

## **Teorias da Educação: Qual teoria da educação fundamenta meu cotidiano docente?**

Maria Carolina Fortes<sup>1</sup>

**RESUMO** - O presente texto é fruto de uma contínua reflexão, que emergiu em diferentes velocidades de diferentes tempos, e tem como cenário de referência o mundo profissional no qual venho interagindo há muitos anos – a Educação nas suas diferentes modalidades -, e os referenciais teóricos que sustentam reflexivamente minha trajetória, constituindo uma grande rede de significações, a qual pauta minhas ações enquanto pessoa - educadora nesse mundo. Nesse entrelaçamento lanço-me a buscar mais um fio na tessitura dessa rede – as disciplinas que venho cursando no doutorado, em especial, Teoria da Educação, que possibilita um olhar focado e aprofundado nas teorias que historicamente sustentam as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Teorias da Educação. Constituição Docente. Prática Pedagógica.

## **Theories of Education: What education theory underlies my everyday teaching?**

**ABSTRACT** - This text is the result of a continuous reflection that emerged at different speeds in different times, and its baseline scenario the professional world in which I have been interacting for many years - education in its different forms - and the theoretical underpinning reflexively my path, forming a large network of meanings, which my actions as a staff person - teacher in the world. In this interweaving haul me to get another thread in the fabric of the network - the subjects I have been attending the doctorate in particular Theory of Education, which provides a focused and in-depth look at theories that historically support the pedagogical practices.

Keywords: Theories of Education. Faculty Constitution. Pedagogical Practice.

---

<sup>1</sup> Professora da Educação Profissional e Tecnológica, Formação em Pedagogia, Especialização em Supervisão Escolar, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação.

## Teorias e trajetórias formativas

Compreendendo que tal reflexão me remete a pensar sobre as concepções que definem os fins da educação escolar, não de uma forma pragmática, como a sociedade moderna historicamente vem inscrevendo nos ideários pedagógicos, mas como instrumento que contribui na constituição das pessoas<sup>2</sup> e do mundo que vivemos, como prática essencialmente humana que aprofunda e amplia a existência dos seres humanos, permitindo distingui-los, enquanto seres sociais, históricos e culturais, dos demais seres que têm uma existência natural. Segundo Cabanas(2002):

Dissemos já que muitos autores distinguem entre “indivíduo” (que é o ser empírico, com sua natureza psicofísica, as suas impressões e paixões, os seus hábitos e interesses) e “pessoa”(que é o indivíduo espiritual, submetido as leis do pensar e do querer, que é consciente de seus actos e aspira a objetividade). A educação trata de converter o indivíduo em pessoa, e isto se conseguir-se-ia quando o indivíduo acende ao mundo dos valores objectivos (p.238).

Nesse sentido, o desenvolvimento da educação está ligado ao desenvolvimento da própria sociedade, que é constituída pelos seres humanos, adultos e crianças. Considerando essa perspectiva, os seres humanos não se desenvolvem de forma natural e espontânea, mas através da educação, constituída como um bem cultural e social. Portanto, a educação, pode ser compreendida também como processo ontológico da constituição humana que produz sentidos e

---

<sup>2</sup> Partindo de uma perspectiva interacional, assentada em um paradigma da complexidade e da interdependência, tenho optado pelo termo **pessoa**, tentando garantir, na sua utilização, a referência aos indissociáveis processos de co-construção pessoa-meio. Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2004, p.25).

cria significados de ser e estar no mundo. Segundo Brandão (2001),

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 07).

Ao nascer penetramos no mundo, na condição humana; entramos em uma história que é singular, mas escrita na história da humanidade, e assim passamos a compor um conjunto complexo de relações e interações com outros homens, constituindo um sistema nunca completamente acabado, que chamamos de educação.

Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é uma experiência antropológica que submete à aprendizagem, da constituição humana. Segundo Charlot (2000),

aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar de um mundo pré-existente (p. 53).

Portanto, a educação escolar presente em nossa cultura exerce a função de socialização – humanização do homem (Gómez, 2000). É uma resposta às necessidades de complexificação das sociedades contemporâneas, resultantes das demandas da industrialização e da urbanização. Assim, complementando essa idéia Stobäus e Mosquera (1991), apresentam a que:

A educação está, de certo modo, acompanhando algumas idéias, formando pessoas para suprir falhas em algum lugar do sistema, reter outras quando há excesso de disponibilidade, recebendo informações que em outras áreas levam anos de dianteira, transmitindo dados que já não têm o mesmo valor inicial. Por isto, entre outras colocações, ela tem recebido tantas críticas, várias delas bem construtivas. A Educação deve se voltar para o homem. Deve prepará-lo para o aqui e o agora, mas também para o depois. Este depois tem o sentido de futuro em um mundo e de um futuro pessoal, com uma visão mais clara de homem. Não é preocupação com transformar alguém em enciclopédia ambulante, muito menos no sujeito mais forte do mundo, até fisicamente falando (p.02).

Nesse sentido, a escola assume como papel a educação, por isso é compreendida como um espaço institucional vinculado ao objetivo de difusão dos conhecimentos sistematizados pela humanidade. Por essa razão, suas bases normativas são históricas e possuem os paradoxos e os conflitos que parecem inerentes à condição social e humana. Surge como instituição pública, laica e gratuita no contexto da modernidade, tendo como um dos deveres a transmissão e o ensinamento dos fundamentos da ciência. Segundo Sposito (2005),

a disseminação da escolaridade seria uma das expressões mais claras do processo modernizador, embora este mesmo fosse analisado em suas ambigüidades, ou seja, como forma inacabada de uma sociedade que ainda mantinha seus vínculos com a ordem oligárquica agrária e escravocrata, mantida por instituições pouco sensíveis e permeáveis aos intensos processos de mudança que se situavam na junção dos fenômenos da industrialização e da urbanização (p. 10).

O Iluminismo marca também o projeto pedagógico moderno, no qual a educação passou a ser o foco, por excelência, das esperanças na humanidade. Um sujeito bem-educado seria, necessariamente, a certeza de um mundo melhor. E é justamente aí que a educação recebeu sua

tarefa fundamental e sua base normativa, qual seja, de educar para o aperfeiçoamento moral da humanidade, a incorporação ao mundo do trabalho, a intervenção na vida, surgindo, assim, o “sujeito escolar”, que, segundo Sacristán (2005):

A partir da industrialização, a categoria de “sujeito escolar” passa a ter uma grande relevância, ao ir se institucionalizando a vida de uma infância liberada do trabalho e das penúrias, ao mesmo tempo em que vai sendo acolhida no clima afetivo de algumas relações familiares prazerosas. No entanto, em princípio os menores das classes mais baixas foram escolarizados mais por razões morais e de controle social do que por qualquer outra (SACRISTÁN, 2005, p. 101).

Assim, os processos de escolarização modernos e contemporâneos estão relacionados com os processos civilizatórios, que incluem, entre outros, a adaptação do indivíduo à sociedade vigente ou emergente, conforme sua origem social. Norbert Elias (1994), em suas pesquisas, que resultaram na publicação da obra *O processo civilizatório*, demonstra que os tipos de comportamento considerados típicos do homem civilizado ocidental são resultado de um processo histórico de longo prazo, através de mudanças lentas e graduais, gerando distanciamentos do comportamento e da estrutura psíquica entre adultos e crianças.

O processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta freqüência ocupa a mente de psicólogos e pedagogos modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independente da sociogênese de nossa

civilização. Por efeito de uma lei sociogenética<sup>3</sup> básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história (p. 15).

Portanto, a formação individual de cada pessoa depende dos padrões sociais que foram se estabelecendo ao longo da história e das estruturas das relações humanas. Para Elias (1994), o indivíduo existe na relação com os outros, que se ligam numa pluralidade, configurando algo novo: a sociedade. São essas relações que criam uma estrutura particular que é específica de cada sociedade. Ele adquire sua marca individual a partir da história dessas relações e dessas dependências (p. 31). Nesse sentido, segundo o autor, indivíduo e sociedade são indissociáveis, entrelaçando-se e constituindo-se processualmente. Assim, as atitudes humanas são desenvolvidas no processo de interação social, que inclui a família e a escola, entre outros espaços educativos, como agências civilizadoras, co-responsáveis nos processos de socialização.

Falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade. Olhando mais de perto o chamado “meio ambiente” da criança, vemos que ele consiste primariamente noutros seres humanos, pai, mãe, irmãos e irmãs. Aquilo que conceituamos como sendo a “família”, não seria de todo uma família, se não houvesse filhos. A sociedade que muitas vezes colocada em oposição ao indivíduo, é inteiramente formada por indivíduos, sendo nós próprios um ser entre os outros (ELIAS, 1994, p. 13).

---

<sup>3</sup> O que cabe frisar aqui é o simples fato de que, mesmo na sociedade civilizada, nenhum ser humano chega civilizado ao mundo e que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social (Elias, 1994, p.15).

Segundo Sacristán (2005), contemporaneamente, “estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas” (p. 102). Porém, a escolarização não acontece com tanta naturalidade na vida das pessoas, é também uma construção histórica, social e cultural. Envolve o entrelaçamento de muitas áreas do conhecimento, que vão apontar os fios condutores da grande teia a ser tecida por muitas concepções– a educação.

### **Concepções pedagógicas e a educação escolar**

O ambiente é o marco, mas o homem é a figura, e esta é singular, diversificada, única.  
Juan Mosquera.

Na perspectiva de pensar a educação voltada para a singularidade humana, se faz necessário a compreensão das concepções que constituem esses espaços formativos.

Os termos “educação” e “pedagogia” permeiam o cotidiano de nossas escolas, mas são muitas vezes pouco compreendidas, gerando confusões teóricas e conseqüentemente impedindo uma leitura clara da realidade educacional. Segundo Cabanas (2002), historicamente vêm se cometendo um erro grave ao dizer que “ciência da educação” é o mesmo que “Pedagogia”, pois apresentam bases epistemológicas opostas, portanto uma não substitui a outra. Na perspectiva de desfazer esse engano, segundo o mesmo autor, surge o que chamamos de “teoria da educação”, que nada mais é do que a própria Pedagogia como ciência.

A esse respeito, a nossa opinião é a de que a Teoria da Educação constitui uma redundância: falar de uma Teoria da educação não acrescenta nada pois, para isso, falamos já de Pedagogia, a qual é realmente, “a ciência, a teoria da educação”. (CABANAS, 2002, p. 17)

Nesse sentido, cabe trazer para o diálogo a compreensão de A. Capitán (1979) apud Cananas (2002):

a Teoria da Educação é a ciência que estuda a possibilidade, o valor e os limites da educação como processo de aperfeiçoamento e de libertação do homem. Vem substituir a clássica Pedagogia Geral, pois a Teoria da Educação pretende explicar o sentido autêntico e a verdadeira dimensão, conceptual e real do processo educativo do Homem (p.25).

Assim pode-se dizer que as Teorias da Educação são constituídas por “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”. Enquanto que a pedagogia tem marcadamente ressonância metodológica, representando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Desta forma, as Teorias da Educação são entendidas, não em si mesmas, mas na forma como se entrelaçam no movimento real da educação orientando e constituindo a própria substância da prática educativa.

Segundo Cabanas (2002), as Teorias da Educação, constituídas por concepções educacionais, de modo geral, envolvem três níveis:

- o nível da filosofia da educação que, sobre a base de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a problemática educativa, busca explicitar as finalidades, os valores que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo;
- o nível sociológico, que procura sistematizar os conhecimentos disponíveis sobre os vários aspectos envolvidos na questão educacional que permitam compreender o lugar e o papel da educação na sociedade. Busca identificação com a pedagogia, e passa a compreender o lugar e o papel da educação na sociedade, a teoria da

educação se empenha em sistematizar, também, os métodos, processos e procedimentos, visando a dar intencionalidade ao ato educativo de modo a garantir sua eficácia;

- o terceiro nível é o pedagógico, isto é, o modo como é organizado e realizado o ato educativo. Portanto, em termos concisos, podemos entender a expressão “concepções pedagógicas” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. (p.23)

Portanto, a teoria da educação é um fenômeno epistêmico que emana da experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que o olhar pesquisador do professor vai se entrelaçando com as teorias historicamente construídas e assim vão embasando a construção das práticas pedagógicas que constitui a educação escolar, e talvez a constituição de novas teorias.

Esse processo de construção é histórico e social, ao mesmo tempo, que é constitutivo de identidades. O professor enquanto pessoa se constitui na interação que tem com o seu meio e das mediações por ele propiciada. Essas mediações vão imprimindo crenças e desejos que refletem em atitudes<sup>4</sup> pedagógicas.

Nesse sentido, as teorias da educação são constitutivas das pessoas e de sua forma de ser e estar no mundo. Portanto, é de grande responsabilidade dos educadores realizarem escolhas em relação às teorias que embasam suas práticas.

Cabe aqui, expressar minhas concepções, desejos, utopias que movem as minhas buscas enquanto pessoa que exerce a função de educar, educando-se a cada dia, assumindo assim, a condição de ser inconcluso.

---

<sup>4</sup> Segundo Triandis (1974) apud Mosquera (1987), define a atitude como uma idéia carregada de emotividade que predispõe uma classe de ações em face a uma classe particular de situações sociais.

Acredito e busco contribuir através de minhas práticas docentes, para que a educação escolar possa “se voltar para o homem” (Stobãus e Mosquera, 1991), numa compreensão de totalidade humanizadora, capaz de romper com a *escola do silêncio*, compreendida como agrupamento de seres humanos, pessoas apáticas, “tábulas rasas” que se colocam como receptores do conhecimento detido pelos mestres. E assim, construir uma *escola do diálogo*, onde todos são reconhecidos, não em sua individualidade, mas em sua singularidade. Uma escola em que cada aluno seja respeitado em sua maneira de pensar e expressar seus desejos e, neles, suas potencialidades. Uma escola que desenvolva o ouvir, o falar, o comunicar. Uma escola que desenvolva o compromisso de ir além, “[...] além do que os livros já falam, além das possibilidades que lhe são oferecidas, além dos problemas mais conhecidos” (FAZENDA, 1989, p.19).

Eis o desafio: Como instituir esse espaço formativo no contexto da Educação contemporânea, considerando a cultura que vem historicamente permeando as práticas pedagógicas? Enfrentando esse desafio e buscando fios para compor essa grande rede formativa, que vem se tecendo ao longo do exercício de minha docência, encontro comofio condutor a teoria vigoskyana<sup>5</sup>, a qual se fundamenta na capacidade do ser humano captar e compreender a realidade e a transformá-la

---

<sup>5</sup> **Lev Semenovitch Vygotsky** pensador importante em sua área, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos.

através da ação-reflexão, razão pela qual é um ser de práxis.

Nesse sentido, cabe analisar as contribuições dessa teoria, na perspectiva da educação contemporânea. Vygotsky e seus colaboradores visando desenvolver uma psicologia materialista, se empenham em recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov (que era empirista) numa perspectiva mais ampla de investigações e contrapondo-se às idéias vigentes no período de seus estudos Rego (2002), Vygotsky (1982) aparece afirmando que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação. Assim, concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais.

Dessa forma, questiona sobre como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos.

Assim, considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, através da mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico.

Utilizando-se do método histórico-crítico, empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos

resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos vygotskyanos são inquestionáveis, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento.

Na perspectiva de compreender as contribuições do pensamento vygotskyano para a Educação, é necessário que se faça uma breve consideração acerca dos fundamentos filosóficos subjacentes as suas ideias. É impossível querer entendê-las sem deixar de reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor procurou, assumidamente, construir uma psicologia marxista<sup>6</sup>, buscando as bases dessa teoria para explicar a formação da mente.

O método dialético materialista de Marx fundamenta a teoria vygotskyana, que consiste na análise do movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada, dando origem ao processo de conhecimento reflexivo da realidade. Assim, na

---

<sup>6</sup> O Materialismo Histórico, de Marx e Engels, postula que cada modo de produção possui relações de produção, meios de produção, superestruturas e classes sociais correspondentes ao seu tipo de formação social. O modo de produção capitalista é baseado em relações fundadas na divisão social do trabalho; os meios de produção são a terra e a mecanização da indústria; o Estado possui a ideologia liberal-conservadora, sendo a sociedade dividida em burguesia e proletariado. O Materialismo Histórico vem a ser uma síntese filosófica elaborada por Marx, a partir de três tradições teóricas existentes até então: a Economia Política Inglesa (Smith – séc. XVII), a Política Francesa (Comuna de Paris, Iluminismo Francês – séc. XVIII) e a Filosofia Alemã (Hegel – séc. XVIII). Além de elaborar uma síntese dessas três tradições, Marx também reformulou conceitos como “valor”, “Estado”, “classes sociais”, “dialética”, entre outros.

abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere.

Vygotsky não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Outra contribuição importante de Vygotsky, para os processos educativos escolares se refere a superação dos unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, onde aponta que o importante é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Na sua concepção, não é

possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismos e meio-ambiente.

Segundo Duarte (1999), o pensamento vigotskyano tem como base epistemológica o estudo do desenvolvimento humano, tem como ponto essencial a abordagem historicizadora do psiquismo humano, para essa concepção, somente uma psicologia marxista poderia realizar isso plenamente.

Assim compreendendo a importância dessa teoria para a educação escolar, como articuladora de práticas pedagógicas emancipatórias, cabe considerar que ela aponta para a necessidade de uma mudança de postura do professor, onde passa de professor transmissor para professor provocador de desafios. Exerce o papel daquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento, atuando como elemento de intervenção, de ajuda, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor na perspectiva histórico-cultural para pensar a educação que implica em estabelecer vínculos entre as dimensões de aprendizagem, desenvolvimento e educação; afeto e cognição; instituição educativa, professor e aluno, visto que compõem, de forma dinâmica e dialética, a aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos.

## **Considerações finais**

As concepções aqui assumidas apresentam-se como um dos fios que compõe o primeiro “nó” na perspectiva de se tecer muitos outros e assim constituir uma teia, a educação e a minha formação enquanto docente, que se reconfigura a cada fio tecido, porque tem como pressuposto a fluidez e o caráter provisório do conhecimento, portanto nunca estará pronto, mas sim em processo. Consideramos o primeiro “nó”, talvez o mais importante, pois ele necessariamente não está preso ao vazio, mas a muitos outros, que representam os saberes explicitados aqui e que encaminham para a continuidade.

Entendo que o processo que possibilita o conhecimento que leva a opção pedagógica por uma teoria da educação se dá através da reflexão profunda sobre os fins da educação, e isso passa necessariamente pela compreensão que temos de homem e sociedade. Mas esse processo não é constitutivo das práticas pedagógicas da grande maioria das escolas, pois encontram-se carentes de processos reflexivos.

Acredito que precisamos avançar no que se refere aos processos formativos dos educadores, não só no campo acadêmico, como nos espaços escolares via formação continuada, pautada na reflexão teórica fundamentada na prática, na pesquisa, na descoberta, na revisão e (re)construção teórica.

Justifico minha posição, a partir da compreensão de que a complexidade do conhecimento do mundo contemporâneo, não consegue mais ser explicado por uma única teoria, talvez seja o momento em que nos



aproximamos da necessidade de uma “virada epistemológica” pautada na interação entre as teorias. Pois segundo Mosquera (2010), as teorias devem ser problematizadas para que se fortaleçam, pois toda a teoria é incompleta em si e deve produzir crítica, também acrescenta que, as teorias não são exclusivas e sim complementares.

## Referências

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Horizontes Pedagógicos. Porto Alegre, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em Campo Aberto**: Escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez, 1995.

CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da Educação**: Concepção antinômica da educação. Edições ASA, Portugal, 2002.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo, Autores Associados, 1999.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. I. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FREITAS, M. T. de A. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o Ensino na Escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, Gimeno; \_\_\_\_\_. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Nesse sentido, reafirmo a necessidade da escola se transformar em espaço permanente de formação, refletindo sobre as teorias da educação, a partir do contexto real das pessoas que a constitui, buscando construir assim novas teorias, mais humanizadas – pautadas na amorosidade.

GIUSTA, A. da S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. In: **Educ.Rev.** Belo Horizonte, v.1, 1985.

MARX, K. 2004. **Manuscritos econômicos - filosóficos**. São Paulo, Martin Claret, 2004.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida adulta**: Personalidade e desenvolvimento. 3ª Ed. Porto Alegre, Sulina, 1987.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. Faculdade de Educação – USP. Texto digitado, fev. 2005.

STOBÁUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Humanismo e Criatividade em Educação para a Saúde. In. **Educação PUCRS**, nº 21, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

*Artigo submetido em maio de 2012*

*Aceito em dezembro de 2012*