR) e conceitualização abstrata (CA). Pessoas com ênfase neste estilo de aprendizagem possuem bom raciocínio indutivo e habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Caracterizam-se por maior facilidade com o trabalho individual. A Aprendizagem Convergente (3) é marcada pela conceitualização abstrata (CA) e a experimentação ativa (EA). Caracteriza-se pelo uso do raciocínio hipotético-dedutivo para tomada de decisões e da aplicação prática das ideias. Pessoas com ênfase neste estilo de aprendizagem demonstram controle das emoções, inibindo questões de ordem social e interpessoal e possuem facilidade para lidar com questões técnicas. Gostam de solucionar problemas, de trabalhar com abstrações e de testar a realidade. A Aprendizagem Acomodativa (4) dá ênfase a experimentação ativa (EA) e a experiência concreta (EC). Destacam-se as habilidades de fazer, aplicar conhecimentos, buscar novas experiências e aceitar desafios. Resolução de problemas de modo predominantemente intuitivo, por ensaio e erro, caracteriza esse estilo de aprendizagem. Pessoas com ênfase na aprendizagem acomodativa destacam-se por ter iniciativa, serem bons organizadores, entretanto demonstram dificuldade para articulações cognitivas, realizar abstrações e reflexões, como, por exemplo, defender suas ideias em um debate.

De acordo com os estudos de Bruno (2012), os quatro estilos de aprendizagem do adulto definidos por Kolb não atuam sozinhos, na maioria das vezes, se integram de dois em dois ou até mesmo podem apresentarm todos os estilos em uma mesma fase de vida. Neste sentido, no contexto da formação de professores, que são adultos, podemos inferir que os quatro estilos de aprendizagem (Divergente, Assimilador, Convergente e Acomodador) são necessários na aprendizagem docente. As habilidades destacadas em cada um desses estilos serão demandadas em algum momento da atuação profissional do professor, tendo em vista a complexidade que envolve a atuação docente.

Na perspectiva Kolbiana o adulto pode passar por duas fases em sua aprendizagem: a fase de especialização e a fase de integração. Segundo Bruno (2007; 2012) a fase de especialização inclui a educação formal e se estende até o início da vida adulta. É caracterizada por escolhas de ordem pessoal e profissional influenciadas por características individuais do sujeito e necessidades impostas pelo meio em que vive. Na fase de especialização o adulto, através de sua interação com o meio, é recompensado por suas escolhas assertivas feitas nesta fase. De acordo com Bruno (2007) o adulto pode permanecer nesta fase por tempo indeterminado, fato que vai depender dos conflitos que ele pode ter entre seus desejos e necessidades individuais e sua realização pessoal. Estes conflitos podem ser provocados na vida do adulto por diversos fatores, como problemas no emprego, uma crise no casamento, dentre outros. Entretanto, caso o adulto vivencie esta fase de modo majoritariamente confortável, ele poderá permanecer nela por um período indeterminado, adiando a próxima fase.

Já a fase de integração, conforme argumenta Bruno (2007; 2012), acontece gradativamente a partir de conflitos gerados na fase anterior (especialização). Nesta fase, devido a grande interação com o mundo, novas necessidades surgem e o sujeito pode reavaliar suas escolhas. O adulto se abre para novas aprendizagens, provocando o desenvolvimento da integração de modos articulados de aprendizagem. Nesta fase os modos de aprendizagem são conectados uns aos outros, acontecendo a integração de dois ou mais estilos de aprendizagem, proporcionando assim múltiplas formas de aprender.

O que podemos concluir sobre a aprendizagem na vida adulta, a partir dos principais conceitos da Teoria da Aprendizagem Experiencial, é que a aprendizagem do adulto é flexível, não é estática e única. De acordo com as características pessoais do indivíduo, com as demandas do contexto em que ele vive e com os conflitos que se depara ao longo de sua vida, a aprendizagem do adulto pode se modificar, variando os estágios e estilos de aprender, ocorrendo diferentes combinações entre eles, o que irá configurar no adulto diferentes habilidades e capacidades para aprender.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial indica que com o avançar da vida adulta e a ampliação das experiências do indivíduo, a capacidade de aprendizagem do adulto se expande. Não só porque seu repertório de experiências tende a se tornar cada vez maior, mas também porque sua capacidade de reflexão e avaliação sobre as novas experiências aumenta. A partir do desenvolvimento do indivíduo adulto e das experiências vividas, torna-se possível

a integração entre os modos de aprendizagem, o que possibilita a ele novas formas de aprender, ou seja, o adulto poder aprender a aprender de novas maneiras ao longo da sua vida.

As teorias estudadas neste capítulo confirmam o que já acreditávamos, que o potencial de aprendizagem não reduz ou paralisa na fase adulta, pelo contrário, as formas de aprendizagem podem se diversificar e alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento, o que vai ser influenciado, dentre outros fatores, pelas experiências vividas pelo adulto.

Um dos elementos que podemos destacar entre as quatro abordagens teóricas consultadas é a relevância da experiência anterior na aprendizagem do indivíduo adulto. Mas, de fato, o que é experiência? É notável a importância conferida à experiência na idade adulta, contudo, não identificamos na leitura estudada uma definição clara para experiência. Os autores deixam seu significado subentendido, como um conceito já consolidado e de conhecimento comum a todos os leitores. Mas, acreditamos não ser um conceito de compreensão única, podendo ter variações interpretativas.

Definir um conceito subjetivo como é a experiência não é tarefa fácil. Contudo, ainda que este possa ter diferentes sentidos e definições, acreditamos ser importante esclarecer a nossa compreensão de experiência, para que o leitor possa compreender a nossa perspectiva ao nos referirmos ao termo.

Adotamos a compreensão de que a experiência se origina a partir de uma vivência do indivíduo, uma situação vivida. De acordo com Teixeira (2010, p. 35) existem “experiências que nós apenas temos. Não só não chegamos a conhecer seu objeto, como, às vezes, nem sequer sabemos que as temos”, como, por exemplo, as experiências de natureza orgânica que um bebê vivência (fome, desconforto, bem-estar). Ele já vive experiências, mesmo ainda não tendo consciência sobre elas. É possível também, em outras fases da vida, que diversas experiências vividas passem despercebidas pela nossa consciência.

O autor nos fala também sobre outra forma de experiência:

O segundo tipo se constitui das experiências que, sendo refletidas, chegam ao conhecimento, à apresentação consciente. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, que leva ao aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma (TEIXEIRA, 2010, p. 35).

É justamente essa experiência refletida e consciente que acreditamos ter influência sobre o aprendizado do adulto. Ela precisa tê-lo afetado de algum modo subjetivo, tê-lo feito questionar algo, pensar, refletir, pois é deste modo que compreendemos que a experiência pode contribuir para a aprendizagem.

Um fato ou situação que eu tenha vivido, mas não refleti sobre ele, nem no momento presente e nem no posterior, não me provocou pensamentos e não me fez questionar, não me afetou e, dificilmente terá alguma influência sobre as minhas aprendizagens futuras. Segundo Teixeira (2010) a experiência sem reflexão se torna pouco significativa, não sendo capaz de fornecer instrumentos de mudança e desenvolvimento. Já a situação vivida, a experiência que é percebida, que se torna consciente, que é refletida e analisada, leva à construção de conhecimentos e se torna instrumento que irá facilitar o homem a dirigir sua vida e suas experiências futuras.

Esse tipo de experiência, consciente e refletida, Teixeira (2010) classifica como experiência educativa:

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Nossa compreensão de experiência se aproxima do conceito apresentado por Teixeira (2010). A experiência que não é qualquer vivência, mas que é a situação vivida que foi percebida, refletida, questionada, analisada, e assim, se torna instrumento de conhecimento e aprendizagem.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo como objetivo geral da presente pesquisa analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas, identificando interlocuções e contribuições para o campo dos estudos e investigações sobre a formação de professores, foi realizada uma pesquisa qualitativa, sendo, para a produção dos dados, utilizados alguns elementos da pesquisa quantitativa.

Na pesquisa qualitativa, conforme argumenta Goldenberg (1999), o interesse do pesquisador está no aprofundamento da compreensão do seu objeto. No mesmo sentido, Minayo (2001) argumenta que a pesquisa qualitativa se interessa pelo universo de significados, atuando na interpretação e compreensão dos processos e dos fenômenos para além do conteúdo explícito.

Utilizamos como recursos alguns elementos da abordagem quantitativa. Este viés foi útil para construir e descrever o panorama das produções investigadas como número de produções encontradas, frequência e recorrência de temas identificados, porcentagem de estudos identificados por ano, por tema etc. Os elementos quantitativos foram empregados para a produção dos dados, sendo a análise qualitativa adotada para a interpretação e compreensão destes dados, no intuito de apreender os sentidos e significados contidos no conteúdo das produções acadêmicas investigadas.

Visando alcançar os objetivos desta pesquisa, esta investigação foi desenvolvida a partir de uma Pesquisa Bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p. 44) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa tem como objeto de investigação produções acadêmicas variadas, expressas em diferentes formatos (livro, tese, dissertação, artigo, etc.) e localizadas em variados bancos de dados. Sobre essa metodologia de pesquisa Gil (2002) complementa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (...) (GIL, 2002, p.45).

Ainda de acordo com Gil (2002, p. 44) “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. Deste modo, esclarecemos que foi a partir exclusivamente de fontes bibliográficas que esta pesquisa foi realizada. Assim, apesar da semelhança na nomenclatura,

pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica não são sinônimos. Lima e Miotto (2007) explicam:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Assim, por meio desta exposição, é possível compreender que a pesquisa bibliográfica e a revisão bibliográfica ou revisão de literatura não são a mesma coisa. A revisão bibliográfica ou de literatura corresponde a uma etapa inicial de um estudo. Etapa esta que deve ser realizada por todas as pesquisas, independente da metodologia que será seguida na investigação. Ao passo que, a pesquisa bibliográfica tem como intenção fundamentar teoricamente seu objeto de investigação e vai além da mera apresentação dos dados observados nas fontes consultadas, acrescentando aos dados à teoria e realizando uma análise crítica dos dados e inferências sobre o conteúdo do material selecionado, visando uma compreensão crítica e aprofundada do material bibliográfico, utilizando-se de um conjunto ordenado de procedimentos na busca por soluções, respostas às suas questões já estabelecidas.

Após este esclarecimento e nos restringindo aqui à pesquisa bibliográfica, segundo as autoras Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica demanda constante atenção aos “objetivos propostos” e aos pressupostos envolvidos no estudo para assegurar a vigilância epistemológica. Neste sentido, baseando-se em Salvador (1986), as autoras apresentam as quatro fases de uma sequência de procedimentos que devem ser cumpridos para o bom desenvolvimento desta metodologia e que foram observados no decorrer da pesquisa que realizamos. Referindo-se as duas primeiras fases:

- a) **Elaboração do projeto de pesquisa** – consiste na escolha do assunto, na formulação do problema de pesquisa e na elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas.
- b) **Investigação das soluções** – fase comprometida com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia. É o estudo dos dados e/ou das informações presentes no material bibliográfico. Deve-se salientar que os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados (SALVADOR, 1986 citado por LIMA; MIOTO, 2007, p. 40-41).

As fases (A e B) são as etapas iniciais em uma pesquisa bibliográfica. Assim, é de grande importância que sejam bem formuladas, pois serão a base para o desenvolvimento integral da pesquisa. Conforme expresso na investigação das soluções (B) é crucial para um bom trabalho que se esteja atento a qualidade dos dados coletados, por isso, estabelecemos

como fonte de consulta banco de dados relevantes no contexto acadêmico (CAPES¹⁴, SciELO¹⁵, ANPEd¹⁶, ENDIPE¹⁷ e CNFP¹⁸). CAPES e SciELO são bancos de dados de grande importância para toda a comunidade acadêmica, apresentando trabalhos nas mais diversas áreas da ciência. Já ANPEd, ENDIPE e CNFP possuem importância especial para a área da Educação, abordando temas significativos para o campo de formação de professores. Todos esses bancos de dados apresentaram estudos que são resultados de trabalhos analisados por especialistas e comitês científicos, fato que indica a confiabilidade de seus dados. Falaremos mais sobre esses bancos de dados ainda nesta seção.

Completando o quadro de procedimentos para o bom desenvolvimento desta metodologia, as autoras ressaltam a terceira e quarta etapas:

c) **Análise explicativa das soluções** – consiste na análise da documentação, no exame do conteúdo das afirmações. Esta fase não está mais ligada à exploração do material pertinente ao estudo; é construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado.

d) **Síntese integradora** – é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apreensão do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. É o momento de conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções (SALVADOR, 1986 citado por LIMA; MIOTO, 2007, p. 40-41).

Estas etapas (C e D), também consideradas no percurso metodológico de nossa investigação, demonstram a importância do pesquisador estar bem fundamentado teoricamente sobre o seu tema de investigação, para que possa, assim, analisar criticamente o conteúdo do material selecionado, indo além do que está explicitado e capturando elementos que podem estar implícitos nos textos, mas que complementam a compreensão de um trabalho.

¹⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

¹⁵ A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

¹⁶ ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Congrega programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em Educação.

¹⁷ ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. É um encontro bianual que congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino.

¹⁸ CNFP – Congresso Nacional de Formação de Professores. Evento realizado na cidade de Águas de Lindóia – SP, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Conforme argumenta Vergara (2005), a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado que se desenvolve tomando como fonte material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador entrar em contato com amplo conteúdo que já foi produzido e registrado a respeito do seu tema de pesquisa, podendo ter acesso a produções de inúmeros teóricos que se dedicam à temática.

Neste sentido, as fontes de dados consultadas nesta pesquisa, foram: dissertações e teses publicadas no banco de dados da CAPES, artigos disponibilizados no banco de periódicos da SciELO; anais de eventos da ANPEd, ENDIPE e CNFP.

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fundada pelo Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. O banco de dados da CAPES é um dos mais importantes veículos nacionais de divulgação de pesquisas na área acadêmica. Ele possibilita o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação desde 1987. As informações sobre as produções acadêmicas são fornecidas diretamente à CAPES pelos programas de pós-graduação, que são os responsáveis pela avaliação e verificação da veracidade dos dados.

A SciELO - Scientific Electronic Library Online – é um banco de dados bibliográfico, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e latino americanos, de acesso aberto. É o resultado de um projeto de pesquisa FAPESP¹⁹/BIREME²⁰/CNPq²¹ que tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.

A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Educação do país. Tem como intuito fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivo a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados. Visa promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação.

¹⁹ FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

²⁰ BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde.

²¹ CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – é um encontro bianual que teve sua primeira edição realizada em 1982 e permanece até os dias atuais. Este encontro congrega pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino.

O CNFP – Congresso Nacional de Formação de Professores – é evento realizado na cidade de Águas de Lindóia – SP, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Este congresso foi originado do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) que, a partir do ano de 2011, passou a ser realizado também em âmbito nacional, sendo palco de discussões sobre formação de professores em nível nacional.

Como critério de seleção do material de investigação, partimos da análise dos títulos, palavras-chave, leitura dos resumos e referências bibliográficas dos referidos materiais bibliográficos, sendo selecionadas apenas produções relacionadas às temáticas da aprendizagem do jovem e adulto e a formação de professores. O idioma adotado foi o português, investigando produções brasileiras a partir dos seguintes descritores: aprendizagem do jovem adulto; aprendizagem do adulto; educação do adulto; adulto professor; aprendizagem no ensino superior; aprendizagem do professor e andragogia.

Quanto ao período cronológico de publicação das bibliografias investigadas, selecionamos trabalhos produzidos do ano 2000 ao ano 2016. Estabelecemos este recorte temporal com base em algumas leituras, como o livro “Aprendizagem do adulto professor” organizado por Placco e Souza (2015) e as obras “A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores” do autor Diniz-Pereira (2013) e “Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores” de autoria de André (2007).

Em seu livro, Placco e Souza (2015) apontam a construção da identidade como um elemento chave para se pensar a aprendizagem do adulto professor, segundo elas “não é possível conceber a aprendizagem do adulto, sobretudo do adulto professor, sem considerar o processo de formação identitária” (PLACCO; SOUZA, 2015, p.23). Sendo assim, considerando a formação identitária um elemento de grande relevância para a temática desta pesquisa, nos apoiamos em Diniz-Pereira (2013) que, investigando sobre a construção do campo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil aponta, a partir dos anos 2000, uma maior ênfase na temática “construção de identidade” e “profissionalização docente”. Também, segundo André (2007), nos anos 2000 observou-se um aumento no interesse pelo tema da identidade e profissionalização docente.

Assim, a partir dos anos 2000, de acordo com André (2007, p. 59) “(...) quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas e sua identidade profissional”. Neste sentido, as pesquisas sobre identidade docente abordam “quem é o professor” e, entre os diversos elementos que constituem e caracterizam a identidade do professor, “ser adulto” também é um deles.

Entendemos este panorama sobre as pesquisas do campo de formação de professores no Brasil (ANDRE, 2007; DINIZ-PEREIRA, 2013; PLACCO E SOUZA, 2015) como um forte indicador de que, o ano 2000 seria um marco histórico representativo para investigarmos a temática da aprendizagem do adulto e formação de professores, considerando a relação deste tema com a temática da identidade. Sendo assim, iniciamos nossas investigações a partir do ano 2000 e finalizamos com trabalhos produzidos no ano de 2016, por ser o ano de início desta pesquisa.

Nesta investigação, a escolha da pesquisa bibliográfica apresentou-se interessante e adequada para analisarmos como os trabalhos no campo da formação de professores vêm discutindo a aprendizagem do jovem e adulto, na intenção de conhecer como esses dois importantes temas como a aprendizagem do adulto e formação de professores, vêm sendo relacionados, quais aspectos da aprendizagem do adulto são mais enfatizados e quais ainda necessitam ser investigados. Segundo Soares (2000) as pesquisas de caráter bibliográfico realizam uma sistematização da produção em determinada área do conhecimento, e são, portanto, de grande importância para conduzir a uma compreensão ampla do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sendo possível conhecer sua amplitude, suas tendências teóricas e vertentes metodológicas. Soares (2000) também destaca que as pesquisas bibliográficas são importantes para revelar o processo de construção científica.

Neste sentido, para analisarmos como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas do campo da educação, identificando interlocuções e contribuições para o campo de formação de professores, objetivo geral desta pesquisa, nos propusemos a mapear as pesquisas científicas que discutem a aprendizagem do jovem e adulto no contexto do ensino superior. Assim, buscando identificar as teorias que orientam estes estudos, os elementos centrais que fundamentam a aprendizagem do adulto e quais as possíveis articulações e apontamento para a formação docente.

2.1 Definição dos descritores para direcionar as buscas realizadas

Com foco no tema desta investigação – aprendizagem do adulto e a formação de professores – adotamos descritores que se relacionam aos elementos centrais desta temática, visando, através destes, encontrar trabalhos relacionados à nossa proposta de pesquisa. Foram estabelecidos sete descritores:

- Aprendizagem do jovem adulto;
- Aprendizagem do adulto;
- Educação do adulto;
- Adulto professor;
- Aprendizagem no ensino superior;
- Aprendizagem do professor;
- Andragogia

O uso de descritores só foi possível no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca eletrônica SciELO, nos demais bancos de pesquisa, devido ao formato diferente de busca de dados, foram necessárias outras formas de consultas que esclareceremos no item 2.2 a seguir.

2.2 A consulta aos bancos de dados

A consulta ao banco de dados da CAPES foi realizada online, através do seu site na internet. As buscas foram feitas com o uso de cada um dos sete descritores separadamente. Em cada um destes descritores foram colocadas aspas, pois, deste modo, é possível um refinamento mais específico às palavras buscadas, possibilitando um filtro mais apurado nas buscas.

Na SciELO, uma biblioteca eletrônica, a consulta também foi realizada através da internet, sendo a busca feita com o uso de cada um dos sete descritores separadamente. Neste banco, devido a um menor volume de trabalhos apresentados, não foi empregado o recurso das aspas, sendo feita a análise preliminar de todos os artigos encontrados com os descritores estabelecidos.

A consulta à ANPEd também foi realizada virtualmente, através da sua página disponível na internet. A ANPEd organiza suas publicações por grupo de trabalho (GT), possuindo 23 GTs ao todo, deste montante, selecionamos para consulta apenas os GTs cujo o

tema de discussão apresentou maior relação com o tema da nossa pesquisa. Foram consultados 4 GTs, são eles: GT04 – Didática; GT08 – Formação de professores; GT18 – Educação de pessoas jovens e adultas e GT20 – Psicologia da educação. Esses GTs possuem campo de busca, mas a busca por eles não funcionou, não apresentou resultados, então optamos pela leitura de todos os títulos apresentados em cada um dos 4 GTs no período estabelecido.

A consulta aos trabalhos do ENDIPE partiu de sua décima edição – X ENDIPE – por ter sido realizado no ano 2000, marco inicial do recorte temporal desta pesquisa.

O ENDIPE é um evento realizado bianualmente, sendo assim, consultamos todos os 9 encontros realizados no período pesquisado (ano dos eventos: 2000; 2002; 2004; 2006; 2008; 2010; 2012; 2014 e 2016). Os conteúdos destes encontros não compartilham de uma organização comum, variando a forma de organização de um evento/ano para o outro, por essa razão, algumas consultas foram realizadas mais facilmente através dos CDs disponibilizados com os conteúdos dos eventos (consultamos os CDs dos encontros realizados nos anos: 2000; 2002; 2004 e 2010) em alguns encontramos maior facilidade de pesquisa através do conteúdo disponibilizado no site do ENDIPE (eventos de 2006; 2008; 2012; 2014 e 2016).

Na edição do ano 2000 os trabalhos foram divididos por eixos temáticos. Estabelecemos para consulta os eixos cuja temática possuem alguma relação com nosso tema de investigação. Foram três eixos consultados: EIXO 1: Os múltiplos sujeitos no ensinar e no aprender; EIXO 3: Os múltiplos espaços no ensinar e no aprender e EIXO 5: As múltiplas abordagens de pesquisa no ensinar e no aprender.

No encontro realizado em 2002 a organização das produções do ENDIPE foi definida por subtemas, foram consultados: SUBTEMA 2: Investigações atuais em teorias de ensino e de aprendizagem e suas relações com a didática e prática de ensino; e SUBTEMA 3: Práticas didáticas, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem para a diversidade humana, cultural e social em vários contextos educativos. Foi feita a leitura de todos os trabalhos contidos nesses subtemas, abrangendo pôsteres e painéis.

Já na edição de 2004 do ENDIPE as produções não foram organizadas por eixos temáticos ou subtemas, os trabalhos foram alocados por painel fechado e painel aberto, não trazendo nenhuma referência prévia sobre a temática por eles abordada. Assim, foi necessária a leitura de todos os títulos dessa edição do evento.

No ENDIPE 2006, os trabalhos foram organizados por painéis e pôsteres, sendo a consulta disponibilizada por autor, de acordo com a primeira letra do nome do autor principal. Como nosso interesse não se dirigia a nenhum autor específico e não era possível saber previamente qual o tema discutido por eles, foi feita a leitura de todos os títulos de todos os trabalhos (painéis e pôsteres) disponibilizados de A a Z.

A edição de 2008 do ENDIPE também foi organizada em painéis e pôsteres, contendo em cada um deles sete eixos. Não foram descritos os temas destes eixos, apenas enumerados (ex: Eixo 1, Eixo 2, etc.). Assim, foi necessária a leitura de todos os títulos de cada um dos sete eixos, tanto dos painéis quanto dos pôsteres.

No ENDIPE 2010, novamente as produções foram divididas por subtemas, dos quais, por critério de afinidade com nossa temática, elegemos para consulta: SUBTEMA 8: Educação de jovens e adultos; SUBTEMA 23: Ensino Superior e SUBTEMA 25: Formação docente.

No ENDIPE realizado no ano de 2012 os trabalhos foram distribuídos por “livros”. Também, por afinidade temática, nossa investigação concentrou-se no LIVRO 2: Política de formação inicial e continuada de professores e LIVRO 3: Didática e prática de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições.

Na edição de 2014 do evento os trabalhos foram subdivididos em 4 e-books temáticos. Por critério de relação com nossa temática, consultamos o E-BOOK 2: Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores e E-BOOK 4: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade.

Em nossa última edição consultada deste evento, ENDIPE 2016, os trabalhos foram organizados em artigos completos e pôsteres, distribuídos em 3 eixos temáticos: EIXO 1- Didática e prática de ensino: desdobramentos em cenas na educação pública; EIXO 2 - Didática, profissão docente e políticas públicas e EIXO 3- Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais. Nesta edição foram lidos todos os títulos de todos os trabalhos disponibilizados.

Quanto à pesquisa realizada nos dados do Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) iniciamos nossa consulta a partir do ano de 2011, por ter sido somente a partir deste ano que este congresso se tornou um evento de âmbito nacional. Anterior a esta data, ele era unicamente o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, como o próprio nome sugere, um evento de âmbito estadual, e optamos por realizar esta pesquisa a partir da investigação de bancos de dados e eventos de abrangência nacional.

O CNFP traz suas publicações subdivididas por eixos temáticos, sendo assim, selecionamos para consulta os eixos temáticos cujos temas possuem alguma relação com nosso tema de investigação. No I CNFP, realizado em 2011, foram consultados: EIXO 1 - Formação inicial e continuada de professores para a educação básica; EIXO 3 - Projetos e práticas de formação de professores e EIXO 6 - Formação de professores para o ensino superior.

O II CNFP foi realizado em 2014, nesta edição do evento consultamos EIXO 1 - Formação inicial de professores para a educação básica e o EIXO 6 - Formação de professores para o ensino superior.

Na última edição consultada deste congresso, o III CNFP realizado em 2016, foram consultados o EIXO 1 - Formação inicial de professores de educação básica e o EIXO 7 - Formação e desenvolvimento profissional de professores do ensino superior. Dos eixos temáticos selecionados foram feitas as leituras preliminares de todos os trabalhos apresentados, abrangendo: Relato de experiência – apresentação oral; Relato de pesquisa – apresentação oral; Relato de pesquisa – apresentação de pôster.

2.3 Estabelecimento de critérios para seleção do material que compõe o corpus da pesquisa

Como já anunciado, a pesquisa a que nos propusemos realizar teve como objetivo geral analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas, identificando interlocuções e contribuições para o campo dos estudos e investigações sobre a formação de professores. Sendo assim, para a seleção dos trabalhos que integram o corpus desta pesquisa foram considerados os seguintes indicadores:

- Os sujeitos da aprendizagem

Selecionamos trabalhos acadêmicos que apresentaram como sujeitos de sua investigação jovens e adultos estudantes de graduação e profissionais do ensino (professores, coordenadores pedagógicos) em exercício da profissão e/ou em formação continuada.

- Temas dos trabalhos

Buscamos trabalhos acadêmicos em que a temática desenvolvida:

- Esteja relacionada à formação profissional do adulto, especialmente voltado à área educacional;
- Explore conceitos relacionados ao processo de aprendizagem do jovem e adulto;

2.4 Panorama geral das produções encontradas e selecionadas em cada uma das cinco fontes de dados consultadas nesta pesquisa

Aqui, já tendo esclarecido como foi realizado o processo de consulta nos bancos de dados (item 2.2. A consulta aos bancos de dados) e tendo apresentado também quais foram os critérios de seleção adotados nesta investigação (item 2.3. Estabelecimento de critérios para seleção do material que compõe o corpus da pesquisa), apresentaremos o panorama geral das produções encontradas e selecionadas, dentro do período pesquisado (2000-2016), em cada uma das cinco fontes de dados consultadas nesta pesquisa.

A busca no banco de dados da CAPES, como já esclarecemos, foi feita com o uso de sete descritores previamente estabelecidos. A partir destes, foram apresentados um total de 119 produções acadêmicas. Por meio da leitura destas obras foram selecionadas apenas as produções que realmente se relacionavam ao tema buscado. Foram selecionadas 22 produções que se enquadraram ao tema investigado (aprendizagem do adulto e formação de professores) e aos critérios de seleção já mencionados.

Tabela 1 – Produções da CAPES selecionadas para análise

DESCRIPTOR	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
Aprendizagem do jovem adulto	0	0
Aprendizagem do adulto	13	10
Educação do adulto	4	0
Adulto professor	7	0
Aprendizagem no ensino superior	36	5
Aprendizagem do professor	37	4
Andragogia	22	3
Total	119	22

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos da CAPES.

A consulta na biblioteca eletrônica SciELO também foi feita através do uso dos sete descritores previamente estabelecidos. Nesta busca, foram encontrados 492 trabalhos ao todo, sendo selecionados apenas quatro trabalhos que correspondiam ao conteúdo investigado, conforme representado na tabela 2:

Tabela 2 – Produções da SciELO selecionadas para análise

DESCRIPTOR	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
Aprendizagem do jovem adulto	3	0
Aprendizagem do adulto	28	2
Educação do adulto	63	0
Adulto professor	0	0
Aprendizagem no ensino superior	133	1
Aprendizagem do professor	265	1
Andragogia	0	0
Total	492	4

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos da SciELO.

A consulta na ANPED se deu a partir dos quatro grupos de trabalho (GTs) que, no nosso julgamento, possuem maior relação com o tema desta pesquisa. Nesses quatro GTs consultados, encontramos um total de 514 trabalhos, onde somente um (1) foi selecionado para compor esta pesquisa, como ilustra a tabela 3:

Tabela 3 – Produções da ANPED selecionadas para análise

GRUPOS DE TRABALHO – GTs	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
GT 04 – Didática	159	0
GT 08 – Formação de professores	216	01
GT 18 – Educação de pessoas jovens e adultas	72	0
GT 20 – Psicologia da educação	67	0
TOTAL	514	1

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos da ANPED.

A coleta de dados do ENDIPE foi realizada nas nove edições do encontro realizadas dentro do período pesquisado (2000-2016). Foi consultado um montante de 8.471 produções acadêmicas, sendo selecionadas para análise nesta pesquisa sete produções que se relacionavam ao tema investigado (aprendizagem do adulto e formação de professores) e aos critérios de seleção estabelecidos.

Tabela 4 – Produções do ENDIPE selecionadas para análise

ENCONTRO	ANO	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
X ENDIPE	2000	Eixo 1	34
		Eixo 3	24
		Eixo 5	15
		Subtotal	73
XI ENDIPE	2002	Subtema 2	45
		Subtema 3	188
		Subtema 6	178
		Subtotal	411
XII ENDIPE	2004	Painel Fechado	289
		Painel Aberto	618
		Pôster	418
		Subtotal	1.325
XIII ENDIPE	2006	Painéis	774
		Pôsteres	611
		Subtotal	1.385
XIV ENDIPE	2008	Painéis	1194
		Pôsteres	662
		Subtotal	1.856
XV ENDIPE	2010	Subtema 8	73
		Subtema 23	110
		Subtema25	470
		Subtotal	653
XVI ENDIPE	2012	Livro 2	653
		Livro 3	623
		Subtotal	1.276
XVII ENDIPE	2014	E-book 2	731
		E-book 4	73
		Subtotal	804
XVIII ENDIPE	2016	Eixo 1	545
		Eixo 2	478
		Eixo 3	318
		Subtotal	1.341
TOTAL		TOTAL	8.471
			7

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos do ENDIPE.

A busca no banco de dados do Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) foi feita nas três edições do evento realizadas até o ano de 2016. Nesta consulta

localizamos 1.011 trabalhos ao todo, sendo selecionado, dentro dos critérios desta pesquisa, apenas um (1) trabalho para compor esta investigação.

Tabela 5 – Produções do CNFP selecionadas para análise

ENCONTRO	ANO	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
I CNFP	2011	Eixo 1	232
		Eixo 3	125
		Eixo 6	48
		Subtotal	405
II CNFP	2014	Eixo1	282
		Eixo 6	52
		Subtotal	334
III CNFP	2016	Eixo 1	223
		Eixo 7	49
		Subtotal	272
TOTAL		TOTAL	1011
			1

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos do CNFP.

A busca realizada nesta pesquisa, a partir da análise individual de cada um dos cinco bancos de dados investigados, resultou em um total de 10.607 produções acadêmicas previamente analisadas, sendo deste montante, selecionadas 35 produções bibliográficas para compor o corpus desta pesquisa, conforme representado na tabela a seguir:

Tabela 6 – Total de produções selecionadas

BANCO DE DADOS	Nº DE TRABALHOS APRESENTADOS	Nº DE TRABALHOS SELECIONADOS
CAPES	119	22
SciELO	492	4
ANPEd	514	1
ENDIPE	8.471	7
CNFP	1.011	1
TOTAL	10.607	35

Fonte: construção da autora com base nos dados extraídos da CAPES, SciELO, ANPEd, ENDIPE e CNFP.

Analisando o total de produções selecionadas nos cinco bancos de dados consultados, observa-se que o número de trabalhos encontrados foi muito superior ao número de trabalhos selecionados, isso se deve, principalmente, a três fatos. O primeiro é que, mesmo a busca nos bancos de dados tendo sido realizada com o uso dos sete descritores que possuem afinidade com o tema (1. Aprendizagem do jovem adulto; 2. Aprendizagem do adulto; 3. Educação do

adulto; 4. Adulto Professor; 5. Aprendizagem no Ensino superior; 6. Aprendizagem do professor; 7. Andragogia), a grande maioria das pesquisas que abordavam o adulto se referiam especificamente ao adulto perfil da EJA que, como já esclarecemos no início deste estudo, destoa do perfil de adulto presente no Ensino Superior e do adulto professor. Por tal motivo, estas pesquisas não foram incluídas no nosso corpus de investigação.

O segundo elemento identificado em nossa investigação e que teve influência no número de pesquisas selecionadas se refere ao fato de que, mesmo com os descritores utilizados e, nos bancos onde não foi possível o uso de descritores, tendo selecionado para análise eixos temáticos, subtemas e E-books cujo tema demonstrava afinidade com o nosso objeto de investigação, verificamos que muitas das produções não relacionavam os dois temas buscados (aprendizagem do adulto e formação de professores). A maior parte destes trabalhos lidos abordava a formação de professores, mas sem fazer relação com a aprendizagem do adulto. Ou, por vezes, apresentavam palavras como “professor” e “adulto” no mesmo texto (um dos motivos do trabalho aparecer em nossas buscas), mas não correspondiam ao conteúdo desejado.

O terceiro fator que impactou na discrepância entre o número de trabalhos apresentados e selecionados foi também a impossibilidade de uso de descritores em três dos cinco bancos de dados consultados (ANPEd; ENDIPE; CNFP). Nesses eventos, como esclarecido anteriormente, foi necessário consultar eixos temáticos, subtemas e e-book que, por vezes, não especificavam qual o tema dos trabalhos contidos nele e, também, alguns cujo tema poderia ter alguma relação com o nosso interesse, mas não era específico sobre o tema buscando. Assim, todas as produções encontradas e analisadas em nossas buscas, incluindo as que não tinham relação com o tema investigado, foram computadas como “número de trabalhos apresentados”. Mas, com a análise destes trabalhos, somente as produções que de fato se enquadravam no tema buscado e nos critérios definidos foram selecionadas para compor esta investigação.

Analisando a origem dos dados coletados, observa-se que a CAPES é a principal fonte dos trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa, sendo ela responsável por 63% do total de trabalhos selecionados. Em segundo lugar temos a ENDIPE, fonte de 20% dos estudos que compõem esta pesquisa, seguida pela SciELO, fonte de 11% das produções e, completando nosso quadro de produções selecionadas, temos o CNFP e a ANPEd, cada um sendo fonte de 3% das produções acadêmicas selecionadas para serem analisadas nesta pesquisa, como ilustrado no gráfico 1 a seguir:

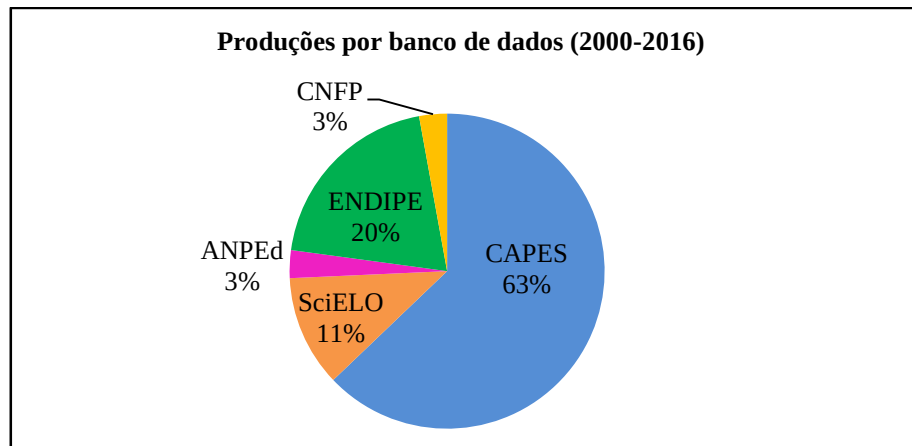


Gráfico 1 – Porcentagem de produções selecionadas por banco de dados (2000-2016)

Fonte: construção da autora a partir dos dados extraídos da CAPES, SciELO ANPEd, ENDIPE e CNFP.

2.5 Corpus da pesquisa: conhecendo as produções selecionadas

Com base nos elementos e critérios já descritos na Metodologia, foi feita a leitura e seleção dos trabalhos que compõem esta pesquisa. Apresentamos no quadro 10 as 35 produções selecionadas a partir das quais desenvolveremos nossas análises e investigação da temática “aprendizagem do adulto e formação de professores”.

Destacamos no quadro a seguir a fonte (banco de dados) onde o estudo foi identificado; enumeramos os trabalhos selecionados (nº) no intuito de ajudar na organização do material; apresentamos o título de cada pesquisa; ano de publicação; instituição de ensino (IE) de origem do trabalho e autor da produção bibliográfica.

Quadro 4 – As 35 produções bibliográficas que compõem esta pesquisa

(continua)

FONTE	Nº	TÍTULO	ANO	IE	AUTOR
ANPEd (1)	T1	A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural	2005	USP	Elaine Sampaio Araújo; Manuel Oriosvaldo de Moura
CNFP (1)	T2	Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência	2016	UNESP – Rio Claro	Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto; Flavia Medeiros Sarti
SciELO (4)	T3	A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional	2007	UFRN	Alessandra Pimentel
	T4	Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos	2007	UFPR	Ana Maria Costa e Silva
	T5	Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida	2014	Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Vila Nova de Gaia, Portugal.	Rita Barros; Angélica Reis Monteiro; J. António Marques Moreira
	T6	Aprendizagem do professor: uma leitura possível	2016	IFBA UFBA	Jamille Vilas Boas; Jonei Cerqueira Barbosa
ENDIPE (7)	T7	A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural	2004	Universidade de Uberaba	Elaine Sampaio Araújo
	T8	O professor como aprendiz: construindo espaços de reflexão e aprendizagem	2006	Unimontes	Maria Helena de Souza Ide
	T9	A teoria da aprendizagem de Vygotsky e os ambientes virtuais de aprendizagem – experiências na formação de educadores	2006	UFC	Tereza Cristina Batista de Lima; Serafim Firmo de Souza Ferraz
	T10	Aprendizagem do adulto professor	2006	PUC/SP	Vera Maria Nigro de Souza Placco et al
	T11	Ações formativas para a educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva	2012	UFJF	Adriana Rocha Bruno
	T12	Formação de professores em processos andragógicos de Ensino e aprendizagem	2012	PUC/SP	Glaucia Berton Dagostino
	T13	A aprendizagem de professores na pós-graduação	2014	SEDF UnB	Valdívila de Lima Pires Egler; Albertina Mitjans Martínez

Quadro 4 – As 35 produções bibliográficas que compõem esta pesquisa

(continuação)

FONTE	Nº	TÍTULO	ANO	IE	AUTOR
CAPES (22)	T14	Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais	2012	UFJF	Euzicléia Tavares dos Santos
	T15	A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line.	2007	PUC/SP	Adriana Rocha Bruno
	T16	Aprendizagem do adulto: um estudo sobre alunos do curso de ciências econômicas	2013	PUC/SP	Jani Floriano
	T17	Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná	2004	UFPR	Solange Rauchbach Garani
	T18	Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas	2004	Unicamp	Álvaro José Pereira Braga
	T19	Avaliação da aprendizagem na educação à distância	2001	UFSC	Roseli Zen Cerny
	T20	Educação à distância: estudo comparativo do perfil e motivações dos alunos das instituições de ensino superior e das organizações corporativas	2009	PUC/ RS	Deleuse Russi de Azevedo
	T21	Sou CP na educação infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores	2010	UMESP	Neli Regina Palliares
	T22	Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (PROBLEM-BASED LEARNING - PBL)	2015	UEFS	Elisa Carneiro Santos de Almeida
	T23	Gestor escolar como articulador da integração das tecnologias na escola	2014	PUC/ PR	Mary Natsue Ogawa
	T24	A trajetória de aprendizagem no ensino superior: percepções de acadêmicos	2005	PUC/ RS	Airton Pozo de Mattos
	T25	Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior	2009	UFPR	Lúcia Helena Alencastro
	T26	O iEAD e os Processos de Aprendizagem no Ensino Superior: a importância dos fatores individuais	2014	UFPE	Silvania Lucia da Silva Carrilho
	T27	A aprendizagem na percepção de alunos e professores do ensino superior	2006	PUC/ PR	Mabel María Sala Quintana

Quadro 4 – As 35 produções bibliográficas que compõem esta pesquisa

(conclusão)					
FONTE	Nº	TÍTULO	ANO	IE	AUTOR
CAPES (22)	T28	Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública	2012	UFC	Wirla Risany Lima Carvalho
	T29	Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente	2007	UFBA	Elaine Maria da Silva Barbosa
	T30	Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID	2016	Universidade de São Francisco	Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins
	T31	A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada	2012	UFMS	Marcia Vanderlei de Souza Esbrana
	T32	As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica à distância	2016	PUC/ PR	Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado
	T33	Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem	2011	PUC/ SP	GlauCIA Berton Dagostino
	T34	Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem	2006	PUC/ MG	Isa Mara Cardoso
	T35	Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia.	2016	Unesp	Marina Cyrino

Fonte: construção da autora a partir da consulta e seleção realizada nos bancos de dados da ANPED; CNFP; SciELO; ENDIPE e CAPES no recorte temporal de 2000 a 2016.

As produções biográficas apresentadas no quadro 10 serão analisadas ao longo dos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3 – MAPEANDO AS PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS QUE ABORDAM A APRENDIZAGEM DO ADULTO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, apresentamos um mapeamento das 35 produções acadêmicas selecionadas na pesquisa bibliográfica sobre a temática “aprendizagem do adulto e formação de professores” no período investigado de 2000 a 2016.

O mapeamento realizado neste capítulo foi orientado pelas seguintes questões: (1) Quais são as instituições de ensino superior que têm produzido pesquisas sobre a aprendizagem do adulto relacionada ao campo de formação de professores no período pesquisado? (2) Como tem sido a produção anual de pesquisas sobre esta temática no recorte temporal investigado? (3) Em que contexto as pesquisas selecionadas abordam a aprendizagem do adulto e a formação de professores?

Responderemos estas questões ao longo deste capítulo.

3.1 Instituições de ensino superior e a produção de pesquisas sobre o tema “aprendizagem do adulto e a formação de professores” (2000-2016)

Iniciamos nosso mapeamento pelas instituições de origem dos trabalhos selecionados. Acreditamos ser relevante conhecer quais as instituições de ensino superior têm desenvolvido pesquisas relacionadas ao tema “aprendizagem do adulto e formação de professores”, se há maior concentração de pesquisas sobre este tema em uma região ou instituição e como essas investigações têm se distribuído pelo país.

Assim, analisando a origem das 35 produções bibliográficas selecionadas, observamos que elas estão distribuídas em 23 instituições de ensino superior deferentes. São elas:

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (n=5);
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR (n=4);
- Universidade Federal do Paraná – UFPR (n=3);
- Universidade Federal do Ceará – UFC (n=2);
- Universidade Federal de Juiz de Fora/MG – UFJF (n=2);
- Universidade Estadual Paulista – Unesp (n=2);
- Universidade Federal da Bahia – UFBA (n=1)
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS (n=1);

- Universidade Estadual de Montes Claros (MG) – Unimontes (n=1);
- Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (n=1);
- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG (n=1);
- Universidade de Uberaba – Uniube (n=1);
- Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto – USP/RP (n=1);
- Universidade Federal da Brasília – UnB (n=1);
- Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (n=1);
- Universidade Estadual de Feira de Santana/BA– UEFS (n=1);
- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS (n=1);
- Universidade São Francisco – USF/SP (n=1);
- Escola Superior Jean Piaget e Universidade Aberta – Portugal (n=1);
- Instituto Federal da Bahia –IFBA– e Universidade Federal da Bahia – UFBA (n=1);
- Universidade Federal do Pernambuco – UFPE (n=1);
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (n=1);
- Universidade Metodista de São Paulo (n=1);

Nesta análise, observamos que as produções bibliográficas escolhidas para compor a investigação sobre o tema “aprendizagem do adulto e formação de professores” estão distribuídas em diferentes instituições e localidades. Neste cenário, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi a instituição que apresentou maior número de pesquisas sobre a temática investigada, tendo sido responsável por cinco das 35 produções que compõe nossa amostra.

Ocupando o segundo lugar no número de produções está a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), sendo ela a instituições de origem de quatro trabalhos do total selecionado. Logo após, com três trabalhos investigados, está a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Na sequência, estão: Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp), cada uma delas foi a instituições de origem de dois estudos do conjunto de pesquisas escolhidas. Estas seis instituições citadas foram juntas, responsáveis por pouco mais da metade (n= 18) do total de pesquisas selecionadas. As demais instituições, 17 ao todo, foram responsáveis, cada uma, por uma (01) das produções acadêmicas que compõe o nosso conjunto de pesquisas selecionadas para investigação do tema “aprendizagem do adulto e formação de professores”.

3.2 Produção anual de pesquisas científicas sobre “aprendizagem do adulto e formação de professores” nos anos de 2000 a 2016

Continuando nosso mapeamento das produções selecionadas, traçamos um panorama do número de trabalhos identificados por ano dentro do período recortado, conforme ilustrado no gráfico a seguir:

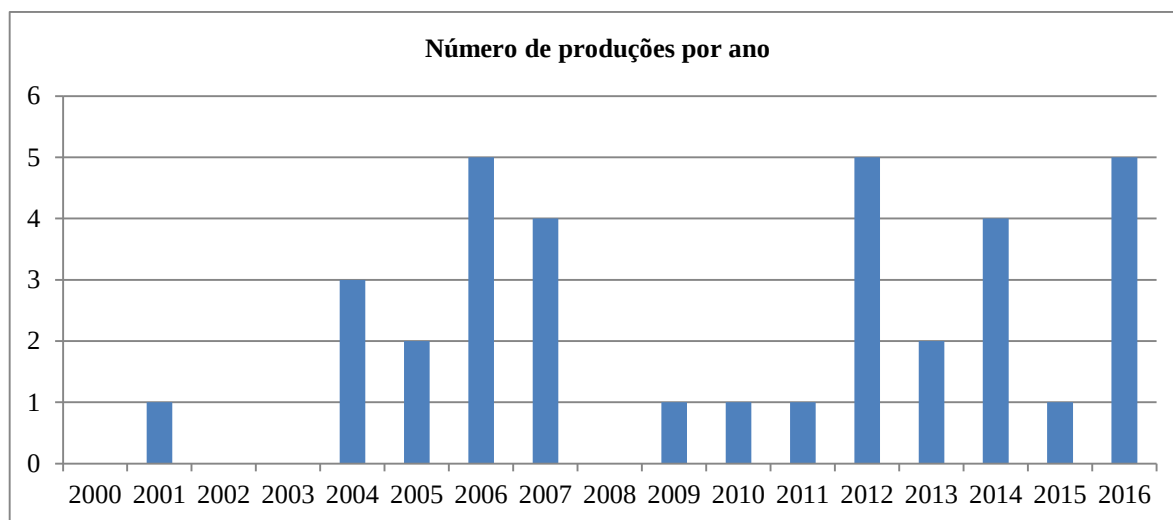


Gráfico 2 - Produção anual dos trabalhos selecionados sobre a aprendizagem do adulto e a formação de professores no período de 2000 a 2016

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 obras selecionadas nesta investigação.

Por meio do gráfico 2 podemos observar como foi a produção anual das 35 pesquisas selecionadas sobre o tema da aprendizagem do adulto e formação de professores entre os anos de 2000 a 2016. Notamos, pela figura, que os quatro primeiros anos investigados foram pouco significativos, sendo identificada, nestes anos iniciais, apenas uma produção, no ano de 2001. Entre os anos de 2004 a 2007 houve um aumento no número de produções sobre essa temática, oscilando entre duas a cinco produções por ano. Após o ano de 2007, onde identificamos quatro pesquisas discutindo o tema, notamos uma queda considerável no número de produções, no ano de 2008 não encontramos registros de estudos referentes ao tema buscado e nos anos 2009; 2010 e 2011 encontramos apenas uma produção por ano. No ano de 2012 é observado novamente um crescimento no número de pesquisas sobre o tema, contudo esse crescimento não se manteve estável por muito tempo, no ano seguinte (2013) o número de produções caiu mais da metade. A produção anual de pesquisas sobre a temática investigada continuou oscilando até o fim do período investigado, após a queda em 2013 houve um novo aumento em 2014, registrando quatro produções, seguido por uma nova

redução em 2015, identificamos apenas um trabalho, e encerramos com um crescimento expressivo no ano de 2016, cinco produções.

Pela instabilidade observada na produção anual, ao longo do período analisado, é difícil fazer qualquer previsão sobre as produções referentes ao tema. A oscilação na produtividade não nos fornece subsídios para prever se o número de produções registradas sobre o tema da aprendizagem do adulto associada ao campo de formação de professores tende a manter o número identificado em 2016 (cinco produções), se irá reduzir ou crescer.

O que podemos concluir, até o momento, é que este tema tem se mostrado pouco explorado nas pesquisas científicas no período recortado, haja vista sua relevância no contexto social contemporâneo, onde os adultos como sujeitos construtores de conhecimento estão constantemente envolvidos em situações de aprendizagem. Uma realidade social onde se propaga a necessidade de aprendizagem ao longo da vida, onde o contingente de adultos envolvidos em processos de aprendizagem em níveis de ensino (graduação, pós-graduação, formação continuada etc.) e situações diversas (formação pessoal e profissional) é cada vez maior, contudo, as particularidades da aprendizagem do indivíduo adulto ainda não predominam nas investigações acadêmicas da área, o que requer maiores investimentos.

3.3 Contextos das pesquisas selecionadas: Como a aprendizagem do adulto e a formação de professores vêm sendo abordada nos estudos analisados?

Nesta unidade buscamos identificar, através dos trabalhos que compõem a nossa amostra selecionada, em qual contexto o tema da aprendizagem do adulto associado ao campo de formação de professores tem sido discutido no âmbito das pesquisas científicas.

Analisando as 35 produções bibliográficas selecionadas, observamos que elas desenvolvem investigações em contextos particulares, específicos, o que nomeamos como micro contextos. No entanto, notamos que estes micros contextos abordados nas pesquisas vinculam-se a contextos mais amplos dentro do campo educacional. Sendo assim, a partir da análise dos micros contextos, formulamos categorias de contexto mais amplo, onde agrupamos as pesquisas de acordo com as características compartilhadas. Notamos também que, em alguns estudos, o tema abordado se refere a mais de um contexto, por tal motivo, algumas pesquisas foram classificadas em mais de uma categoria de contexto, conforme representado nos quadros a seguir:

Quadro 5 – Formação Continuada de Professores (6 trabalhos)

T10 - Aprendizagem do adulto professor Micro contexto: Este artigo apresenta as reflexões de um grupo de estudos que investiga, discute e sistematiza questões envolvendo aprendizagem de adulto professor.
T18- Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas; Micro contexto: descrição problematizadora da implantação e desenvolvimento de cursos de Informática Educativa para professores da escola pública municipal de Campinas (SP), no período de 1990 a 1997.
T29- Aprendizência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente; Micro contexto: A pesquisa teve como locus o Programa de Formação de Professores do Estado - PROESP/Licenciatura em Letras do Polo de Jacobina-BA.
T31- A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada; Micro contexto: desvela a aprendizagem do sujeito professor de língua portuguesa em situação de formação continuada.
T32 - As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica à distância Micro contexto: analisa as contribuições e implicações da mediação pedagógica realizada no processo de formação continuada à distância.
T34- Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem Micro contexto: Cursos de educação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem e EaD.

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

As pesquisas classificadas na categoria **Formação Continuada de Professores** abarcaram os seis trabalhos da nossa amostra analisada que se desenvolveram tendo como foco de investigação a aprendizagem do professor em contexto de formação continuada. Estas produções investigaram a formação continuada do professor em cursos presenciais e/ou também na modalidade de Educação à Distância.

Quadro 6 – Formação Inicial de Professores (7 trabalhos)

T2 - Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência Micro contexto: Estágio curricular na educação básica para aprendizagem da docência.
T8 - O professor como aprendiz: construindo espaços de reflexão e aprendizagem Micro contexto: Comportamento de aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura e pedagogia/ estilos de aprendizagem.
T10 - Aprendizagem do adulto professor Micro contexto: Este artigo apresenta as reflexões de um grupo de estudos que investiga, discute e sistematiza questões envolvendo aprendizagem de adulto professor.
T12- Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem. Micro contexto: Formação docente para professores que atuam especificamente com alunos adultos já escolarizados.
T14- Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais Micro contexto: analisa o futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais no interior da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICE) do curso de Pedagogia da FAGED/UFJF.
T33- Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem. Micro contexto: Formação docente para professores que atuam especificamente com alunos adultos já escolarizados.
T35- Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. Micro contexto: Estágio de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido no curso de Pedagogia da Unesp – Rio Claro.

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

A categoria **Formação Inicial de Professores** foi composta por sete trabalhos. Nesta categoria agrupamos pesquisas que foram desenvolvidas tendo como foco elementos que compõem a formação inicial dos futuros professores, como: Investigações realizadas sobre o desenvolvimento de estágios na aprendizagem da docência; Investigação da aprendizagem de estudantes de cursos de licenciatura e pedagogia; Pesquisas sobre a formação inicial de professores preparando-os para a docência com alunos adultos; e trabalhos que analisam o aprendizado do futuro docente com o auxílio da tecnologia e também a aprendizagem do docente em formação sobre as tecnologias digitais.

Quadro 7 – Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente (8 trabalhos)

T1– A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural; Micro contexto: investiga o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional. Pesquisa realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Dolores Duran, da cidade de São Paulo, localizada na zona sul, região de Campo Limpo.
T3 - A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional Micro contexto: divulga a aprendizagem experiencial a pesquisadores e profissionais interessados no tema do desenvolvimento profissional.
T4 - Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos Micro contexto: Formação profissional de jovens e adultos ao longo da vida.
T6 - Aprendizagem do professor: uma leitura possível; Micro contexto: revisita o conceito de aprendizagem do professor à luz dos estudos de Jean Lave e Etienne Wenger.
T7 - A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural; Micro contexto: Este trabalho pretende apresentar as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.
T21 - Sou CP na educação infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores Micro contexto: examina as dificuldades que o coordenador pedagógico tem encontrado no processo de construção de sua identidade como formador de professores de Educação Infantil.
T23- O gestor escolar como articulador da integração das Tecnologias na escola; Micro contexto: investiga quais são os requisitos de uma proposta de formação que possibilitaria aos gestores promoverem a integração das tecnologias no espaço escolar.
T30 - Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID. Micro contexto: Investigar a aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras.

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

Classificamos na categoria **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente** os oito estudos da nossa amostra selecionada que compartilharam o interesse pelo tema da aprendizagem do adulto/professor relacionado ao seu desenvolvimento profissional. Neste contexto as pesquisas abordaram o professor e sua constituição profissional; o professor na atuação como coordenador pedagógico, como gestor escolar e como supervisor de estágio.

Quadro 8 – Aprendizado em formação com e sobre Tecnologias Digitais (10 trabalhos)

T9- A teoria da aprendizagem de Vygotsky e os ambientes virtuais de aprendizagem – Experiências na formação de educadores. Micro contexto: como os conceitos centrais de Vygotsky podem ser reinterpretados no campo da educação à distância.
T11 - Ações formativas para a educação online no ensino superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva Micro contexto: Didática online e aprendizagem do adulto educador. Investigar o Ensino Superior e as potências para a formação do adulto educador, numa educação em rede.
T14 - Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais; Micro contexto: investiga o aprendizado do futuro docente com e sobre as tecnologias digitais no interior da disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação (TICE) do curso de Pedagogia da FAGED/UFJF.
T15 - A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line Micro contexto: desenvolve uma investigação sobre a aprendizagem do adulto, especificamente do educador, e busca estratégias didáticas que auxiliem o desenvolvimento desse processo em ambientes de educação a distância on-line.
T18 - Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas; Micro contexto: descrição problematizadora da implantação e desenvolvimento de cursos de Informática Educativa para professores da escola pública municipal de Campinas (SP), no período de 1990 a 1997.
T19- Avaliação da aprendizagem na educação à distância Micro contexto: Avaliação da aprendizagem na modalidade EaD no Brasil.
T20- Educação à distância: estudo comparativo do perfil e motivações dos alunos das instituições de ensino superior e organizações corporativas Micro contexto: analisa o perfil de alunos das instituições de ensino superior (IES) e organizações corporativas (OCs) na EaD.
T23- O gestor escolar como articulador da integração das Tecnologias na escola; Micro contexto: investiga quais são os requisitos de uma proposta de formação que possibilitaria aos gestores promoverem a integração das tecnologias no espaço escolar.
T32 - As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica à distância Micro contexto: analisa as contribuições e implicações da mediação pedagógica realizada no processo de formação continuada à distância.
T34- Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem Micro contexto: Cursos de educação continuada em ambientes virtuais de aprendizagem e EaD.

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

A categoria **Aprendizado com e sobre Tecnologias Digitais** foi composta por 10 trabalhos. Nesta categoria agrupamos as pesquisas que abordam a aprendizagem com tecnologias digitais, ou seja, a aprendizagem realizada em ambientes virtuais, com o auxílio da internet, como ocorre nos cursos de Educação à Distância (EaD). E também os trabalhos

que investigaram a aprendizagem do professor sobre as tecnologias digitais, como os professores aprendem a utilizar as tecnologias digitais na sua prática docente.

Quadro 9 – Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior (12 trabalhos)

T5 - Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida; Micro contexto: analisa a relação entre a aprendizagem de alunos do ensino superior, com base na apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar, e a disposição que apresentam para se envolver em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV).
T11 - Ações formativas para a educação online no ensino superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva Micro contexto: Didática online e aprendizagem do adulto educador. Investigar o Ensino Superior e as potências para a formação do adulto educador, numa educação em rede.
T13 - A aprendizagem de professores na pós-graduação Micro contexto: compreender a aprendizagem de professores na pós-graduação.
T16 - Aprendizagem do adulto: um estudo sobre alunos do curso de ciências econômicas. Micro contexto: investiga como os alunos do curso de Ciências Econômicas da Universidade da Região de Joinville – Univille – veem o seu processo de aprendizagem.
T17 - Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná; Micro contexto: Focaliza o aluno adulto, em situação de pós-graduação na área do Direito, e a sua percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem.
T19- Avaliação da aprendizagem na educação à distância Micro contexto: Avaliação da aprendizagem na modalidade EaD no Brasil.
T22 - Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-formação do estudante na aprendizagem baseada em problemas (problem-based learning - pbl); Micro contexto: investigação dos processos de aprendizagem de estudantes da Educação Superior, alunos do curso de Medicina da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.
T24 - A trajetória de aprendizagem no ensino superior: percepções de acadêmicos; Micro contexto: investiga como os acadêmicos percebem os processos cognitivos que ocorrem quando são envolvidos em experiências de aprendizagem.
T25 - Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior; Micro contexto: analisa a concepção dos estudantes de ensino superior sobre a inserção dos projetos de aprendizagem na sua formação universitária.
T26 - O iEAD e os processos de aprendizagem no ensino superior: a importância dos fatores individuais; Micro contexto: avalia empiricamente o impacto do iEAD sobre os discentes do ensino superior.
T 27- A aprendizagem na percepção de alunos e professores do ensino superior. Micro contexto: analisa a aprendizagem na percepção de universitários e professores do Ensino Superior.
T28 - Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública; Micro contexto: investiga a prática de avaliação de ensino-aprendizagem, realizada junto aos alunos de turnos noturno e diurno do curso de Pedagogia de uma IES da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza- CE.

Fonte: construção da autora a partir da análise das 35 pesquisas selecionadas para compor esta investigação.

A nossa última categoria definida foi a **Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior**, ela engloba todos os trabalhos da nossa amostra analisada que discutiram a aprendizagem do aprendiz adulto ou professor no contexto do ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação.

Analisando o contexto em que cada uma das 35 pesquisas selecionadas abordou a temática da aprendizagem do adulto relacionada ao campo de formação de professores, observamos que estas 35 pesquisas escolhidas podem ser classificadas em cinco contextos amplos. São eles:

- Formação Continuada de Professores (6 trabalhos);
- Formação Inicial de Professores (7 trabalhos);
- Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente (8 trabalhos);
- Aprendizagem com e sobre Tecnologias Digitais (10 trabalhos);
- Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior (12 trabalhos);

Como podemos observar nos quadros 5; 6; 7; 8; e 9 oito pesquisas analisadas foram classificadas em duas categorias de contexto, foram os trabalhos: T10, T11, T14, T18, T19, T23, T32 e T34. Isso ocorreu, pois, devido ao tema trabalhado, esses estudos puderam ser agrupados em mais de uma das categorias estabelecidas. Como, por exemplo, o trabalho (T10) - “Aprendizagem do adulto professor”. Este artigo apresenta as reflexões de um grupo de estudos que investiga questões envolvendo a aprendizagem de adulto professor de modo geral, abarcando assim elementos da formação inicial de professores e também da formação continuada, sendo, por este motivo, classificado em duas categorias: Formação Continuada de Professores (quadro 5) e Formação Inicial de Professores (quadro 6).

Essa dupla classificação também pode ser observada em outras pesquisas, como o trabalho (T34) – “Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem”. Esta pesquisa tem como micro contexto cursos de educação continuada realizados em ambientes virtuais de aprendizagem. Sendo assim, classificamos este estudo nas categorias: Formação continuada de professores (quadro 5) e na Aprendizagem com e sobre tecnologias digitais (quadro 8).

Analisando as 35 produções bibliográficas selecionadas no período de 2000 a 2016, foi possível observar que o tema da “aprendizagem do adulto e formação de professores” tem sido discutido principalmente no contexto do Ensino Superior (12 trabalhos), o que corresponde a 34,28% do montante analisado. Esta categoria demonstra uma compreensão,

tanto da figura do professor quanto do aluno da graduação e da pós-graduação, como sujeitos adultos envolvidos em processos de aprendizagem.

O segundo contexto mais abordado em nossa amostra foi a categoria Aprendizado com e sobre Tecnologias Digitais, com 10 trabalho (28,57% das pesquisas). Essa categoria reflete um elemento cada vez mais presente na vida do professor (as tecnologias), e que, de diferentes formas, tem impactado a atuação docente. A relevância das tecnologias digitais no campo de formação de professores foi demonstrada pelo volume considerável de pesquisas, na amostra analisada, desenvolvidas neste contexto.

A categoria “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente” foi o terceiro contexto mais trabalhado nestas pesquisas, presente em 22,85% dos estudos selecionados (8 trabalhos). Traz foco ao desenvolvimento profissional do professor nas diferentes atividades que ele pode desempenhar (docente, coordenador pedagógico, supervisor de estágio, etc.) e na necessidade de aprendizagem para esse desenvolvimento.

A Formação Inicial de Professores com 6 trabalhos, seguida pela categoria Formação Continuada de Professores com 7 trabalhos foram, de acordo com a amostra investigada, os contextos onde a temática da “aprendizagem do adulto e formação de professores” foi menos explorada.

Até aqui, conforme estabelecido em nossos objetivos, realizamos um mapeamento das produções bibliográficas selecionadas que abordam a aprendizagem do adulto associada ao campo de formação de professores. Identificamos as instituições de ensino superior que desenvolveram pesquisas sobre esta temática, o panorama anual de produções sobre o tema e os contextos em que a aprendizagem do adulto e a formação de professores vêm sendo discutidas, segundo nosso recorte. No próximo capítulo desenvolveremos uma análise teórica das produções selecionadas no intuito de avançar na compreensão do tema investigado.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISES TEÓRICAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS: DESVENDANDO A APRENDIZAGEM DO ADULTO

A partir da análise das pesquisas científicas selecionadas para compor esta investigação sobre o tema aprendizagem do adulto e formação de professores no período de 2000 a 2016, identificamos que esses estudos apresentam concepções de aprendizagem do adulto que não se reduzem a uma única perspectiva teórica, apresentando categorias ilustrativas de distintos aportes teóricos e, portanto, diferentes e, por vezes, divergentes perspectivas epistemológicas.

Na introdução desse capítulo, apresentamos os principais aportes teóricos que foram representativos em nossa amostra. Considerando os autores citados e categorias exploradas, identificamos que estas pesquisas se orientam especialmente a partir de quatro abordagens teóricas. São elas:

- Teoria Sócio-Histórica (Lev Vygotsky)
- Epistemologia Genética (Jean Piaget)
- Aprendizagem Experiencial (David Kolb)
- Andragogia (Malcolm Knowles)

Optamos por não classificar teoricamente as pesquisas selecionadas, pois vários destes trabalhos se orientam em mais de uma abordagem teórica. Sendo assim, classificá-los poderia reduzir o trabalho a uma única perspectiva teórica ou até mesmo incorrer em erro, já que alguns trabalhos analisados trazem em sua discussão categorias conceituais de mais de um aporte teórico, portanto, a classificação não representaria a obra em sua totalidade. Essa pluralidade de teorias identificadas em um mesmo estudo pode ser indicativo de uma fragilidade das pesquisas no campo da educação, pois são abordadas conjuntamente e, por vezes, com um sentido de complementaridade, teorias que não são complementares e possuem perspectivas epistemológicas divergentes.

As quatro teorias referendadas nesta pesquisa – Teoria Sócio-Histórica; Epistemologia Genética; Aprendizagem Experiencial; e Andragogia – já foram discutidas no capítulo I, Revisão de Literatura, etapa em que dialogamos com a literatura científica para compreender os principais fundamentos destas teorias, seus postulados sobre aprendizagem e relações com a aprendizagem do indivíduo adulto. Essa revisão foi importante para subsidiar a análise das pesquisas bibliográficas selecionadas.

Dando sequência às nossas análises, exploramos, a partir das 35 pesquisas selecionadas, as categorias teóricas mais representativas que fundamentam as discussões desenvolvidas sobre a aprendizagem do adulto, no período recortado de 2000 a 2016. A figura 1 apresenta as principais categorias conceituais relacionadas às abordagens teóricas apresentadas identificadas em todo material selecionado e o número de trabalhos em que cada categoria foi destacada:

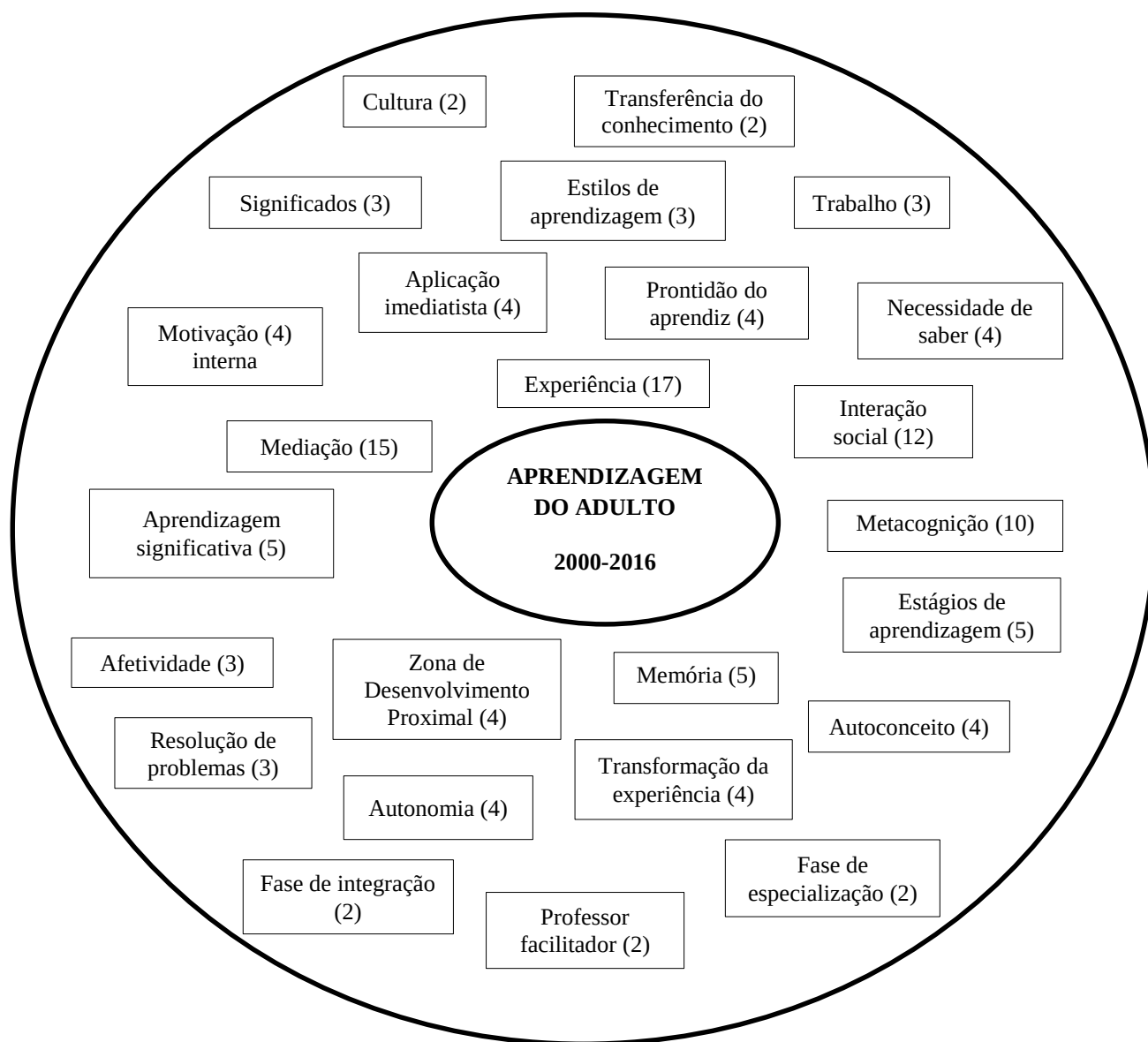


Figura 1 – Principais categorias teórico-conceituais identificadas sobre aprendizagem do adulto na amostra selecionada no período de 2000 a 2016.

Fonte: construção da autora a partir das 35 produções bibliográficas selecionadas nos bancos de dados da CAPES, SciELO, ANPEd, ENDIPE e CNFP.

Como representado na figura 1, através da análise dos 35 trabalhos selecionados nesta pesquisa, identificamos quais foram os principais conceitos teóricos acessados nestas produções acadêmicas para discutir a temática da aprendizagem do adulto associada ao campo de formação de professores.

Conforme mencionado anteriormente, identificamos, ao todo, 25 categorias teóricas mais representativas entre os trabalhos analisados. No quadro a seguir, classificamos as referidas categorias de acordo com o aporte teórico a que ela corresponde:

Quadro 10 – Classificação das categorias teóricas

HISTÓRICO CULTURAL	EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	ANDRAGOGIA
-Mediação -Interação Social -Trabalho -Zona de Desenvolvimento Proximal -Afetividade -Significados -Cultura -Memória	-Experiência -Mediação - Interação Social -Afetividade -Transferência do conhecimento -Metacognição ²² -Aprendizagem ²³ Significativa	- Experiência - Transformação da experiência - Fase de especialização - Fase de integração - Estágios de aprendizagem -Estilos de aprendizagem	-Experiência -Autoconceito do aprendiz -Prontidão -Aplicação imediatista -Motivação interna -Necessidade de saber -Resolução de problemas -Autonomia -Professor facilitador

Fonte: construção da autora a partir das 35 produções bibliográficas analisadas.

Dedicamo-nos à análise das referidas categorias teóricas na próxima unidade deste capítulo.

4.1 Categorias teóricas nas pesquisas sobre aprendizagem do adulto: Contribuições para o campo de formação de professores

Nesta unidade, nos propomos a apresentar as 25 categorias identificadas, à luz do referencial teórico a que cada uma delas representa e suas considerações sobre a aprendizagem do indivíduo adulto. Para demonstrar como essas categorias foram trabalhadas nas pesquisas analisadas, trazemos alguns fragmentos ilustrativos extraídos do nosso conjunto

²² A metacognição não é um conceito formulado na Epistemologia Genética, por Jean Piaget. É um conceito desenvolvido pelo psicólogo Jonh Flavell. O classificamos entre as categorias conceituais trabalhadas pela Epistemologia Genética por ser um conceito influenciado pelos estudos de Piaget (DAVIS; NUNES; SILVA, 2004).

²³ A aprendizagem significativa não é um conceito desenvolvido por Jean Piaget e sim por David Ausubel. Entretanto, a classificamos nesta abordagem, por ser entre as quatro referendadas, a teórica que possui pontos convergentes com as ideias de Ausubel. Ambas são teorias interacionistas-construtivistas preocupadas em explicar os processos de construção do conhecimento (TEIXEIRA, 2006).

de pesquisas selecionadas. Assim, da articulação entre os postulados teóricos e os trabalhos analisados, tecemos nossas análises e buscamos subsídios para compreender as especificidades da aprendizagem do adulto e apresentar contribuições para o campo dos estudos e investigações sobre a formação de professores.

Entre as 25 categorias teóricas mais destacadas nos trabalhos analisados, notamos que algumas delas são ilustrativas de mais de uma abordagem teórica, como, por exemplo, a **experiência**.

A experiência foi a categoria mais representativa de nossa amostra analisada, tendo sido destacada em 17 produções, o que corresponde a 48,57% das pesquisas acadêmicas investigadas.

A experiência aparece nas pesquisas estudadas como um elemento central para a compreensão da aprendizagem do indivíduo adulto. Na teoria desenvolvida por Jean Piaget, nomeada Epistemologia Genética, a experiência é definida como um dos quatro²⁴ elementos primordiais para o desenvolvimento humano. Nesta perspectiva teórica a experiência, tanto física quanto cognitiva, é fundamental para os rumos do desenvolvimento.

Somado a outros fatores fundamentais para o desenvolvimento, como a maturação biológica do organismo, o contexto social em que o indivíduo está inserido e a auto-regulação (equilíbrio), as experiências anteriores vividas por uma pessoa têm o potencial de influenciar fortemente na construção de seus novos aprendizados. Referindo-nos especialmente ao adulto, uma pessoa que traz em sua trajetória de desenvolvimento inúmeras e importantes experiências organizadas em seus esquemas e estruturas, podemos compreender que estas exercem grande importância em sua formação, onde aprendizagens futuras serão possibilitadas pelos conhecimentos originados em experiências passadas.

A importância da experiência para o desenvolvimento da aprendizagem do adulto pode ser observada em um fragmento da pesquisa analisada (T17) – “Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola de magistratura do Paraná” desenvolvida por Garani (2004):

(...) pode-se inferir que o contexto social em que o adulto está inserido e suas experiências passadas têm importante relação com as novas aquisições, de modo a impedir ou acelerar a compreensão de novos fenômenos. Tais características, peculiares ao pensamento da pessoa adulta, repercutem em seu processo de aprendizagem em vários aspectos (GARANI, 2004, p. 33).

²⁴ Os quatro elementos necessários ao desenvolvimento: maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio ou auto-regulação.

Conforme argumentado por Garani (2004), as experiências anteriores vão influenciar amplamente a aprendizagem, não só possibilitando ou não determinada aprendizagem, mas também influenciando no ritmo em que se aprende, nas facilidades e dificuldades diante de um conteúdo a ser aprendido, no grau de aprendizado (mais profundo ou superficial), enfim, as experiências anteriores que um adulto possui fazem parte de quem ele é, constituíram seus conhecimentos e são a base para novos aprendizados.

Na Teoria da Aprendizagem Experiencial, formulada pelo psicólogo norte americano, David Kolb, como o próprio nome indica, a experiência é o elemento central da aprendizagem. De acordo com esta teoria, não é qualquer experiência que produz o aprendizado. Para que ele ocorra, o adulto precisa pensar, questionar, comparar, ou seja, refletir sobre sua experiência, para que possa se apropriar dos conhecimentos originados dela e assim construir novos aprendizados.

Nesta abordagem, a experiência corresponde também a um dos quatro²⁵ estágios do desenvolvimento da aprendizagem do adulto formulados por Kolb, o estágio da Experiência Concreta (EC). Neste estágio a aprendizagem ocorre através dos sentimentos provocados pelo evento concreto experienciado pelo adulto. Estes sentimentos, frutos da experiência vivida, vão influenciar a busca por novos aprendizados.

Na abordagem Andragógica, teoria definida como “a arte e ciência de orientar adultos a aprender”, a experiência é compreendida como o principal recurso na educação deste público. Conforme apresentado por Malcolm Knowles, principal representante desta teoria “(...) a experiência é o livro didático vivo do adulto aprendiz” (LINDERMAN, 1926 citado por KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009, s.p).

A experiência do aprendiz é um dos princípios fundamentais da andragogia. É considerada como a mais rica fonte de aprendizagem dos adultos. Esta categoria engloba as experiências pessoais, profissionais, os conhecimentos (acadêmicos ou não) já adquiridos e as diversas vivências do indivíduo.

A experiência do aprendiz, além de ser considerada uma fundamental fonte de aprendizagem dos adultos onde novos aprendizados podem ser ancorados e desenvolvidos, segundo Knowles, Holton e Swanson (2009), as experiências têm íntima relação com a autoidentidade do aprendiz, vão além de algo que aconteceu em suas vidas, as experiências constituem quem eles são. Neste sentido, um impacto desse fato para a formação de

²⁵ Os quatro estágios da aprendizagem do adulto definidos por David Kolb são: Experiência Concreta (EC); Observação e Reflexão (OR); Conceituação Abstrata (CA) e Experimentação Ativa (EA). Estes conceitos já foram detalhados no capítulo I, na revisão de literatura sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial.

professores e para a educação de adulto em geral é que, ao ignorar ou desprezar as experiências anteriores desses aprendizes é como se o professor estivesse rejeitando, desconsiderando o próprio aluno e quem ele é.

Abordando a aprendizagem de adultos e a formação de professores, a pesquisa analisada (T33) produzida por Dagostino (2011), conclui:

Assim, podemos afirmar que para um indivíduo, no caso deste estudo, para um aluno adulto, realmente aprender, é necessário que o professor planeje seu ensino de modo que leve em conta as experiências prévias dos aprendizes (...) (DAGOSTINO, 2011, p. 47).

Conforme podemos concluir dos trabalhos analisados, é de grande importância que os professores formadores busquem conhecer e levem em consideração as experiências prévias de seus alunos, pois elas podem fornecer ao professor formador inúmeras informações sobre estes alunos e indicadores para orientar sua atuação docente, como, por exemplo, podem indicar os conhecimentos que o aluno já possui, seus gostos e interesses, oportunidades que teve, habilidades desenvolvidas, enfim, um histórico pessoal e profissional que pode ser usado a favor da aprendizagem atual.

Pelos elementos expostos, podemos concluir que a experiência é uma das categorias mais importantes a ser considerada quando se trata de aprendizagem de pessoas adultas. A rica bagagem de experiências trazidas pelo adulto vai refletir em sua relação com a aprendizagem. De acordo com um dos trabalhos analisados (T33), intitulado “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem”:

É fundamental a existência de uma formação de professores capaz de conscientizá-los a adotarem uma didática e uma docência voltadas, especificamente, para o modo como os adultos aprendem, em que esses professores considerem as especificidades que o aluno adulto traz em seus conhecimentos prévios, experiências, características individuais e do grupo adulto como um todo (DAGOSTINO, 2011, p. 27).

Portanto, o professor não deve negligenciar a experiência anterior de seu aluno, pois ela estará, de alguma forma, influenciando o desempenho do adulto aprendiz, ainda que não seja abordada. Sendo assim, mais do que não ignorar as experiências anteriores, os professores formadores podem utilizar as experiências passadas de seus alunos como recursos para favorecer seu aprendizado, tendo em vista a relevância desta categoria nos estudos analisados sobre aprendizagem do adulto.

A **mediação** aparece também, de acordo com os dados desta pesquisa, como uma importante categoria referente à aprendizagem do adulto, sendo esta categoria acessada em 15 pesquisas, correspondendo a 42,85% dos trabalhos analisados.

Importante conceito da teoria Sócio-Histórica, a mediação parte do princípio de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, e sim uma relação predominantemente mediada. Entre as formas de mediação postuladas por Vygotsky (instrumentos e signos) a mediação realizada por outros homens também possui grande importância no desenvolvimento humano. Neste sentido, a mediação feita pelo “outro”, em especial, pela figura do professor (mediação pedagógica), assume grande relevância nos processos de aprendizagem do adulto.

Conforme os dados das pesquisas indicam, ainda na fase adulta é importante que alguém devidamente capacitado e preparado para a função, faça a mediação entre o conteúdo a ser aprendido e o aprendiz adulto. Contudo os benefícios gerados pela mediação vão depender do tipo de mediação desempenhada pelo professor, podendo ser favorecedora da aprendizagem ou inibir e desestimular o aluno.

Em uma de nossas pesquisas analisadas, a autora Garani (2004) desenvolve sua pesquisa com foco na aprendizagem do adulto em situação de pós-graduação na área do Direito. A partir dos dados colhidos em sua investigação, Garani (2004), trabalho (T17) – “Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná” – traz as seguintes considerações sobre a mediação:

Resumidamente, da fala dos sujeitos foi possível sintetizar as características da mediação pedagógica que facilita ou dificulta a formação do profissional crítico e reflexivo. Algumas atitudes do orientador que dificultam, segundo os sujeitos: a) exposição teórica excessiva da doutrina; b) explicação dos pormenores exaustivamente e solicitação do trabalho; d) indiferença ao conhecimento ou experiência anterior do aluno; e) falta de diálogo e autoritarismo; f) falta de perguntas e de casos para reflexão, g) não responder e não considerar as dificuldades individuais; h) falta de flexibilidade ou pensamento fixo sobre o caso (GARANI, 2004, p. 174).

Ainda que a pesquisa de Garani (2004) tenha focalizado alunos adultos da área do Direito, as considerações apontadas por ela sobre a mediação pedagógica podem ser também pertinentes à mediação pedagógica de adultos em diferentes áreas acadêmicas, incluindo o campo de formação de professores. Como exposto nesta pesquisa, uma mediação excessivamente teórica, que não considera as experiências anteriores de seu aluno, a centralidade no professor, pouca abertura para a fala do aprendiz, um professor que não questiona seus alunos, que não provoca o raciocínio crítico e que não se mostra aberto ao diálogo e a rever seus próprios pensamentos e posturas, não é uma mediação favorecedora, e pode acabar dificultando a aprendizagem do aluno adulto.

A pesquisa de Garani (2004) também traz, na perspectiva dos alunos adultos investigados por ela, os elementos que constituem uma mediação favorecedora da aprendizagem:

Quanto às atitudes do orientador tidas pelos sujeitos como promotoras do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo destacaram-se: a) apresentação da teoria contextualizada com o caso concreto; b) uso de perguntas reflexivas; c) discussão dos autos do processo, dos erros e procedimentos incorretos; d) apresentação de desafios, alterando casos simples e mais complexos; e) elaboração de hipóteses para discussão; f) apresentação de casos semelhantes; g) observação das audiências, com correção dos erros no decurso (GARANI, 2004, p. 174).

De acordo com as investigações de Garani (2004), a aprendizagem do adulto é favorecida por uma mediação que busque contextualizar os conteúdos teóricos com a prática e com a realidade do aluno. O professor deve assumir uma postura provocadora, fazendo questionamentos aos alunos, propondo discussões e debates entre os alunos, fazendo-os refletir sobre o que é ensinado. Deve também alternar entre atividades mais simples e outras mais complexas, para que os alunos não se sintam intimidados e desestimulados com o uso exclusivo de questões muito complexas e também não se sintam preguiçosos e acomodados sendo submetidos somente a questões muito simples. Enfim, o professor que assume o papel de mediador, adotando atitudes positivas como estas, é visto como um grande favorecedor da aprendizagem dos adultos.

Outra categoria conceitual importante para a aprendizagem do adulto e que se aproxima do conceito de mediação é a **Interação Social**. Ela se refere à importância das relações sociais com o outro no processo de aprendizagem.

Segundo a perspectiva da Teoria Sócio-Histórica, o homem é um ser constituído em grande parte pela cultura, assim, a interação com o meio e com os outros atores sociais vai ter importante influência nos processos formativos do sujeito, tanto a nível pessoal quanto em nível profissional (OLIVEIRA, 2005; 2006). Já na Epistemologia Genética a Interação Social corresponde ao conceito de Transmissão Social, um dos quatro elementos necessários ao desenvolvimento humano apontado por Piaget. Refere-se à importância das interações sociais com o outro na transmissão de questões culturais e educacionais que vão exercer influência sobre a formação do sujeito e seus processos de aprendizagem (LA TAILLE, 2006).

A relevância da interação social tem sido destacada nos trabalhos que discutem a aprendizagem do adulto e a formação de professores, em 34,28% da amostra investigada, o que corresponde a 12 trabalhos. Como apresentado em um fragmento do trabalho T17 – “Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola de magistratura do Paraná”:

Verificou-se que 100% dos sujeitos concordam que é possível aprender com os colegas, devido à troca de experiência e conhecimento que cada um traz. O benefício das trocas, segundo os sujeitos pesquisados, vão além da resolução do caso concreto, pois favorecem a percepção da realidade em que os colegas estão inseridos. Ao interpretar o caso jurídico em grupo, ficam manifestas as diferenças sociais e econômicas, bem como as experiências de vida de cada um (GARANI, 2004. p. 171).

Neste fragmento o trabalho (T17) apresenta a importância da interação social na visão dos próprios alunos adultos, onde, de acordo com esta pesquisa, todos os adultos entrevistados ressaltaram a importância da interação com os colegas de turma no processo de aprendizagem.

O trabalho (T12) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – também aborda a influência da interação social na aprendizagem de pessoas adultas:

As relações dos indivíduos uns com os outros na aprendizagem de adultos é de suma importância, pois é na troca de experiências que o adulto aprende e ressignifica o que já sabe, transformando seu conhecimento. (...) O professor de adultos que não inclui a interação como aspecto presente e vivo em todas as suas atividades docentes, corre o risco de fazer com que seus alunos não se desenvolvam da maneira como poderiam e fiquem em uma “zona de conforto” sem estabelecer relação com seus pares e se desenvolver positivamente (DAGOSTINO, 2012, p. 6-7).

Como ilustrado no fragmento do trabalho (T12), a interação social com os pares possibilita que o adulto manifeste seus conhecimentos, seus pontos de vista, mas também que os questione a partir do relato do colega, reavaliando seus próprios conhecimentos, sendo provocado a sair da sua “zona de conforto” e tendo a oportunidade de aprender com o outro.

A pesquisa (T30) – “Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID” – evidencia a relevância da interação social também na aprendizagem do adulto professor:

A aprendizagem do adulto professor pode ocorrer de múltiplas formas, porém não existe aprendizagem sem interação social. Mesmo que uma atividade seja executada individualmente, mediada por valores e práticas sociais de apenas um professor, ela não deixa de ter como referência o que outros professores fazem, como fazem e por que o fazem (MARTINS, 2016, s.p).

A interação social é importante por possibilitar a aprendizagem com o “outro”. As conversas com colegas de turma, as “trocas de experiências”, são apontadas como significativas na aprendizagem do aluno adulto. Além destes elementos, a interação social permite também que o professor-aprendiz tenha “modelos” de professores e de atuação docente para se espelhar, possibilitando a apropriação das ações práticas e teóricas elaboradas socialmente e historicamente, que vão contribuir para o seu aprendizado e sua constituição como professor.

A categoria **metacognição** corresponde ao conceito definido em 1970 pelo psicólogo norte americano John Flavell. Categoria destacada em 10 trabalhos (28,57%). A metacognição diz respeito ao conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos. Essa habilidade exige reflexão sobre si mesmo, refletir sobre os próprios processos de aprendizagem, para, através do conhecimento do seu modo de aprender, ser possível adotar estratégias para melhorar sua aprendizagem.

As pesquisas indicam também a importância da metacognição na formação do professor. Conforme observamos, algumas pesquisas ressaltam a importância do professor formador estimular que seus alunos, os professores em formação, reflitam sobre seus processos de aprendizagem, sobre a forma como aprendem, tanto para auxiliar na sua própria aprendizagem, identificando de quais maneiras ele aprende com mais facilidade e assim direcionando sua aprendizagem através de metodologias e estratégias (exemplo: aprendo melhor construindo um mapa conceitual). Tanto para, através do autoconhecimento do seu processo de aprendizagem, o futuro professor possa compreender também os modos de aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com as investigações realizadas por Ogawa (2014), na dissertação de mestrado (T23) intitulada “O gestor escolar como articulador da integração das Tecnologias na escola”:

(...) a metacognição contribui para a prática pedagógica do professor como estratégia formativa, que lhe permitirá desenvolver o seu trabalho e propiciar o aprendizado aos seus alunos. Para tanto, o professor deve estar atento à forma como aprende e buscar aperfeiçoar a sua prática pedagógica (OGAWA, 2014, p. 85).

Na análise da dissertação (T24) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – Dagostino (2011) conclui:

Por fim, ao considerarmos que o uso e incentivo de atividades que promovam o desenvolvimento da metacognição é um saber importante para o professor que trabalha em espaços nos quais adultos estão em constante processo de aprendizagem; defendemos a ideia de que esse perfil de aluno aprende cada vez mais e melhor, se sujeito do seu processo cognitivo e não apenas elemento passivo e receptivo de uma série de informações transmitidas por outra pessoa (DAGOSTINO, 2011, p.91).

O fragmento apresentado do estudo de Dagostino (2011) ressalta a importância do uso da metacognição para a aprendizagem do próprio formador, como também aponta a importância do professor formador incentivar o uso da metacognição por parte de seus alunos. Quando o aprendiz adulto conhece o seu próprio modo de aprender ele se torna mais autônomo no seu processo de aprendizagem, tendo conhecimentos para se autogerenciar e

buscar métodos que facilitam a sua aprendizagem. O autoconhecimento produzido pela metacognição poderá ser útil ao adulto não só no âmbito acadêmico, mas em diferentes situações de aprendizagem vividas pelo adulto.

Aprendizagem Significativa foi uma categoria destacada em 5 pesquisas, 14,28% das produções selecionadas. Conceito definido por David Ausubel²⁶, segundo as explicações de Lacomy (2008), a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conteúdo ou informação é relacionado com conceitos já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo através dos chamados pontos de ancoragem²⁷ para a aprendizagem. Assim, essa nova informação é assimilada pelo sujeito e passa a servir de base (ponto de ancoragem) para novas aprendizagens.

De acordo com fragmento da obra (T32) – “As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica à distância” – um dos trabalhos que compõe o corpus desta pesquisa:

Uma aprendizagem torna-se significativa quando uma informação se relaciona de modo não arbitrário à outra preexistente na estrutura cognitiva do aprendiz. Assim, os dois conhecimentos, o novo e o antigo, relacionam-se e formam um terceiro conhecimento, agora modificado (MACHADO, 2016, p. 152).

Neste sentido, de acordo com a perspectiva cognitivista da aprendizagem, as experiências e conhecimentos anteriores dos adultos servem de pontos de ancoragem, favorecendo novas aprendizagens, pois não serão conhecimentos desconectados, mas sim conteúdos que serão ligados aos conhecimentos que este aprendiz já possui, possibilitando assim a aprendizagem significativa.

O trabalho (T17) – “Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas de magistratura do Paraná” também discute a relevância da aprendizagem significativa para o adulto aprendiz:

A aprendizagem significativa reveste-se de fundamental importância para o adulto, que busca compreender o sentido dos fatos, estabelecendo relações com o seu contexto social e cognitivo. Destaca a necessidade de se apresentar questões e problemas práticos de natureza social, ética e profissional que promovam o crescimento pessoal e a aplicação para a vida (GARANI, 2004, p. 37).

²⁶ David Ausubel – teórico cognitivista que compartilha em sua teoria concepções e princípios desenvolvidos por Jean Piaget. Compartilhando o interesse em explicar os processos de construção do conhecimento e em pesquisar o caráter lógico do pensamento (TEIXEIRA, 2006).

²⁷ Segundo Lacomy (2008, p. 63) “A aprendizagem significativa está intimamente relacionada com os pontos de ancoragem – que são formados com a incorporação, à nossa estrutura cognitiva, de conceitos, ideias ou informações que são relevantes para a aquisição de novo conhecimentos, ou seja, para que possamos aprender conceitos novos”.

Portanto, para promover a aprendizagem significativa do aprendiz adulto, os professores formadores devem buscar conectar o novo conteúdo a ser trabalhado com as experiências, conhecimento anterior e com o contexto social do aprendiz, assim possibilitando que o novo ensinamento possa ser ancorado em conceitos já presentes na estrutura cognitiva do docente aprendiz, produzindo a aprendizagem significativa. Nesta categoria, mais uma vez, observamos a importância das experiências anteriores do aprendiz no processo de ensino aprendizagem.

A categoria **Estágios de aprendizagem**, também destacada em 5 pesquisas analisadas, é um conceito da Teoria da Aprendizagem Experiencial, formulada por David Kolb. Esta categoria compreende os quatro estágios de desenvolvimentos dos aprendizes adultos: (1) Experiência Concreta (EC); (2) Observação e Reflexão (OR); (3) Conceituação Abstrata (CA); (4) Experimentação Ativa (EA).

No trabalho analisado “O professor como aprendiz: construindo espaços de reflexão e aprendizagem” (T8), Ide (2006) traz a seguinte interpretação dos Estágios da aprendizagem:

Num primeiro momento a pessoa se defronta com uma experiência concreta nova (EC). A partir desta experiência se desenvolve todo um processo de observação reflexiva (OR). O processo de reflexão possibilita ao aprendiz desenvolver teorias, idéias, ou seja, possibilita a ele formar conceitos abstratos sobre a realidade (CA). As hipóteses construídas servem de suporte para tomada de decisões ou soluções de problemas, é o momento da experimentação ativa (EA), de se testar qual a melhor forma de se solucionar um problema (IDE, 2006. p. 6).

O estágio de EC demonstra a importância do formador de professores contextualizar o ensino com a realidade da prática docente. Através do uso de exemplos concretos do cotidiano docente, o formador aproxima o aprendiz de situações reais com as quais ele poderá se deparar em sua atuação futura, elementos que, para aprendizes no estágio da Experiência Concreta, são estimulantes e favorecedores da sua aprendizagem.

Como apontado por Ide (2006), após o estágio da EC, o aprendiz passa para a fase de Observação e Reflexão (OR). Fase onde o sujeito reflete sobre suas experiências, compara, critica e as avalia. Como defendido na Teoria Kolbiana, a reflexão é um elemento fundamental para a aprendizagem, para a transformação da experiência. Sendo assim, a fase de OR se faz muito presente e necessária na atividade docente. Por tal motivo acreditamos que os formadores de professores devem buscar estimular a reflexão dos alunos, através de questionamentos, discussões, debates em grupo e outras propostas. Essa pode ser uma interessante estratégia adotada pelos formadores para favorecer a aprendizagem do professor aprendiz.

Como explica Ide (2006), as reflexões feitas na fase de OR possibilitam que o aprendiz adulto construa conceitos abstratos sobre a realidade (CA). Nesta fase, o sujeito faz conexões entre os conhecimentos que já possui e os conhecimentos novos que lhe são apresentados, formando assim conceitos abstratos.

Como já abordado no capítulo I, na revisão de literatura sobre a Teoria da Aprendizagem Experiencial, a conexão feita entre os conhecimentos antigos (consolidados) e novos (convergentes) tem uma característica peculiar se tratando da formação profissional para a docência. Pois, diferente do que ocorre na preparação para outras profissões, na formação de professores o aluno inicia seu curso já trazendo uma ampla bagagem de experiências sobre o mundo docente, devido a sua trajetória escolar pregressa. No curso de formação de professores, os conhecimentos consolidados sobre o mundo docente, construídos nas experiências discentes, podem ser utilizados pelo formador, promovendo reflexões sobre eles, conectando-os aos novos conhecimentos sobre o mundo docente. O professor formador pode assim, ajudar seus alunos na construção de novos conceitos e significados para a prática docente.

Como exposto no fragmento do trabalho desenvolvido por Ide (2006), os conceitos e hipóteses formuladas na fase CA servem de base para tomada de decisões e resolução de problemas, características da fase de experimentação ativa (EA). É o momento de colocar em prática o aprendido, é a fase de aplicação prática dos conhecimentos.

Nesta fase, o formador deve buscar promover a aprendizagem através de atividades práticas e vivenciais. Para isto, o formador pode se valer da realização de estágios docentes ou mesmo de atividades realizadas em sala aula, como estudos de casos, elaboração, por parte dos alunos, de uma aula experimental para a turma, no lugar de uma apresentação tradicional de seminário etc. A fase de EA demanda que o professor formador busque favorecer a aprendizagem de seus alunos através de atividades de natureza prática, que coloquem o professor aprendiz em uma posição ativa na construção da sua aprendizagem.

A categoria **memória** também apareceu em nossa análise, tendo sido discutida em 5 pesquisas selecionadas. O conceito de memória adotado nestes trabalhos é discutido dentro dos pressupostos da Teoria Sócio-Histórica.

A memória mediada, diferente da memória natural que se constitui por registros involuntários, consiste basicamente no registro voluntário de experiências, como acontecimentos, informações e elementos diversos, para recuperação e uso posterior. É essencial para os processos de aprendizagem, onde, registros passados podem ser acessados e

novos registros potencializados por meio de mediadores simbólicos, auxiliando o entendimento de novos conteúdos e desenvolvendo novas aprendizagens.

O trabalho T(16) – “Aprendizagem do adulto: um estudo sobre alunos do curso de ciências econômicas” discute sobre a importância e as contribuições da memória no processo de aprendizagem do aluno adulto:

Entender como a memória contribui para o processo de aprendizagem do adulto aprendiz ajuda a entender como ocorre essa aprendizagem, uma vez que esse processo de aprendizagem está ligado à memória. É através da memória que o sujeito mantém e acessa suas vivências passadas, com o objetivo de usar as informações no momento presente, num movimento dialético de conservar e resgatar essas informações, acumulando-as de forma a contribuir para o processo de aprendizagem.

Nas falas dos alunos entrevistados, quando questionados como aprendem, evidenciou-se esse processo dialético e o uso de instrumentos e/ou estratégias, com os quais desenvolvem a **memória mediada**. A memória mediada, como explica Vigotsky (1994), surge quando o homem deixa de usá-la como força natural e passa a dominá-la, sistematizando o conhecimento, tornando-a cada vez mais lógica (FLORIANO, 2013, p. 46).

No fragmento da tese de doutorado desenvolvida por Floriano (2013) podemos observar como a memória é um componente fundamental da aprendizagem, pois, é por meio dela que o ser humano é capaz de armazenar e acessar as variadas informações adquiridas em situações passadas, as quais contribuirão para novas aprendizagens. Esta pesquisa destaca a memória mediada, por ser o registro intencional, voluntário. Esta capacidade é fundamental para a aprendizagem humana, especialmente em ambientes acadêmicos, onde o aprendiz busca intencionalmente registrar as novas informações e aprendizados.

O trabalho (T33) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – aborda a categoria memória relacionando-a a aprendizagem do aluno adulto e à formação de professores:

Sendo assim, para que o professor de alunos adultos trabalhe em sala de aula com experiências vividas por seus alunos, ele precisa atuar diretamente com aspectos que envolvam a memória deles, uma vez que o mesmo já passou por inúmeras situações, positivas ou negativas, ao longo de sua vida, fazendo com que sua memória seja muito mais rica e diversificada do que a de uma criança.

O educador de adultos precisa encontrar na memória adulta de seu aluno, uma oportunidade de se aproximar das suas experiências passadas e conseguir identificar as potencialidades e as dificuldades que aquele indivíduo possui em seu processo de aprendizagem. (...) (DAGOSTINO, 2011, p. 83).

Os fragmentos extraídos da investigação de Dagostino (2011) retratam a importância da memória no processo de aprendizagem do adulto. Sendo ela a principal ponte de acesso para as experiências vividas do adulto, é fundamental que o professor atue no sentido de favorecer que as memórias sejam retomadas e que os registros das experiências passadas possam auxiliar na aprendizagem atual deste aluno.

Nos cursos de formação de professores, seus alunos certamente possuem muitas memórias da sua vida escolar pregressa, essas memórias podem servir de recurso para a atuação do professor formador. Através delas, o docente pode ter acesso as experiências anteriores do seu aluno ligadas ao contexto escolar, utilizando estas lembranças para ilustrar algum ensinamento atual. A memória acessada pode trazer à tona experiências escolares que não foram positivas ou foram mal compreendidas. Reinterpretá-las, problematiza-las e produzir novas redes de significação podem favorecer o aprendizado a partir da reflexão de experiências passadas, despertadas na memória do aprendiz.

A categoria **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)** foi destacada em 4 pesquisas da nossa amostra analisada, corresponde a um conceito da Teoria Sócio-Histórica, desenvolvido por Vygotsky. Refere-se à fase existente entre o nível de desenvolvimento real (desenvolvimento já atingido) e o nível de desenvolvimento potencial (desenvolvimento em formação, ainda não consolidado). Segundo a perspectiva Sócio-Histórica, é nesta fase em que o desenvolvimento do indivíduo está acontecendo, sendo esta fase o momento mais apropriado para a intervenção na aprendizagem.

De acordo com as pesquisas analisadas, o conceito de ZDP pode ser um interessante elemento para pensarmos o adulto aprendiz, o professor em formação. Em um dos trabalhos analisados (T7), “A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural”, Araújo (2004) ilustra a relevância da ZDP para a formação de professores:

O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na zona de desenvolvimento proximal, configurada como um ambiente de interação, que as ações de formação devem incidir (ARAÚJO, 2004, p. 3516).

Seguindo as reflexões de Araújo (2004), o professor aprendiz tem um nível de desenvolvimento real (aprendizados docentes que ele já possui) e um nível de desenvolvimento potencial (aprendizados do campo docente que ele ainda não consolidou), entre estes dois níveis está a ZDP do professor. Este é o principal ponto de intervenção docente, onde deve ser o foco de ação do professor formador.

Também por este motivo, além dos demais já discutidos anteriormente, é importante que o professor formador busque conhecer e considerar o histórico de experiências anteriores do seu aluno, pois assim ele poderá ter acesso aos conhecimentos que o docente em formação já domina e os que ele ainda não consolidou, podendo então interferir na ZDP deste aluno favorecendo sua formação.

A **Prontidão do aprendiz** é uma categoria representativa da abordagem Andragógica desenvolvida por Malcolm Knowles. Essa categoria também foi destacada em 4 trabalhos, o que corresponde a 11,42% da nossa amostra.

Refere-se à predisposição para aprender do adulto. De acordo com a teoria andragógica, pessoas adultas se tornam mais abertas para aprender quando experienciam a necessidade de lidar com uma situação de vida ou realizar uma tarefa.

Entre as pesquisas selecionadas, a dissertação (T20) desenvolvida por Azevedo (2009), “Educação à distância: estudo comparativo do perfil e motivações dos alunos das instituições de ensino superior e das organizações corporativas” argumenta sobre a prontidão do aprendiz:

O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Sua seleção de aprendizagem é natural e realista. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem (AZEVEDO, 2009, p. 69).

Sobre este mesmo conceito, o trabalho (T19) – “Avaliação da aprendizagem na educação à distância” pontua que “os adultos são naturalmente dispostos a aprender se os conhecimentos os auxiliarem a administrar situações presentes no seu cotidiano” (CERNY, 2001, p. 28).

Pelos elementos apresentados nos fragmentos destas duas pesquisas analisadas, podemos entender que para a aprendizagem do adulto acontecer ele necessita estar aberto a ela, pronto, disposto a aprender. Para que haja esta prontidão do adulto aprendiz, o conteúdo a ser aprendido deve ser relevante para este adulto, ele deve conseguir compreender a necessidade e utilidade deste conhecimento para sua vida.

Com relação à formação de professores, é importante que o professor formador consiga demonstrar a utilidade e relevância dos conteúdos ensinados aos futuros docentes. Para se envolver realmente com a sua aprendizagem, os docentes em formação necessitam vislumbrar a necessidade real daquele conhecimento para a sua atuação profissional, não basta apenas que alguém lhe diga que é importante, essa compreensão deve ser feita pelo próprio sujeito da aprendizagem.

Aplicação Imediatista, essa categoria conceitual é desenvolvida e explicada na Teoria Andragógica, tendo sido acessada em 4 trabalhos. Refere-se à aprendizagem centrada na atuação, na necessidade que o adulto tem de aprender conteúdos que sejam relevantes para sua vida atual, conhecimentos que possam ser empregados a curto prazo. Os adultos buscam aprendizados para aplicação imediata na sua vida diária.

Sobre a necessidade do adulto de aplicação dos novos aprendizados no seu cotidiano, o trabalho (T12) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – argumenta:

Em geral, os adultos buscam o conhecimento novo para solução de algo em suas vidas, ou seja, procuram sempre justificativa na necessidade e utilidade do conhecimento adquirido, a fim de colocarem em prática tal aprendizagem com a intencionalidade de transformarem algo em seu cotidiano (DAGOSTINO, 2012, p. 5).

Também sobre essa categoria, o trabalho (T35) – “Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia” – inspirado nos pressupostos formulados por Knowles (1980) argumenta sobre a aprendizagem do adulto:

(...) a perspectiva de tempo muda de uma aplicação futura do conhecimento para o de uma aplicação imediatista, e consequentemente, a concepção que o indivíduo tem sobre sua aprendizagem é modificada, passando de uma aprendizagem centrada no sujeito, para aquela centrada na atuação (CYRINO, 2016, p. 252).

Refletindo sobre o conceito de aplicação imediatista podemos inferir que os alunos dos cursos de formação de professores, enquanto aprendizes adultos que são, também anseiam por um aprendizado centrado na atuação, que seja conectado de forma mais direta com a prática docente, um aprendizado que lhes capacite para lidar com situações reais do dia a dia da profissão e que possa ser aplicado a curto prazo.

A **Motivação Interna**, categoria acessada por 4 trabalhos, é uma das características da aprendizagem do adulto na abordagem Andragógica que foi referendada nas pesquisas bibliográficas sobre a aprendizagem do adulto. De acordo com este aporte teórico, a motivação para a aprendizagem dos adultos é mais interna do que externa. O adulto, diferentemente da criança ou adolescente, não tem sua motivação centralizada em fatores externos, como notas, pressão dos pais e professores. Ele ainda responde a fatores externos, mas se motiva especialmente a partir de fatores internos, como o desejo de autorrealização, satisfação pessoal, autoestima e a resolução de problemas e dificuldades enfrentadas na sua vida diária.

Como apresentado no trabalho (T12) “a continuidade da motivação do adulto em aprender novos conhecimentos está relacionada a real aplicação do que foi aprendido com o seu cotidiano de vida (...)” (DAGOSTINO, 2012, p.6).

Esta fala de Dagostino (2012) relaciona a motivação do adulto a outro importante conceito identificado em nossa pesquisa e abordado aqui anteriormente: a aplicação imediatista. Grande parte da motivação do adulto para aprender está ligada à utilidade que o

aprendizado terá em sua vida pessoal ou profissional. Essa compreensão da motivação do adulto nos leva a entender que, na formação de professores, os futuros docentes também se sentem mais motivados e interessados a aprender um conteúdo quando visualizam a utilidade deste conhecimento na sua atuação prática profissional. Esse fato reforça a importância do professor formador buscar contextualizar o conteúdo ensinado em sala com a realidade da atividade docente, mostrando, sempre que possível, a real aplicação daquele aprendizado na atuação do professor.

Também tendo como orientação teórica os pressupostos andragógicos, a pesquisa (T19) – “Avaliação da aprendizagem na educação à distância” – relacionando o conceito de motivação interna ao seu tema de estudo e sugere:

b) se os adultos são mais motivados a avançar na aprendizagem quando têm retornos rápidos e significativos sobre seu desempenho, a avaliação poderá estar promovendo, através das várias atividades, feedbacks rápidos e significativos para o estudante (CERNY, 2001, p. 40).

Como demonstrado no fragmento do trabalho (T19), conhecer como o adulto se motiva, assim como os demais conceitos relacionados à aprendizagem no adulto, pode fornecer subsídios para pensarmos as influências destes elementos no fazer docente cotidiano. Como o exemplo no fragmento acima, onde o pesquisador relaciona a motivação interna à avaliação, buscando formas de favorecer a motivação e aprendizagem do aprendiz adulto.

O **autoconceito do aprendiz** é um dos princípios fundamentais da Teoria Andragógica desenvolvida por Malcolm Knowles e foi uma categoria acessada por 4 estudos. Também nomeado de autodireção, o autoconceito do aprendiz se refere à autopercepção dessas pessoas, ou seja, a percepção que o adulto tem sobre si mesmo. Os adultos, de acordo com esta abordagem teórica, possuem um autoconceito de serem responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas.

De acordo com a pesquisa (T33) – “Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem”:

Os adultos têm um autoconceito de serem responsáveis por suas ações, decisões, suas próprias vidas. De acordo com Knowles, Holton e Swanson (1998), uma vez atingido este autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem reconhecidos pelos outros como capazes de se autodirigirem. São resistentes a situações nas quais sentem que os outros tentam lhes impor algo (CARDOSO, 2006, p. 33).

Conforme apresentado na teoria andragógica e no fragmento do trabalho (T33), o aprendiz adulto precisa primeiramente desenvolver uma autopercepção positiva sobre si mesmo, para, a partir desta, ser capaz de autodirecionar sua aprendizagem. Neste sentido, o professor formador pode adotar atitudes que favoreçam que o aluno adulto se perceba como

responsável pela própria aprendizagem, tais como, considerar a opinião e interesses dos alunos na condução da disciplina, incentivar a participação em sala, envolvê-los no planejamento e direção das atividades. Enfim, promover situações onde sejam dadas responsabilidades ao aprendiz adulto e ele seja induzido a ter uma participação mais ativa. Atitudes como estas podem contribuir para que o adulto aprendiz desenvolva um autoconceito de ser responsável pelas próprias decisões e pela própria aprendizagem, desenvolvendo também a capacidade de autodirecioná-la.

Entre os trabalhos selecionados nesta investigação, a dissertação (T19) – “Avaliação da aprendizagem na educação à distância” – elaborada por Cerny (2001) também ilustra a influência do autoconceito do aprendiz no processo de aprendizagem do adulto:

Os adultos têm o autoconceito da responsabilidade pelas suas próprias decisões, de gerir sua própria vida. Uma vez conscientes desse autoconceito, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos demais como capazes de tomar suas próprias decisões. Em geral os adultos ressentem-se e resistem quando obrigados a acatar ao desejo e às ordens de outros. Os educadores de adultos, cientes desse problema, necessitam despende esforços no sentido de auxiliar a transição de estudantes que vêm de experiências escolares anteriores onde eram dependentes, para estudantes autônomos, o que trará maior satisfação com o ensino/aprendizagem, resgatando a responsabilidade do adulto sobre o seu processo de aprendizagem. A maioria dos adultos prefere participar do planejamento e da execução das atividades. O professor, valendo-se desta tendência, pode conseguir mais participação e envolvimento dos estudantes (CERNY, 2001, p.27).

De acordo com os elementos apresentados por Cerny (2001) nos cursos de formação de professores, os formadores devem ajudar seus alunos a fazer a transição de uma posição passiva frente à sua aprendizagem, para uma posição mais ativa e autônoma, condizentes com a fase adulta. Os formadores devem auxiliar o adulto aprendiz a se perceber como responsável sobre sua vida, capaz de tomar decisões e administrar a própria vida. Assim, com o autoconceito modificado, se percebendo como responsável e capaz, o professor aprendiz tenderá a se envolver mais ativamente no seu processo de aprendizagem.

A **autonomia**, destacada em 4 trabalhos, é mais uma categoria conceitual da teoria andragógica. Está fortemente ligada ao autoconceito do aprendiz e a aprendizagem autodirecionada, pois, se autoperceber como sujeito autônomo, responsável pelas próprias ações, é o que torna o adulto capaz de autodirecionar sua aprendizagem.

No trabalho selecionado (T12) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – Dagostino (2012) argumenta sobre a autonomia:

Os alunos adultos já se encontram em uma fase da vida na qual possuem muitas responsabilidades, portanto, não são dependentes como as crianças. Nesse sentido, sentem a necessidade de tomar suas próprias decisões e autodirigir-se. Isso também acontece em seu processo de educação e aprendizagem (...) (DAGOSTINO, 2012, p. 5).

Ao contrário do que possa parecer, a autonomia não se refere a uma aprendizagem solitária ou totalmente independente. Os adultos, na perspectiva andragógica, desejam ser autônomos em seu processo de aprendizagem, mas a teoria esclarece que é de grande importância o papel do professor enquanto facilitador deste processo. O formador deve atuar estimulando a participação ativa do aprendiz para que ele, progressivamente, assuma as “rédeas” de sua própria formação. O professor formador é alguém com mais conhecimentos e experiências na docência que pode facilitar e mediar a aprendizagem do futuro professor.

O trabalho (T15) – “A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line” – investigando a aprendizagem do educador na educação à distância traz as seguintes considerações sobre a autonomia:

- Autonomia: este aspecto é fundamental para que o aluno possa gerir sua aprendizagem, desenvolver a disciplina necessária para fazer o curso e administrar o tempo e o espaço nos ambientes telemáticos. Por parte do professor, esse aspecto também é indispensável. Um professor que não desenvolveu autonomia suficiente para a aprendizagem e para o processo de ensino terá dificuldade em trabalhar essa questão com seus alunos. (...) (BRUNO, 2007, p. 209-210).

Este fragmento (T15) destaca a necessidade de autonomia imposta pela aprendizagem na educação à distância, onde, pelas próprias características deste modelo (não presencial, ausência física do professor e colegas de classe, horário flexível etc.), acredita-se que o aluno necessita ser mais autônomo para conseguir autodirecionar sua aprendizagem. Este trabalho também destaca a importância da autonomia por parte do professor. Mostrando a importância de o docente aprendiz compreender este conceito e desenvolver a própria autonomia para ter condições de ajudar seus futuros alunos a também alcançá-la.

Continuando nas categorias conceituais com aporte na Andragogia, a **necessidade de saber** foi uma categoria destacada em 4 trabalhos do montante analisado. Este conceito também faz parte dos princípios fundamentais da teoria andragógica.

Essa categoria se refere ao fato de que os adultos necessitam saber por qual razão eles precisam aprender determinado conteúdo, antes de aprendê-lo. A necessidade de saber compreende 3 dimensões: O porquê aprender; O quê aprender e Como aprender.

Discorrendo sobre a necessidade de aprender, segundo a pesquisa (T12) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” – “o aluno adulto procura conhecer algo novo com uma intencionalidade interna que surge por uma necessidade que pode ser de ordem pessoal ou profissional” (DAGOSTINO, 2012, p. 4). De acordo com este fragmento, o interesse do adulto, sua necessidade de saber, é direcionada especialmente

por situações de sua vida cotidiana. Ele tem sua necessidade de saber aguçada por demandas da sua vida diária, portanto, em ambiente acadêmico, é importante para o adulto que os conteúdos trabalhados tenham conexão com a realidade vivida por ele, especialmente no âmbito profissional.

Também sobre esta categoria, o trabalho (T34) – “Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem” – uma dissertação de mestrado produzida por Cardoso (2006) nos diz:

Quando decidem a aprender algo por sua própria vontade, um volume maior de energia é investido tanto nos benefícios da aprendizagem bem como nas consequências negativas da não-aprendizagem. Desse modo, uma das primeiras tarefas que o facilitador da aprendizagem de adultos tem é a de ajudá-los a se conscientizarem da necessidade de aprender (CARDOSO, 2006, p. 32).

Os escritos de Cardoso (2006) nos ajudam a entender o papel do professor formador frente à categoria necessidade de saber. Conforme exposto, o aprendiz adulto tende a se envolver mais em sua aprendizagem quando compreende a necessidade e benefícios daquele aprendizado para sua vida. Sendo assim, antes de iniciar um conteúdo é importante que o formador explique do que se trata e conscientize os aprendizes adultos da importância do aprendizado que será trabalhado.

A categoria **Transformação da Experiência**, destacada em 4 pesquisas, tem sua origem nos postulados de David Kolb, na Teoria da Aprendizagem Experiencial. Refere-se ao fato de que, nesta abordagem teórica, não é toda a experiência que se concretizará em aprendizado. Para que a aprendizagem aconteça, a experiência precisa ser transformada.

A transformação da experiência se dá através da reflexão sobre ela. O aprendiz adulto necessita analisar, questionar, comparar, pensar, enfim, refletir sobre sua ação ou informação para que possa se apropriar dos conhecimentos provenientes de sua experiência. Neste sentido, de acordo com o trabalho (T3) “(...) apropriar (tornar próprios) os saberes procedentes da experiência demanda processos contínuos de ação e reflexão” (PIMENTEL, 2007, p. 160).

Em um fragmento do trabalho analisado de Bruno (2012) – (T11) “Ações formativas para a educação online no Ensino Superior: a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva” – a autora traz uma citação do próprio David Kolb que ilustra a relevância desta categoria no aporte da Teoria da Aprendizagem Experiencial: “A aprendizagem é um processo pelo qual o caminho é criado pela transformação da experiência” (KOLB, 1984 citado por BRUNO, 2012, p. 419).

Na mesma perspectiva, o trabalho (T3) – “A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre o desenvolvimento profissional” apresenta a definição de David Kolb sobre a Aprendizagem Experiencial. Ele a define como:

o processo por onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Esta definição enfatiza... que o conhecimento é um processo de transformação, sendo continuamente criado e recriado... A aprendizagem transforma a experiência tanto no seu caráter objetivo como no subjetivo... Para compreendermos aprendizagem, é necessário compreendermos a natureza do desenvolvimento, e vice-versa (KOLB, 1984, citado por PIMENTEL, 2007, p. 160).

As palavras de Kolb nos trabalhos (T3) e (T11) demonstram o papel fundamental da transformação da experiência para a aprendizagem nesta teoria. Sem a transformação, reflexão sobre a experiência, ela não se converte em aprendizado.

Sendo assim, para que a aprendizagem realmente aconteça nos cursos de formação de professores, é imprescindível que o professor formador incite a reflexão dos alunos através de questionamentos, discussões, debates em grupo e outras atividades. Enfim, que estimule a transformação da experiência de seus alunos para que elas se tornem aprendizagens.

A categoria **Resolução de problemas** se refere à aprendizagem que parte de situações e problemas reais vivenciados pelos adultos, diferente dos modelos tradicionais de ensino onde a aprendizagem é baseada em disciplinas e conteúdo padronizados.

De acordo com os postulados andragógicos de Knowles, Holton e Swanson (2009), o adulto não deve iniciar seu aprendizado através de “disciplinas” que podem um dia ser úteis em sua vida. É importante que a aprendizagem seja iniciada a partir de situações atuais da vida do adulto, de problemas que ele vivencia. O conhecimento, neste modelo, deve ser orientado a resolução de problemas reais do aprendiz e não para acúmulo de conteúdo.

Essa categoria foi destacada em 3 trabalhos da nossa amostra investigada. O trabalho (T12) – “Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem” ilustra a influência desta categoria na aprendizagem do adulto:

(...) aprendem de maneira muito mais significativa e eficiente por meio da resolução de problemas e desafios do que através da simples transmissão tradicional de assuntos e conteúdos (DAGOSTINHO, 2012, p.11).

O trabalho (T34) relaciona a categoria resolução de problemas à motivação do aluno adulto:

De modo geral, os adultos sentem-se motivados a aprender algo quando acreditam que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de problemas e tarefas, ou quando percebem que o novo conhecimento se aplica às situações da vida real. Buscam assim melhores oportunidades, empregos, salários e qualidade de vida (CARDOSO, 2006, p. 60-61).

Os dois fragmentos apresentados demonstram a relevância que uma aprendizagem voltada para a resolução de problemas pode ter para o público adulto, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, conforme argumenta Dagostino (2012) ou favorecendo a motivação dos alunos, como exposto por Cardoso (2006). A categoria resolução de problemas apareceu nas pesquisas como um elemento que influencia a aprendizagem do adulto e, portanto, deve ser considerado pelos educadores de pessoas adultas, em especial, pelo formador de professores, objeto de interesse da nossa pesquisa.

Outro conceito referente à aprendizagem do adulto é a categoria **Estilos de Aprendizagem**. Essa categoria, abordada em 3 trabalhos, foi formulada por David Kolb e é representativa da Teoria da Aprendizagem Experiencial. Esta teoria estabelece que o adulto sofre influência dos quatro estilos de aprendizagem: o divergente, o assimilativo, o convergente e o acomodativo.

Segundo as explicações de Bruno (2007): (1) Divergente: aprendizagem principalmente através de experiências concretas (EC) e da observação reflexiva (OR). Destacam-se pela criatividade, demonstram gosto pelo trabalho em equipe e levantamento de hipóteses; (2) Assimilativa: se caracteriza pela observação reflexiva (OR) e conceitualização abstrata (CA). Pessoas com ênfase neste estilo de aprendizagem possuem bom raciocínio indutivo e habilidade para criar modelos abstratos e teóricos. Caracterizam por maior facilidade com o trabalho individual; (3) Convergente: é marcado pela conceitualização abstrata (CA) e a experimentação ativa (EA). Caracteriza-se pelo uso do raciocínio hipotético-dedutivo para tomada de decisões e da aplicação prática das ideias. Pessoas com ênfase neste estilo de aprendizagem possuem facilidade para lidar com questões técnicas. Gostam de solucionar problemas, de trabalhar com abstrações e de testar a realidade; (4) Acomodativo: ênfase na aprendizagem através da experimentação ativa (EA) e da experiência concreta (EC). Boa habilidade de realização, aplicar conhecimentos, buscar novas experiências e aceitar desafios. Resolução de problemas de modo por tentativa e erro. Pessoas com ênfase na aprendizagem acomodativa destacam-se por ter iniciativa, serem bons organizadores, demonstram dificuldade para articulações cognitivas, realizar abstrações e reflexões, como, por exemplo, defender ideias em um debate.

Refletindo sobre a aprendizagem do adulto e os estilos/modos de aprendizagem o trabalho (T11) traz a seguinte consideração:

O adulto aprende de diversas formas e ao longo da vida sua aprendizagem pode se modificar. Isso significa que além de aprendermos de formas diferentes, aprendemos a aprender de outros modos ao longo de nossa existência. Nossa aprendizagem não é

fixa, mas flexível: de acordo com os processos internos e externos ao nosso organismo podemos alternar os modos como aprendemos (BRUNO, 2012, p. 419).

Compreendemos, através da Teoria da Aprendizagem Experiencial e do fragmento do trabalho (T11) que os estilos/modos de aprendizagem do adulto não são fixos. Os estilos de aprendizagem do aprendiz adulto podem, por influência de diversos fatores, sofrer modificações ao longo da vida.

Analisando a influência dos estilos de aprendizagem na formação do professor, o trabalho (T8) – “O professor como aprendiz: construindo espaços de reflexão e aprendizagem” – concluiu:

confrontar o professor com seu próprio comportamento de aprendizagem pode ser uma estratégia para levá-lo a refletir sobre o comportamento de aprendizagem dos seus alunos. O que nossa investigação aponta, e este artigo procura discutir, é o papel que os cursos de formação de professores podem desempenhar ao transformar seus espaços de trabalho em momentos ricos de discussão e reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, considerando que os estudantes dentro dos cursos de licenciatura vivenciam eles próprios a condição de alunos, de aprendizes. Realçar a condição de aprendiz dos estudantes dos cursos de licenciatura pode ser uma estratégia para sensibilizá-los sobre as dificuldades de seus futuros alunos. Colocar-se no lugar do outro, dentro de uma situação específica, é uma boa forma de estimular o desenvolvimento do sentimento de compreensão e cumplicidade, sentimentos estes importantes para o sucesso da aprendizagem (IDE, 2006, p.11).

Além da relevância desta categoria para nos ajudar a compreender os processos de aprendizagem do adulto, de fornecer elementos para o próprio sujeito conhecer seu estilo de aprendizagem e assim buscar estratégias e métodos de ensino mais compatíveis a ele. As conclusões apresentadas por Ide (2006) indicam que, para o professor aprendiz, conhecer o próprio estilo de aprendizagem e se colocar na posição de aluno, pode ser útil também para ajudá-lo a compreender o estilo de aprendizagem de seus alunos e buscar aproximar seu método de ensino das características de aprendizagem desses alunos.

Em nossa análise das produções bibliográfica selecionadas, identificamos que a **afetividade** também é uma categoria que exerce influência sobre a aprendizagem do adulto aprendiz, tendo sido destacada em 3 pesquisas.

O estudo do tema e a análise das produções acadêmicas selecionadas têm nos mostrado como o processo de aprendizagem humana é complexo e envolve múltiplos fatores, dentre eles, estudiosos da psicologia genética como Vygotsky; Piaget e Henri Wallon destacam a importância da afetividade no desenvolvimento da aprendizagem. Na Epistemologia Genética desenvolvida por Piaget, a afetividade e a cognição são elementos inseparáveis.

Conforme nos fala Arantes (2003), na teoria Piagetiana a afetividade é considerada o agente motivador da atividade cognitiva. Segundo Tassoni (2001) para Wallon a afetividade

tem uma concepção ampla, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Nas palavras de Tassoni (2001):

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações (TASSONI, 2001, p. 3).

Deste modo, podemos reconhecer que a afetividade está presente também no contexto universitário e afeta o aprendiz adulto aluno do ensino superior, considerando que a aprendizagem envolve, inevitavelmente, interações sociais entre os alunos e entre aluno e professores. Nos estudos investigados nesta pesquisa, a tese (T24) intitulada “A trajetória de aprendizagem no ensino superior: percepções de acadêmicos” – Mattos (2005, p. 289) nos diz que “emoção e a cognição são elementos fundamentais no processo de aprendizagem e de ensino na educação superior”.

Ainda de acordo com os trabalhos analisados, a pesquisa desenvolvida por Carvalho (2012) (T28) – “Da alvorada ao ocaso: estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública” – defende que:

Para que a mediação pedagógica seja eficiente, a ponto de estimular os discentes para a produção de conhecimentos, faz-se necessário que o professor tenha suas emoções equilibradas e passe essa segurança na ocasião do ensino, assim como o próprio aluno, por sua vez, deve trabalhar suas emoções em favor da aprendizagem (...) (CARVALHO, 2012, p. 70).

Estas considerações apontam a relevância da afetividade no processo de aprendizagem. A relação de ensino aprendizagem no âmbito acadêmico é movida pela interação social entre os agentes educacionais, especialmente entre professor-aluno e aluno-aluno. Os afetos envolvidos nesta interação vão influenciar no envolvimento do aluno com sua aprendizagem, no interesse e motivação, impactando em uma maior facilidade ou dificuldade em determinado conteúdo ou disciplina etc. Neste sentido, é importante que o docente busque desenvolver uma relação saudável com seus alunos, onde os afetos produzidos sejam positivos, em uma relação de respeito mútuo, proporcionando um ambiente agradável onde o aluno se sinta confortável para fazer questionamentos, tirar dúvidas, discordar de pontos de vista, pedir ajuda, ou seja, um ambiente que favoreça a aprendizagem.

Pensando sobre os cursos de formação de professores, o docente formador, além de estar ensinando uma profissão, deve se lembrar de que, mais do que seus ensinamentos, sua própria atuação é também uma referência na construção da identidade docente do professor aprendiz. Portanto, criar um ambiente de aprendizagem agradável e ter suas emoções

equilibradas, mesmo em situações adversas, pode demonstrar ao futuro docente como proceder em situações semelhantes na sua atuação futura.

A importância atribuída à constituição de **significados** na aprendizagem do adulto é uma categoria conceitual explorada nas pesquisas analisadas. Na Teoria Sócio-Histórica, o significado é um elemento fundamental da relação pensamento e linguagem. Este é constitutivo da palavra, que para além da função comunicativa, representa uma ideia, um conceito, uma generalização.

Esta categoria foi abordada em 3 trabalhos analisados, referente a ela, apresentamos dois fragmentos da tese (T14) – “Do aprender ao ensinar: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais”:

As ações das pessoas em situações de ensino-aprendizagem possuem múltiplos significados e sentidos e, para se tornarem significativas, envolvem posições e modos de participação dos sujeitos. O estudante adulto, como ser histórico-cultural, estabelece o que é significativo para se apropriar. (...) (SANTOS, 2012, p. 302)

O estudante do ensino superior é um adulto que traz em sua bagagem um inventário de experiências e constrói sua aprendizagem a partir do que lhe é significativo. Dessa maneira, existem finalidades, significados e sentidos que circunscrevem a apropriação desses estudantes adultos (...), afetando-os de diferentes maneiras (SANTOS, 2012, p. 304).

Analisando os trabalhos que destacam a categoria significado, observamos que o significado que o aprendiz atribui a algo (por exemplo, ao processo de aprendizagem) vai ser influenciado por seu envolvimento e participação neste processo. Deste modo, entendemos que o significado é particular para cada sujeito.

O estudante adulto atribui significados ao seu entorno a partir de suas experiências anteriores, assim ele define o que é significativo para ele, o que faz sentido em sua visão de mundo, em seu contexto, e deve ser apropriado e o que não é significativo para ele, portanto, não será apropriado.

Por tais motivos, novamente reforçamos a importância de o formador buscar conhecer as experiências anteriores do seu aprendiz, assim ele poderá observar o que é significativo para aquele aluno, dentro de suas vivências e anseios, e o que não é significativo para ele, e o que pode ser ressignificado no intuito de favorecer o processo de aprendizagem do aluno.

O **trabalho** também despontou em nossas análises como uma categoria significativa quando se trata da aprendizagem do indivíduo adulto. Tendo sido esta categoria destacada por 3 pesquisas.

O trabalho é considerado pela abordagem Sócio-Histórica como a principal atividade do homem adulto e, por tal motivo, tem grande impacto na constituição do seu psiquismo.

Nesta perspectiva, o trabalho é compreendido como elemento crucial para entendermos o processo de tornar-se adulto, a constituição do sujeito e sua constituição enquanto profissional.

Na tese analisada (T18) – “Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas” – segundo Braga (2004, p.59) “a categoria ‘trabalho’ desponta como um forte marco na constituição do adulto. (...). Como consequência, esta categoria se mostra fundamental para entendermos o processo de torna-se adulto e a própria construção do professor”.

De acordo com a perspectiva Sócio-Histórica e as considerações de Braga (2004), o trabalho interfere e influencia o adulto em todas as suas outras esferas de sua vida. As características profissionais e sociais da atividade que o adulto exerce vão ajudar a construir sua identidade, seus interesses, diversas características do seu modo de agir e perceber o mundo, e também no modo de aprender desse adulto.

Ao encontro dessas ideias, o trabalho analisado (T31) – “A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada” – argumenta:

A constituição do sujeito professor deve ser estudada e investigada a partir de suas práticas pedagógicas, pois é na relação social e no próprio trabalho que o ser humano se constitui. É preciso analisar de forma crítica o contexto em que o professor está inserido, sua prática pedagógica, sua realidade social (ESBRANA, 2012, p. 73).

Pensando no trabalho do professor, na atividade docente, como ela afeta a aprendizagem deste adulto? Favorece em relação a adultos com outro tipo de trabalho?

Considerando as características do trabalho do professor – grande interação social; posição de liderança, comunicação, organização, planejamento, dentre tantas outras – certamente estas vão influenciar na constituição deste adulto, podendo produzir características semelhantes em profissionais desta classe (docentes) e vão impactar em sua relação com a aprendizagem.

As habilidades desenvolvidas no trabalho docente, os interesses, as dificuldades vividas nesta atividade e as diversas características do trabalho docente podem ajudar a compreender a constituição do adulto professor e também sua relação com a aprendizagem.

A **cultura** é um elemento central da teoria Sócio-Histórica. De acordo com essa abordagem, é a partir da inserção do homem na cultura que suas características de natureza humana são desenvolvidas, se tornando um ser social e histórico, participando do contexto cultural em que está inserido. O desenvolvimento do sujeito vai ter certas particularidades de

acordo com a cultura a qual pertence. Sendo assim, a aprendizagem de uma pessoa também vai ser influenciada fortemente por seu contexto cultural.

O fragmento extraído do trabalho (T7) “A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural” traz as seguintes considerações sobre a categoria cultura e a formação e professores:

Segundo as contribuições da perspectiva histórico-cultural, a apropriação cultural é um processo constante pelo qual o aprendiz "torna seu" os conhecimentos construídos histórica e coletivamente. Isto significa, para a formação docente, a superação de uma concepção do professor como sujeito formado, para percebê-lo como sujeito em formação, assentada no entendimento de que os professores também apropriam-se de conceitos e a natureza de seu trabalho lhes exige isso (ARAÚJO, 2004, p. 3510).

Através da categoria cultura podemos compreender que a formação do professor é orientada pela cultura, pelo contexto cultural em que os formadores e os futuros docentes estão inseridos. Ainda que a profissão de professor seja uma profissão milenar, presente em diversas partes do mundo e com várias características em comum, certamente o modo de ser professor em um país não será idêntico ao de outro, fato que indica como a aprendizagem docente também é fortemente influenciada por fatores culturais.

A cultura influencia na concepção social do que é ser professor em diferentes contextos sociais. Influencia nos valores e conhecimentos esperados deste profissional, na relação professor-aluno, na identidade docente, nas práticas pedagógicas e em tudo mais. O professor, enquanto ser social e histórico é impactado pela cultura constantemente. Conforme apresenta Araújo (2004) a formação do professor é contínua, ele está sempre se apropriando de novos conhecimentos produzidos pela cultura e ao mesmo tempo é agente constituinte dela. Com suas ações o professor também interfere na cultura do seu contexto social.

Outras duas categorias teóricas referentes à aprendizagem do adulto identificadas na análise das 35 obras selecionadas para compor esta investigação se referem às duas fases da aprendizagem do adulto definidas pela Teoria da Aprendizagem Experiencial desenvolvida por David Kolb. Sendo cada uma destacada em dois trabalhos.

A **fase de especialização**, segundo Bruno (2007; 2012) compreende o período de educação formal e se estende até o início da vida adulta. O indivíduo faz suas escolhas pessoais e profissionais a partir das demandas do contexto em que está inserido e é recompensado por suas escolhas assertivas feitas nesta fase. Contudo, vivenciar conflitos nesta fase, seja de ordem profissional ou pessoal, contribui para que o adulto evolua para a fase seguinte, a fase de integração.

A **fase de integração**, conforme argumenta o referido autor, acontece gradativamente. Os conflitos enfrentados e a interação com o mundo que o cerca fazem com que o adulto reavalie suas escolhas e surjam novas necessidades. A partir daí o adulto começa a se abrir pra novas aprendizagens, o que possibilita a integração de modos articulados de aprendizagem. Os modos de aprendizagem são conectados uns aos outros, acontecendo a integração de dois ou mais modos de aprendizagem, suscitando assim múltiplas formas de aprender.

Analisando a educação online no ensino superior, a pesquisa (T11) desenvolvida de Bruno (2012) aborda as fases de especialização e integração:

No caso da Educação em geral, e em particular da Educação desenvolvida por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, a fase de especialização tem sido estendida por tempo indeterminado, com a anuência e contribuição dos cursos de formação desenvolvidos na atualidade, que tendem a perpetuar a heteronomia. Esta permanência na fase de especialização retarda (ou impede) a migração do adulto para a fase de integração, na qual ele avalia criticamente os prós e os contras das situações de sua vida, colocando-se efetivamente como sujeito autônomo (BRUNO, 2012, p. 420).

Segundo Bruno (2012) a educação de modo geral, aqui incluímos a formação de professores, onde impera a heteronomia, ou seja, onde os alunos são colocados numa relação de dependência, submissão e obediência perante o professor formador, prejudica que o aluno evolua para a fase de integração. Pois, o adulto tendo todo o processo de aprendizagem centralizado nas mãos do professor formador, não é provocado a se questionar e não vivência conflitos que o estimule a reavaliar suas escolhas, a desenvolver o pensamento crítico, o que favoreceria no desenvolvimento da sua autonomia e a progredir para a fase de integração, onde o adulto amplia suas formas de aprender.

Estas considerações apontam que estimular a autonomia do aluno adulto e não centralizar o processo de ensino na figura do professor formador são elementos que favorecem a aprendizagem e a evolução do aprendiz adulto.

Outra categoria identificada nos estudos sobre aprendizagem do adulto é a **Transferência do Conhecimento**. Destacado em duas pesquisas analisadas, na abordagem Piagetiana, a transferência é a base da acumulação do conhecimento e da aprendizagem humana.

A capacidade de transferência torna possível que conhecimentos já adquiridos pelo sujeito sejam transferidos para situações similares, assim, sendo utilizados para alcançar novas ideias, soluções e aprendizados. Segundo o trabalho analisado (T24) “A trajetória de aprendizagem no ensino superior: percepções de acadêmicos” desenvolvido por Mattos (2005, p. 280), “pesquisas atuais sobre a cognição já apontam que até nas fases iniciais da

aprendizagem já há transferência. Toda aprendizagem envolve, então, transferências de experiências anteriores”.

As considerações de Mattos (2005) demonstram, mais uma vez, a influência das experiências anteriores no processo de aprendizagem. Neste sentido, além de se valer das experiências passadas dos alunos para que conhecimentos sejam transferidos para novas situações de aprendizagem, o professor formador pode também promover novas experiências de seus alunos, alinhando-as aos seus objetivos e planejamento didático, para que os conhecimentos gerados nestas experiências acadêmicas possam ser transferidos para aprendizados futuros no seu percurso de formação.

A categoria **professor facilitador** foi destacada em dois trabalhos, é representativa da Andragogia e apresenta forte semelhança com o conceito mediação definido por Vygotsky.

Os pressupostos andragógicos postulados por Malcolm Knowles defendem que, na educação de pessoas adultas, o professor deve assumir o papel de orientador, um mediador, alguém que vai facilitar o processo de aprendizagem do aprendiz adulto, sem se colocar como figura central e detentor de todo o saber. A andragogia defende uma relação horizontal entre professor e aprendiz, onde o professor deve respeitar a autonomia do seu aluno, sendo um motivador, um agente de transformação.

Sobre a atuação do professor como facilitador da aprendizagem, a dissertação (T33) selecionada de Dagostino (2011) traz:

O papel principal do professor que trabalha com alunos adultos é de facilitador e mediador da aprendizagem do mesmo, do que detentor do conhecimento de forma absoluta e acabada. O andragogo aponta e indica os caminhos que o aluno adulto deve percorrer para que este se aproprie cada vez mais de suas maneiras de aprender e incorpore de fato o conhecimento em questão. No modelo andragógico de ensino, o educador deve adotar um papel de provocador para que o aluno percorra seu caminho de forma cada vez mais autônoma, regulada e autodirigida, sendo capaz de se questionar e ir em busca das respostas, sendo capaz de aprender a aprender (DAGOSTINO, 2011, p. 98).

A teoria andragógica indica que assumindo a posição de facilitador, o professor atenderá melhor as características do indivíduo adulto, seu desejo de autonomia e autogerenciamento, e será capaz de promover uma aprendizagem mais significativa, pois coloca o aprendiz adulto como sujeito ativo, auxiliado pelo facilitador na construção do seu conhecimento.

As 25 categorias teórico-conceituais identificadas nas 35 pesquisas analisadas neste estudo nos revelam importantes elementos influenciadores da aprendizagem do indivíduo adulto. Além de identifica-las, buscamos neste capítulo, dialogando com os estudos selecionados e com a literatura estudada, apresentar algumas formas de como cada uma destas

categorias pode ser empregada na aprendizagem do aluno adulto, indicando também algumas possibilidades de como cada uma destas categorias pode contribuir no processo de formação de professores.

Este estudo foi um exercício inicial de descoberta e de esforço no intuito de relacionar estes temas e buscar o conhecimento de um campo ainda pouco explorado. Acreditamos que todas as categorias teórico-conceituais identificadas na amostra investigada são importantes referências para o estudo da aprendizagem na idade adulta, especialmente as categorias Experiência; Mediação; Interação Social; e Metacognição, que foram as mais enfatizadas nas pesquisas analisadas. Deste modo, estas categorias se configuram em interessantes temas de estudo e investigação para o campo de formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação possibilitou o conhecimento de como a temática aprendizagem do adulto tem sido acessada em produções bibliográficas do campo de formação de professores no período analisado de 2000 a 2016 nos bancos de dados da CAPES, SciELO, ANPED, ENDIPE e CNFP. Realizaremos aqui uma síntese das análises já apresentadas ao longo deste estudo, resgatando os principais achados desta pesquisa para relacioná-los com o problema de pesquisa que buscamos resolver e os objetivos inicialmente estabelecidos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a aprendizagem do jovem e adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas, identificando interlocuções e contribuições para o campo dos estudos e investigações sobre a formação de professores. A metodologia adotada para desenvolver esta investigação – pesquisa bibliográfica – correspondeu as nossas expectativas, tendo se mostrado satisfatória para a coleta dos dados e para subsidiar o desenvolvimento total da pesquisa. Com o auxílio desta metodologia foi possível mapear, nos referidos bancos de dados, 35 produções bibliográficas que tratam da aprendizagem do adulto no contexto do ensino superior, a partir das quais desenvolvemos nossas análises.

Apresentamos no capítulo três um mapeamento das produções bibliográficas selecionadas para compor esta pesquisa. Nesta análise, foi possível observar que as pesquisas relacionadas ao tema “aprendizagem do adulto e formação de professores” estão distribuídas por diversas instituições de ensino superior (23 instituições diferentes) em várias regiões do país. Variando o número de produções entre uma e, no máximo, cinco por instituição.

Com relação à produção anual das pesquisas selecionadas sobre o tema investigado, no período de 2000 a 2016, observamos que em quatro anos (2000; 2002; 2003; 2008) não foram identificadas pesquisas sobre a temática, e em cinco anos (2001; 2009; 2010; 2011; 2015) foram encontradas em cada, apenas uma produção. Nos demais anos, a produtividade oscilou entre duas e cinco pesquisas por ano. Sendo identificadas duas produções nos anos 2005 e 2013, três pesquisas no ano 2004, quatro publicações sobre o tema no ano 2014 e nos anos 2006, 2012 e 2016 encontramos a maior produtividade anual do recorte analisado, identificando em cada um destes anos cinco estudos.

Este panorama nos apresentou oscilações na produtividade ao longo do período analisado. Um cenário onde se torna difícil fazer qualquer previsão sobre como caminhará a produtividade de estudos referentes ao tema da aprendizagem do adulto associada ao campo

de formação de professores. E nos traz indicadores, pelo período analisado, de que a temática da aprendizagem do adulto tem se mostrado pouco explorada nas pesquisas científicas do campo de formação de professores.

Nosso problema de pesquisa partiu das seguintes questões: (1) Como as produções acadêmicas no campo de formação de professores têm abordado a temática da aprendizagem do adulto? (2) Quais as contribuições que as teorias da aprendizagem do adulto podem trazer à formação de professores?

Respondendo a primeira indagação, a partir de nossas análises, identificamos que as produções acadêmicas no campo de formação de professores, na amostra selecionada, têm abordado a temática da aprendizagem do adulto em cinco contextos principais. São eles: Formação Continuada de Professores; Formação Inicial de Professores; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente; Aprendizagem com e sobre Tecnologias Digitais; e Aprendizagem do Adulto no Ensino Superior.

Na análise das 35 produções científicas investigadas, no período de 2000 a 2016, observamos que o tema da “aprendizagem do adulto e formação de professores” tem sido discutido principalmente no contexto do Ensino Superior (12 trabalhos), correspondendo a 34,28% do montante analisado. O que indica uma compreensão, por parte dos pesquisadores do campo, tanto da figura do professor quanto do aluno da graduação e da pós-graduação, como sujeitos adultos envolvidos em processos de aprendizagem.

O segundo contexto onde se concentram mais discussões sobre a aprendizagem do adulto foi na “Aprendizagem com e sobre Tecnologias Digitais”, com 10 trabalhos (28,57%). Essa categoria reflete a importância da tecnologia no contexto educacional, e sua influência na atuação docente. A categoria “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional Docente” com 8 trabalhos (22,85%) foi o terceiro contexto mais abordado em nossa amostra selecionada. Traz foco ao desenvolvimento profissional do professor nas diferentes atividades que ele pode desempenhar como: docente, coordenador pedagógico, supervisor de estágio, etc. E na necessidade de aprendizagem para esse desenvolvimento.

O contexto “Formação Inicial de professores” (7 trabalhos) foi o quarto mais identificado nas pesquisas analisadas. Neste contexto estão as pesquisas que deram foco à aprendizagem em momentos que compõem a formação inicial dos futuros professores, tais como, estágios; a aprendizagem em cursos de licenciatura e pedagogia; e preparação para a docência com alunos adultos. Por último temos a categoria “Formação Continuada de Professores” (6 trabalhos). Neste contexto as produções investigaram a aprendizagem

realizada em cursos de formação continuada do professor, abordando cursos presenciais e/ou na modalidade de Educação à Distância. Estes foram os contextos, na amostra investigada, em que a temática da “aprendizagem do adulto e formação de professores” foi menos explorada.

Ainda respondendo como as produções acadêmicas nacionais no campo de formação de professores têm abordado a temática da aprendizagem do adulto, nossa investigação mostrou que as 35 pesquisas analisadas têm discutido a aprendizagem do adulto a partir de quatro aportes teóricos principais: (a) Teoria Sócio-Histórica; (b) Epistemologia Genética; (c) Aprendizagem Experiencial; e (d) Andragogia. Grande parte das produções analisadas não se limita a apenas uma dessas teorias e acessam mais de uma abordagem teórica em seu desenvolvimento. Por tal motivo, optamos por analisar as referidas produções a partir das categorias teóricas mais destacadas nestas pesquisas. Ao todo, identificamos 25 categorias teóricas mais representativas entre os trabalhos analisados. Essas categorias correspondem a conceitos teóricos das quatro teorias principais que orientam as pesquisas da nossa amostra.

As categorias teóricas identificadas nos auxiliaram a responder a segunda questão do nosso problema de pesquisa: Quais as contribuições que as teorias da aprendizagem do adulto podem trazer à formação de professores? Através das categorias teóricas foi possível extrair contribuições das teorias da aprendizagem para o entendimento do aprendiz adulto e para o campo de formação de professores.

Um dos principais achados desta pesquisa se refere à importância da **experiência** na aprendizagem do adulto. A experiência foi a categoria teórica mais destacada entre as 35 pesquisas analisadas, tendo sido abordada em 17 produções (48,57%). A experiência é uma categoria teórica discutida pela Epistemologia Genética, Teoria da Aprendizagem Experiencial e pela Andragogia. Ela aparece tanto nos trabalhos analisados quanto na literatura que os fundamenta, como um elemento central para a compreensão da aprendizagem do indivíduo adulto. De modo geral, os aportes teóricos nos indicam que o indivíduo adulto possui uma ampla bagagem de experiências anteriores que vão influenciar na sua formação e relação com a aprendizagem. As experiências anteriores são compreendidas como um valioso recurso na aprendizagem de pessoas adultas, onde fornecem a base para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Sendo assim, os achados desta pesquisa nos indicam que a experiência é um elemento de grande relevância a ser pensado e estudado pelo campo de formação de professores. Sendo também de grande importância que os professores formadores busquem conhecer e levem em consideração as experiências prévias de seus alunos no planejamento e condução da aprendizagem, a utilizando como recurso para favorecer a aprendizagem atual.

De acordo com nossas investigações, a segunda categoria teórica mais destacada em relação a aprendizagem do adulto é a **mediação**. Esta categoria foi acessada em 15 pesquisas, 42,85% dos trabalhos analisados.

É interessante notar como a participação e o auxílio do “outro”, em especial do professor (mediação pedagógica), continuam sendo um importante elemento na aprendizagem na idade adulta, onde o conceito de autonomia, frequentemente associado a esta fase, não significa aprendizagem solitária. (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2009). Conforme os dados das pesquisas indicam, é de grande importância para o trabalho com aprendizes adultos que o professor assuma o papel de mediador entre o conteúdo a ser aprendido e o aluno adulto, adotando atitudes positivas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos adultos.

Nossa pesquisa identificou também a **Interação Social** como uma importante categoria conceitual destacada nos estudos sobre aprendizagem do indivíduo adulto. Tendo sido apontada em 12 trabalhos, 34,28% da amostra investigada.

A Interação Social é um conceito trabalhado na Teoria Sócio-Histórica e na Epistemologia Genética. Refere-se à importância das relações sociais, da interação com o “outro” no processo de aprendizagem. As pesquisas analisadas apontam que as conversas com colegas de turma, as “trocas de experiências”, e a possibilidade de observar outros profissionais atuando são considerados elementos significativos que beneficiam a aprendizagem do professor.

Esta pesquisa nos revelou também a **metacognição** como importante categoria trabalhada nos estudos sobre aprendizagem de pessoas adultas. Foi destacada em 10 trabalhos (28,57%). Diz respeito ao conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos. Com relação à formação e professores, as pesquisas ressaltam a importância do professor formador estimular em seus alunos a metacognição, incentivando que reflitam sobre os próprios processos de aprendizagem, para auxiliar na sua própria aprendizagem e também para auxiliá-lo a compreender os modos de aprendizagem dos seus alunos.

Entre as 25 categorias teóricas identificadas em nossa amostra, esses foram os quatro conceitos mais destacados, os que foram acessados em maior número de trabalhos. Portanto, a partir dos achados desta pesquisa, podemos considerar a experiência; a mediação; a interação social; e a metacognição como sendo os principais elementos influenciadores da aprendizagem do indivíduo adulto, para os autores da amostra selecionada.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos nesta investigação. Analisamos como a aprendizagem do adulto vem sendo abordada em produções acadêmicas. Identificamos, a partir das pesquisas selecionadas, as especificidades da aprendizagem do adulto, particularmente aquela relativa ao aluno do ensino superior. Explicitamos os pressupostos teóricos e conceituais que fundamentam a aprendizagem de adultos nas produções bibliográficas selecionadas. E, a partir destes componentes, da articulação entre os aportes teóricos e os trabalhos analisados, tecemos algumas possíveis contribuições à formação de professores e construímos um conjunto de informações sobre a aprendizagem do adulto no contexto do ensino superior. Essas informações podem oferecer, aos formadores de professores, em contextos de formação inicial e continuada, elementos para auxiliá-los a entender, explicar, planificar e desenvolver ações com foco no aprendizado do adulto.

Além de algumas respostas, a pesquisa também nos trouxe novas questões. Entre os questionamentos que os resultados dessa pesquisa nos trouxeram destacamos os referentes à experiência: Tendo em vista a relevância da experiência anterior na aprendizagem do aluno adulto, de quais formas o professor formador pode acessar essa experiência de seus alunos? Em meio a inúmeras experiências distintas dos alunos de uma turma, como proceder? Quais considerar para orientar o ensino?

Nossas análises nos indicam que uma das lacunas existentes nas pesquisas investigadas está no “como fazer”. Como trabalhar com as categorias teórico-conceituais identificadas na prática?

Está é uma falha relativamente comum nas pesquisas acadêmicas, são prescritivas, baseando-se nas teorias, mas, por vezes, deixam ausentes orientações de como aplicar o conhecimento divulgado na realidade da sala de aula. Já que, quando vamos para a prática, nem todas as teorias se aplicam ou funcionam da forma esperada.

Sendo assim, pela constatada relevância da experiência para a aprendizagem do adulto e pela necessidade de melhor orientação de como utilizar a experiência na realidade docente, sugerimos a experiência como um tema para futuras pesquisas. Dentre as diversas investigações possíveis sobre o tema, destacamos averiguar como é possível trabalhar com a experiência na realidade de sala de aula de modo a beneficiar o aprendiz adulto. Essa é uma das inquietações que este estudo nos provocou.

Diante das nossas análises, nesta investigação foi possível observar como a aprendizagem é um tema amplo e complexo, e que a aprendizagem na idade adulta ainda suscita muitas indagações, sendo um campo que permanece pouco explorado. Esta pesquisa

se apresentou como um exercício de conhecer e buscar entendê-la, de tentar trazer este tema para discussão, sem a pretensão de esgotá-lo ou trazer conclusões definitivas. De todo modo, acreditamos ter avançado na compreensão da temática da aprendizagem do adulto relacionada ao campo de formação de professores, mas temos a certeza de que ainda há muito a ser explorado.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. H. **Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2009.
- ALMEIDA, E. C. S. de. **Aprendizagem na educação superior: a auto-trans-formação do estudante na Aprendizagem Baseada em Problemas (PROBLEM-BASED LEARNING - PBL)**. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, 2015.
- ANDRÉ, Marli. Desafios da pós-graduação e da pesquisa sobre formação de professores. **Educação & Linguagem**, n. 15, p. 43-59, jan./jul. 2007.
- ARAÚJO, E. S; MOURA, M. O de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ARAÚJO, E. S. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.
- _____. **A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural**. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação — ANPEd, 28., outubro de 2005, Caxambu. GT: Formação de Professores, Caxambu.
- AZEVEDO, D. R. de. **Educação à distância: estudo comparativo do perfil e motivações dos alunos das instituições de ensino superior e das organizações corporativas**. 2009. 140p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, Porto Alegre: 2009.
- BARBOSA, E. M. da S. **Aprendência nômade: um estudo dos processos itinerantes da aprendizagem docente**. 2007. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador: 2007.
- BARROS, R; MONTEIRO, A. R; MOREIRA, J. A. M. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 544-566, Dec. 2014.
- BOAS, Jamille Vilas; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, Dec. 2016.
- BRAGA, A. J. P. **Informática educativa e o adulto-professor: o projeto de informatização da rede municipal de ensino de Campinas**. 2004. 143p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas: 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática on-line.** Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo. 352 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Ações formativas para a educação online no ensino superior:** a didática online e a aprendizagem do adulto em perspectiva. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

CARDOSO, I. M. **Andragogia em ambientes virtuais de aprendizagem.** 2006. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC, Belo Horizonte: 2006.

CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M. P.; BARRETO, M. A. M.; ALVES, F. A. Andragogia: Considerações sobre a Aprendizagem do Adulto. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 78-90, 2010. Disponível em: <<http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/view/108/107>>. Acesso em: 5 out. 2016.

CARVALHO, W. R. L. **Da alvorada ao ocaso:** estudo de caso sobre a avaliação da aprendizagem em Cursos de Pedagogia diurno e noturno em uma instituição de ensino superior da rede pública. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza: 2012.

CAVANCANTI, R. de A.; GAYO, M. A. F. da S. Andragogia na educação universitária. **Conceitos.** Disponível em: <www.adufpb.org.br/publica/conceitos/11/art05.pdf>. Acesso em: 11 Jan. 2017.

CERNY, R. Z. **Avaliação da aprendizagem na educação à distância.** 2001. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: MOROSINI, M.C.(Editora-Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário vol. 2. 610 p. Brasília: INEP/RIES, 2006.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M. **Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência.** In: III Congresso Nacional de. Formação de Professores (CNFP). UNESP, Rio Claro, 2016.

_____. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro: 2016.

DAGOSTINO, G. B. **Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem.** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo: 2011.

_____. Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

DAVIS, C, L, F.; NUNES, M, M, R.; SILVA, P, D, R. Consciência e metacognição em Piaget. **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 18, p. 33-53, jan. 2004.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, v. 17, n. 2, dez. 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**. Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan/jul 2008.

EGLER, V. L. P; MARTÍNEZ, A. M. **A aprendizagem de professores na pós-graduação**. In: XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UECE, Ceará, 2014.

ESBRANA, M. V de S. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada**. 2012. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFSM, Campo Grande: 2012.

FLORIANO, J. **Aprendizagem do Adulto: Um Estudo sobre Alunos do Curso de Ciências Econômicas**. 2013. 137p. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo: 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GALVÃO, E, M de V.; MARÇAL, V, E, R. Epistemologia Genética e Neuropsicologia: Aproximações e Distanciamentos. **Clareira - Revista de Filosofia da Região Amazônica**, Amazônia, v. 3, n.1, p. 112-121, jan./jul. 2016.

GARANI, S. R. **Interação social na aprendizagem do adulto: estudo de caso das aulas práticas na escola da magistratura do Paraná**. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GHEDIN, E; GOMES, R.C.S. O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica. In: VIII ENPEC - **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1. p. 1-14. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999. (p.11-73).

IDE, M. H. S. O professor como aprendiz: construindo espaços de reflexão e aprendizagem. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.** Rio de Janeiro: Campus, 2009.

LA ROSA, Jorge (org.) **Psicologia e educação: o significado do aprender.** 7. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
LA TAILLE, Y. de. (Texto e apresentação). (2006). **Coleção Grandes Educadores – Jean Piaget** [documentário]. Brasil: Paulus.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista. Katál.** Florianópolis (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007.

LIMA, T. C. B; FERRAZ, S. F. S. A teoria da aprendizagem de Vygotsky e os ambientes virtuais de aprendizagem – experiências na formação de educadores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.

MACHADO, M. F. R. C. **As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica à distância.** 2016. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba: 2016.

MARTINS, E. R de A. **Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos anos iniciais, também supervisoras do PIBID.** 2016. 124p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco – USF, Itatiba: 2016.

MATTOS. A. P. de. **A trajetória de aprendizagem no ensino superior: percepções de acadêmicos.** 2005. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC, Porto Alegre: 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUEFSCar, 2002.

NOFFS, N. de A.; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. **Rev. Psicopedagogia** São Paulo, 2011; 28(87):283-292. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v28n87/09.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

NOGUEIRA, G.O.M.; **Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior.** 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

OGAWA, A. N. **Gestor escolar como articulador da integração das tecnologias na escola**. 2014. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba: 2014.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO/ MEC/ ANPED, 2007.

_____. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. (Texto e apresentação). (2006). **Coleção Grandes Educadores - Lev Vygotsky** [documentário]. Brasil: Paulus.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. 1995. Tradução de Marcos A.G. Domingues.

PALLIARES, N. R. **Sou CP na educação infantil, e agora?** Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, São Bernardo do Campo: 2010.

PAPALIA, D. E; OLDS, S.W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. Tradução de Daniel Bueno.

PERISSÉ, G. **Andragogia** - Disponível em: <www.correiocidadania.com.br>. Acessado em 11 Jan. 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola; 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 13., Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006.

PIAGET, J. Development and Learning. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, n. 2, v. 3, p. 176-186, 1964.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Trad. Maria Aline Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, vol.12, n.2, p.159-168, ago. 2007.

QUINTANA, M. M. S. **A aprendizagem na percepção de alunos e professores do ensino superior**. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba: 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ROSIN, S. M. **Psicologia da aprendizagem de jovens e adultos**. 1. ed. Maringá: Cesumar, 2012. 83 p.

SANTOS, E. T dos. **Do aprender ao ensinar**: significados construídos pelo futuro docente no aprendizado com e sobre as tecnologias digitais. 2012. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SCHMITT, C, S.; DOMINGUES, M, J, C, S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, vol. 21, n. 2, p. 361-385, Julho, 2016.

SCHIFFER, C. C. R. Fundamentos da teoria Piagetiana do desenvolvimento cognitivo. **Revista Paidéia**. Revista do curso de pedagogia da Universidade FUMEC. Belo Horizonte, ano. 1, n. 1, p. 15-37, 2002. Disponível em: <www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/1327/898>. Acesso em: 20/01/2018.

SILVA, A.M.C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 29, p. 15-28, 2007.

SILVANIA, L. da S. C. **O iEAD e os Processos de Aprendizagem no Ensino Superior**: a importância dos fatores individuais. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2014.

SOARES, M. B. (Org.). **Alfabetização**. Série Estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). John Dewey. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TEIXEIRA, L. R. M. A abordagem psicogenética de Jean Piaget e a teoria de Ausubel: um diálogo sobre o caráter lógico do conhecimento. **Série-Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da. UCDB, Campo Grande/MS, nº 21. p. 67-80, jan./jun. 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VEIGA, I. ÁVILA, C. (Orgs.). **Didática e Docência na Educação Superior:** implicações para formação de professores. São Paulo: Papirus, 2012.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOGT, M.; ALVES, E. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v. 30 – n. 2, p. 195-214, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 15 out. 2016.