

**PENSANDO A PRÁXIS PEDAGÓGICA HODIERNA EM FACE DAS CORRENTES
CONTEMPORÂNEAS SOBRE APRENDIZAGEM**

**THINKING THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE FACE OF CONTEMPORARY
LEARNING ABOUT LEARNING**

**PENSANDO EN UNA PRAXIS EDUCATIVA HODIERNA EN CARA DE CORRIENTES
CONTEMPORÂNEAS SOBRE EL APRENDIZAJE**

Cristina Novikoff *, **
cristinanovaikoff@gmail.com

Adriana Castro**
marciafmarques@gmail.com

Dayse Barreto**
marciafmarques@gmail.com

Darlene de Queiroz**
marciafmarques@gmail.com

Marcelo Chilingue**
marciafmarques@gmail.com

Márcia Figueira**
marciafmarques@gmail.com

Maria Anselmo**
marciafmarques@gmail.com

Patrik dos Santos**
marciafmarques@gmail.com

Renata Felício Maia**
marciafmarques@gmail.com

Rodrigo Piá**
marciafmarques@gmail.com

Sandra Freire**
marciafmarques@gmail.com

Simone Nunes**
marciafmarques@gmail.com

Vânia Oliveira**
marciafmarques@gmail.com

Viviana de Carvalho**
marciafmarques@gmail.com

Wilmar Peixoto**
marciafmarques@gmail.com

* Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, Brasil

** Universidade do Grande Rio, Duque de Caixas/RJ, Brasil

Resumo

O presente artigo discute numa ótica pedagógico-filosófica as correntes contemporâneas de pensamentos que mais influenciaram o existir humano no que diz respeito à questão do ensino-aprendizagem. Resultante de atividade pedagógica nasce da mediação por meio de perguntas a cada tarefa cumprida, num período de 15 encontros entre mestrandos e professora. Apresenta-se, portanto, aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem que espelham a realidade hodierna e suas problemáticas epistemológicas que marcam o cotidiano pedagógico, seja na prática de ensino, seja na didática ou na aprendizagem.

Palavras-chave: educação, correntes pedagógicas, contemporaneidade, complexidade, pós-modernidade.

Abstract

The present article discusses in a pedagogical-philosophical perspective the contemporary currents of thoughts that most influenced the human existence with regard to the question of teaching-learning. Resulting from pedagogical activity is born from mediation through questions to each completed task, in a period of 15 meetings between masters and teacher. It presents, therefore, fundamental aspects of the process of teaching and learning that mirror the current reality and its epistemological problems that mark the pedagogical routine, whether in teaching practice, in didactics or in learning.

Keywords: education, pedagogical trends, contemporary, complexity, postmodernity.

Resumen

Este artículo describe un pedagógicas y filosóficas punto de vista corrientes contemporâneas de pensamiento que influyeron en la existencia humana en relación con la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje. Es resultante de la actividad pedagógica y nace de la mediación haciendo preguntas a cada tarea realizada durante un período de 15 reuniones entre el maestro y los estudiantes. Por lo tanto, se trata de aspectos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje que reflejan la realidad actual y sus problemas epistemológicos que marcan la enseñanza diaria, ya sea en la práctica de la enseñanza, ya sea en la enseñanza o el aprendizaje.

Palabras clave: Educación, Tendencias Pedagógicas, Contemporáneo, Complejidad, Posmodernidad.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é o resultado de quinze encontros, ocorridos no segundo semestre de 2015, com calorosos debates dos alunos mestrandos na disciplina *Ensino e aprendizagem: questões contemporâneas*, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Sob a mediação da professora¹, especialmente, com a participação irrestrita dos alunos foi possível responder a questão de partida sobre qual o impacto das

1

¹ Professora e mediadora da disciplina *Ensino-aprendizagem: questões contemporâneas* de 2010 a 2015 na Universidade do Grande Rio. Atualmente professora da Universidade Federal de Campina Grande (2016).

correntes teóricas de aprendizagem no ensino atual. Para pensa-la outras questões surgiram, tais como: como pensar os estudos do processo de ensino e aprendizagem em nossa contemporaneidade? Quais são os aspectos epistemológicos que sustentam o aprendizado em cada teoria sobre a aprendizagem?

Para impulsionar a discussão nos foram apresentadas as racionalidades (2006), as diferentes perspectivas psicológica e filosófica adotadas no processo de ensino e aprendizagem. A partir de cada encontro foi proposto uma discussão mediada pela maiêutica provocando em nós estudantes dúvidas, angústia, inquietações, misturadas ao humor e desejo de propor formas de ensino que gerassem a aprendizagem nos estudantes da educação básica.

Ao nos colocarmos diante da questão inicial voltamo-nos para entender como conceber a relação dialética entre ensinar e aprender frente a nossa cotidianidade marcada e desenhada sobre as racionalidades mecanicista, técnica e instrumental. Racionalidades justificada por uma sofisticada ideologia funcionalista que visa preencher a necessidade consumista do nosso tempo, excluindo a beleza do pensar notadamente desenvolvida pela crítica e a criatividade.

Em nossa atualidade, quando a dinâmica da sociedade solidifica a sua estrutura organizacional nos fundamentos de tendências econômicas, percebemos a fluidez moral que outrora tínhamos como base, pois, a todo o momento, nos temporalizamos sob as lógicas das matemáticas das aquisições. Logicamente, esses padrões de existir em nossa contemporaneidade nos lançam em meio a riscos e custos, mais evidenciados em momentos de crises, que nos exigem atitudes, principalmente, de atividades de formação, como as educativas.

Com o objetivo de contribuir para o debate, este artigo está estruturado em cinco partes, a saber: Corrente Neotecnicista, Corrente Neocognitivista, Tendência Crítico-Social dos Conteúdos, Correntes Holísticas e Concepções Pós-Modernas.

Com o intuito de apresentar as contribuições de cunho pedagógico-filosófico diante da relação dialética entre ensino, aprendizagem e contemporaneidade, esperamos que este trabalho atinja o objetivo proposto, e que sua essência seja contribuir para o diálogo e debate sobre ensino-aprendizagem no nosso tempo.

1. Corrente Racional-Tecnológica

A Corrente Neotecnicista apresenta uma concepção de pensamento funcionalista, pragmática e utilitária de realidade. No ambiente pedagógico e escolar percebemos que os neotecnicistas enfatizam a predestinação por meio do adestramento humano. Por estar a serviço da formação para o processo

produtivo, está preocupada em não formar pessoas, mas sim profissionais especialistas para preencher necessidades produzidas pela sociedade da economia de mercado.

1.1. Ensino de Excelência

Numa visão deleuziana, falar em ensino nos remete a uma ideia de aprendizagem, de aquisição de novos conhecimentos, de um processo que se dá através da aquisição de signos, códigos, entre outros:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. (...) Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos. A obra de Proust é baseada não na exposição da memória, mas no aprendizado dos signos (DELEUZE, 1980, p. 4).

Em relação a essa predestinação, Deleuze nos alerta sobre a relação aprendiz-educador, aprendiz-objeto, e da importância de que esse relacionamento seja harmonioso para que todo o processo seja verdadeiramente eficaz. Ensinar nos dias de hoje é saber formar mais do que um aluno, mas formar um cidadão, tecnológico, consciente com as questões ambientais, apto para o trabalho, desse modo a escola de hoje educa para o mundo.

A pedagogia constitui-se como campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação, e cuja tarefa é o entendimento global e intencionalmente dirigido dos problemas educativos. (...) Compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido à contribuição das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Não se trata de requerer à pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação; quer-se, no entanto, reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação. Nossa posição é de que a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (LIBÂNEO, 2002).

Não se deve abdicar da ciência, mas outros conceitos estão englobados nesse processo e necessitam de atenção, para que o aluno tenha condições básicas de assimilar as especificidades da própria ciência.

Falar em uma pedagogia de excelência é falar em uma escola de excelência, o que está em pauta é o ensino ligado à formação, dentro do mesmo contexto, sem subdivisões, tal como Zabalza (2002, p. 13-15) sugeriu ao propor quatro eixos a considerar na análise e na definição de perspectivas de desenvolvimento: o eixo da política universitária; o eixo das matérias curriculares/ciência e tecnologia; o eixo dos professores e do seu mundo profissional; o eixo dos estudantes e do mundo do emprego a que aspiram.

Entwistle (2001, p. 8), referindo-se aos estudos empíricos de Saljo (1979) e de Marton e Saljo (1997) acerca das concepções de aprendizagem sustentadas pelos estudantes, assinala a grande diversidade de concepções que persiste entre eles e que pode ser sintetizada em duas categorias maiores: a dos que entendem a aprendizagem como memorização e reprodução, e a dos que veem a aprendizagem como transformação do seu conhecimento e experiência em função da informação e das ideias novas que lhes são apresentadas.

Educar nos dias atuais é transpor os muros da escola. O ensino precisa de significado para o aprendiz, o ensino, para ser de excelência, precisa estar condizente com o aluno. Nesse processo evolutivo da educação, surgem as mudanças de paradigmas e os novos contornos dados à formação do novo indivíduo. Com isso, a educação é “... sempre uma atividade intencional, a ser medida pela referência a uma finalidade ou projeto, ela configura práticas sociais movidas por interesses inerentes à cultura, felicidade dos indivíduos e sobrevivência da espécie humana” (CUNHA *apud* LIBÂNEO; SANTOS, 2009, p. 5).

1.2. Ensino Tecnológico

A pedagogia tecnicista aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970, onde proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, buscando adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica”.

A Corrente Racional-Tecnológica, concepção que tem sido designada como Neotecnicismo, está ligada a uma pedagogia a serviço da formação para o sistema produtivo, ou seja, enfatiza a profissionalização. Sua formação curricular é baseada na racionalidade técnica e instrumental e pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. Sendo assim, ela visa formar indivíduos para atuar na sociedade tecnológica e industrial.

Metodologicamente, caracteriza-se pela introdução de técnicas mais refinadas de transmissão de conhecimentos, incluindo os computadores e as diferentes mídias. Os conteúdos que ganham destaque

são os de objetivos neutros e de linguagem técnica. O professor administra os procedimentos didáticos, enquanto o aluno recebe as informações, uma relação profissional e interpessoal com esse aluno.

Esse paradigma defende a ideias de autossuficiência do sujeito pensante, uma formação de mão de obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado. Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aprendiz como um ser tecnológico. Libâneo (2004, p. 177) resume: “Diferente do cunho acadêmico do currículo tradicional, o currículo racional-tecnológico se firma na racionalidade instrumental, visando desenvolver habilidades e destrezas para formar o técnico.”

A história da educação segue os interesses ideológico-filosóficos, portanto, as teorias sofrem influências diversas. Seguindo essa lógica, as mudanças nos processos produtivos são transferidas às instituições escolares. Freitas (1995, p. 127) já apontava – de forma hipotética – que a formação de um “novo trabalhador” traria consequências diversas para a educação como a) atender ao capital; b) ênfase na alfabetização e matemática; c) o novo professor deverá ser preparado para atender a nova escola; d) a ênfase deve ser no operacional de modo prático e; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

No caso, deve-se reestruturar a sua base filosófica, mudando o foco do tema “adaptação do homem ao sistema” para o de “transformação do homem em sua consciência e autonomia frente ao sistema”, mobilizando todos os sentidos e dimensões da percepção do ser humano para o aprofundamento e a reconstrução do conhecimento, e, com isso, formar a consciência de seu papel na sociedade e no mundo do trabalho (SANTOS *apud* LIBÂNEO; SANTOS, 2009, p. 75).

2. Correntes Neocognitivistas: Jerome Bruner, David Ausubel e Lev Vygotsky

Em efeito da complexidade e do grande interesse da psicologia pela cognição humana, não temos uma única linha na teoria cognitiva que possa elucidar o funcionamento da mente. Moreira e Masini (2001, p. 13) definem cognição como o processo através do qual o mundo se significa. Para esses autores, à medida que a pessoa se situa no mundo, são estabelecidos significados à realidade em que se encontra. Então, baseados em Ausubel, eles defendem que a estrutura cognitiva (os primeiros significados) se origina constituindo-se nos “pontos básicos da ancoragem” dos quais derivam outros significados.

Segundo Lefrançois (2012, p. 222), Cognitivismo é uma abordagem teórica da aprendizagem, envolvida primariamente com eventos intelectuais como solução de problema, processamento de

informação, pensamento e imaginação. Podemos observar, nas diferentes proposições que constituem esse paradigma da aprendizagem, que a conduta e o conhecimento humanos se concebem a partir de representações mentais e de processamento da informação.

Para Portilho (2009, p. 27), o Cognitivismo versa sobre a diferença entre a aquisição da informação e do conhecimento, considerando “os protagonistas do processo de aprender e ensinar como sujeitos inteiros, mas compostos pelas dimensões do pensamento, do sentimento, da ação e da interação”.

Então, dentre as contribuições teóricas mais importantes para a psicologia cognitiva e para educação, escolhemos para fundamentar este trabalho a de Jerome Bruner, David Ausubel e Lev Vygotsky,

2.1. Jerome Bruner

Bruner contribuiu significativamente para o estudo do processo de aprendizagem ao chamar a atenção para o papel significativo do professor, como aquele que deve desafiar os aprendizes a transformarem os conteúdos em conhecimentos. Sua teoria ressalta o papel de quem aprende, pois defende a ideia de que se constrói a aprendizagem por meio do gerenciamento e da utilização da informação por parte do aprendente, a aprendizagem ativa.

Segundo Portilho (2009, p.45), Bruner, em seu livro *O Processo de Educação* (1960), afirma que “qualquer assunto pode ser ensinado eficazmente, de alguma forma honesta, a qualquer criança em qualquer estágio do desenvolvimento”. Portanto, diferente de Piaget, esse autor não considera importante o período de desenvolvimento em que se encontra a criança.

Nessa teoria, a utilização de situações-problema para estimular a aprendizagem dos conteúdos deve ser considerada como algo natural e útil, aplicável a outras situações reais. Então, para que a aprendizagem se desenvolva é preciso que se estimule a aprendizagem com desafios que possibilitem a transferência de uma situação para outra, instigando os aprendentes a refletirem e avaliarem as estratégias de aprendizagem que escolheram.

2.2. David Ausubel

A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel é centrada no ensino/aprendizagem na sala de aula, mas renega a aprendizagem puramente mecânica. Ela procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento, embora reconheça a importância da experiência afetiva. Para Ausubel, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva. Como outros

teóricos do Cognitivismo, ele se baseia na premissa de que existe uma estrutura na qual a organização e a integração se processam (MOREIRA; MANSINI, 2001, p. 14).

Na visão ausubeliana, a aprendizagem significativa possui duas características essenciais: ser não arbitrária e ser substantiva. Não arbitrariedade exprime a relação de uma nova informação com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 17). Dessa forma, os conhecimentos prévios relevantes, também chamados de conceitos subsunçores, são os alicerces da aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa acontece quando uma nova informação "ancora-se" a um conceito relevante, preexistente na estrutura cognitiva do aprendiz. Nesse processo, a nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específica, que ele chama de conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor (*subsumer*) existente na estrutura cognitiva do indivíduo.

Então, se Ausubel tivesse que reduzir toda a psicologia da educação a um único princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigue isso e ensine-o de acordo (1978, *apud* MOREIRA; OSTERMANN, 1999, p. 45).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1978, *apud* PORTILHO, 2009, p. 51), é necessário e oportuno destacar dois aspectos dessa teoria:

- a interação de novos conteúdos aos problemas expostos;
- os tipos de aprendizagem propostos na situação socialmente determinada.

Sendo assim, se os conceitos relevantes e inclusivos estiverem expostos de forma coerente e disponível na estrutura cognitiva do indivíduo, as novas informações podem ser apreendidas. Portanto, o ensino-aprendizagem é progressivo, nós vamos aprendendo e dando significado às coisas paulatinamente.

Ausubel assinala que o problema principal da aprendizagem está na utilização de recursos que facilitem a captação da estrutura conceitual do conteúdo (MOREIRA; MANSINI, 2001, p. 47). Então, é importante que os conceitos mais abrangentes e que tenham maior poder de inclusividade sejam identificados pelo professor.

2.3. Lev Vygotsky

Ressalta que o homem se torna humano por meio do processo histórico-social mediado pela linguagem. O desenvolvimento do indivíduo acontece, segundo Vigotski, na interação biológica (filogenética e ontogenética) e sociocultural. Tal relação entre essas duas dimensões é fruto da influência do materialismo histórico e dialético a que Vigotski era adepto.

Segundo Lefrançois (2012, p. 266), a ênfase central da teoria de Vygotsky pode ser resumida em uma frase: a interação social está fundamentalmente envolvida no desenvolvimento da cognição.

Para esse teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, com base na mediação. E é a interação cultural, junto com a mais importante invenção da cultura, a linguagem, que propicia todos os processos superiores. Lefrançois (2012, p. 266) diz que “três temas sobrepostos unificam a ampla – e quase sempre incompleta e confusa – teoria de Vygotsky: eles lidam com a importância da cultura, o papel da linguagem e a relação entre educador e educando”.

Então, a teoria cognitiva/cultural de Lev Vygotsky destaca o valor da cultura e da linguagem, pois são elas que nos distanciam da esfera animal dos reflexos e reações, e tornam possíveis os processos mentais superiores (LEFRANÇOIS, 2012, p. 273).

Cada função do desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, primeiro no nível social e, mais tarde, no nível individual. E também entre pessoas (interpsicológico) e, então, dentro da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos (VYGOTSKY, 1978, p. 57 *apud* LEFRANÇOIS, 2012, p. 273).

Portanto, o desenvolvimento cognitivo é essencialmente uma função da vasta interação verbal que ocorre entre a criança e o meio externo mediada por instrumentos e signos dados na cultura. Por intermédio dessas interações, a criança desenvolve a linguagem e, como consequência, o pensamento lógico (LEFRANÇOIS, 2012, p. 268).

Vygotsky (1993) lançou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e a maneira mais fácil de explicar esse conceito é dizer que o conceito de espontaneidade ou seja de atividades concretas e empíricas e evolui em direção ao consciente. O potencial de que trata o trabalho de Vigotski é justamente essa relação de trabalho/atividade mediada geradora de movimento da espontaneidade para o consciente. É preciso explicar isso para superar o simplismo e limitado uso da ZPD por autores renomados de dizê-la ser a distância entre o que o aluno sabe o que pode aprender. Nem dizer ser a capacidade da criança para desempenhar uma tarefa assistida por um adulto ou por um companheiro mais habilitado (mediador). A ZPD é a presença dos conhecimentos espontâneo e científico insuficientemente desenvolvidos que sendo mediados por instrumentos (papel, tinta, canetas, computadores) e/ou símbolos (linguagem, sistemas matemáticos, signos) tem potencial de desenvolver. Daí o valor de se observar o que é realizado pela criança individualmente e em colaboração. Verificar o quanto do conhecimento espontâneo se transformou em científico. Observar e registrar as estratégias/mediações que favoreceram o aprendizado consciente.

Segundo Portilho (2009, p. 58), Vygotsky também não acredita que é o nível de desenvolvimento do indivíduo que determina o que ele vai aprender, mas o ensino e a aprendizagem é que possibilitam o desenvolvimento.

3. Correntes Sociocríticas

3.1. Tendência Crítico-Social dos Conteúdos

Historicamente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surge no final dos anos 70 e no início dos anos 80, revalorizando as ideias dos interacionistas: Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon. Põe-se como uma reação de alguns educadores que não aceitaram a pouca relevância que a pedagogia libertadora dá ao aprendizado do chamado “saber elaborado”.

Já partir das décadas de 80 e 90 foram surgindo transformações no sentido de organizar a estrutura de ensino, tendo em vista a preocupação com uma educação que tenha pressupostos para uma reflexão crítica. A partir daí percebe-se a necessidade de compreendê-la de maneira não alienada dos aspectos sociais presentes no cotidiano.

Vale lembrar que nesse período da história brasileira há um vislumbre da democratização do Estado, com eleições diretas para os governantes e a construção de uma nova Constituição Federal. Foi a partir dessas reformas educacionais que se chegou à conclusão de que a educação deveria ter como característica primordial o questionamento da sociedade em que ela está inserida, a mesma sociedade que a própria educação reproduz, acreditando que a sociedade está carregada de conflitos e incoerências por causa das relações que se estabelecem entre os diferentes grupos e as classes sociais que representam interesses e desejos diversos.

Em relação aos autores da época, percebe-se que o papel, até então desenvolvido pela escola, seria o de reprodução de uma sociedade de classes, com o reforço do modo de produção capitalista; tais ideias são próprias da influência dos conceitos de Karl Marx.

Segundo Libâneo, essa tendência se difere da tendência libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais, partindo assim da perspectiva de uma relação direta da experiência do aluno confrontado com o saber sistematizado.

O papel da escola nessa tendência é difundir os conteúdos. Nesse caso, Libâneo (1986), a respeito da escola, diz que:

Não são conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade e torná-la democrática. Isso significa que, se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Se o que define uma pedagogia crítica é a

consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da “pedagogia dos conteúdos” é dar um passo à frente do papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes.

A escola seria o lugar de luta das camadas populares, disposto de maneira sistemática o acesso ao saber historicamente armazenado e reavaliado perante as novas realidades sociais construídas. A educação emerge em todos os setores sociais, mas é na escola o lugar singular do saber, esperando que pela educação seja elevada a consciência crítica dos educandos.

É notório que a fundamentação dessa tendência está associada à transformação social. Desta forma, parte-se da análise da realidade a partir do entendimento do mundo do trabalho, das vivências sociais, procurando compreendê-lo não como algo natural, mas sim costurado culturalmente. O ser humano se situa num mundo material, concreto, social, onde necessita dos conhecimentos para transformar essa sociedade.

Libâneo permanece afirmando:

A condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, apropriação dos conteúdos escolares básicos que possuem uma ressonância na vida dos alunos. Assim, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, isto é, uma forma pela qual o estudante, com a intervenção do professor e por sua própria contribuição ativa, transforma uma experiência inicialmente confusa e fragmentada em outra experiência mais organizada e unificada (LIBÂNEO, 1986).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos reafirma a importância sociopolítica do sistema educacional, confirmando o conhecimento sistematizado, para que as classes populares possam ter condições de efetivamente participarem nas lutas da sociedade. Partindo dessa premissa, Libâneo ainda completa que:

A atuação do espaço escolar prevê a preparação para o mundo adulto composto por suas diversas contradições, manifestando-lhe um artifício, por meio da obtenção de conteúdos e da socialização, buscando assim uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1986).

Saviani acrescenta:

A prática pedagógica contribui de modo específico, isto é propriamente pedagógico para a democratização da sociedade, na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1985).

Ou seja, a questão central é aprender a viver junto, aprender a ser, o professor deixa de ser autoritário e é considerado facilitador ou mediador do processo educativo, a relação entre educador e educando é horizontal e o educando é considerado um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. Sendo assim, a escola prepara os aprendizes para o mundo adulto e suas contradições, e os conteúdos são desenvolvidos em volta de problemas reais, no qual todos participam na construção do conhecimento por meio de grupos de debates e o processo ensino-aprendizagem acontece por meio de compreensão, reflexão e crítica.

Nos conteúdos escolares não basta discutir só as questões sociais, mas é preciso valorizar conhecimentos, habilidades e capacidades, favorecendo que os educandos possam interpretar suas vivências e assumir posturas de defesas de suas necessidades e direitos. O conhecimento é a parte principal da prática social, na qual deva acontecer trocas entre o aluno e o meio natural, social e cultural, não sendo baseado apenas em informações, mas sim constituindo numa reelaboração mental, traduzindo-se numa ação transformadora do mundo social.

Em resumo, a Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos tem como finalidade propiciar ao aluno a conscientização, emancipação e participação efetiva no processo ensino-aprendizagem. Portanto, o pensamento racional-dedutivo, que parte do todo, da visão global, para as partes, era utilizado submetendo-se à observação dos diversos e mais abrangentes aspectos da questão analisada.

Na relação professor e aluno, o professor precisa escutar e compreender o que os alunos dizem, e os educandos necessitam apreender os conhecimentos que o educador procura transmitir. O professor, sendo o mediador da aprendizagem, estabelece as diretrizes, pois acredita que o diálogo entre o aluno e o mestre é desigual, fazendo-se necessária a intervenção do educador para o aluno compreender as suas possibilidades.

A avaliação é um processo contínuo e permanente, que acontece a partir da primeira interação entre educador e educando; ao avaliar o aluno, o professor também é avaliado. O próprio trabalho escolar precisa ser avaliado. Dessa forma a tentativa dos teóricos de elaborar a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se deu pela necessidade de propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos–realidades sociais, buscando uma educação que se proponha a transformar as relações de produção.

4. Correntes “Holísticas”

4.1. Holismo

Nossas crianças são massacradas nas escolas que ainda privilegiam o puro materialismo e mecanicismo, são vistas como vasos vazios que precisam ser enchidos com os valores de uma sociedade decadente, desvalorizadas por seus sentimentos ainda puros.

Uma reação natural que levasse todo esse caos a um caminho de reequilíbrio não poderia deixar de surgir, e um movimento de descontentamento com a limitada visão científica existente vem fomentando a construção de uma nova visão da realidade: mais humana, observadora das relações estabelecidas entre as diversas, ou talvez infinitas, partes de um todo universal.

É a essa nova maneira de se observar a realidade dentro de um conjunto que se dá o nome de Holismo, ou seja, o todo não é o todo sem as partes; as partes não são nada fora do todo. O Holismo, sem negar as características “mecânicas” que se apresentam na natureza, percebe o universo mais como uma rede de inter-relações dinâmicas, orgânica.

A nova óptica que hoje se chama de Educação Holística vem mobilizando a sociedade científica e já se faz sentir globalmente. A Educação Holística tomou corpo recentemente, a partir de importantes acordos internacionais entre educadores holísticos de diversos países e de diferentes tendências.

A visão holística procura ampliar a maneira como vemos o mundo (e a relação que temos com ele), exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim como o racional, o lógico e o verbal. Acredita-se que somente seres humanos saudáveis e integrais criam uma sociedade saudável. A abordagem holística pode acrescentar ao sistema educacional uma visão que possibilite a valorização do educando em todos os seus aspectos. É vislumbrar um futuro que pode ter um horizonte positivo ou negativo.

A educação holística considera a vida uma totalidade em que o todo se encontra na parte. Para o Holismo as pessoas pertencem ao Universo onde o desenvolvimento dos seres humanos depende de uma consciência cósmica baseada no equilíbrio com o meio biofísico para a preservação da vida.

4.2. Teoria da Complexidade

A Teoria da Complexidade apresenta um recorte dos paradigmas holonômicos que auxilia a análise das concepções tácitas na estrutura educacional contemporânea. O pensar complexo concatena o princípio do diálogo em diversas versões “através do olhar holográfico acrescido do movimento de coesão ao conjunto de saberes compartimentados, sintetizando uma totalidade através do entrelaçamento dos múltiplos olhares com princípio de complementaridade dos opostos” de Niels Bohr (1961).

A Teoria da Complexidade vai embasar questionamentos ante todas as formas de pensamento. Esse modelo emergente se contrapõe ao classicismo científico e vem ganhando notoriedade por intermédio dos trabalhos do francês Edgar Morin. O pesquisador discute o papel dos paradigmas como

visões da realidade social, enfatizando que a questão paradigmática envolve questionamentos que se referem aos princípios fundamentais, os quais regem os fenômenos e o pensamento, uma vez que a compreensão se dá pela via dos paradigmas da complexidade explicitando a necessidade de pensar em conjunto na complementaridade, na coerência e no seu antagonismo as noções de ordem, desordem, organização e interação dentro de uma lógica em que sejam respeitadas as complexidades física, biológica e humana.

Dentro da educação, essa teoria vai evidenciar a interdependência entre o objeto e o seu contexto, beneficiando o processo cognitivo, o qual é complexo, pois a construção do conhecimento ocorre através de movimentos retroativos e recursivos.

Essa visão holográfica vai oportunizar o entrelaçamento, a unidade e multiplicidade dentro de uma concepção global. Dessa maneira, o paradigma da complexidade induz a comunicação e o reconhecimento de traços singulares originais e históricos do fenômeno, concebendo a unidade/multiplicidade de todo sistema, em vez de heterogeneizar em categorias separadas. Configura-se dentro de uma razão aberta, residual, complexa e dialógica entre as diversas formas de aprendizagem através de uma abordagem multidisciplinar para a construção do conhecimento (MORIN, 2000).

Segundo o Pensamento Complexo de Morin, o mundo é como um todo que é indissociável, por isso é preciso propor uma abordagem multidisciplinar para a construção do conhecimento. O reducionismo é abandonado, dando-se lugar à criatividade. Na educação o pensamento consiste na complexidade do ser e do saber. Nascida da constatação de que o planeta vive uma crise, a Teoria da Complexidade revela uma necessidade urgente de um novo modo de pensar que seja complexo diante do pensamento simplista e fragmentado dos dias atuais.

Segundo Morin, o todo é complexo, como as partes. E essa complexidade está presente no universo inteiro. O pensamento do pesquisador francês consiste na sistematização da crítica ao ensino fragmentado. Através da complexidade, é defendida a interligação dos saberes. Se o pensamento for fragmentado e reducionista, as ações também serão. O Pensamento Complexo pressupõe o diálogo entre várias orientações de pensamento, propondo uma integração no ato pedagógico.

4.3 Ecopedagogia

A Ecopedagogia é um conceito ainda em construção, mais um movimento do que uma nova teoria de educação. O Instituto Paulo Freire é o principal centro de estudos no Brasil. Na verdade, a Ecopedagogia está mais para uma educação sustentável, que não se preocupa apenas com a relação

saudável com o meio ambiente, mas com algo mais profundo: o que fazemos com nossa existência, a partir da vida cotidiana, e como isso tudo está relacionado ao futuro do planeta Terra e do Homem.

A Ecopedagogia trabalha com conceitos como consciência planetária e cidadania planetária, em que as pessoas são cidadãos do mundo, pertencendo não a um país ou grupo, mas sim à humanidade. Isso implica uma reorientação de nossa visão de mundo. Segundo Gadotti (2000, p. 88), não se trata a Ecopedagogia de uma pedagogia a mais, ao lado de outras:

Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um *projeto utópico*: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da Ecopedagogia, ou de uma *Pedagogia da Terra*, como a chamamos. (GADOTTI, 2000, p. 88.)

A Ecopedagogia, ainda em formação como teoria da educação, também pode ser entendida como um movimento sociopolítico. O conceito segue os princípios da “Carta da Terra”, uma declaração de princípios éticos para a construção de uma sociedade global mais justa, adotada em 2002 por iniciativa da Organização das Nações Unidas e aprovada por representantes da sociedade civil, com representantes de todos os povos.

A Ecopedagogia defende ainda a diversidade cultural, a manifestação das minorias (étnicas, religiosas, políticas, sexuais) e a democratização da informação. É, portanto, uma pedagogia de educação multicultural. Finalmente, a Ecopedagogia não é uma pedagogia escolar, já que ela não se dirige apenas aos educadores, e sim aos habitantes do planeta em geral. Para a Ecopedagogia, é no cotidiano que se vai construindo a cultura da sustentabilidade, que valoriza a vida, promovendo um equilíbrio dinâmico entre os seres.

4.4. Conhecimento em Rede

Atualmente, com o uso do computador, os alunos estão cada vez mais se apropriando das novas tecnologias digitais, sendo então necessário incorporá-las ao cenário educacional de hoje em dia. Como os professores devem tornar os alunos capazes de formar as próprias opiniões e, assim, uma consciência crítica, é preciso que se reconstrua a prática conservadora das salas de aula, buscando metodologias que estimulem pensamentos críticos visando uma aprendizagem mais colaborativa.

Para que essa aprendizagem ocorra, é preciso que as ações docentes se voltem para práticas pedagógicas que atendam aos interesses do atual alunado. Usando uma abordagem holística que pretende a superação da fragmentação do conhecimento, levando à formação de um profissional humano e ético que tenha habilidade no manejo das tecnologias inovadoras, o docente será capaz de desenvolver uma educação que vá ao encontro dos desafios da sociedade.

Por isso, o professor precisa não só reconstruir sua prática de ensinar, mas também ampliar os recursos oferecidos para a aprendizagem do aluno. O computador e a rede de informações aparecem, então, como suportes para a prática docente baseada no uso das tecnologias. No Conhecimento em Rede, recursos de aprendizagem são utilizados de forma a ajudar esse professor a desenvolver as competências exigidas pela sociedade moderna para que seus alunos se tornem cidadãos formadores de opinião. São feitas atividades em sala de aula que se aproximem do cotidiano do aluno.

O conhecimento se constrói socialmente, ele emerge nas ações do dia a dia, rompendo-se com a separação entre os conhecimentos científico e cotidiano. Existe a vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade/complexidade de relações, em meio das quais são trocados conhecimentos, tecendo-se redes de conhecimentos entre os sujeitos em interação.

Ou seja, a busca pelos ciberespaços, “espaços multirreferenciais” onde a informação é acessada, transformada e dividida com os outros, gerando um fluxo constante de dados e contribuições, pode facilitar o trabalho do professor e a assimilação do que é estudado. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações, dos compartilhamentos. Com isso, são eliminadas as fronteiras.

Através dos compartilhamentos, as pessoas com múltiplos saberes dividem as experiências, recebem as experiências do outro. Aprendem tanto quanto ensinam, o tempo todo, os muitos conteúdos. É uma forma de universalizar o aprendizado. E para isso, não apenas a internet e redes sociais se mostram ferramentas para fomentar aprendizado, mas os chats, fóruns de discussão, canais de vídeos também contribuem no compartilhamento de conteúdo, de saber.

5. Correntes “Pós-Modernas”

Dentre as correntes teóricas que conhecemos sob o rótulo de pós-estruturalismo, que foram citadas anteriormente, surge o pós-modernismo, que vem com força total questionar certas questões defendidas pela corrente antecessora. Terry Eagleton (1996) resume alguns dos atributos distintivos dos períodos moderno e pós-moderno de forma bastante eficaz quando diz ser “uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação”(p.7).

Inicia-se, então, uma reflexão sobre o conceito próprio de identidade, cultura, liberdade, razão, entre outros. Em meio a tantas ideias, alguns filósofos, como Gianni Vattimo, defendem uma construção da racionalidade, iniciando-se com isso a reflexão sobre os conceitos de ciência, ética, religião e arte, inspirando-se em Nietzsche e Heidegger, desconstruindo os ideais modernos, para dar ênfase a um novo modo de pensar. O tema é o esclarecimento da relação que vincula os resultados da reflexão de Nietzsche e Heidegger (...) com os discursos mais recentes sobre o fim da época moderna e sobre a pós-modernidade (VATTIMO, 1985, p. 9)

Outros filósofos, como Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), também oferecem definições que ajudam a visualizar o que mudou na passagem da modernidade para a pós-modernidade. Para eles a passagem da modernidade, que é caracterizada pelo espaço estriado, dá lugar a pós-modernidade, que corresponde ao espaço liso. O espaço estriado visto como um tecido com suas tramas verticais e horizontais, bem demarcado e sedentário (ou “sólido” e “pesado”, na terminologia de Zygmunt Bauman); o espaço liso, como o feltro, sem demarcações, nômade (características que correspondem à “leveza” e “fluidez” descritas por Bauman). Deleuze e Guattari deixando claro que os dois espaços podem se interpenetrar, transformando-se um no outro.

Surge, então, a crítica do Humanismo, em Heidegger, associada à metafísica, enfatizando-se a morte de Deus, a desvalorização dos valores supremos de Nietzsche, trazendo à tona um novo conceito de identidade, pois, segundo eles, a morte de Deus não está relacionada a um contexto religioso, mas sim à necessidade do homem em suprir suas demandas enquanto indivíduo.

Retomando o que nos dizem Eagleton, Bauman, Deleuze e Guattari, enquanto a modernidade era sólida e estriada, em virtude da visibilidade de seus poderes centrais, hierarquias, regras, barreiras, fronteiras etc., a pós-modernidade é fluida, ou lisa, em virtude de sua descentralização, organização em redes, sua ausência de barreiras ou fronteiras. O que entra em foco é a liberdade, tudo está muito exposto. E como ficam a segurança, os limites e os entraves? O mundo perfeito até então seria aquele do qual tínhamos o controle. Mas e o mundo atual?

E o desafio é como compreender o “mundo” com esse olhar pós-moderno, trazendo todos esses conceitos para a educação, que até então vem de um processo transformador, rebatendo as ideias modernas.

5.1. A Pós-modernidade e a Educação

Segundo Steven Connor (1992, p. 24), o debate pós-moderno pode ser visto como um “processo intelectual-discursivo que num movimento multiplica opções críticas e as aprisiona em formas

reconhecíveis e dissemináveis, isto é, fica impossível compreender a nova escola sem aceitar todos os questionamentos ‘oferecidos’ pela sociedade”.

Trazendo essas contribuições para a educação, um mapa, segundo Deleuze (1992, p. 46-47), é aberto, conectável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente. Em outras palavras, a educação é algo que está sendo mapeado e não se encontra fechado, acabado. Está sempre aberto a outras construções e significações. Nesse sentido, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil estão em constante movimento, sofrendo mutações, não são estáticas e finalizadas em si.

Tomaz Tadeu tem uma posição um tanto contraditória. Em seu ensaio, “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos”, faz uma pequena ressalva a um trabalho anterior seu, no qual teria descartado a visão pós-modernista em educação por considerá-la mera ideologia.

Um ano depois, no entanto, no atual trabalho, argumenta que o fez de uma forma ingênua e apressada. Ele atualmente compreende as diversas contribuições e posições do pós-modernismo em relação às teorias educativas fazendo parte de uma Teoria Cultural, que engloba o campo político-cultural, o que já vinha ocorrendo há alguns anos. "Com o predomínio dos temas pós-modernos, a preocupação com o conteúdo e a natureza do conhecimento veiculado pelas instituições educacionais volta com renovada e transformada ênfase" (SILVA, 1992, p. 30).

Deste modo, compreender a educação nos dias atuais é sem dúvida perpassar as teorias pós-modernas, respeitando todas as mudanças do homem de modo geral e sua vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas aplicadas em sala de aula vinculam-se a uma pedagogia, uma teoria da educação. Vemos uma boa prática de ensino em diferentes correntes pedagógicas. Em nossas práticas, as teorias educativas estão repletas de concepções ideológicas e filosóficas que nos influenciam a adotar tal pedagogia. Nossa concepção de mundo influencia de tal maneira nas relações que estabelecemos entre as nossas aulas e as mudanças que queremos na sociedade.

Neste artigo, ousamos pretender realizar uma leitura das tendências teóricas da educação a fim de possibilitar um melhor entendimento sobre a prática educacional e a relação desta com a nossa vida e com a vida de nossos educandos e assim contribuir nas transformações sociais.

As instituições de ensino tratam de denominar uma teoria e adotá-la a fim de nortear o trabalho pedagógico da escola. Entretanto, através da leitura das concepções que cada teoria traz, muitas vezes, várias correntes nos parecem ser mais adequadas a um contexto da sala de aula.

A aprendizagem é inerente ao ser humano e na diversidade do ser, uns aprendem com mais facilidade enquanto outros precisam de mais tempo para se apropriar de conceitos. Diversas teorias tentam explicitar como se dá o sistema de aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento humano.

Em nossas pesquisas, entendemos que é importante definir quais concepções queremos ressaltar em nossas práticas, quais delas devemos seguir e assumir uma postura mais progressista e que possa efetivamente transformar a educação que queremos oferecer aos nossos alunos.

A teoria Racional Tecnológica, que preconiza um ensino de excelência para o ensino da tecnologia e dos diferentes usos do computador na educação, adota linhas pedagógicas que fornecem os fundamentos das atividades a serem realizadas podem ser e devem ser adotadas de modo crítico e criativo.

Já as teoria Neocognitivista (construtivismo pós-piagetiano) todo o processo de aprendizagem está diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo, meio este que levava em conta não apenas os objetos, mas os demais sujeitos, enquanto para a teoria Sociocrítica (Vygotsky), a inteligência humana é constituída através de ferramentas culturais, tais como a linguagem, que é o herança das gerações passadas e, portanto, só pode ser compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica da cognição. Destes exemplos, podemos perceber que as teorias dos processos de aprendizagem ajudam a repensar a educação e as maneiras como o ensino é oferecido.

As diversas teorias pedagógicas auxiliam a compreender como ocorre o processo ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor adotar em sua prática novas formas de conceber estas teorias e utilizá-las no cotidiano escolar.

Não pretendemos, com as pesquisas realizadas, apontar esta ou aquela teoria como a mais correta. Na realidade, nossa intenção foi compreender as teorias que estudamos e que cada um possa escolher a que melhor se adequa em cada realidade, no entanto, cabe salientar o valor de se questionar e criar com os estudantes os modus de dialogo pedagógico. Citando Wallon, “não é adequado postular verdades absolutas, mas, sim, revitalizar direções e possibilidades”.

REFERÊNCIAS

- BOHR, N. *Atomic Physics and Human Knowledge*. New York: Science Editions Inc., 1961.
- CONNOR, S. *Cultura Pós-Moderna: Introdução às Teorias do Contemporâneo*, Edições Loyola: São Paulo, 1992.
- CUNHA, J. A. Coleção Educação em Debate. In LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). *A Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. 2ª ed. Campinas: Alinea, 2009.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G., LYOTARD, J-F. e CHÂTELET, F. Pour une Commission d'Enquête. *In Libératioll*, 17 de março de 1980, p. 4.
- EAGLETON, T. *As Ilusões do Pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- ENTWISTLE, N. Promoting Deep Learning through Teaching and Assessment. *In* Sousa, R. B.; Sousa, E.; Lemos, F. e Januário, C. (orgs.). III Simpósio – Pedagogia na Universidade. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2001.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra: Ideias para um Debate*. Portugal: Universidade do Porto, 2000, p. 88.
- GUTIERREZ, F. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Cortez, 2013.
- HEIDEGGER, M. *O Fim da Filosofia ou a Questão do Pensamento*. São Paulo: Duas Cidades, 1972.
- JUNG, C. G. *Obras Completas*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LEFRANÇOIS, R. G. *Teorias da Aprendizagem*. 5ª ed. Trad. Vera Magyar. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. *In* LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (orgs.). *A Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. 2ª ed. Campinas: Alinea, 2009.
- _____. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítica dos Conteúdos*. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005.
- _____. *Pedagogia e Pedagogos Para Quê?* 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. *Aprendizagem Significativa: a Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Écrits Posthumes*. Paris: Gallimard, 1975.
- PORTILHO, E. et al. *Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- SANTOS, O. J. *Pedagogia dos Conflitos Sociais*. Campinas: Papyrus, 1992.
- SAVIANI, D. A. Pedagogia Histórico-crítica no Quadro das Tendências da Educação Brasileira. *In* *Revista da Associação Nacional de Educação* nº 11. São Paulo: Cortez, 1985
- SILVA, T. T. da. *O que Produz e o que Reproduz em Educação*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992

Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Disponível em
<pt.slideshare.net/search/slideshow?searchfrom=heard&=

tendência+progressista+crítico+social+dos+conteúdos> Acessado: 17/11/2015.

YUS, R. *Educação Integral: Uma Educação Holística para o Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VATTIMO, G. *La Fine dela Modernità*. s/l: Garzanti, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZABALZA, M. A. *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Nancea, 2002.

Recebido em: 23/01/2017

Aceito em: 08/02/2017

Endereço para correspondência:

Nome Cristina Novikoff

e-mail: cristinanovaikoff@gmail.com



Este obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).