

\* Doutora em  
Engenharia de  
Produção, professora da  
Universidade Federal  
de Santa Maria. Email:  
*marciazg@terra.com.br*

Correspondência:  
Address:  
Rua Padre Gabriel  
Bolzan, 1777 Bairro  
São Jose Santa Maria -  
RS. CEP 97095-500.

# A BUSCA DE UMA VISÃO MAIS INTEGRADA ENTRE AS TEORIAS EDUCACIONAIS PARA ADULTOS: diálogo entre os autores

## THE SEARCH FOR A MORE INTEGRATED VISION OF ADULT EDUCATION THEORIES DIALOG BETWEEN AUTHORS

Márcia Zampieri Grohmann\*

### Resumo

O objetivo deste estudo é incitar uma reflexão sobre a necessidade de uma visão mais holística sobre as teorias educacionais. O trabalho buscou realizar a interações entre as teorias educacionais de adultos, mostrando que diferentes autores, de diferentes correntes teóricas, compartilham idéias semelhantes. Para tanto, utilizou-se o modelo teórico de Merriam e Caffarella (1999) que identifica cinco orientações de aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo, humanismo, aprendizagem social e construtivismo. Foi possível verificar a vasta gama de relacionamentos existentes entre autores das diferentes correntes teóricas, o que demonstra que apesar de não explicitado, há um compartilhamento de premissas entre as principais teorias educacionais para adultos.

### Abstract

The objective of this study is to encourage reflection on the need for a more holistic view of educational theories. The work seeks to create interactions between adult education theories, showing that different authors, from different theoretical streams of thought, share similar ideas. For this purpose, it used the theoretical model of Merriam and Caffarella (1999) which identifies five learning orientations: behaviorism, cognitivism, humanism, social learning and constructivism: A wide range of relationships was observed, among authors from different theoretical streams of thought, which

Artigo recebido em:  
24/11/2006  
Aprovado em:  
20/03/2007

demonstrates that although inexplicit, there is a sharing of premises among the main adult education theories.

## Palavras-chave

Interação; Teorias; Adultos, construtivismo.

## Keywords

Interaction; Theories; Adults; Constructivism.

## Introdução

É interessante observar que quando se fala em teorias (independente do campo de estudo dessas) percebe-se uma diferenciação pautada pela exclusão de interação. Ou seja, preferencialmente o estudioso deve optar por uma linha teórica e segui-la. E os próprios teóricos, mesmo pertencendo a uma mesma corrente, raramente mencionam trabalhos ou influências de outros autores.

Esta é uma visão cartesiana que prega a separação ao invés da interação. Tal postura é muito própria das ciências exatas, porém quando se fala em ciências humanas e educacionais essa postura não parece ser a mais adequada. Correntes teóricas que trabalham com o ser humano como principal objeto de estudo, devem buscar a integração ou o que na área de administração conhece-se como visão holística ou visão sistêmica. E é este o caso das teorias educacionais.

Apesar de alguns autores da área mencionarem a importância do aprofundamento e da integração entre as teorias, ainda percebe-se claramente que os educadores tendem a optar por uma corrente teórica e segui-la. Isso tanto no âmbito teórico como nas vivências da prática educacional.

No Brasil, a literatura sobre aprendizagem de adultos é escassa, sendo que o trabalho de Paulo Freire (1987; 2001a; 2001b; 2001c)

aparece como uma das poucas exceções. Apesar do foco de seu trabalho ser o adulto oprimido e analfabeto, várias de suas idéias colaboram com a aprendizagem de adultos e serão analisadas no decorrer do presente trabalho.

Apesar de alguns pontos em comum, não é possível fazer uma simples transposição dos postulados da aprendizagem infantil para a aprendizagem de adultos. Segundo Merriam e Caffarella (1999) os adultos processam informações de modo diferente das crianças e, portanto, deve-se estruturar práticas e formas de ensinar diferentes para cada um dos dois grupos.

No processo de aprendizagem não é apenas o conhecimento que está sendo adquirido que tem importância, o conhecimento anterior também deve ser levado em conta (SHUELL, 1986). É evidente que adultos têm uma bagagem de conhecimento anterior bem maior do que crianças e, dessa forma, o processo de reestruturar informações torna-se mais complexo. A dificuldade deve-se ao fato de que para assimilar novos conhecimentos, normalmente, é necessário abandonar ou modificar algumas premissas e “se não estamos dispostos a mudar nossos padrões de pensamento iniciais, nossa chance de estarmos aptos a nos ajustarmos e agirmos por uma perspectiva diferente é remota, se não for impossível” (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999, p.171).

Frente a esta realidade, este trabalho propõe-se a: buscar interações entre as teorias educacionais de adultos, mostrando que diferentes autores compartilham idéias semelhantes. Para tanto, utilizou-se o estudo de Merriam e Caffarella (1999) que divide as teorias educacionais para adultos em cinco correntes diferentes: behaviorismo, cognitivismo, humanismo, aprendizagem social e construtivismo.

Atualmente, observa-se uma preferência pela corrente construtivista no campo da aprendizagem de adultos e, desta forma, o construtivismo e seus principais autores serviram de base para as análises realizadas. Desta forma, o trabalho iniciará fazendo uma breve explanação sobre as cinco abordagens teóricas. Será dada uma maior ênfase a corrente construtivista, pelos motivos explicados anteriormente. Por fim, é realizado um diálogo entre os autores, buscando salientar as premissas comuns e destacando os aspectos em que as idéias de Freire enquadram-se.

## Orientações de aprendizagem de adultos

As divergências quanto às classificações epistemológicas sobre aprendizagem são flagrantes. Os autores dividem e nomeiam correntes seguindo os mais diversos critérios. Por exemplo, Fosnot (1998) identifica como principais paradigmas o behaviorismo, o maturacionismo e o construtivismo. Becker (2001) trabalha com a epistemologia empirista, a epistemologia apriorista e a epistemologia construtivista. Sacristán e Gómez (1998) englobam as teorias de aprendizagem em dois grandes grupos: as teorias associacionistas de condicionamento e as teorias mediacionais.

Neste trabalho, opta-se pela classificação de Merriam e Caffarella (1999), a qual divide a aprendizagem de adultos em cinco grandes correntes: o behaviorismo, o cognitivismo, o humanismo, a aprendizagem social e o construtivismo. Ressalta-se que a dimensão norteadora para a construção do quadro proposto pelas autoras é a visão do processo de aprendizagem, ou seja, mudança de comportamento, processo mental interno, ato pessoal para realizar potencial, interação e observação dos outros em um contexto social e construção de significado e experiência, respectivamente.

Aspecto	Behaviorista	Cognitivista	Humanista	Aprend. Social	Construtivista
Autores	Thorndike e Skinner	Lewin e Piaget	Maslow e Rogers	Bandura e Rotter	Dewey e Vygotsky
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Processo mental interno	Um ato pessoal para realizar potencial	Interação e observação em um contexto social	Construção de significado e experiência
Lócus da aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Estrutura cognitiva interna	Necessidades cognitivas e afetivas	Interação de pessoas, comportamento e ambiente	Construção interna da realidade pelo indivíduo
Propósito da educação	Produzir mudança de comportamento	Desenvolver capacidades e habilidades	Tornar-se auto-atualizado e autônomo	Modelar novos papéis de comportamento	Construção de conhecimento

*Figura 01: Orientações para Aprendizagem de Adultos*

*Fonte: Adaptado de Merriam e Caffarella (1999, p. 264)*

É importante destacar que mesmo sendo uma corrente distinta, a Aprendizagem Social não teve grande repercussão no campo acadêmico, sua maior contribuição foi ter ressaltado que o ambiente também era fator importante para o controle do comportamento humano. Rotter (1980), seu fundador, não teve suas idéias muito difundidas, não deu seqüência a seus escritos e é ignorado por grande parte dos autores

contemporâneos, fato que prejudica maiores comparações e, até mesmo, críticas a suas idéias.

Merriam e Caffarella (1999) apontam poucas e vagas explicações sobre o fato de terem elevado a aprendizagem social ao status de abordagem teórica e o próprio Bandura (1978) tem se dedicado mais aos estudos sobre aspectos organizacionais, deixando em segundo plano suas idéias epistemológicas sobre educação. Isso faz com que a Aprendizagem Social seja percebida como uma corrente de pensamento superficial e com lacunas, fato que justifica o fato dessa não ser trabalhada neste artigo.

## Orientação behaviorista

Thorndike é reconhecido pela criação de uma abordagem denominada conexionismo, mais conhecida como a lei do estímulo e resposta para a aprendizagem, a qual conclui que para estudar o comportamento, dever-se-ia decompô-lo ou reduzi-lo aos seus elementos mais simples: as unidades estímulo-resposta (THORNDIKE, 1936).

Para Skinner (1980; 1988) o comportamento de todo ser vivo (humano ou não) é governado por uma lei simples do condicionamento operante: reforços e punições agem para moldar e limitar nosso comportamento. Em suma, o autor acreditava que controlando os reforços positivos e negativos, aos quais são submetidos os indivíduos, é possível levá-los ou não a exibir o comportamento pretendido. No que se refere especificamente ao processo de ensino e aprendizagem, sua visão era a de que “ensino é o arranjo das contingências de reforço que acelera a aprendizagem. Um aluno aprende sem que lhe ensinem, mas aprenderá mais eficientemente sob condições favoráveis” (Skinner, 1980, p.185), sendo a educação uma simples tecnologia para programar reforços no momento oportuno.

Em suma, as proposições acerca da aprendizagem de Thorndike e Skinner refletem exclusivamente comportamentos exteriorizados (portanto observáveis). É impossível discordar de Merriam e Caffarella (1991; 1999) de que a visão do processo de aprendizagem dos behavioristas é a do controle do comportamento e que o *locus* da aprendizagem encontra-se

no ambiente externo, pois uma resposta correta deveria ser estimulada através de um reforço positivo.

## Orientação cognitivista

Lewin, um dos principais expoentes da Gestalt, entendia que a conduta de uma pessoa era resultado de sua compreensão das situações, ao significado que confere aos estímulos que configuram seu campo vital em cada momento concreto. Em se tratando do processo de aprendizagem, ele acreditava que existe um conjunto de forças que interage ao redor do indivíduo e que é o responsável pelos processos de aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem é considerada como um processo de criação de sentidos e significados às situações que a pessoa vivencia (LEWIN; CARTWRIGHT, 1965).

Lewin (1989) promoveu o estudo da dinâmica de grupo, superando a visão do indivíduo e seu ambiente, avançando seus estudos para o grupo e seu ambiente. Sacristán e Gómez (1998) destacam a riqueza didática que a teoria do campo possui e Matthew e Sayers (1999) corroboram com essa visão afirmando que, após a teoria do campo, o ensino passa a levar em consideração a dimensão global e subjetiva dos fenômenos da aprendizagem.

Piaget desenvolveu a teoria da epistemologia genética baseando-se na crença de que existe uma continuidade entre os processos biológicos de morfogênese, a adaptação ao meio e a inteligência. Para o autor, o conhecimento não é uma cópia da realidade, é uma construção individual guiada por ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito (PIAGET, 1980). Alvo de vários críticos, Piaget assume alguns novos posicionamentos e desenvolve a teoria da abstração. Segundo Becker (2001) e Ferreiro (2001), apesar de não ter explicitamente proposto a substituição de uma teoria pela outra, Piaget dá a entender que a teoria da abstração veio para superar a teoria da equilíbrio.

Na teoria da abstração, Piaget (1995) explica que a construção do conhecimento ocorre através de um processo de abstração reflexionante que comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado o reflexionamento e de outro uma reflexão. Apesar de enaltecer a ação

(ação de primeiro grau) e o conhecimento prático, não é sobre ele que se debruça Piaget, seu interesse encontra-se na ação sobre a ação (ação de segundo grau). O desenvolvimento do conhecimento que, segundo Piaget embasa toda a aprendizagem, ocorre no segundo nível, e não no mero nível da ação prática. Conforme observa Becker (2001, p.57), “uma pessoa pode atravessar sua vida repetindo tarefas práticas, com grande habilidade, mas sem mostrar progresso significativo no conhecimento”. Idéia similar à utilizada por Schön sobre a prática reflexiva.

O grande avanço dos teóricos da abordagem cognitiva foi ter percebido que o homem não é um ser passivo, ele organiza os eventos e procura dar-lhes significado. Assim, o aprendiz é que possui o controle da aprendizagem e seus processos mentais internos são muito importantes, conforme salientam Merriam e Caffarella (1999).

## Orientação humanista

O cerne da teoria de Maslow reside no fato de que o comportamento irá depender do surgimento, busca e satisfação de necessidades (MASLOW, 1970; 1987). Segundo ele, parece existir uma hierarquia em que se enquadram as necessidades humanas, sendo que, numa ordem ascendente, as necessidades humanas encontram-se distribuídas em cinco grupos: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização. É no desenvolvimento do nível mais elevado de necessidades humanas que se encontra a grande contribuição de Maslow para o entendimento do processo de aprendizagem. O processo de auto-atualização levaria o indivíduo a: desenvolver uma visão mais eficiente da realidade e uma correspondente tolerância à ambigüidade; aceitar-se com mais facilidade, assim como ser mais aceito pelos outros; ter um comportamento pautado por seus próprios valores e não pela crença dos outros; preocupar-se com problemas alheios, demonstrando entendimento ético da realidade; manutenção de relacionamentos interpessoais estreitos, ao invés de desenvolver um grande número de amizades superficiais; e possuir grande capacidade criativa (MASLOW, 1970).

Rogers(1978; 1986) transpôs alguns postulados da terapia centrada no cliente - a qual transfere para o paciente a responsabilidade pela

mudança – para o ambiente educacional, desenvolvendo uma série de princípios para a aprendizagem. Sua proposta humanista gerou o surgimento de escolas nas quais os alunos têm liberdade para decidir sobre suas necessidades de aprendizagem. “Os alunos são essencialmente livres para fazer escolhas em cada situação” (Moreira, 1999, p.140).

Becker (2001, p.34) aponta que as idéias de Rogers originaram uma proposta libertadora de educação que é “pura e simplesmente, a proposta liberal que leva no bojo o esvaziamento de todo o conteúdo do ensino, especialmente do ensino dirigido às chamadas classes populares”. Esta é uma afirmação pertinente, pois se observa que foram as idéias de Rogers que geraram o ensino “dito construtivista”, no qual cabe ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado; fato que, levado ao extremo, gera grandes problemas no processo de ensino/aprendizagem. Porém, é necessário dividir esta responsabilidade com todos aqueles que se utilizam das propostas do autor para simplificar o ensino ou para transferir aos alunos a responsabilidade pelo aprendizado.

Em suma, o movimento humanista consolidou a idéia de que podemos consciente e livremente optar pelas escolhas que tomamos em nossas vidas. O humanismo preconizou o processo de aprendizagem como uma busca de realização pessoal, tendo como *locus* não só as necessidades cognitivas, conforme destacavam as outras correntes, mas também as necessidades afetivas.

## Orientação construtivista

A concepção de que as ciências e o mundo estão em constante processo de construção serviu de base para que vários estudiosos desenvolvessem suas idéias. Piaget foi uma destas pessoas. Em sua epistemologia genética o conceito de construção é fundamental, pois o conhecimento não nasce com a pessoa nem é dado pelo meio social. O conhecimento é construído pela pessoa através de sua interação com o meio.



Por utilizar-se a nomenclatura de Merriam e Caffarella (1999), neste estudo, o construtivismo genético foi chamado de Abordagem Cognitiva e o construtivismo dialético de Abordagem Construtivista.

Dewey (1970) era um autor preocupado com o desenvolvimento geral da sociedade, e neste sentido também tinha idéias similares às de Vygostky. Ele acreditava que a sociedade precede e origina o indivíduo, ao invés dos indivíduos, através de seus relacionamentos, originarem os grupos sociais. Neste sentido Moore (1998, p.161) afirma que “Dewey tinha uma visão de que a educação exercia uma função de sustentação e participação dentro da sociedade, enquanto reconhecesse a essência individual e a vitalidade da cognição do aprendiz”.

O autor (1978) pregava o pragmatismo, no qual a racionalidade é uma ferramenta que deve ser usada em conjunto com as experiências. As idéias de Dewey serviram de base para a chamada educação progressiva, na qual é dada ênfase à experiência, experimentação, aprendizagem motivada e liberdade, porém a postura com a qual o autor reage às correntes práticas de educação é, de certa forma, surpreendente. O autor ressalta que há a necessidade de haver íntima relação entre os processos de nossas experiências reais e a educação, desta forma, sugere que “a solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá se traduzir em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro” (Dewey, 1980, p.11).

A importância de Dewey para a renovação da educação é ressaltada por vários autores. Biesta (1994) destaca que a abordagem epistemológica de Dewey é o ponto de partida do relacionamento entre conhecimento e ação e sua argumentação permite levar em conta as dimensões subjetivas e individuais do ser humano, assim como as dimensões intersubjetivas e sócio-culturais na construção do conhecimento. Rathunde (2001, p.148) destaca que Dewey, juntamente com James e Maslow, “iniciaram a virada experiencial (*experiential turns*) na psicologia americana; uma virada em busca da imediata experiência subjetiva para explorar questões sobre o que torna a vida completa e significativa”. Por fim, Moore (1998) destaca que o pragmatismo de Dewey mostrava uma preocupação com as pessoas em seu contexto social e cotidiano e pregava que seu desenvolvimento

deveria basear-se na imaginação subjetiva e na atenção voluntária e reflexiva dos costumes da sociedade.

Vygostky (1998a, 1998b) acredita que a construção do conhecimento dá-se através de um processo complexo. No início, temos a percepção interna e a externa que se baseia em nossas experiências, desta forma, as experiências prévias constituem-se no primeiro material para a construção do conhecimento. Organizando, ajustando e reelaborando suas experiências a pessoa irá realizar dissociações e associações que combinadas favorecerão a construção do conhecimento.

O autor prega que o surgimento da atividade (ação humana) é consequência da vida dos indivíduos em sociedade, pois a participação de outras pessoas, preferencialmente mais capazes, no desenvolvimento de atividades, torna-se fundamental para que o indivíduo possa, através de um processo de interiorização, utilizar os objetos culturais para a criação de seu próprio pensamento. Como a cultura é um produto da vida e da atividade social do ser humano, para Vygostky (1995) “todo o cultural é social”.

Para ele o ponto crucial para a ligação entre desenvolvimento social e individual é o *processo de internalização*, ou seja, a reconstrução interna de uma operação externa. Neste sentido, as idéias construtivistas pregam a importância da reflexão individual para o processo de aprendizagem e o enaltecimento da importância da aprendizagem mediada, contribuindo para um aprendizado mútuo no ambiente escolar.

A importância das idéias vygotkianas é destacada por Rego (1995) quando afirma que este autor, por sugerir um novo paradigma sobre a gênese humana, possibilita um olhar diferente sobre os processos escolares, o conhecimento, o papel do aluno e do professor e da sociedade.

Concorda-se com Cole (1998); Fonost (1998); Rogoff (1998); Wertsch (1998b); Zinchenko (1998); Sacristán e Gómez (1998) quando estes postulam que um dos grandes avanços promovidos por Vygotsky foi o de suscitar questionamentos sobre os processos de aprendizagem, tendo como base o embate indivíduo x sociedade, e apontar lacunas e propor alternativas para os processos educacionais vigentes, como fizeram Coll e Onrubia (1998); Edwards (1998); Mercer (1998); Wertsch (1998a). Também se salienta que o potencial de suas idéias ainda não foi completamente explorado, principalmente pela falta do completo conhecimento de sua obra, como aponta Gillen (2000).

## Diálogo entre os autores

Neste segmento serão feitas análises sobre as premissas compartilhadas pelos autores construtivistas e os demais autores identificados na classificação de Merriam e Caffarella (1999). Por fim, busca-se demonstrar como as idéias de Paulo Freire, principal educador brasileiro, podem ser ligadas à postura adotada por Dewey e Vygotsky. Salienta-se que somente as relações mais próximas serão destacadas, pois no momento em que se aprofunda a análise, acaba-se descobrindo que quase todas as idéias podem ser conectadas.

### Diálogo com Dewey

As comparações entre Thorndike e Dewey são frequentes (LAGEMANN, 1989; LEVIN, 1991; TOMLISON, 1997), pois os dois autores são americanos e desenvolveram seus estudos na mesma época. Lagemann (1989) afirma que foram as idéias do primeiro autor que mais influenciaram a profissionalização da educação americana e, conseqüentemente, a brasileira. Também influenciou o desenvolvimento das ciências da educação, pois Thorndike e seu discípulo Judd “dominaram as duas maiores escolas de graduação durante a formativa década de 20 e 30, quando as estruturas básicas da formação de massa, o sistema educacional meritocrático construído em torno da profissionalização das universidades e a burocratização das escolas, foram amplamente elaborados e confirmados” (LAGEMANN, 1989, p.210). A vitória das idéias de Thorndike, baseadas na lei de estímulo/resposta e pregando o ensino em massa, sobre os ideais de Dewey, que ressaltam a importância das experiências anteriores e preocupa-se com as diferenças individuais, ainda repercute no ensino atual, gerando uma série de conseqüências negativas e positivas.

Dewey (1979) destaca que educação é “um processo de reconstrução e reorganização da experiência”. Lewin (1965) compartilha desta visão, pois entende a aprendizagem como um processo de construção de

significados que tem por base as experiências vividas pela pessoa. Também se destaca que, na Teoria do Campo, Lewin preocupa-se com “o mundo psicológico total”, ressaltando a importância da subjetividade, pois “o indivíduo reage à realidade tal como a percebe subjetivamente” (LEWIN; CARTWRIGHT, 1965). Neste sentido, Dewey sempre afirmou que “a experiência somente é verdadeira, quando as condições objetivas se acham subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência” (DEWEY, 1971, p.33). Apesar de terem pontos em comum, os autores representam correntes distintas, pois Lewin, como representante da *Gestalt*, não trabalhava com um pensamento dialético e, por isso, separava o indivíduo da sociedade, preocupando-se com sua aprendizagem através do desenvolvimento cognitivo e descuidando-se da verificação empírica.

Rogers e Maslow são outros autores que também compartilham da premissa de que a experiência é o fator desencadeante das mudanças e do desenvolvimento. Como destacou Rathunde (2001) a ligação entre Dewey e Maslow ocorre quando estes autores iniciam a “virada experiencial (*experiential turns*)” na psicologia americana, ressaltando a importância da experiência e, de uma forma inovadora, enaltecendo os aspectos subjetivos para o desenvolvimento e o aprendizado. Segundo Brockett e Hiemstra (1991), outra característica muito importante em termos de aprendizagem desenvolvida por Maslow refere-se às “experiências máximas”, ou seja, episódios extremamente intensos nos quais a pessoa é transformada através de novos *insights* (MASLOW, 1970). Através deste conceito percebe-se que Maslow, assim como os teóricos construtivistas, também entendia que as experiências podem contribuir para o aprendizado, porém destaca que somente experiências extremamente importantes e valiosas levarão ao aprendizado e a transformação de comportamento.

Rogers (1978; 1986) crê que existem duas estruturas ou processos básicos na abordagem centrada na pessoa, mola mestra de sua concepção sobre aprendizagem: as experiências orgânicas e o *self*. Devido aos *self* ser uma derivação das experiências orgânicas, estas são fundamentais e mais importantes. Apesar de suas idéias terem sido fundamentais para o desenvolvimento da Aprendizagem Autodirecionada, Rogers preocupava-se excessivamente com o aspecto individual, apresentando uma visão de mundo individualista e egoísta, o que o afasta das idéias de Dewey e Vygotsky que apresentam uma maior preocupação com o aspecto social.

Uma clara conexão pode ser realizada entre os trabalhos de Dewey e Freire no que tange à comparação entre os estilos de educação. O que Dewey denominou de educação tradicional é apontada por Freire como educação bancária. Na escola tradicional “os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento” (DEWEY, 1971, p.5), “ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez” (DEWEY, 1971, p. 6), sendo que o aprendizado ocorre através de uma imposição de cima para baixo e de dentro para fora.

A concepção bancária de Freire fundamenta-se na narração de conteúdos que “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto[...] narração que implica em um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1987, p.57). Aqui também os conteúdos tornam-se estáticos e a relação entre educador e educando ocorre de cima para baixo, pois “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p.58).

Para avançar no processo educacional, o primeiro autor propõe a educação progressista, pautada pelo pragmatismo que une a racionalidade com as experiências pessoais; e o segundo autor busca uma aprendizagem problematizadora, na qual os educandos devem desenvolver “o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1987, p.71).

Petruzzi (1998) aponta várias outras conexões entre os autores como: a crença de que a educação autêntica cria situações nas quais os processos de questionamento tornam-se práticas de liberdade; compartilham a abordagem hermenêutica de educação como prática da liberdade; descrevem o processo humano de questionamento como uma invenção e reinvenção do auto-entendimento do ser no mundo; a sala de aula deve um local onde se trabalhe com as experiências prévias dos alunos; o desenvolvimento de uma educação libertária e emancipatória deve ocorrer através do questionamento crítico e buscam uma pedagogia que revele a estrutura da experiência como ela ocorre dentro de um contexto holístico.

Autor	Semelhanças	Diferenças
Thorndike		Formação de massa
Lewin	Importância das experiências Importância da subjetividade Pragmatismo	Contra a dialética
Rogers	Importância das experiências	Preocupação maior com o indivíduo
Maslow	Importância das experiências Importância da subjetividade	Somente experiências de auto-realização
Piaget	Construção do conhecimento Crença na dialética	Objetivo de explicar o aprendizado
Freire	Contrário à educação tradicional (bancária)	Contra o pragmatismo Pensamento crítico para transformação

Figura 02 – Resumo do diálogo com Dewey

Fonte: A autora

Porém, a questão central que diferencia os dois autores refere-se ao objetivo principal da reflexão crítica e da educação. Em Dewey, o pensamento crítico volta-se para a solução de problemas, tendo um caráter bem mais pragmático. Já para Freire, a educação deve desenvolver um pensamento crítico que busque libertar os oprimidos de seus oprimidos, transformando a sociedade e diminuindo as desigualdades. Um melhor entendimento dessa diferença de propósitos ocorre quando se verifica que as idéias de Dewey relacionam-se com a reflexão proposta na Aprendizagem pela Experiência e os postulados de Freire estão mais conectados com as idéias da reflexão crítica apresentada pela Aprendizagem Transformadora.

## Diálogo com Vygotsky

Observa-se, no trabalho de Skinner, alguns traços das idéias que foram trabalhadas por Vygotsky. Apesar de Skinner entender o pensamento humano como um tipo de comportamento, ele entendia a importância da linguagem, afirmando que as construções cognitivas, assim como os comportamentos verbais, emergem das contingências sociais que operam na comunidade verbal (SKINNER, 1974). Também entendia a importância do contexto social, bem como a necessidade de uma análise histórica do indivíduo, pois considerava que a real causa das ações públicas e privadas repousam em nossa história, assim como no nosso presente

contexto (Skinner, 1974; 1985). Apesar destas analogias serem válidas, não se pode esquecer que o objetivo da proposta de Skinner e Vygotsky era totalmente diverso. O primeiro buscava formas de controlar o comportamento e o segundo preocupava-se com o desenvolvimento e crescimento das pessoas e sua comunidade.

Havia muitas concordâncias entre o autor e as idéias de Lewin e da *Gestalt*, iniciando pela crítica ao behaviorismo, pela dificuldade de analisar os processos cognitivos através do comportamento, com a preocupação em considerar os fatores subjetivos no processo de desenvolvimento humano e com uma certa preocupação, ainda que pouca, com fatores culturais, através da busca do entendimento de como o comportamento do grupo pode afetar o comportamento individual. Mas, ao contrário de Vygotsky, os gestaltistas realizavam uma separação entre as ciências naturais e mentais e aproximam-se mais de Dewey quando, com uma visão pragmática, colocam a solução de problemas como objetivo principal da aprendizagem. Nesse sentido, Vygotsky aproxima-se de Freire, pois considera que o objetivo principal da educação deva ser a transformação da sociedade, como pregam os ideais marxistas.

Da mesma forma que as comparações mais freqüentes do trabalho de Dewey eram com Thorndike, as idéias de Vygotsky constantemente acabam sendo comparadas com as de Piaget. Além da crença na construção do conhecimento, o traço mais marcante que une estes autores é o espírito dialético que em Piaget apresenta-se na rejeição do dualismo entre sujeito e objeto do conhecimento e o enfoque na interação para o desenvolvimento nesse; e em Vygotsky aparece, de uma forma mais explícita, na busca da integração entre o intra e interpsicológico, o individual e o social e os conceitos naturais e científicos.

Outros pontos em comum, segundo Castorina (1998, p.11), são: "Um estruturalismo fraco, no sentido de que Vygotsky defendeu um estudo inter-relacionado e não reducionista das funções e processos psicológicos, e Piaget insistiu na constituição de sistemas estruturais como a chave do desenvolvimento da inteligência; um enfoque genético partilhado na medida em que as funções psicológicas em Vygotsky e os sistemas de conhecimento em Piaget podem ser estudados apenas em seu processo de formação; e o fato de que tanto Vygotsky quanto Piaget enfatizaram a atividade do sujeito na aquisição do conhecimento e o caráter qualitativo das mudanças no desenvolvimento".

No momento em que se trabalhou com as idéias humanistas, apontou-se que uma das principais críticas a este pensamento reside na supervalorização do indivíduo. Em Maslow a ênfase na auto-realização acaba colocando num segundo plano as questões sociais e comunitárias e em Rogers a terapia centrada no cliente subestima a importância das relações sociais e eleva as condições orgânicas individuais como fator chave do desenvolvimento humano. Dessa forma, fica evidente que, em se tratando da relação indivíduo e sociedade, as idéias de Maslow e Rogers são discrepantes das de Vygotsky, fato observado na seguinte afirmação: “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 1998b, p.24).

Visando trazer a tona algumas idéias do principal representante brasileiro sobre educação, algumas comparações podem ser traçadas entre Vygotsky e Freire. Em primeiro lugar, ambos possuem uma visão marxista da realidade e, pautando-se na dialética, não separam pensamento e ação, pois “a educação se refaz constantemente na práxis” (FREIRE, 1987, p.73) e “estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação; Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p.125). Nesta citação também se observa que Freire compartilha com Vygotsky a idéia de que o processo de reflexão é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico que leve a melhoria da realidade social, sendo que “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1987, p.70). Outro pensamento similar é o de que a realidade não é algo dado e estático, mas algo construído através das relações.

A forma de como os indivíduos, moldados pela cultura, podem modificar a realidade também é vista por uma mesma perspectiva, resumida por Freire (2002a, p.51) da seguinte forma: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor[...] Faz cultura”.

Assim como Vygotsky e Dewey, Freire acredita na importância das experiências individuais prévias para o sucesso educacional, tanto que



preconiza que “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação e da ação política” (FREIRE, 2002a, p. 86). Mas adverte que “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber” (FREIRE, 2001c, p.70).

Por fim, destaca-se que Vygotsky e Freire são ferrenhos defensores da palavra e do diálogo como método de desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem. Vygotsky (1998b, p.190) prega que: “a relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras[...] A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”. E completa postulando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (VYGOTSKY, 1987, p.78).

Autor	Semelhanças	Diferenças
Skinner	Importância da linguagem Importância do contexto social	Objetivo de controlar o comportamento
Lewin	Críticas ao behaviorismo Dificuldade de analisar processos cognitivos Importância da subjetividade Influência dos fatores culturais	Visão pragmática
Rogers		Preocupação maior com o indivíduo
Maslow		Preocupação maior com o indivíduo
Piaget	Construção do conhecimento Crença na dialética Crença que o estruturalismo é fraco Importância das atividades	Objetivo de explicar o aprendizado
Freire	Importância das experiências Preocupação com transformação da sociedade Crença na dialética Importância da reflexão Realidade construída por relações sociais Importância da linguagem	

*Figura 03 – Resumo do diálogo com Vygotsky*

*Fonte: A autora*

## Considerações finais

O foco deste trabalho foi unir idéias de autores de diferentes correntes teóricas, buscando uma integração e uma visão mais holística sobre o

assunto. Porém, para efeitos de síntese, julga-se importante apontar as principais semelhanças entre os dois autores construtivistas.

Tanto Vygotsky como Dewey pautaram-se pela epistemologia construtivista na qual o conhecimento não é herdado nem é fruto do meio, e sim construído na relação entre os indivíduos e entre estes e seu meio. Ambos compartilham a visão dialética na qual o conhecimento e a ação devem ser entendidos como partes de um mesmo processo, desta forma, o aprendizado engloba aspectos formais e informais. Os autores entendiam de forma bem similar o papel da escola como sendo um centro de convivência, no qual o conhecimento, além de ser transmitido, também seria partilhado através da linguagem. Também acreditam que a sociedade precede e origina o indivíduo, pois as influências culturais afetam profundamente nossa visão de mundo. Apesar de ter maior ênfase no trabalho de Dewey, a idéia de que as experiências prévias e a reflexão são fundamentais para a aprendizagem encontra-se presente no trabalho de Vygotsky. De maneira inversa, Vygotsky deu maior importância ao diálogo, à importância da comunicação e na forma como a história, a sociedade e a cultura afetam o desenvolvimento humano, mas estas idéias também são compartilhadas por Dewey. Tais semelhanças encontram-se na Figura 04.

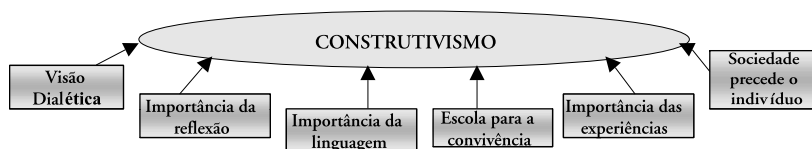


Figura 04 – Principais pilares do Construtivismo  
Fonte: A autora

Conforme abordado na introdução, o principal objetivo deste trabalho era o de buscar interações entre as teorias educacionais de adultos, mostrando que diferentes autores compartilham idéias semelhantes. Para facilitar tal entendimento, foram desenvolvidos dois quadros (Figura 02 e Figura 03) que apontam as principais semelhanças e divergência encontradas entre Dewey e Vygostky e autores das outras orientações de aprendizagem.

Através dos quadros é possível identificar um bom número de semelhanças entre os autores. Os dois autores que mais compartilham idéias com Vygotsky são Freire e Piaget. E Lewin é o autor que mais semelhanças tem com Dewey. Obviamente, excluindo-se as semelhanças

entre Vygostky e Dewey. Além do mais, as premissas mais compartilhadas são: importância das experiências, importância da subjetividade e crença na dialética (todas com cinco autores) e importância da linguagem (quatro autores). Observa-se, também, que há uma considerável relação entre as idéias construtivistas e Freire.

Em suma, após a realização deste artigo foi possível verificar a vasta gama de relacionamentos existentes entre autores das diferentes correntes teóricas, o que demonstra que apesar de não explicitado, há um forte compartilhamento de premissas entre as principais teorias educacionais para adultos. Desta forma, pretende-se enfatizar a importância do compartilhamento de idéias para o crescimento do campo de estudo.

## Referências

- BANDURA, A. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Alianza, 1978.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIESTA, G. J. Education as practical intersubjectivity. **Educational Theory**, v.44, n.3, p.299-317, 1994.
- BROCKETT, R.; HIEMSTRA, R. **Self-direction in adult learning**. London: Routledge, 1991.
- BRUNER, J. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, v.40, n.2, p.63-73, 1997.
- CASTORINA, J. A., et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.
- Edwards, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- COLE, M. Psicologia sócio-histórico-cultural. In: WERTSCH, J. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula. In: COLL, C.; Edwards, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Experiência e natureza: Lógica : a teoria da investigação : A arte como experiência : Vida e educação : Teoria da vida moral**. **Coleção os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- EDWARDS, D. Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. In:

- COLL, C.; Edwards, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FERREIRO, A. **Psicologia educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FOSNOT, C. Uma teoria psicológica da aprendizagem. In: FOSNOT, C. **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2001c.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GILLEN, J. Versions of Vygostky. **British Journal of Educational Studies**, v.48, n.2, p.183-199, 2000.
- LAGEMANN, E. The plural worlds of educational research. **History of Education Quarterly**, v.29, n.2, p.186-214, 1989.
- LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. 4 ed. São Paulo: Cultirx, 1989.
- \_\_\_\_\_.; CARTWRIGHT, D. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LEVIN, R. The debate over schooling: influences of Dewey and Thorndike. **Childhood Education**, p.71-75, winter 1991.
- MASLOW, A. **Motivation and personality**. 2ed., New York: Harper & Row, 1970.
- \_\_\_\_\_. Motivation and personality. **American Psychologist**, v.55, n.1, 1987.
- MERCER, N. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, C.; Edwards, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Learning in adulthood**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MOORE, B. Situated cognition versus traditional cognitive theories of learning. **Education**, v.119, n.1, p.161-171, 1998.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- PIAGET, J. **Abstração reflexionante, relações lógico-aritméticas e ordem das relações especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: EPU, 1980.
- RATHUNDE, K. Toward a psychology of optimal human functioning. **The Journal of Humanistic Psychology**, Beverly Hills, v.41, n.1, p.135-153, 2001.
- REGO, T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROGERS, C. **Liberdade para aprender**. 4 ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender em nossa década**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos. In: WERTSCH, J. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

- ROTTER, J. **Personalidade**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SHUELL, T. J. Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, v.56, p. 411-436, 1986.
- SKINNER, B. F. Cognitive science and behaviourism. **British Journal of Psychology**, v.76, p.291-301, 1980.
- \_\_\_\_\_. **About behaviorism**. New York: Knopf, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Sobre o behaviorismo**. 3 ed. São Paulo: Cultrix, 1988.
- THORNDIKE, E.** Princípios elementares de educação. **São Paulo: Acadêmica, 1936**.
- TOMLINSON, S. Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. **Oxford Review of Education**, v.23, n.3, p.365-383, 1997.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas** – Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- WERTSCH, J. A necessidade da ação na pesquisa social. In: WERTSCH, J. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, Artmed, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Vygostky a la formación social de la mente**. Barcelona: Piados, 1998b.
- ZINCHENKO, V. A psicologia histórico-cultural e a teoria psicológica da atividade. In WERTSCH, J. et al. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

