

PRÁTICAS DOCENTES E A CRISE DA ESCOLA TRADICIONAL FRENTE AO CONTEMPORÂNEO: diálogos a partir de Carl Rogers

Paulo Vitor Aires MIRANDA¹
Grace Troccoli VITORINO²
Jannayna Queiroz CARVALHO³
Marília Maia Lincoln BARREIRA⁴

Resumo

O presente trabalho busca analisar as contribuições da teoria rogeriana para as práticas em Educação e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, considerando aspectos da crise da escola tradicional. Em termos metodológicos, a pesquisa foi sustentada na técnica de revisão de literatura, a partir das obras do autor Carl Rogers que abordam sua teoria da Educação (1972, 1983, 1985, 1986, 2017), considerando entrelaçamentos possíveis com Ausubel (2003) e publicações recentes sobre as temáticas discutidas. Conforme os dados obtidos, compreendemos que a crise da escola tradicional está relacionada a diversos fatores, como: formação docente deficitária; procedimentos didático-pedagógicos escolares indiferentes às novas tecnologias; e a dificuldade de superação da lógica de ensino bancário. Diante disto, apresentamos a teoria rogeriana e afirmamos sua aplicabilidade no enfrentamento das problemáticas evidenciadas.

Palavras-Chave: Práticas Docentes; Carl Rogers; Crise da escola tradicional

Abstract

The present work seeks to analyze the contributions of Rogerian theory to practices in Education and the understanding of teaching-learning processes in contemporary times, considering aspects of the crisis of the traditional school. In methodological terms, the research was based on the literature review technique, based on the works of the author Carl Rogers that address his theory of Education (1972, 1983, 1985, 1986, 2017), considering possible intertwining with Ausubel (2003) and recent publications on the topics discussed. According to the data obtained, we understand that the crisis of the traditional school is related to several factors, such as: poor teacher training; school didactic-pedagogical procedures indifferent to new technologies; and the difficulty of overcoming the logic of teaching banking. In view of this, we present the Rogerian theory and affirm its applicability in facing the highlighted problems.

Keywords: Teaching Practices; Carl Rogers; Crisis of the traditional school

¹ Graduando do décimo semestre do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Fortaleza/Ceará/Brasil. Email: pvmiranda@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Docente do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Fortaleza/Ceará/Brasil.

³ Doutoranda em Psicologia pela Universidad del Salvador (USAL) - Argentina. Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Docente do curso de Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Fortaleza/Ceará/Brasil.

⁴ Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Fortaleza/Ceará/Brasil.

Resumen

El presente trabajo busca analizar los aportes de la teoría rogeriana a las prácticas en Educación y la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la contemporaneidad, considerando aspectos de la crisis de la escuela tradicional. En términos metodológicos, la investigación se basó en la técnica de revisión de literatura, tomando como base los trabajos del autor Carl Rogers que abordan su teoría de la Educación (1972, 1983, 1985, 1986, 2017), considerando posible entrelazamiento con Ausubel (2003) y publicaciones recientes sobre los temas tratados. De acuerdo con los datos obtenidos, entendemos que la crisis de la escuela tradicional está relacionada con varios factores, tales como: mala formación docente; procedimientos didáctico-pedagógicos escolares indiferentes a las nuevas tecnologías; y la dificultad de superar la lógica de la enseñanza bancaria. En vista de ello, presentamos la teoría rogeriana y afirmamos su aplicabilidad frente a los problemas señalados.

Palabras-Clave: Prácticas de Enseñanza; Carl Rogers; Crisis de la escuela tradicional

1 Introdução

De acordo com Esteves et al. (2019), a chamada escola tradicional tem suas origens no período do Iluminismo, em meados do século XVIII, e surgiu diante da necessidade da criação de espaços formativos propiciadores de experiências voltadas ao conhecimento científico, racional, como parte da tendência da época de distanciamento dos saberes religiosos, supersticiosos e de senso comum que atravessavam as relações do homem com o ambiente em períodos anteriores. Segundo Mosé (2013), a lógica que atravessava o funcionamento escolar tinha raízes no ideal iluminista de progresso, atribuindo ao progresso científico a superação de todas as mazelas que afligiam a sociedade naquele momento: “no domínio do corpo, o fim da dor e da morte; na sociedade, o fim da exploração e da violência; na natureza, o fim dos desastres ambientais etc.” (MOSÉ, 2013, p. 48).

Adicionalmente, perpetuava-se a concepção de escola como instituição salvadora (MARINO, 2020), isto é, a noção de que a ascensão social, o acesso aos bens de consumo desejados e a proteção contra a pobreza viriam através da educação, o que reforça a relevância atribuída culturalmente ao ensino formal. Nesse sentido, Gonçalves (2020, p. 22) aponta que a escola foi concebida como uma ferramenta de “modelagem de corpos e subjetividades” para a integração do homem no mundo regido pelos valores da classe burguesa, como a crescente valorização do trabalho. Assim, temos o surgimento de uma instituição responsável pela transmissão de conteúdos de forma sistematizada e organizada (ESTEVES et al., 2019; GONÇALVES, 2020), que se situava hierarquicamente acima de outros espaços educativos devido ao fato de proporcionar a reprodução dos conhecimentos considerados inquestionáveis e imprescindíveis para a formação completa do

homem (ESTEVEES et al., 2019; FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020).

Dessa maneira, a educação formal proporcionada pelas escolas, através de seus currículos previamente estabelecidos e objetivos delimitados (FERREIRA; SIRINO; MOTA, 2020), assumiu um papel fundamental no contexto dos processos formativos: o da construção de um homem “capaz de pensar, avaliar e censurar seus ímpetos naturais, direcionando suas ações de forma positiva, produtiva e ordenada” (GONÇALVES, 2020, p. 24), ou seja, de um sujeito qualificado e adaptado à posição de força de trabalho na sociedade moderna.. Para tal propósito, Mosé (2013) aponta que foram investidos esforços na construção de uma educação fragmentada, estruturada através de currículos compartimentalizados focados em saberes específicos, desconectados entre si e desprovidos de qualquer relação com questões referentes à realidade concreta. De acordo com a referida autora, esse modo de ensino contribui para a construção do raciocínio descontextualizado (MOSÉ, 2013), do pensamento fragmentado e, desta forma, do controle social através da formação de sujeitos alienados no modelo excludente da sociedade contemporânea.

Diante disto, Marino (2020) aponta que o fenômeno conhecido com a crise da escola tradicional constitui-se diante da inadequação do paradigma perpetuado nos séculos passados, acerca dos processos educativos, para ao funcionamento contemporâneo da sociedade, sobretudo pela transformação ocorrida nos modos de ser e estar dos jovens no mundo, incompatíveis com a lógica uniformizadora de saberes da escola diante do acesso ampliado a novas fontes de informação, por exemplo. De acordo com Soares; Colares (2020) e Pereira (2022), o advento da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem trouxe consigo novas possibilidades de acesso ao conhecimento, potencializando a autonomia e o protagonismo discente na medida em que são expandidos os seus horizontes de contato com assuntos extracurriculares.

Para Silva; Alves; Fernandes (2021), tal contexto se configura em uma das grandes fragilidades dos sistemas brasileiros de ensino, visto que a transição da tecnologia da condição de *modus operandi* para a de *modus vivendi*, conforme discutido por Habowski; Conte (2019), impossibilita que campos como a Educação

permaneçam rígidos em concepções ultrapassadas acerca do próprio funcionamento.

Adicionalmente, autores como Oliveira (2019) e Mühl (2020) também ressaltam que outro fator de relevância para as dificuldades enfrentadas pelo ensino tradicional na contemporaneidade está na chamada crise da autoridade docente, que tem colocado em xeque o lugar ocupado historicamente pelo professor, isto é, como o detentor absoluto do conhecimento (MÜHL, 2020), tendo em vista as referidas inovações, representadas pelas TICs e pela Inteligência Artificial (IA) aos processos de construção de conhecimento (BARBOSA; PORTES, 2019; SANTOS, 2023). Tais circunstâncias trazem a necessidade de reflexões sobre alternativas aos modelos verticalizados da relação professor-aluno (ANDRADE; FELIPE; MEDEIROS, 2020; VEIGA; SILVA, 2020), característicos do funcionamento da escola tradicional.

Tendo em vista que a Educação se trata de uma área permeada por constantes transformações e ressignificações de práticas (FILLOS; CAETANO; SANTOS, 2021), autores como Simas; Behrens (2019) argumentam sobre a urgência da construção de um fazer docente que seja consciente desta necessidade de inovação, superando paradigmas tradicionais rumo a compreensões favorecedoras de “aprendizagens críticas, participativas e emancipadoras” (SIMAS; BEHRENS, 2019, p. 180). Sendo assim, esta pesquisa busca inspirar reflexões nesse âmbito, e se justifica devido ao fato de propor (re)leituras, através da perspectiva humanista rogeriana em Educação, não só das atitudes do professor enquanto facilitador de processos de aprendizagem, mas também da postura do próprio aluno enquanto sujeito ativo na construção de significados em seu aprender.

Assim, destacamos que o presente estudo tem como foco os processos de ensino-aprendizagem construídos nas organizações formais de Educação, como as escolas (PATRÍCIO, 2019). A escolha desse cenário como foco da pesquisa deu-se diante da crise na qual se encontra a chamada escola tradicional (ALMEIDA, 2019), um cenário também denunciado por Rogers (1972) na análise dos sistemas educacionais de sua época. O espaço temporal desde Rogers (1972) até as discussões modernas que continuam a apontar o fenômeno da crise da escola tradicional (ALMEIDA, 2019) argumentam sobre a dificuldade que atravessa o desenvolvimento de estratégias para solução destas problemáticas. Nesse sentido,

fazem-se necessários constantes movimentos de reflexão sobre metodologias alternativas para o fazer docente nas escolas, superando o funcionamento tradicional e trilhando caminhos rumo à promoção de aprendizagens significativas dos estudantes inseridos nesses contextos.

Uma das principais características da teoria de Carl Rogers acerca da Educação é a sua valorização da aprendizagem auto-dirigida, auto-apropriada ou ainda auto-descoberta (ROGERS, 1972). Ao analisar as implicações desse posicionamento para sua proposta acerca da Educação, o autor traz uma reflexão sobre a experiência de construção do conhecimento enquanto um encontro protagonizado pelas pessoas interessadas em aprender, ao invés das tradicionais práticas de ensino que não proporcionam espaço para a autonomia dos estudantes (ROGERS, 1972). Assim, destacamos que a proposta rogeriana para a Educação é marcada por um caráter de não-diretividade, no sentido de deslocar os professores e as organizações formais de ensino do lugar de interferir nos processos cognitivos e afetivos do aluno (SOUSA, 2021) para um movimento de trazer este aluno para o protagonismo no seu processo de aprendizagem, dirigindo a própria busca por conhecimento e possibilitando a construção de atitudes de independência, responsabilidade e criatividade (ROGERS, 1972), qualidades consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Pereira; Mendes (2020, p. 56) também destacam que a perspectiva rogeriana atribui relevância ao “caminhar junto” de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a noção de que o desenvolvimento de vínculos autênticos entre professores e alunos estimulam a autoconfiança, igualmente valiosa para o suporte à qualificação dos estudantes (PEREIRA; MENDES, 2020).

Na temática de diálogos sobre a postura do educador no contexto da aprendizagem significativa, Carl Rogers propõe um retorno às atitudes facilitadoras de autenticidade, consideração positiva e empatia, conceitos que outrora havia proposto como fundamentais para a prática psicoterapêutica, mas que agora adquire um novo desdobramento de aplicação, isto é, na relação professor-aluno dentro das organizações formais de ensino.

Também conhecida como congruência, a autenticidade refere-se à relação de diálogos entre experiência, consciência e comunicação (ROGERS, 2017), no sentido

de o sujeito estar consciente dos sentimentos vivenciados e possuir a capacidade de comunicar esta experiência para uma outra pessoa. Ao abordar a autenticidade em termos de uma postura integrada e harmônica de abertura aos próprios sentimentos e aos do outro (CALSAVARA; SCORSOLINI-COMIN; CORSI, 2019), a teoria rogeriana propõe que o educador considere não só os sentimentos dos seus estudantes no processo de ensino-aprendizagem, mas também vivenciar os próprios juízos construídos acerca dos assuntos discutidos em sala, sejam eles positivos ou negativos (ROGERS, 2017). Sendo assim, um laço potencializador da aprendizagem experiencial ou significativa (ROGERS, 1972) seria constituído quando tanto professor como aluno fossem considerados enquanto pessoas completas na relação educativa.

Ainda conforme Rogers (2017), temos que a consideração positiva configura-se numa atitude de preocupação do terapeuta para com o cliente, e uma abertura de aceitação da pessoa do cliente em suas expressões boas e ruins. Para Sousa (2021), a postura de consideração positiva incondicional do professor é essencial para que o aluno fortifique sua autoestima, desenvolvendo novas relações com as suas potencialidades e adquirindo confiança em sua própria capacidade de superação de obstáculos. De forma semelhante, Araújo (2022) também destaca a importância da consideração positiva incondicional, afirmando que se trata de um aspecto possibilitador da aprendizagem significativa tanto no contexto clínico quanto no educativo. Na perspectiva rogeriana, um dos grandes desafios para as organizações formais de ensino seria justamente proporcionar um ambiente no qual estudantes e educadores sintam-se livres e acolhidos em sua totalidade para investirem em novas descobertas, sem a presença de pressões ou censuras que possam obstruir este movimento (ROGERS, 1985). É nessa perspectiva que o autor manifesta sua oposição à prática de aplicação de provas (ROGERS, 1972), técnicas caracterizadas pelo propósito de avaliar quantitativamente a aprendizagem dos alunos, que acabam por restringir a autonomia através desse direcionamento dos estudos aos conteúdos impostos.

A noção de empatia, por sua vez, trata da “capacidade de explorar o universo da alteridade” (LIMA; LIBERATO; DIONÍSIO, 2019, p. 165), no sentido do terapeuta acessar o quadro referencial interno do cliente e, desta forma, compreender a diferença nos sentimentos experienciados e significados construídos

pelo sujeito (ROGERS, 1986). Para a postura do educador, Rogers (2017) considera que aceitar o aluno como ele é, e compreender os sentimentos que ele manifesta no contato com novos conhecimentos, são atitudes valorosas para o estabelecimento de uma relação e ambiente de ensino propiciadores de aprendizagens significativas. No contexto da educação, trata-se de acolher igualmente os temores, a hesitação, a apatia, a aversão, todos os sentimentos que emergem no contato do aluno um novo problema ou aprendizado, bem como a satisfação que surge com a superação de um obstáculo previamente percebido (ROGERS, 1972).

Nestes termos, compreendemos que a teoria de Rogers apresenta uma concepção de Educação marcada pelo acolhimento dos afetos na relação professor-aluno e na interação destes com o conhecimento a ser trabalhado, caminhando em direção ao estímulo de uma atitude de protagonismo do estudante no seu processo de construção de novos saberes rumo ao desenvolvimento de atitudes autônomas e capacitadas para manejar os desafios e obstáculos percebidos na realidade concreta (ROGERS, 1972, 2017).

Para além das noções supracitadas, destacamos que o referencial teórico do presente estudo sustentar-se-á, também, no diálogo com o conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel (2003). Na perspectiva ausubeliana, aprender de forma significativa é um processo contínuo, pessoal, intencional, ativo, dinâmico, recursivo e interativo (AGRA et al., 2019), considerando a construção de um conhecimento que estabeleça relações com informações prévias já ancoradas na estrutura cognitiva do estudante (AUSUBEL, 2003; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Sobre esse aspecto da teoria ausubeliana, Agra e colaboradores (2019, p. 259) destacam, ainda, que a reflexão sobre os conhecimentos prévios do aluno ultrapassa a dimensão de análise de suas ideias e representações, constituindo um processo de “consideração à totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e linguagens corporais, afetivas e cognitivas”, aspecto fundamental para a construção de experiências de ensino facilitadoras de aprendizagens significativas. Ainda de acordo com Agra et al. (2019), a inadequação do modelo de ensino tradicional para a atualidade está no fato deste priorizar aprendizagens mecânicas, nas quais os esforços dos alunos são voltados para a memorização de conhecimentos, em detrimento da compreensão e reflexão sobre as informações e

suas aplicabilidades na realidade concreta. Sendo assim, fazem-se necessárias novas reflexões sobre a teoria de Ausubel em suas possibilidades de inserção na formação docente (COSTA JÚNIOR et al., 2023a) objetivando a capacitação destes profissionais para o enfrentamento dos desafios observados diante da predominância do modelo tradicional de ensino nas organizações formais. Diante disto, o presente estudo busca dialogar com este conceito ausubeliano e a noção de aprendizagem significativa proposta por Rogers (1972), que também problematiza práticas didático-pedagógicas de funcionamento mecânico e enfatiza a importância do envolvimento pessoal do estudante em seu próprio processo de construção de conhecimento.

2 Metodologia

O estudo proposto aborda dados qualitativos através de uma pesquisa exploratório-descritiva (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), sustentada na técnica de revisão narrativa de literatura (GRANT; BOOTH, 2009; GALVÃO; RICARTE, 2019). A discussão nesta pesquisa tem como referencial os escritos clássicos de Carl Rogers sobre Educação, bem como produções contemporâneas sobre o assunto, objetivando a articulação entre a perspectiva rogeriana e problematizações acerca das práticas educativas tradicionais das organizações formais na atualidade.

Para coleta de material bibliográfico, iniciamos com uma pesquisa da teoria de Carl Rogers, direcionando o foco às suas principais publicações e discussões acerca da Educação, encontrando particular expressividade nas seguintes obras: *Liberdade para aprender* (1972); *Um Jeito de Ser* (1983); *Liberdade de aprender em nossa década* (1985); *Sobre o Poder Pessoal* (1986) e *Tornar-se Pessoa* (2017). Assim, consideramos relevante a inclusão desse material no referencial teórico das reflexões propostas, bem como a exclusão das obras do autor focadas na prática psicológica clínica, em virtude de seus distanciamentos da temática discutida nesta pesquisa.

Para além da teoria rogeriana, consideramos que a reflexão proposta se enriquece no diálogo com o conceito de aprendizagem significativa, conforme proposto por David Ausubel. Assim, foram incluídas obras deste autor e outros materiais que trazem como referencial a perspectiva ausubeliana para processos de ensino-aprendizagem. Ademais, também reunimos publicações científicas voltadas

para a reflexão sobre as práticas educativas contemporâneas nas organizações formais de ensino, abordando a metodologia tradicional e seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

As referências foram localizadas através de pesquisas, nas plataformas Google Acadêmico, SciELO e ResearchGate, de termos considerados relevantes para esta pesquisa: práticas docentes; educação contemporânea; crise da escola tradicional. Um critério utilizado na seleção das obras de referência foi a filtragem por ano de publicação, priorizando materiais disponibilizados até cinco anos antes do desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, no período entre 2019 e 2023. Tal estratégia se justifica devido ao foco da pesquisa situar-se na reflexão sobre as práticas educativas contemporâneas, trazendo a necessidade da priorização de estudos recentes para o desenvolvimento da discussão. Dessa forma, buscamos problematizar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas na escola tradicional e elaborar, à luz de Carl Rogers, análises para o referido fenômeno e as possibilidades de enfrentamento.

Após a coleta dos dados, procedemos à análise, sistematização e redação final do estudo.

3 Resultados e Discussão

3.1 Procedimentos de busca nas bases de dados

A primeira base de dados que utilizamos para a pesquisa de material bibliográfico foi o Google Acadêmico, através dos descritores “práticas docentes”, “educação contemporânea” e “crise da escola tradicional”, com as aspas sendo aplicadas para delimitar os resultados obtidos a artigos com maior proximidade do tema do presente estudo. Nesta etapa inicial da coleta de dados, foram pré-selecionados um total de 30 (trinta) artigos, obtidos pela leitura e avaliação dos títulos conforme a proximidade com os temas abordados no presente estudo, considerando também o critério de busca por estudos publicados nos últimos cinco anos, conforme mencionamos na seção referente aos aspectos metodológicos deste trabalho. Posteriormente, o critério utilizado para uma nova filtragem do material obtido foi a leitura das palavras-chave e da seção ‘Resumo’ dos artigos selecionados, novamente buscando avaliar a relevância do material para a

discussão que propomos, excluindo aqueles que pareciam se distanciar das temáticas em evidência nesta pesquisa.

Nestes termos, após a devida aplicação dos critérios mencionados, a coletânea dos materiais obtidos contou com 4 (quatro) artigos referentes ao descritor “práticas docentes”, 3 (três) referentes à “educação contemporânea” e 1 (um) referente à “crise da escola tradicional”, um total de 8 (oito) estudos a serem analisados à luz do referencial teórico que selecionamos.

A segunda base de dados que utilizamos foi a SciELO, com a pesquisa utilizando os mesmos três descritores apontados na seção anterior, e seguindo igualmente a aplicação de aspas para delimitação dos resultados. Vale ressaltar que, durante as buscas pelo descritor “crise da escola tradicional” constatamos, de forma ainda mais evidente, a mesma carência de estudos observada na base Google Acadêmico, tendo em vista que a plataforma SciELO gerou zero resultados à pesquisa deste termo.

Assim, a pré-seleção do material bibliográfico encontrado na SciELO, através da referida leitura e avaliação dos títulos, proporcionou um total de 14 (quatorze) artigos, valor que foi reduzido para 4 (quatro) com a posterior análise de palavras-chave e seções ‘Resumo’, considerando, novamente, a proximidade com a presente discussão o fator principal para esta filtragem. Dessa forma, contamos com 3 (três) obras referentes ao descritor “práticas docentes” e 1 (uma) referente ao descritor “educação contemporânea”.

A terceira das bases de dados que utilizamos foi o ResearchGate, seguindo os mesmos descritores e critérios aplicados nas anteriores. Na busca pelo descritor “práticas docentes”, pré-selecionamos os 8 (oito) primeiros que se adequavam aos critérios de data de publicação e títulos condizentes com a proposta da nossa pesquisa. Utilizando esses mesmos critérios para o descritor “educação contemporânea”, pré-selecionamos os 5 (cinco) primeiros artigos que consideramos relevantes para o escopo e temática do atual estudo, e os 9 (nove) primeiros referentes ao descritor “crise da escola tradicional”.

Após a etapa seguinte, referente à leitura das seções ‘Resumo’ e das palavras-chave de cada artigo coletado, reduzimos o número de obras para 2 (dois) referentes ao descritor “práticas docentes”, 1 (uma) para a “educação contemporânea” e 2 (duas) relacionadas à “crise da escola tradicional”, tendo em

vista que muitos dos artigos obtidos se distanciavam das temáticas referentes à presente discussão.

3.2 Análise dos dados obtidos à luz da teoria de Carl Rogers

Para Thiago; Silva; Velloso (2021), no artigo intitulado “**Práticas docentes na cibercultura e o esperar de professoras na pandemia: possibilidades educativas para tornar o inédito, viável**” o ato de (re)pensar aspectos das práticas docentes pressupõe considerar as relações que se estabelecem nos processos de ensino-aprendizagem como um grande organismo constituído pelos estudantes, pelos familiares, pelos educadores, pelos gestores e pelos amigos, em um entrelaçamento de significados e afetos que atravessa a construção do conhecimento. De forma semelhante, a perspectiva rogeriana para a Educação propõe um olhar voltado para as relações que atravessam os processos de ensino-aprendizagem, além da compreensão do exercício da autonomia como um aspecto fundamental para a construção de relações duradouras da pessoa com o conhecimento (ROGERS, 1972). Considerando o tipo de construção de conhecimento que Rogers (1972) denominou aprendizagem experiencial ou aprendizagem significativa, que seria aquela construída através de relações de sentido do sujeito com o conteúdo, torna-se possível problematizar as práticas pedagógicas da escola tradicional devido a sua tendência a proporcionar experiências de aprendizagem destituídas de significado para o estudante, cuja participação no processo é marcada pela expectativa institucional de uma postura passiva, limitada à memorização de informações para sua posterior reprodução durante os procedimentos avaliativos propostos nessas organizações (ROGERS, 1972).

Para Rogers (1972), a noção de aprendizagem significativa é atravessada por alguns aspectos fundamentais: ela propõe o engajamento do sujeito tanto em seus aspectos sensíveis quanto nos cognitivos; os movimentos do descobrir, alcançar e compreender partem do próprio aluno; o conhecimento proporciona modificações comportamentais e atitudinais; e os resultados obtidos são avaliados pelo próprio aluno, em referência ao potencial do conhecimento adquirido de solucionar dificuldades e superar obstáculos anteriormente observados (ROGERS, 1972).

Nestes termos, o autor aponta a impossibilidade de se construir práticas

docentes e estratégias pedagógicas propiciadoras de aprendizagem significativa com a rigidez do funcionamento tradicional das escolas, tendo em vista que esta impõe diversas limitações às possibilidades de atuação dos educadores (ROGERS, 1972).

Tais aspectos da escola tradicional também são problematizados por Andrade et al. (2021), no artigo “**Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia**”, principalmente no que diz respeito ao lugar do professor enquanto mero transmissor do conhecimento e à inadequação dos paradigmas vigentes para a realidade contemporânea. As autoras denunciam a tendência atual de se pensar as práticas docentes sob perspectivas mercadológicas em detrimento de um autêntico compromisso com a aprendizagem do aluno (ANDRADE et al., 2021). De forma semelhante, as tendências mercadológicas da educação contemporânea são criticadas por Morais et al. (2022), na obra “**Contribuições da teoria crítica para a educação contemporânea**”, na qual apontam que estas práticas acabam por desumanizar o estudante em prol do foco em seu desempenho. De acordo com Morais et al. (2022), esse funcionamento dos sistemas educacionais reflete um paradigma sociopolítico que deve ser superado, com o abandono das práticas alienantes de ensino-aprendizagem e a promoção de técnicas propiciadoras da emancipação e autonomia dos estudantes.

A importância da adoção de práticas pedagógicas voltadas para o engajamento político dos estudantes também é destacada por Costa Júnior et al. (2023b) no artigo “**Os novos papéis do professor na educação contemporânea**”, refletindo que a formação de alunos críticos e reflexivos deve assumir lugar de destaque no foco da atuação docente. Para os autores, em uma realidade atual de diversas novas demandas nas dimensões sociais, culturais e tecnológicas (COSTA JÚNIOR et al., 2023b), a sociedade como um todo deve buscar a construção de um funcionamento crítico e comprometido com a mudança, através de atitudes de valorização de práticas docentes inovadoras e conscientes dos paradigmas sociopolíticos contemporâneos.

Nessa perspectiva, Andrade et al. (2021) destacam, novamente, a importância do papel ativo do aluno em seu processo de construção do conhecimento, enfatizando a necessidade da superação do modelo vigente das práticas docentes, consideradas perpetuadoras de desigualdade e indiferença

(ANDRADE et al., 2021). Similarmente, a teoria rogeriana se ocupa de apontar sentimentos de indiferença como obstáculos para a construção de aprendizagens significativas (ROGERS, 2017), tendo em vista que, de acordo com esse referencial teórico, um aspecto importante para a assimilação duradoura do conhecimento é apresentar conteúdos que possam fundamentar soluções para problemas concretos vivenciados pelos estudantes em seus cotidianos, fazendo com que os jovens sintam-se com o desejo de construir aquele novo saber, e não com a obrigação (ROGERS, 2017). Adicionalmente, a perspectiva de Andrade et al. (2021) também dialoga com a teoria rogeriana na medida em que propõe um olhar para o processo de ensino-aprendizagem como uma construção coletiva, atravessada igualmente por razão, emoções e afetos, dentro da qual educadores e educandos desenvolvem vínculos colaborativos nos movimentos de interpretação da realidade.

Conforme Mattos, S. M. N.; Mattos, J. R. L. (2021), no artigo “**Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o status quo e a ousadia**”, o território para superação da tradição bancária das organizações de ensino rumo a uma práxis inovadora tem se constituído através da inserção de TICs e metodologias ativas no fazer docente da contemporaneidade (MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L., 2021). Tais recursos possibilitam a construção de estratégias que potencializam o contato dos estudantes com a própria realidade e com o próprio potencial transformador, aprofundando conhecimentos para a elaboração de recursos de promoção de mudanças nas problemáticas observadas (MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L., 2021).

Nessa perspectiva, os autores afirmam, ainda, que a construção de uma prática docente voltada para o desenvolvimento das capacidades citadas pressupõe uma “mistura dos saberes disciplinares, curriculares, didáticos, experienciais ou profissionais com a cultura da qual os estudantes fazem parte” (MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L., 2021, p. 17), considerando os alunos em suas singularidades no contato com as informações que atravessam seus contextos pessoais, uma atitude também apresentada como relevante na teoria rogeriana (ROGERS, 1982, 2017). De forma semelhante, o artigo “**Educação contemporânea e inovação pedagógica: um novo paradigma**” (CASTRO; BRAZÃO, 2022) considera que o paradigma inovador na educação deve considerar não só as particularidades individuais, mas também “a diversidade social e as diferenças de culturas e classes”

(CASTRO; BRAZÃO, 2022, p. 13), transitando de uma abordagem massificante dos estudantes para uma que considera o aluno em seu contexto e em sua experiência singular, uma perspectiva considerada fundamental para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativa. É nesse sentido que Rogers (2017) aponta para a proposta de uma aprendizagem auto-dirigida, uma Aprendizagem Centrada no Aluno que deve situá-lo como protagonista dos próprios processos de transformação individual e promoção de mudanças na realidade ao seu redor.

Na perspectiva de Rogers (2017, p. 279), temos a valorização de experiências educativas que possibilitem que o estudante estabeleça “um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver”, tendo em vista o potencial dessa relação de aproximar os alunos com o conteúdo a ser aprendido, distanciando o ato de aprender da noção da obrigação, considerada um fator que contribui para as construção de aprendizagens mecânicas desprovidas de sentido.

Partindo desta perspectiva da necessidade de transição de paradigmas referentes ao fazer docente, Silva; Lins (2021), no artigo “**A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores**”, afirmam que o próprio currículo atual de formação dos professores ainda é deficitário, tendo em vista seu enrijecimento nas tendências tradicionais de ensino reprodutivista em detrimento de teorias e práticas inovadoras. Nestes termos, as autoras afirmam que a formação docente atual, caracterizada pela proposta da aplicação de estratégias já prontas e reprodução de práticas engessadas (SILVA; LINS, 2021), vem de uma tradição histórica ultrapassada, alheia à realidade das práticas dos educadores, significando que existe uma necessidade de reformulações e reflexões críticas acerca do currículo de preparação destes profissionais. Um dos pontos criticados por Silva; Lins (2021) em relação às práticas docentes é o atual foco predominante no desempenho, no sentido de estruturar todos os procedimentos didático-pedagógicos em prol de um resultado satisfatório nos procedimentos avaliativos propostos pela escola, algo que Rogers (2017) afirma ser diretamente contrário às condições necessárias para a aprendizagem significativa neste contexto.

Segundo Rogers (2017), um modelo mais adequado de construção das experiências de ensino-aprendizagem poderia considerar que o próprio aluno seja capaz de avaliar seu desempenho, através da comparação entre suas capacidades

atuais de aplicação do conhecimento e as condições exigidas pelos resultados que busca alcançar. Essa proposta, que considera uma avaliação fundamentada nas exigências da vida em sua singularidade para cada estudante, em detrimento de metas padronizadas institucionalmente, é considerada por Rogers (2017) como uma estratégia para evitar sentimentos de conformismo, potencializando a autonomia dos estudantes e proporcionando experiências de empoderamento na construção dos próprios objetivos em suas trajetórias individuais de aprendizagem.

Um ponto de reflexão que a teoria rogeriana levanta é sobre a possibilidade da elaboração de estratégias didático-pedagógicas para que o conhecimento se organize no e pelo sujeito, ao invés de para ele (ROGERS, 2017). Para o autor, é necessário, inicialmente, o desenvolvimento de uma atitude de confiança nos estudantes, isto é, confiança nas suas capacidades individuais de gestão das próprias trajetórias de aprendizagem, possibilitando que o aluno construa e avalie suas metas, os conhecimentos necessários para superá-las e as estratégias mais adequadas para cumprir os objetivos estabelecidos (ROGERS, 2017). É nessa perspectiva que Costa Júnior et al. (2023b, p. 132) afirmam que a educação contemporânea demanda por uma “abordagem mais centrada no aluno”, considerando a diversidade, as singularidades, bem como os interesses e necessidades individuais de cada estudante.

Ainda de acordo com Costa Júnior et al. (2023b), um aspecto necessário para a construção das referidas práticas docentes inovadoras é o desenvolvimento, nos próprios educadores, das habilidades, competências e atitudes relevantes para a atuação em Educação na contemporaneidade, como por exemplo, uma maior capacitação para utilização da tecnologia nas estratégias didático-pedagógicas. Assim, os autores apontam que a formação continuada dos professores é um valioso recurso para que esses profissionais potencializem sua aptidão para atuar na inclusão e na diversidade (COSTA JÚNIOR et al., 2023b), atendendo não só as necessidades dos alunos, mas da sociedade como um todo. A perspectiva dos autores caminha junto com a teoria rogeriana na medida em que ambas criticam o lugar, ocupado historicamente, do professor enquanto “detentor absoluto do saber” (COSTA JÚNIOR et al., 2023b, p. 134), e destacam a necessidade da mudança desse paradigma para que o educador se coloque como um “provedor de recursos” (ROGERS, 2017, p. 281) aos seus estudantes,

reafirmando o valor da cooperação entre professores e alunos para a construção de experiências de aprendizagem significativa.

No artigo **“Ações de professores e o movimento de mudanças em atividade de formação contínua”**, as autoras também ressaltam esse mesmo aspecto do valor da construção coletiva do conhecimento para a aprendizagem significativa (ESTEVES; SOUZA, 2022). Na perspectiva das autoras, a ação coletiva no planejamento e operacionalização dos procedimentos didático-pedagógicos é um fator que potencializa o engajamento dos estudantes nas atividades propostas, tendo em vista que oportuniza o exercício da autonomia do aluno na construção de seus objetivos e metas no contexto da aprendizagem (ESTEVES; SOUZA, 2022).

Diante disto, os artigos **“Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea”** (CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021) e **“Legado freiriano: caminhos para a construção de uma prática docente”** (PRADO; ANDRADE, 2022) abordam, à luz do referencial teórico freireano, as mudanças filosóficas consideradas necessárias para uma superação do paradigma tradicional e a construção de caminhos rumo a práticas educativas inovadoras. Em primeiro lugar, o ponto de partida para a mudança de valores vigentes é o desenvolvimento da noção, em educadores e estudantes, de que o objetivo primordial desse movimento é a criação de “um aprendizado capaz de enriquecer suas vidas através da experiência do diálogo; da escuta ativa; do respeito mútuo; da construção de aprendizados úteis; de saberes aplicáveis e conectados com a realidade prática da vida” (PRADO; ANDRADE, 2022, p. 745), um propósito que tem suas proximidades com a perspectiva de Rogers (1972) para uma educação contemporânea propiciadora de aprendizagem significativa. Na perspectiva freireana, a gênese do processo de superação do paradigma tradicional das práticas docentes está na busca por estratégias de construção da educação problematizadora (PRADO; ANDRADE, 2022; CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021), cujo propósito é, para além de oportunizar o exercício da criticidade dos estudantes, desnaturalizar postulados referentes à atuação dos educadores, fundamentando um movimento de engajamento ativo e criativo de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula.

No artigo **“Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico”** (MORAIS; MIRANDA, 2021), o

olhar criativo para a realidade é colocado como uma das competências que devem ser não só construídas nos processos de ensino-aprendizagem, mas também exercidas pelo próprio docente em sua atuação na sala de aula. Conforme o estudo realizado pelas autoras, professores com personalidades criativas que se disponibilizam a elaborar estratégias didático-pedagógicas inovadoras potencializam a ocorrência de experiências positivas de aprendizagem significativa em sala de aula (MORAIS; MIRANDA, 2021), o que denota uma competência atitudinal que deve ser desenvolvida nos processos de formação docente. A importância dessa competência está no fato de que, de acordo com as autoras, professores criativos podem inspirar a criatividade dos próprios alunos, contribuindo para seu desenvolvimento enquanto cidadãos inovadores e dinâmicos no contato com a realidade (MORAIS; MIRANDA, 2021).

Na teoria rogeriana, a perspectiva de reflexão sobre a realidade abre portas para o desenvolvimento de sujeitos abertos à mudança, uma competência fundamental para o contato com as “perplexidades de um mundo em que os problemas proliferam mais rapidamente que suas respostas” (ROGERS, 1972, p. 280). É nesse âmbito que Rogers (1972, p. 289) aponta para a valorização de uma educação “perturbadora”, no sentido de inquietar professores e alunos para as problemáticas da realidade e atentá-los para as possibilidades inovadoras no enfrentamento das questões observadas, algo que a perspectiva freireana aponta como uma atitude de autonomia e liberdade no engajamento em direção à transformação (PRADO; ANDRADE, 2022; CARVALHO; KOHAN; GALLO, 2021).

Complementarmente, vale destacar a perspectiva que Faria; Pessanha (2022) apresentam no artigo “**Cultura Didática: olhar teórico para compreender a (não) inovação no ensino**”, no qual apontam que um dos fatores que dificultam uma efetiva transformação das estratégias didático-pedagógicas nas escolas é a chamada cultura didática, um entrelaçamento de sentidos, práticas e símbolos que atravessam a atuação dos educadores e que, atualmente, encontra-se enrijecida na lógica bancária de construção do conhecimento, restringindo as possibilidades do fazer docente (FARIA; PESSANHA, 2022). Nestes termos, os autores alertam para a necessidade de uma inicial conscientização, por parte do professor, da forma como os aspectos da cultura didática impactam a sua atuação (FARIA; PESSANHA, 2022), para um posterior movimento de inovação das práticas utilizadas.

Entre possíveis recursos para a inovação das práticas docentes, o artigo **“A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea”** (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020) também discute sobre o valor da inserção da tecnologia nos procedimentos didático-pedagógicos e seus impactos nos processos de ensino-aprendizagem nas organizações formais. Dialogando sobre as influências do chamado paradigma newton-cartesiano no campo da Educação e nas compreensões acerca dos processos de construção do conhecimento (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020), os autores discutem o aspecto reducionista e mecanicista desse referencial teórico, colocando-o como fator agravante de práticas pedagógicas alienadas e desconectadas de um todo nas informações disponibilizadas aos estudantes. O paradigma que os autores defendem como necessário para o contemporâneo, no entanto, reflete não só na compreensão sobre o papel do professor, mas também na visão de mundo que fundamenta estas práticas (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020), devendo distanciar-se da perspectiva mecanicista de valorização da razão rumo à noções de ser humano como “um ente indivisível que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, os sentimentos e as intuições” (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020, p. 1657).

Na perspectiva rogeriana (ROGERS, 1972, 2017), uma visão holística de homem também se faz presente nas considerações do autor sobre os processos educacionais. Em um resgate da noção de congruência, através da qual o sujeito se disponibiliza a colocar-se como pessoa inteira nas relações que vivencia; Rogers (2017) aponta que a natureza do vínculo professor-aluno propiciador de experiências de aprendizagem significativa deve considerar ambos os sujeitos em sua totalidade, distanciando-se do mecanicismo ao admitir experiências emocionais, por exemplo, não só de alegria ou satisfação no processo de construção de conhecimento, mas também as dificuldades, frustrações e insatisfações no contato com o conteúdo ou com o outro. Para Alberto; Placido, R. L.; Placido, I. T. M. (2020), tal perspectiva de compreensão permite a manifestação criativa do estudante na autonomia dos seus processos de ensino-aprendizagem, levando ao desenvolvimento das competências de reflexão e criticidade no contato com a realidade e a abertura às potencialidades de exercício da cidadania e democracia participativa. Nestes termos, os autores

apontam que:

torna-se importante que a educação contemporânea propicie aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem espaços de reflexão crítica e criativa, como condição necessária à socialização, à humanização, permeando assim um novo horizonte de compreensão do sentido da existência humana e de todas as coisas diante de novas perspectivas (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020, p. 1658-1659).

Nessa perspectiva, os autores apontam que a inserção das chamadas tecnologias educacionais no contexto dos processos de ensino-aprendizagem demarcam um paradigma inovador para as práticas docentes, um modelo de atuação que considera não só o aluno na totalidade, mas na capacidade e liberdade de autonomia na construção do conhecimento (ALBERTO; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M., 2020).

De forma semelhante, Almeida (2019) aponta, no artigo “**As redes de práticas educativas inovadoras no Brasil**”, que as estratégias de construção de conhecimento através das redes sociais atuam em prol da superação do paradigma tradicional, apontando para uma prática pedagógica que valoriza o “educar-se na integralidade, na solidariedade, na diversidade, na realidade, na democracia e com dignidade” (ALMEIDA, 2019, p. 11). Complementarmente, Aureliano; Queiroz (2023) discutem, no artigo intitulado “**As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes**”, que a utilização das TICs proporciona uma construção integrada e colaborativa do conhecimento, sendo professores e alunos os protagonistas no desenvolvimento destas experiências de ensino-aprendizagem e a posterior aplicação do que foi construído nas realidades concretas dos sujeitos. De acordo com as autoras, um aspecto de valor positivo referente à inserção das TICs nos processos de ensino-aprendizagem está no fato de que estas ferramentas potencializam o desenvolvimento da autonomia através da aproximação da informação (AURELIANO; QUEIROZ, 2023), apresentando novos desdobramentos de interações dos alunos com o conhecimento a ser construído.

Tal característica das TICs também foi pontuada por Mesquita; Pischetola (2022) no capítulo “**Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações**” no qual as autoras enaltecem a aplicação de recursos tecnológicos nos processos de ensino-aprendizagem devido ao seu potencial possibilitador de “acesso contínuo à informação, facilidade de comunicação, serviços e oportunidades

de aprendizado potencialmente infinitas” (MESQUITA; PISCHETOLA, 2022, p. 34). Ademais, o contexto da inserção dos TICs nos processos de ensino-aprendizagem também aponta para a necessidade de educação dos estudantes em relação às possibilidades de utilização de recursos tecnológicos na construção do conhecimento (MESQUITA; PISCHETOLA, 2022). Ainda de acordo com as autoras, isso se dá devido ao fato de que, diante das inúmeras fontes de conhecimento disponíveis no meio virtual, há o risco de o estudante apresentar dificuldades no discernimento das fontes adequadas de acesso às informações relevantes, necessitando de um suporte do professor no movimento de conscientização sobre o ‘como’ aprender de forma significativa com utilização das TICs (MESQUITA; PISCHETOLA, 2022).

Nesse sentido, Henning (2022) também aponta, no artigo “**A crise da escola ao olhar pós-moderno**”, a relação entre problemáticas evidenciadas na crise da escola tradicional e a inabilidade de educadores e estudantes lidarem adequadamente com a crescente inserção das TICs nos processos de construção do conhecimento.

Conforme o autor, tal problemática leva ao impasse no qual se encontram as discussões acerca dos processos educativos, divididas entre perspectivas tradicionais conservadoras e olhares progressistas proponentes de mudanças no funcionamento das organizações formais de ensino (HENNING, 2022). Ainda de acordo com Henning (2022), trata-se de uma problematização necessária, tendo em vista que o historicamente perpetuado paradigma do “enfraquecimento na ênfase da reflexão e dos exercícios da consciência e do pensamento” (HENNING, 2022, p. 116) em intrínseca relação com a percebida inadequação das práticas docentes tradicionais, que produziram sujeitos alheios à realidade concreta das contradições sociopolíticas que os cercam. Uma proposta de caminho a seguir, conforme Henning (2022) e também Rogers (1972), é a de promoção do engajamento crítico do estudante em seu contato com o mundo, trazendo para os contextos educativos oportunidades de reflexão sobre as questões que o afetam em sua realidade imediata e no contato amplo com o mundo. Propõe-se, dessa forma, que a crise da escola tradicional seja enfrentada, acima de tudo, através da confiança no potencial dos jovens como os cidadãos transformadores do futuro, e da capacitação destes estudantes para o exercício criativo e crítico de seus potenciais para a mudança.

4 Considerações

Diante do que foi exposto, a título de considerações finais, cabe ressaltar alguns pontos do que foi discutido na análise de dados. Conforme apontamos na seção anterior, ainda existem evidentes entrelaçamentos entre as problemáticas que Rogers observava na Educação de sua época, com o funcionamento dos sistemas educativos na contemporaneidade, o que destaca a severidade do enrijecimento do paradigma escolar no modelo tradicional de ensino, mesmo diante de suas apontadas inadequações para a efetiva formação de sujeitos aptos a refletir criticamente sobre a realidade que os cerca.

Evidenciamos, ao longo do trabalho, diversas contribuições da teoria rogeriana para as práticas em Educação e a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, principalmente no que se refere às atitudes necessárias, tanto no professor quanto no aluno, para uma construção colaborativa de experiências de aprendizagem significativa e de jovens autônomos e livres para exercer suas potencialidades de forma positiva no ambiente ao seu redor. Ademais, apresentamos também diversos aspectos fundamentais da teoria humanista rogeriana em Educação e problematizamos aspectos das práticas docentes no modelo tradicional, denunciando o funcionamento predominantemente mecanicista e alienante dos sistemas educativos adeptos deste paradigma.

Em virtude do que foi apresentado, consideramos frutífero que futuras investigações e intervenções se ocupem da reflexão sobre mudanças na proposta atual de formação docente, tendo em vista a sua discutida precariedade em diversos âmbitos, como o conhecimento deficitário da aplicabilidade das TIC no contexto de ensino-aprendizagem, um ponto de considerável relevância diante da ascendente inserção desses recursos na realidade das atividades humanas. Tendo em vista que o sujeito contemporâneo, através das TIC e da inteligência artificial (IA), se vê imerso em uma multiplicidade de fontes de acesso à informação e possibilidades de aprendizagem, destacamos a importância de uma prática educativa conscientes dessa conjuntura e capacitada a tirar proveito de seu potencial formativo do sujeito crítico e empoderado na sua realidade.

5. Referências

- ALMEIDA, G. F. As redes de práticas educativas inovadoras no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 25, 2019.
- AGRA, G. et al. Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, p. 248-255, 2019.
- ALBERTO, S.; PLACIDO, R. L.; PLACIDO, I. T. M. A formação docente e o tecnicismo pedagógico: um desafio para a educação contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1652–1668, 2020.
- ANDRADE, A. C.; FELIPE, E.; MEDEIROS, S. A. Da Pedagogia Tradicional a uma Aprendizagem Significativa. **Episteme Transversalis**, v. 11, n. 2, p. 69-95, 2020.
- ANDRADE, G. P. S. B. et al. Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 2021.
- ARAÚJO, L. W. B. **Educação humanista: As condições facilitadoras e suas contribuições à atuação docente**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.
- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. D. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, n. 1, p. 1-17, 2023.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BARBOSA, L. M.; PORTES, L. A. F. A inteligência artificial. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 52, n. 236, p. 16-27, 2019.
- CALSAVARA, V. J.; SCORSOLINI-COMIN, F.; CORSI, C. A. C. A comunicação de más notícias em saúde: aproximações com a abordagem centrada na pessoa. **Rev. abordagem gestalt.**, v. 25, n. 1, p. 92-102, 2019.
- CARVALHO, A. F.; KOHAN, W. O.; GALLO, S. Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Pro-Posições**, v. 32, p. 1-21, 2021.
- CASTRO, E.; BRAZÃO, P. Educação contemporânea e inovação pedagógica: um novo paradigma. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 26, n. 1, p. 1-23, 2022.
- COSTA JÚNIOR, J. F. et al. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 51–68, 2023a.

COSTA JÚNIOR, J. F. et al. Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023b.

ESTEVES, A. K.; SOUZA, N. M. M. D. Ações de professores e o movimento de mudanças em atividade de formação contínua. **Educação em Revista**, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022.

ESTEVES, R. M. M. G. et al. A escola tradicional e as questões da escola contemporânea. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 11., 2018, Resende. **Anais...** Resende: AEDB, 2019, p. 1-11.

FARIA, A. L.; PESSANHA, M. Cultura Didática: olhar teórico para compreender a (não) inovação no ensino. **Educação & Realidade**, v. 47, n. 1, p. 1-23, 2022.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. Para além da significação 'formal', 'não formal' e 'informal' na educação brasileira. **Interfaces Científicas**, v. 8, n. 3, p. 584-596, 2020.

FILLOS, L. M.; CAETANO, J. J.; SANTOS, C. F. R. Formação de professores de Matemática na pandemia: reflexões em tempos de crise na educação. **Boletim online de Educação Matemática**, v. 9, n. 18, p. 241-252, 2021.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26, n. 2, 2009, p. 89-168.

GONÇALVES, L. L. **A passagem da escola tradicional para a escola na sociedade do fluxo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. **(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

HENNING, L. M. P. A crise da escola ao olhar pós-moderno. **Cadernos Zigmunt Bauman**, v. 12, n. 29, p. 101-119, 2022.

LAVOR, F. C. D. As atitudes facilitadoras de Carl Rogers no processo de ensino e aprendizagem: um relato de experiência na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. 1-16, 2022.

LIMA, D. T.; LIBERATO, M. T. C. DIONÍSIO, B. W. R. A empatia como atitude ética no cuidado em saúde mental. **Rev. Polis e Psique**, v. 9, n. 3, p. 152-170, 2019.

MARINO, L. F. A falência do modelo escolar tradicional e a necessária construção de uma educação integral e comunitária. **Giramundo**, v. 5, n. 10, p. 19-30, 2020.

MATTOS, S. M. N.; MATTOS, J. R. L. Práticas docentes inovadoras: caminhando na incerteza momentânea entre o *status quo* e a ousadia. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 12-25, 2021.

MESQUITA, S. S. A.; PISCHETOLA, M. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades de mutações. In: VILAÇA, M. L. C.; GONÇALVES, L. A. C. (Org.). **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2022, p. 33-57.

MORAIS, M. F.; MIRANDA, L. C. Práticas Criativas em Sala de Aula e a Criatividade dos Docentes: Estudo Exploratório no Ensino Básico. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 3, 53-66, 2021.

MORAIS, M. R. F. et al. Contribuições da teoria crítica para a educação contemporânea. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (ENACED) E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS (SIEPEC), 2., 2022, Ijuí. **Anais...** Ijuí: UNIJUÍ, 2022, p. 1-9.

MOSÉ, V. A escola e a fragmentação da vida. In: MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014, p. 47-52.

MÜHL, E. H. Crise da autoridade docente e o desafio da formação na sociedade democrática e multicultural. **Educação**, v. 45, s.n., p. 1-21, 2020.

OLIVEIRA, M. R. F. Autoridade pedagógica ou autoritarismo na educação para a infância? Reflexões em Hannah Arendt e a Teoria Crítica. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 456-469, 2019.

PATRÍCIO, M. R. Educação formal, não formal e informal. In: BRITES, M. J.; AMARAL, I.; SILVA, M.T. (Org.). **Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar**. Braga: CECS, 2019, p. 105-107.

PEREIRA, A. C. R. Os desafios do uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. **Educação Temática Digital**, v. 24, n. 1, p. 187-205, 2022.

PEREIRA, R. R.; MENDES, D. F. As contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa na educação e na atuação do psicólogo escolar. **Revista Saúde e Educação**, v. 5, n. 2, p. 49-65, 2020.

PRADO, P. M. A.; ANDRADE, L. O. M. Legado freiriano: caminhos para a construção de uma prática docente. **Conjecturas**, v. 22, n. 11, p. 745-758, 2022.

ROGERS, C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. **Journal of Consulting Psychology**, v. 21, n. 2, p. 95-103, 1957.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 1983.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ROGERS, C. R. **Sobre o poder pessoal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ROGERS, C. R. As condições necessárias e suficientes para mudança terapêutica de personalidade. In: WOOD, J. et al. (Orgs.). **Abordagem centrada na pessoa**. Vitória: EDUFES, 2008, p.143-161.

ROGERS, C. R. Uma nota sobre a “natureza do homem”. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v. 20, n. 1, p. 137-140, 2014.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

SANTOS, A. D. O impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes: Um ensaio sobre o futuro do ensino superior. **Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 127-156, 2023.

SIMAS, R. R. L.; BEHRENS, M. A. Paradigmas pedagógicos contemporâneos: tecendo práticas diferenciadas e inovadoras. **Dialogia**, n. 31, p. 179-186, 2019.

SILVA, E. A. P.; ALVES, D. L. R. FERNANDES, M. N. O papel do professor e o uso das tecnologias educacionais em tempos de pandemia, **Cenas Educacionais**, v. 4, n. 10740, p. 1-17, 2021.

SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. (2009). A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). *Métodos de Pesquisa*, 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S. Educação e tecnologia em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em Educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020.

SOUSA, I. S. Estreitando caminhos para a aprendizagem: Carl Rogers e a teoria da aprendizagem centrada no aluno. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 7, n.11, p. 1904-1915, 2021.

THIAGO, A. C. S.; SILVA, K. N.; VELLOSO, L. Práticas docentes na cibercultura e o esperar de professoras na pandemia: possibilidades educativas para tornar o inédito, viável. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 3, p. 151-174, 2021.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Docência na educação superior: problematizadora e tecnocientífica. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 20, n. 65, p. 580-607, 2020.