

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: BASES NORTEADORAS DAS TEORIAS DE CARL ROGERS E DAVID AUSUBEL

*MEANINGFUL LEARNING: GUIDING BASES OF THE THEORIES OF CARL ROGERS AND DAVID AUSUBEL*

DOI: 10.16891/2317-434X.v12.e2.a2024.pp4030-4041

Recebido em: 27.06.2024 | Aceito em: 10.07.2024

**Alecsandro Monteiro Kramer<sup>a\*</sup>, Alysson André Régis Oliveira<sup>a</sup>**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, João Pessoa – PB, Brasil<sup>a</sup>**

**\*E-mail: alecsandro.kramer@ifpb.edu.br**

### RESUMO

Este artigo busca apontar nas teorizações de Carl Rogers e David Ausubel premissas e princípios que possam nortear a construção de arranjos educacionais pautados na aprendizagem significativa. Para tanto, optou-se por uma revisão de literatura, valendo-se da pesquisa bibliográfica, revisitando produções científicas que abordam direta ou indiretamente a teoria humanista e a teoria cognitivista. Nessa lógica, conclui-se que é possível a aplicação concomitante das premissas e princípios das duas teorias no sistema educacional do Brasil. O foco no aluno em sua integralidade e a reorganização dos conhecimentos preexistentes podem ser associados no mesmo processo, em favor de uma aprendizagem significativa que calce a formação integral, libertadora e emancipatória, como premissa basilar da Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Teoria humanista; Teoria cognitivista; Formação integral.

### ABSTRACT

This article seeks to point out premises and principles in the theories of Carl Rogers and David Ausubel that can guide the construction of educational arrangements based on meaningful learning. To this end, a literature review was chosen, relying on bibliographic research, revisiting scientific productions that directly or indirectly address humanistic theory and cognitive theory. In this logic, it is concluded that it is possible to simultaneously apply the premises and principles of both theories in the Brazilian educational system. The focus on the student in their entirety and the reorganization of pre-existing knowledge can be associated in the same process, in favor of meaningful learning that supports integral, liberating, and emancipatory formation, as a basic premise of Professional and Technological Education.

**Keywords:** Humanistic theory; Cognitive theory; Comprehensive education.

## INTRODUÇÃO

No Sistema Educacional praticado no Brasil, se faz premente e necessário que o docente compreenda o cotidiano vivenciado pelo estudante, de modo que possa entender e compreender os aspectos sociais, culturais e econômicos que o cercam, bem como, em especial como se processa o acesso à informação e suas traduções, para que possa, de maneira inteligente e produtiva, transformá-la em conhecimento aplicável, possível de modificar a realidade social deste estudante.

Nos espaços formais de educação do Brasil, mesmo com tanta tecnologia à disposição nos dias atuais, insiste-se em modelos, métodos e técnicas de ensino conservadores e ultrapassados, os quais dão ênfase ao papel intelectual ativo do professor, protagonizado como a autoridade detentora do conhecimento e o aluno como um arquivo em que esse conteúdo deve ser "depositado".

Tal visão releva o fato de que o próprio aluno é um sujeito ativo do aprendizado, que deve ter a oportunidade de exercitar, pela experiência, suas disposições intelectuais, ou seja, guardar sintonia com as demandas atuais da sociedade, alinhadas com novas culturas de aprendizagem. Para tanto, o docente deve valer-se do ensino reflexivo<sup>1</sup>, de modo que possa construir novos métodos de aprendizado que levem em conta as emoções, concatenados dos estudantes, com as suas realidades individuais. E assim possa aperfeiçoar as formas de ministrar conteúdos de disciplina, refletindo um contexto marcado por transições, muitas incertezas e indeterminações dos estudantes, derivadas da convivência social, que modificam significativamente a cultura da região, a partir dos novos elementos sociais e da tecnologia.

Nesta seara, as teorias de aprendizagem podem ser elementos essenciais para compreensão da realidade na qual está inserido o estudante, posto que possibilitam o reconhecimento e a revisão na dinâmica da arte de ensinar e aprender, com viés de aplicação prática em sala de aula. Além do mais, podem valorizar o processo de evolução cognitiva do ser humano e explicar a relação do conhecimento pré-adquirido com o novo conhecimento.

É por meio de um variado conjunto de sistemas teóricos que as teorias da aprendizagem são formuladas ao longo dos tempos, surgindo então correntes de pensamento que trazem consigo abordagens de várias naturezas para desenvolverem o ensino-aprendizagem. “É

importante lembrar que, para cada teoria ou conjunto, a aprendizagem é definida de uma maneira diferente e a explicação sobre como esta ocorre também se diferencia” (FARIAS, 2015, p. 6).

Neste contexto, o presente estudo tem a seguinte questão investigativa: como as principais características acerca das teorias de aprendizagem referendadas por Carl Rogers e David Ausubel se relacionam com a aprendizagem significativa?

Segundo essa questão, o objetivo central do estudo é apontar as premissas e princípios das teorizações de Carl Rogers e David Ausubel que possam nortear a construção de arranjos educacionais, pautados na aprendizagem significativa.

Assim, a presente investigação, pautada nos alicerces da aprendizagem significativa, na ótica conjugada das duas teorias e focada na educação dos estudantes, se apresenta como uma contribuição para melhoria das práticas pedagógicas, visto que estas podem fomentar novas rotas e subsídios teórico-conceituais aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, opta-se por uma revisão de literatura, tendo a pesquisa bibliográfica como ferramenta para visitar produções científicas anteriores que abordam, direta ou indiretamente, a teoria humanista, centrada na pessoa, bem como a teoria cognitivista, baseada na evolução e na hierarquia de conceitos. Nesse artigo, tais referências são fontes indispensáveis para obter uma ideia sobre o estado da arte dos conhecimentos sobre o tema, bem como para observar possíveis lacunas e trazer eventuais contribuições com a investigação. Sob esta ótica, busca-se elencar pontos convergentes, bem como divergentes entre as duas teorias, buscando levantar aspectos capazes de nortear a construção de arranjos educacionais que contribuam com subsídios teóricos-conceituais para a prática docente aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

O estudo busca catalogar e analisar, de forma organizada e sistemática, produções científicas que versam sobre aprendizagem significativa nas visões de Carl Rogers e David Ausubel. Segundo Sampaio e Mancini (2007, p. 84), “uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema”.

A teoria cognitivista destaca e enfatiza o processo da cognição, adotando como premissa que o indivíduo

<sup>1</sup> Na visão de Freire (1997), para realizar um ensino reflexivo, o professor deve respeitar os saberes dos alunos, aceitar o novo, rejeitar discriminação de

qualquer tipo, ser humilde, tolerante, demonstrar competência profissional e comprometimento.

atribui significados à realidade em que está inserido e que este se foca no processo de compreensão, transformação, armazenamento e, fundamentalmente, em como serão utilizadas as informações envolvidas na aprendizagem, buscando identificar padrões estruturados (FARIAS, 2022).

Assim, não se pode confundir a teoria de Ausubel, que é denominada de aprendizagem significativa, com a teoria de Carl Rogers, referenciada como a teoria da aprendizagem significativa. “Ausubel tem seu enfoque teórico na corrente cognitivista, já Carl Rogers trabalha na corrente humanística, onde o aprendiz é visto como sujeito, mas a ênfase é a sua autorrealização” (DISTLER, 2015, p.194-195).

Nesse diapasão, discorre-se adiante sobre as bases norteadoras das teorias de Carl Rogers e David Ausubel e suas conexões com a aprendizagem significativa.

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA TEORIA HUMANISTA DE CARL ROGERS

É importante compreender um pouco da vida de Carl Rogers para, a partir de sua história e seu legado, com foco na educação, entender suas percepções acerca do processo de aprendizagem embasado nas suas formações acadêmicas e atuação profissional.

Carl Ransom Rogers nasceu no dia 08 de janeiro de 1902, em Oak Park, nas proximidades de Chicago, Illinois, e faleceu em San Diego, Califórnia, em 04 de fevereiro de 1987, ambas cidades dos Estados Unidos. Graduou-se em História e Teologia, iniciando sua missão religiosa na década de 1920, ao mesmo tempo em que também despertava o interesse pela Psicologia e pela Psiquiatria. Em 1928, obteve o título de mestre e, na sequência, em 1931, titulou-se como Doutor (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

A teoria de Rogers enfatiza as relações humanas, enxergando a existência do sujeito como sendo processo contínuo de desenvolvimento na persecução do resgate do respeito pelo ser humano. Nessa teoria, o sujeito vive em constantes mudanças em seus processos subjetivos, que, em cada etapa da vida e contextos vivenciados, pode alcançar um certo nível de realização pessoal, reorganizando-se estruturalmente de forma mais plena, mais integrada. Na leitura de Nunes e Silveira (2015, p. 24), Rogers “[...] traz uma concepção de ser humano como dotado de uma capacidade de crescimento constante, de atualização permanente de suas potencialidades”.

Por essa teoria, no contexto educacional, o aluno detém uma potencialidade intrínseca, que o conduz a uma

condição natural para aprender, que é fortalecida quando o professor oportuniza ao aluno a vivência com situações do cotidiano e problemas inerentes à vida em sociedade, dentro de um clima de autonomia, liberdade e expressão de sentimentos, onde possa sentir-se motivado para aprender, descobrir, transformar e criar. De igual forma, na organização das aulas e na disponibilização dos recursos didáticos e materiais como elementos fundamentais para que se alcance uma aprendizagem significativa (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Um dos propósitos em destaque dessa teoria é a importância do profissional docente na tentativa de encontrar o fio condutor que orienta os alunos. Esse profissional precisa, se necessário, reformular conhecimentos e as metodologias de ensino em busca do rompimento e do abandono da passividade dos alunos, de forma que torne os estudantes protagonistas, atribuindo-lhes um papel ativo, de intervenção nos seus próprios processos de aprendizagem, mudando para eles o foco do aprendizado.

Nessa linha, Coelho (2010, p.113) afirma que “Rogers, em suas obras e discursos, teceu severas críticas à educação tradicional, centrada no professor enquanto figura de autoridade detentora do conhecimento, do poder e do domínio em sala de aula”.

Assim, atestando que o estudante é enxergado como um ser passivo, que recebe, que obedece, submisso às imposições propostas, que segue as orientações sem contestação, não sendo apreendido na sua totalidade, mas apanhado somente como um ser dotado de intelecto, com capacidade restrita de entender e reproduzir.

Nesta perspectiva, fica latente que a teoria humanista carrega suas premissas para o protagonismo da pessoa em aprendizado, centrando o foco no todo, na integralidade do sujeito, estimulando-o a ser intervencionista do seu próprio desenvolvimento pessoal, colocando à prova suas potencialidades em prol da autorrealização. Assim sendo, na sequência revela-se, de modo sintético, algumas características da aprendizagem significativa centrada na pessoa (aluno).

## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CENTRADA NA PESSOA (ALUNO)

Dos escritos de Rogers, de forma implícita e apriorística, percebe-se que, para ele, o Sistema Educativo deverá ter como objetivo central o desenvolvimento das pessoas, de modo pleno e, ao mesmo tempo, as levar à autorrealização, transformando-as em gestoras do seu próprio aprendizado.

Nesta lógica, a perspectiva de Rogers, na atuação como profissional da psicologia, entendia que o terapeuta deveria funcionar como estimulador das capacidades intrínsecas do indivíduo, de modo a despertar potencialidades pessoais para a resolução de problemas, a partir dos saberes e experiências. De forma que coubesse ao especialista somente a compreensão desses problemas focados no ser humano. Esta ideia carrou-se para os escritos e produções científicas sobre a educação de Rogers, idealizando que o professor deveria ser um agente transformador e mediador, capaz de liberar e favorecer o aluno no processo de aprendizagem pelas suas próprias motivações e entusiasmos derivados do seu contexto de vida (ARAÚJO; VIEIRA, 2013; DE LIMA, 2018; ZIMRING, 2010).

Segundo Zimring (2010), os pensamentos de Rogers, no que concerne ao ensino centrado no estudante, alicerçado no conceito de “não-diretividade”, advinda das suas experiências na psicologia clínica, sugere que os docentes devem adotar, na sua relação com o aluno, uma postura análoga a do terapeuta, utilizando técnicas de compreensão empática, profundo respeito e principalmente autenticidade. Além do que, o docente deve ser capaz de acolhê-lo e compreendê-lo com apreço e estima, partilhando os sentimentos de temor, desânimo e expectativa de forma cuidadosa, sempre participando com ele das descobertas de novos materiais, para que, assim, surja a consolidação de uma aprendizagem significativa.

Na produção “Torna-se Pessoa”, Rogers aduz que o ensino e aprendizagem dependem do conhecimento autodescoberto, tornando-se uma verdade assimilada pela experiência pessoal do aluno, atestando que quando o sujeito é orientado a se colocar mais aberto nas suas experiências, consegue vivenciá-las de forma integralizada. Nessa mesma obra, ao discorrer sobre as influências das aulas no comportamento humano, o autor verificou, baseado nas suas próprias experiências, que tudo aquilo que é aprendido de forma significativa é o que se torna consciente, e que alcançar a congruência é fundamental para requalificar um conteúdo aprendido em conteúdo consciente, o que proporciona mudanças significativas na personalidade do estudante (ROGERS, 1987, *apud* DE LIMA, 2018).

Consoante Rogers (1985), o professor necessita demonstrar, além de tudo, seus interesses, suas percepções e sua vontade sincera de ensinar, valendo-se de métodos estimulantes para colocar os conteúdos propostos, contextualizando-os na sala de aula. O grande diferencial sugerido por ele é que o espaço da aula e do professor não seja previamente estabelecido, mas que venha sendo

elaborado por um conjunto de pessoas autênticas que se comunicam e se relacionam entre si.

É perceptível que a Aprendizagem Centrada no Aluno adota como premissa fundamental permitir ao estudante uma participação ativa no próprio processo de aprendizagem, e, por conseguinte, no processo de crescimento pessoal, visto que apresenta como pressuposto a ideia de que essa cooperação também melhora a eficácia da atuação docente.

De acordo com Rogers (2001, p. 52),

a didática centrada na pessoa enfatiza o professor e o aluno como pessoas e sua relação existe em um clima de respeito mútuo, onde cabe ao professor, basicamente, dar ao aluno condições favoráveis para desenvolver seu potencial intelectual e afetivo.

Neste contexto, a aprendizagem precisa de um ambiente facilitador, seja a sala de aula, ou qualquer outro ambiente escolar, no qual o professor deve adotar e assumir atitudes humanistas frente aos seus alunos, bem como na realização de suas práticas metodológicas docentes.

Assevera-se que a qualidade do processo de aprendizagem perpassa, por um lado, pela construção de uma relação pedagógica com base na aceitação e compreensão da pessoa do aluno e, por outro, pela pressuposição de que o aluno detém em si potencialidades para aprender e, assim, terá motivação para “o fazer”. O papel do professor, na condição de facilitador dessa aprendizagem, será o de estimular e desenvolver tais potencialidades e, concomitantemente, conservar a motivação necessária ao crescimento e desenvolvimento pessoal do aluno (ARAÚJO; VIEIRA, 2013).

Na concepção de Carl Rogers, segundo Oliveira *et al.* (2021), em suma, a aprendizagem significativa ou experiencial, que é significativa, compreende a pessoa como um todo, por inteiro, ou seja, compreendendo sentimentos e intelecto. E essa aprendizagem, quanto mais duradoura for, modifica a percepção, a compreensão e a atitude da pessoa, ligando intimamente as emoções e os sentimentos do aluno enquanto ser em sua totalidade. Compreendendo essa “totalidade” no sentido de envolver, em sua completude, sentimentos (afetividade) e intelecto, de forma que o aluno possa apropriar-se diretamente daquilo que está aprendendo.

A proatividade e a empatia do professor para com os alunos são comportamentos essenciais na aprendizagem, elas se tornam elos condutores do aprendizado e funcionam como facilitador, posto que

despertam o desejo de aprender vindo dos próprios alunos. Tais aspectos compõem o fator emocional no qual a concepção humanista da aprendizagem se fundamenta. (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Ainda, para Rogers (1978, p. 151),

[...] a única aprendizagem que influi significativamente sobre o comportamento é a que for auto-dirigida e auto-apropriada. [...] Tal aprendizagem auto-descoberta, a verdade pessoalmente apropriada e assimilada no curso de uma experiência, não podem ser diretamente comunicadas ao outro. Tão logo alguém tenta comunicar essa experiência, diretamente, não raro com natural entusiasmo, ela se transforma em ensino, e os seus resultados são inconsequentes.

Na leitura de Goulart (2000, p. 94), a aprendizagem significativa, a partir da concepção de pessoas que Rogers estabeleceu,

[...] deve ser algo significativo, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. Uma aprendizagem significativa tem a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa como um todo, tanto em seu aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. [...] Esta aprendizagem suscita mudanças no comportamento, nas atitudes e até mesmo na personalidade dos educandos.

Do extrato temático exposto até aqui, podemos dizer que a teoria humanista foi uma das pioneiras nas discussões sobre a percepção e a necessidade de compreender a pessoa do aluno como um ser total, como também a integração dos conhecimentos. Essa teoria parte do pressuposto que o crescimento pessoal necessita de três atitudes como condições facilitadoras da aprendizagem significativa, usadas na psicoterapia, mas aplicáveis à educação, a saber: a congruência, a consideração positiva incondicional e a compreensão empática.

A congruência, como primeira atitude, traduz-se no caráter verdadeiro e na autenticidade e sinceridade do facilitador, que se centra na relação professor x aluno, baseada em premissas reais, sem subterfúgios ou artimanhas, que permita um diálogo direto e franco. A congruência é considerada por Rogers como a condição mais básica e é designada como a capacidade de o facilitador mostrar-se como uma pessoa real, sem máscara nem fachada na relação com o aluno. A proposta de Rogers traduz-se numa relação de pessoa para pessoa, e

não de um papel de professor para um papel de aluno (ARAÚJO; VIEIRA, 2013; ZIMRING, 2010).

A segunda atitude, chamada de consideração positiva incondicional, consiste na valorização, aceitação e confiança, que se reflete no reconhecimento do aprender, dos sentimentos, das opiniões da pessoa, com suas idiosincrasias e convicções, com seus medos e hesitações. A consideração positiva incondicional, se adotada pelo educador, rende para o aluno aceitação e confiança capazes de estabelecer condições para que o professor possa extrair do aluno potencialidades a partir das imperfeições inerentes ao ser humano, sem julgamentos. Consiste na capacidade de aceitar a pessoa do aluno com confiança e compreensão de todas as suas facetas como elementos integrantes de sua personalidade, condição que gera um sentimento de respeito incondicional (ARAÚJO; VIEIRA, 2013; ZIMRING, 2010).

A última das condições facilitadoras, a compreensão empática, ou simplesmente empatia, para alguns autores, revela-se na capacidade de imersão no universo dos outros, sem preconceitos e julgamentos, compreendendo seus sentimentos, respeitando seu tempo de descoberta e proporcionando que o outro sintam-se aceito como pessoa na sua totalidade, segundo suas referências internas. Essa compreensão do outro (pessoa), profunda e autêntica, que se revela, como derivação das condições anteriores, na empatia, onde o professor deveria se colocar no lugar do aluno, de modo que pudesse compreender suas reações, as quais muitas vezes estão alicerçadas na experiência e no contexto de vida, para assim poder criar uma atmosfera própria para autoaprendizagem, com repercussão no processo pedagógico e ampliando a probabilidade da verdadeira aprendizagem (ARAÚJO; VIEIRA, 2013; ZIMRING, 2010).

Essas atitudes, aplicadas no processo de ensino-aprendizagem, permitem não apenas o desenvolvimento intelectual do aluno, mas proporciona, de modo associado, o crescimento pessoal, enquanto ser total, e, por consequência, promove, a aprendizagem significativa e a interiorização do processo de aprender, cabendo ao professor, como indutor do conhecimento, desenvolver formas que favoreçam a criação da liberdade para novas descobertas no ambiente educacional.

Pelos pressupostos de Rogers (1978), ancorados na teoria humanista, para que seja alcançada uma aprendizagem significativa, o ambiente educacional necessita ser estimulante e agradável, gerando possibilidade ao estudante de atração e envolvimento pelo objeto de estudo de forma espontânea. Precisa ser um ambiente que proporcione um clima e crie as condições

favoráveis para que o estudante e o professor se sintam à vontade, livres para o novo, para a promoção do diálogo e para o acesso ao conhecimento perseguido.

Agora, discutiremos sobre os elementos embaixadores da teoria cognitivista defendida por David Ausubel.

## **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA TEORIA COGNITIVA DE DAVID AUSUBEL**

De princípio, deve-se biografar um pouco sobre David Paul Ausubel para assim compreender alguns elementos do seu pensamento na perspectiva do ser humano e sua relação com educação, e, de modo especial, com a aprendizagem.

David Ausubel nasceu em 1918, nos Estados Unidos, na cidade de Nova York. Criado no Brooklyn, uma área, naquele contexto, considerada violenta, discriminada e estigmatizada socialmente. Ausubel é descendente de uma família de origem judaica e pobre, imigrante da região dos países que atualmente conhecemos como Polônia e Ucrânia. No seu período de formação escolar básica, foi um aluno considerado problemático, por não ter comportamento condizente com os padrões da época e não conseguia bons rendimentos escolares. Inclusive, por seus próprios relatos, sofria muitas humilhações e castigos, que o marcaram para toda vida. Este contexto pessoal nunca foi levado em conta durante seu processo de aprendizagem escolar, o que doravante desencadeou sérias consequências na sua formação (DISTLER, 2015).

Entretanto, superou as adversidades e formou-se em medicina, especializando-se na área de psiquiatria e psicologia, com dedicação à psicologia educacional como forma de contribuir para mudar a realidade com a qual se deparou no seu percurso escolar, ancorando-se na teoria cognitivista. Segundo Distler (2015, p. 194), “Ausubel é considerado, junto com Piaget, Bruner e Novak, um dos expoentes da linha cognitivista”

Para tanto, advoga suas teses calcadas na aprendizagem significativa, que, em suma, se baseia na ampliação e na reconfiguração de ideias já existentes na estrutura mental do estudante. Para que, com isso, o estudante seja capaz de relacionar e acessar novos conteúdos de modo substancial e não arbitrário seja, o ponto de partida é o contexto do aluno e seus conhecimentos prévios geradores de novos saberes que realmente façam sentido para sua evolução cognitiva.

Trazida para o contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em consideração a história do sujeito e

ressalta o papel dos professores no direcionamento e na proposição de cenários que favoreçam a aprendizagem. Não se pode creditar o fracasso escolar apenas à falta de disposição do estudante em aprender, esquecendo que o docente é o profissional competente, qualificado e destinado para criar as situações potenciais que possibilitem a construção do conhecimento e de novos saberes. O fracasso escolar tem outras causas relevantes e, portanto, o contexto e a trajetória na escola devem também ser levados em conta.

Do discorrido nesse tópico, verifica-se que essa teoria finca suas estacas de aprendizagem nos saberes, ideias e informações preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito, em suma, nos conhecimentos prévios do indivíduo, que, neste estudo, é o aluno. Nessa esteira, a seguir destaca-se os princípios e premissas da aprendizagem significativa, tendo o conhecimento prévio como baliza para sua efetiva realização.

## **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA BALIZADA PELO CONHECIMENTO PRÉVIO**

Proceder a um quase mapeamento da estrutura cognitiva do indivíduo, traduzida numa estrutura hierárquica de conceitos, que, por sua vez, são abstrações da experiência do indivíduo, não exatamente uma tarefa fácil. Não é algo atingido por meio de avaliações convencionais regradas, comumente, em conhecimentos factuais e que estimulam a memorização. Decifrar a estrutura cognitiva já existente, quer seja, seus conceitos, ideias, concepções disponíveis na mente do ser humano, bem como suas conexões e interrelações, sua organização, sua percepção de mundo, se revela uma proposta de um grau de dificuldade elevada, tendo em vista que significa basilar o ensino naquilo que o aprendiz já sabe, já dispõe. Significa também identificar conceitos organizadores básicos do que vai ser “ensinado”, bem como usar recursos e princípios que possibilitem e facilitem a aprendizagem de modo significativo (Moreira, 2006).

Para Ausubel (1978, p. 189, *apud* Moreira, 2006, p. 14),

Uma vez que o problema organizacional substantivo (identificação dos conceitos organizadores básicos de uma dada disciplina) está resolvido, a atenção pode ser dirigida aos problemas organizacionais programáticos envolvidos na apresentação e no arranjo sequencial das unidades componentes. Aqui, hipotetiza-se, princípios relativos à programação

eficiente do conteúdo são aplicáveis, independentemente da área de conhecimentos.

Na concepção de Ausubel (1968), baseada na visão cognitivista, a aprendizagem significativa é a organização e integração de material na estrutura cognitiva do indivíduo, de forma que esta deverá fazer algum sentido para o aluno. Assim, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura do aluno. Esse material pode ser entendido como o conteúdo total de ideias do indivíduo, associado à sua organização na estrutura mental.

Segundo esse autor, sua teoria ancora-se na Psicologia Educacional, que assim define:

[...] uma ciência aplicada que tem um valor social, interessada não em leis gerais da aprendizagem em si mesmas, mas em propriedades de aprendizagem, que possam ser relacionadas a meios eficazes de deliberadamente levar a mudanças na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 1968, p. 8).

A teoria defendida por Ausubel centra-se na aprendizagem cognitiva derivada do resultado do armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende. Nessa modalidade de aprendizagem, entretanto, é imprescindível levar em conta o contexto social, cultural e econômico em que o sujeito está inserido, criando opções que possibilitem e permitam a aprendizagem significativa. Ao lidar com pessoas num contexto social, é preciso respeitar seus significados. Isso significa privilegiar as condições de o indivíduo participar como sujeito ativo do processo de aprendizagem, contribuindo, de modo consciente, para suprir as necessidades sociais que passa a perceber no seu contexto vivente, em detrimento da imposição do estado, com leis abstratas gerais de aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001).

Moreira (2011), alicerçado na Teoria da Aprendizagem Significativa, retrata as principais estratégias facilitadoras da aprendizagem significativa e aponta as variáveis mais importantes para sua promoção, a saber: só se aprende significativamente a partir do que já se sabe; uso de organizadores prévios como pontes cognitivas entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio; o aprendiz deve ter intencionalidade para aprender significativamente e o material de ensino deve ser potencialmente significativo; diferenciação progressiva e reconciliação integradora.

Nos escritos de Ausubel *et al.* (1978, p. 4 *apud* SOUSA *et al.*, 2018, p. 27),

[...] se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos.

Desta forma, o docente, como expoente do processo de aprendizagem, deve considerar os conhecimentos prévios que o aluno já detém, ressignificá-los e adotá-los como lócus inicial para construção de novos saberes e conhecimentos, para que, a partir dessas bases e o estágio correspondente, possa apresentar propostas e estratégias de ensino compatíveis. Estes conhecimentos preexistentes representam um ponto de ancoragem para informação nova, que visa interagir com aquilo que o indivíduo já agrega em sua mente, que, para Ausubel, denomina-se subsunçor ou ideia-âncora.

Nesta linha, Masini e Moreira (2006, p. 17) apontam que a aprendizagem significativa está presente quando:

[...] uma nova informação ancora-se em subsunçores relevantes pré-existent na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na quais elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos.

Na visão de Moreira (2011, p. 28), o significado de subsunçor é definido adequadamente como “um conhecimento prévio especificamente relevante para uma nova aprendizagem”. Como exemplos de subsunçores podemos ter: as proposições, modelos mentais, representações, ideias, concepções ou conceitos que já estão presentes na estrutura mental do indivíduo e que servirão de sustentáculos a outros conhecimentos.

Em situações em que estes subsunçores não estejam incutidos na estrutura cognitiva do aprendiz, deve-se recorrer a aprendizagem mecânica, até que alguns elementos de conhecimento habitem essa estrutura e possam servir de subsunçores, mesmo que incipientes e pouco representativos.

Sousa *et al.* (2018) ressalta que a aprendizagem mecânica, segundo Ausubel, é definida como sendo a aprendizagem de novos conhecimentos, sem nenhuma ou com pouca conexão com os subsunçores, de forma que essa nova informação é armazenada de forma arbitrária. A aprendizagem em referência é aquela que o aluno recebe informações, é capaz de assimilá-las mecanicamente, porém não as correlaciona com aqueles conhecimentos presentes na própria estrutura cognitiva, por serem eminentemente novas ou muito distanciadas dos conhecimentos prévios. Na mesma esteira, pode-se conceituar a aprendizagem mecânica como aquela adquirida de forma estritamente técnica, com ênfase na memorização, onde o aluno decora um certo conteúdo para uso imediato e, em curto espaço de tempo, pode estar fadada ao esquecimento. Ocorre comumente e, de modo infeliz, é motivada por práticas em aulas estritamente expositivas, tecnicistas, que prevalece a memorização da matéria, exercícios de reprodução e sem significação para o aluno, inclusive, ainda muito usual nas práticas escolares atuais.

Na percepção de Moreira (2011), para Ausubel, não há dicotomia entre a concepção de aprendizagem mecânica e de aprendizagem significativa, elas atuam em processo *continuum*, entendendo que pode ocorrer uma assimilação mecânica de conhecimentos e, adiante, um pouco mais tarde, ao se deparar com uma aprendizagem significativa, o aluno conseguir relacionar os novos conhecimentos com os previamente existentes.

Para reforçar essa tese, Moreira (2011, p. 32) afirma:

A passagem da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa não é natural, ou automática; é uma ilusão pensar que o aluno pode inicialmente aprender de forma mecânica, pois, ao final do processo, a aprendizagem acabará sendo significativa; isto pode ocorrer, mas depende da existência de subsunçores adequados, da predisposição do aluno para aprender, de materiais potencialmente significativos e da mediação do professor; na prática, tais condições muitas vezes não são satisfeitas e o que predomina é a aprendizagem mecânica.

Masini e Moreira (2006, p. 19-20) afirmam que, “à medida que a aprendizagem começa a se tornar significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações”.

Na ausência dos subsunçores relevantes na estrutura cognitiva do aluno, o professor deve fazer uso dos organizadores prévios, que possam servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber de forma significativa. Os organizadores prévios são informações e recursos introdutórios que servem como pontes cognitivas entre o conhecimento que o aluno já absorveu e o que deveria saber, com o intuito que o novo conhecimento possa ser aprendido significativamente. Em síntese, seria a organização antecipada de materiais introdutórios ao novo conceito a ser aprendido, usados para ancorar e preparar o cenário da chegada da nova aprendizagem no desenvolvimento de conceitos subsunçores que facilitem a aprendizagem subsequente (SOUSA *et al.*, 2018).

Outras variáveis importantes na promoção da aprendizagem significativa, para além da existência de subsunçores e uso dos organizadores prévios, são o interesse do indivíduo em aprender significativamente, além da elaboração do e o material didático, que deve ser potencialmente significativo à estrutura cognitiva do aluno.

O interesse para aprender se caracteriza pela predisposição em relação à aprendizagem, ou seja, cabe exclusivamente, de modo único e subjetivo, ao indivíduo aprendiz a decisão de querer relacionar os novos conhecimentos com os prévios, modificando-os e resignificando-os (MASINI; MOREIRA, 2006).

Consoante Sousa *et al.* (2018), o material potencialmente significativo para o aluno é aquele caracterizado por instrumentos que apresentem pontos relevantes para o aluno e que tenha potencial apropriado para significado ao conteúdo em foco. Este material pode ser exemplificado por: aulas, livros, aplicativos, revistas, textos, jornais, documentários, filmes, jogos, dentre outros. Entretanto, deve seguir os princípios da *organização sequencial*, que se traduz no cuidado na organização da matéria de estudo, de modo que seja observada a dependência de um conteúdo com o outro, encadeamento que auxilia na organização lógica de subsunçores. Assim como o princípio da consolidação, que consiste no domínio de conhecimentos prévios estruturados antes da inserção de novos conhecimentos.

Uma variável a se destacar no processo da aprendizagem significativa é a ocorrência concomitante da diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa, traduzida na interação simultânea de novos conhecimentos com os já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, à medida que o sujeito aprende novos conteúdos, ocorre, em paralelo, uma diferenciação, uma organização,

uma remodelagem nessa estrutura, ao mesmo tempo tais conhecimentos se integram aos conhecimentos prévios mais gerais, acarretando a consequente modificação e acomodação, caracterizando assim a perseguida aprendizagem (MOREIRA, 2011).

Conforme a visão de Masini e Moreira (2006), quando ocorre o processo da aprendizagem significativa, em consequência das repetidas e de sucessivas interações, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados. À medida que estas interações são processadas, um conceito mais geral e inclusivo é introduzido em primeiro lugar, e, na sequência, este é progressivamente diferenciado em função das suas especificidades, o que caracteriza a diferenciação progressiva.

Quando um novo conceito é aprendido por subordinação, ou seja, por um procedimento de interação e ancoragem em conceito subsunçor, este também se modifica. A repetição desse procedimento conduz a uma diferenciação progressiva, tendo em vista que nesse tipo de aprendizagem os conceitos subsunçores estão em constante processo de elaboração, modificação, adquirindo novos significados, sendo progressivamente diferenciados (MOREIRA, 2006).

Doutra banda, a reconciliação integrativa, que consiste em uma dinâmica processual que permeia a estrutura cognitiva simultaneamente com a diferenciação progressiva, tem por finalidade eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados e fazer superordenação entre os conceitos. Tem o condão de facilitar ao aprendiz a percepção das relações “horizontais” e “verticais” entre os conceitos, visando elaborar um novo conceito ou dá uma nova posição hierárquica a um conceito já presente na estrutura cognitiva (MOREIRA, 2011).

Nesse processo de aprendizagem superordenada, as ideias presentes na estrutura cognitiva podem, durante o processo de novas aprendizagens, ser reconhecidas como também relacionadas. Desta forma, as informações são absorvidas e os elementos preexistentes na cognição do sujeito podem ser reorganizados e adquirir novos significados. Essa reorganização de elementos previamente existentes na estrutura cognitiva se define como reconciliação integrativa (MOREIRA, 2006).

Segundo Moreira (2006, p. 39-40):

A diferenciação progressiva e reconciliação integrativa são processos relacionados que ocorrem à medida que a aprendizagem significativa acontece. Na aprendizagem subordinada, a ocorrência da assimilação (subsunção) conduz a diferenciação progressiva

do conceito ou proposição subsunçor. Na aprendizagem superordenada (e na combinatória), à medida que novas informações são adquiridas, elementos já existentes na estrutura cognitiva podem ser percebidos como relacionados, podem ser reorganizados e adquirir novos significados. Este rearranjo de elementos existentes na estrutura cognitiva é conhecido como reconciliação integrativa.

Sob o prisma conceitual de Sousa *et al.* (2018), consoante os conceitos de Ausubel, o desenvolvimento da cognição do indivíduo consiste em um processo dinâmico em que os antigos e novos significados estão permanentemente interagindo e produzindo uma estrutura cognitiva mais diferenciada, que tende a organização hierárquica, na qual os conceitos e as proposições mais gerais ocupam o topo da estrutura e alcançam, progressivamente, conceitos e proposições menos inclusivos, bem como dados factuais e exemplos específicos.

Neste contexto, sintetiza-se pela definição, que em um processo ideal, a aprendizagem significativa ocorre quando novas ideias se relacionam com conhecimentos prévios do sujeito, ou reorganizando-os ou produzindo novos conceitos que contribuam significativamente no desenvolvimento cognitivo, instigado por uma situação proposta pelo professor, de modo que que faça sentido, possibilitando que o aluno amplie, avalie, atualize e reconfigure a informação anterior, ressignificando e transformando-a em uma nova.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das definições colhidas e pelas características percebidas no estudo, verifica-se que a teoria humanista, advogada por Carl Rogers, baseia suas premissas centrais na aprendizagem significativa, cujo foco é centrado na pessoa (cliente), no sujeito, em toda sua inteireza, na sua totalidade, de forma a proporcionar o despertar de capacidades inerentes ao indivíduo, ancoradas nos saberes e experiências vividas. Nessa visão, a aprendizagem significativa deve ser capaz de gerar potencialidades que permitam ao indivíduo a gerência do desenvolvimento pessoal e a escolha da estratégia para resolução de problemas, ficando a cargo do terapeuta a compreensão e o estímulo que os leve à autorrealização, transformando-o em gestor do seu próprio aprendizado. Pautando no campo da educação, Rogers replica as ideias e teses oriundas de sua formação e atuação experienciada na Psicoterapia para a consolidação de uma aprendizagem significativa,

autêntica e verdadeira. Neste caso, a aprendizagem é centrada no aluno, restando ao professor o papel de mediador, de indutor, de agente transformador, de facilitador dessa aprendizagem, reformulando conhecimentos e as metodologias de ensino, que mantenha as motivações e os entusiasmos necessários ao desenvolvimento pessoal do aluno, oportunizando a vivência com situações do seu cotidiano e problemas inerentes à vida em sociedade, em um clima de autonomia, liberdade e expressão de sentimentos, onde possa sentir-se instigado para aprender, descobrir, transformar e criar seu próprio guia de aprendizagem, de forma que sejam protagonistas desse processo.

Essa corrente teórica se apoia em três atitudes basilares, como condições facilitadoras da aprendizagem significativa, usadas na psicoterapia, mas aplicáveis à educação: a congruência, que consiste na autenticidade e sinceridade centrada na relação professor x aluno, baseada em premissas reais; a consideração positiva incondicional, traduzida na valorização, aceitação e confiança, que se refletem no reconhecimento do aprender e das pessoas na sua integridade e na compreensão empática, que consiste na compreensão do outro, de forma profunda e autêntica, que se revela, como derivação das condições anteriores, na empatia, onde o professor deveria colocar-se no lugar do aluno, para assim poder criar uma atmosfera própria para autoaprendizagem.

Na lógica teórica defendida por David Ausubel, que ancora seus princípios na psicologia cognitiva, a aprendizagem significativa somente é alcançada quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária a outro já existente, quer seja, refletida a partir da experiência e do conhecimento prévio, de forma que aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental do sujeito, e com isso ser capaz de ressignificá-las e acessar novos conteúdos.

Migrando essa lógica teórica para o contexto educacional, o professor deve atuar como mediador/condutor, apresentando caminhos e fazendo as intervenções necessárias à construção do conhecimento e de novos saberes pelo aluno, a partir do contexto deste, da história de vida e dos conhecimentos prévios que realmente façam sentido para sua evolução cognitiva. O desafio docente é apontar e apresentar proposições de cenários, roteiros e estratégias que favoreçam a aprendizagem emancipatória, libertadora e significativa, compreendendo que ele é o profissional competente, qualificado e destinado para criar as situações potenciais,

não deixando o aluno, por si só, achar o caminho da aprendizagem, cabendo-lhe preservar em voga no aluno a predisposição de aprender, tarefa que cabe única e exclusivamente a ele, mas que necessita estar sempre sendo instigada.

Nessa teoria, fica latente que, para promoção da aprendizagem significativa, o sujeito (aluno) só aprende significativamente a partir do que já sabe, de uma base anterior (subsunçor), valendo-se do uso de organizadores prévios como pontes cognitivas entre o conhecimento novo e aquele já existente. Ressalta-se, em especial, que o aprendiz tenha intencionalidade para aprender significativamente e tenha à disposição um material de ensino potencialmente significativo, associando diferenciação progressiva e reconciliação integradora, que seja capaz de produzir a hierarquias dos conceitos, possibilitando que o indivíduo (aluno) amplie, avalie, atualize e reconfigure a informação anterior, ressignificando-a e transformando-a em uma nova, potencialmente mais significativa.

Do catalogado nesta rápida investigação, pode-se inferir que as teorias humanista e cognitivista convergem para um mesmo ponto de chegada, ou seja, confluem para a aprendizagem significativa do aluno, embora tenham marcos de partida distintos. A primeira mira a totalidade do sujeito, seus sentimentos, suas emoções e as referências internas, gerando potencialidades para o seu protagonismo, transformando-o em gerente da autorrealização. Já a segunda centra suas flechas nos conhecimentos prévios, no contexto vivenciado, na história de vida do sujeito, dá ao aluno a oportunidade de ressignificar e reconfigurar informações potenciais em saberes e conhecimentos novos que possibilitem o seu desenvolvimento cognitivo.

Nessa lógica, compreende-se ser possível a aplicação concomitante das premissas e princípios das duas teorias no sistema educacional do país. O foco no aluno na sua integralidade, no seu todo, e a reorganização dos conhecimentos preexistentes, hierarquizando-os, podem ser associados no mesmo processo de aprendizagem, remodelando as práticas docentes, a favor da construção de arranjos educacionais que promovam uma aprendizagem significativa, que busque a formação integral, libertadora e emancipatória, como premissa basilar da Educação Profissional e Tecnológica. O professor é o principal agente condutor e indutor neste processo. Ora indica o caminho, ora caminha junto com o aluno.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Eliane Silva Cassimiro de; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 97-104, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/9tbhZ84SfBrL7tV8P7THR/Dt/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- COELHO, Tereza Ascendina de Miranda. **Psicologia da aprendizagem**. Recife, PE: UPE, 2010.
- DE LIMA, Letícia Dayane de. Teoria Humanista: Carl Rogers e a Educação. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - ALAGOAS**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 161, 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4800>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 98, p. 191-199, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n98/09.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- FARIAS, Gabriel Belmont de. Teorias de aprendizagem aplicáveis ao ensino de Biblioteconomia. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, São Paulo, n. 2, v. 2, p. 3-17, 2015. Disponível em: <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/28>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- FARIAS, Gabriela Belmont de. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 27, n. 2, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ZSNC6yjPGkG6t5kTQHC3Wxp/>. Acesso em 22 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- MASINI, Elcie Fortes Salzano.; MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- MOREIRA, Marcos Antônio.; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MOREIRA, Marcos Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e seu implemento em sala de aula**. Brasília – DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima.; SILVEIRA, Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2015.
- OLIVEIRA, Guilherme Saramago de.; SANTOS, Anderson Oramisio.; CARDOSO, Marcia Regina Gonçalves.; OLIVEIRA, Camila Rezende de. As ideias de Rogers e o Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 44, p. 131-150, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2404>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte, MG: Interlivros, 1978.
- ROGERS, Carl Ransom. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese**

criterosa da evidência científica. **Rev. bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

SOUSA, Cleângela Oliveira.; SILVANO, Antônio Marcos da Costa.; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. Teoria da aprendizagem significativa na prática docente. **Revista ESPACIOS**, [s. l.], v. 39, n. 23, 2018. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n23/18392327.html>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers**. Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.