Cadernos Zygmunt Bauman
ISSN 2236-4099

EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: uma análise teórico-conceitual
EDUCATION AND LEARNING: a theoretical-conceptual analysis

Freddy Studart[1]

RESUMO: Este ensaio teórico-conceitual, de natureza qualitativa e baseado em pesquisa bibliográfica, examina as disputas em torno dos conceitos de educação e aprendizagem no contexto das transformações sociais contemporâneas. Com base em Dewey, Freire, Selwyn e Libâneo, o texto discute como diferentes modos de definir o ato de educar revelam projetos distintos de sociedade e de formação humana. Enquanto algumas concepções enfatizam a transmissão cultural e a preparação para o mercado, outras destacam o diálogo, a formação crítica e a emancipação. Em um cenário marcado pela instabilidade das relações sociais, essas disputas tornam-se centrais para o debate educacional. O texto sustenta que educação e aprendizagem são construções históricas atravessadas por relações de poder, cuja compreensão crítica é fundamental para pensar os rumos da formação humana.

Palavras-chave: Educação; Aprendizagem; Teoria educacional; Formação humana; Sociedade contemporânea.

ABSTRACT: This theoretical-conceptual essay, of a qualitative nature and based on bibliographic research, examines the disputes surrounding the concepts of education and learning in the context of contemporary social transformations. Drawing on Dewey, Freire, Selwyn, and Libâneo, the text discusses how different ways of defining the act of educating reveal distinct projects of society and human formation. While some conceptions emphasize cultural transmission and preparation for the labor market, others highlight dialogue, critical formation, and emancipation. In a scenario marked by the instability of social relations, these disputes become central to the educational debate. The text argues that education and learning are historical constructions shaped by power relations, whose critical understanding is essential for reflecting on the directions of human formation.

Keywords: Education; Learning; Educational theory; Human formation; Contemporary society.

[1] Doutor em Educação. Mestrado em Educação. Especialização em Técnicas e Procedimentos Educacionais. Graduado em Design Gráfico e Artes Visuais. Universidade Estácio de Sá. E-mail: freddystudart@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os termos "educação" e "aprendizagem" ocupam lugar central nos debates contemporâneos sobre formação humana, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Embora frequentemente utilizados como sinônimos, esses conceitos carregam significados distintos e refletem projetos divergentes de sociedade, de sujeito e de conhecimento. As disputas em torno desses conceitos não são apenas terminológicas. Elas revelam tensões históricas, políticas e ideológicas que atravessam o campo educacional. Diferentes correntes teóricas atribuíram à educação finalidades diversas: desde a transmissão cultural e a preparação para o trabalho até a formação crítica e a emancipação. Do mesmo modo, a noção de aprendizagem tem sido deslocada para perspectivas que enfatizam a adaptação individual, a flexibilidade e a aquisição contínua de competências, muitas vezes desvinculadas de projetos coletivos e de compromissos sociais mais amplos.

No contexto das transformações sociais contemporâneas, marcadas pela instabilidade das relações, pela aceleração do tempo e pela crescente centralidade do mercado, essas disputas ganham relevância adicional. A fluidez das estruturas sociais e institucionais coloca em questão os sentidos tradicionais da educação, seus objetivos, seus meios e seu papel na formação dos indivíduos. Nesse cenário, compreender o que se entende por educar e aprender torna-se necessário para avaliar os rumos da formação humana. Essas disputas ganham contornos particulares no que Bauman (2001; 2007) chamou de modernidade líquida. Em contextos marcados pela fluidez das estruturas sociais, as tensões entre concepções de educação que privilegiam a formação crítica e aquelas que enfatizam a adaptação ao mercado se intensificam. A educação oscila entre ser estrutura de permanência ou elemento de flexibilização constante.

Nessa linha, a literatura recente (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021; Mélo, 2024) demonstra como a centralidade da aprendizagem tem sido reconfigurada por imperativos de performatividade e adaptação técnica nos processos formativos. Por fim, este artigo discute as disputas conceituais em torno de educação e aprendizagem, trabalhando com

contribuições de autores como Dewey, Freire, Selwyn e Libâneo. Partimos do pressuposto de que esses conceitos são construções históricas atravessadas por relações de poder e por interesses sociais distintos. Ao problematizar essas disputas, buscamos contribuir para uma compreensão mais crítica dos processos educativos, especialmente diante das tendências de mercantilização e instrumentalização da formação no mundo contemporâneo.

BUSCA PELAS DEFINIÇÕES

Este artigo é um estudo teórico-conceitual, de natureza qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica. Escolhemos essa abordagem porque nosso objetivo é discutir e analisar os conceitos de educação e aprendizagem a partir de diferentes tradições do pensamento educacional, sem realizar investigação empírica. Lemos e analisamos criticamente obras clássicas e contemporâneas da Educação e das Ciências Humanas. Trabalhamos principalmente com as contribuições de Luzuriaga (1983), Dewey (2008), Freire (apud Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005), considerando sua importância teórica e a frequência com que seus conceitos aparecem nos debates educacionais sobre formação, aprendizagem e papel social da educação. Fizemos uma leitura interpretativa e comparativa, buscando identificar onde esses autores convergem, onde divergem e quais tensões conceituais existem entre suas abordagens. Não tentamos estabelecer uma definição fechada ou conclusiva, mas explicitar os diferentes sentidos atribuídos aos conceitos em disputa, situando-os em seus contextos históricos, teóricos e políticos. Trata-se, portanto, de um trabalho reflexivo, que usa a argumentação teórica e a análise conceitual como estratégia metodológica, conforme os objetivos propostos. A seleção das obras pautou-se pela relevância teórica dos autores e pela pertinência de suas contribuições para as discussões aqui propostas, considerando sua recorrência no debate contemporâneo sobre educação e sociedade. Não houve delimitação temporal rígida, priorizando-se obras clássicas consolidadas e produções contemporâneas de referência no campo educacional.

Iremos nos debruçar sobre as possíveis definições de educação. Esta palavra, aparentemente simples, comporta uma ampla gama de significados e sentidos. Em um clássico da história da educação, Lorenzo Luzuriaga (1983) propõe a definição de educação como uma "influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo". O autor acrescenta ainda uma formulação mais abrangente, ao compreendê-la como "a ação genérica, ampla, de uma sociedade sobre as gerações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva". Nessa perspectiva, a educação constitui parte essencial da vida individual e social, acompanhando a própria existência humana enquanto espécie. Para Luzuriaga (1983), trata-se de um componente tão fundamental da cultura humana quanto a ciência, a arte ou a literatura, uma vez que é pela educação que a cultura "sobrevive no espírito humano" (Luzuriaga, 1983, p. 2).

De diferentes formas, desde pelo menos os tempos de Platão, educadores, filósofos, burocratas e ideólogos têm buscado definir o conceito de educação, atribuindo-lhe finalidades diversas (Marshall, 2006). No início do século XX, especialmente no contexto norte-americano, emergiram tentativas de defini-la prioritariamente em termos de vocacionalismo. Em resposta a essas formulações, John Dewey (2008) recusa qualquer definição de educação que a reduza a treinamento ou preparação profissional estrita. A sociedade existe por meio de um processo contínuo de transmissão, tanto da vida biológica quanto daquela que se realiza pela comunicação de hábitos de fazer, pensar e sentir entre gerações. Sem essa comunicação de ideais, esperanças, expectativas, padrões e opiniões, a vida social não poderia sobreviver. Como afirma Dewey:

> A sociedade existe através de um processo de transmissão, tanto de uma vida biológica quanto a que ocorre por meio da comunicação de hábitos, de fazer, pensar e sentir, dos mais velhos para os mais jovens. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, padrões, opiniões, a vida social não poderia sobreviver. A educação é um trabalho necessário (Dewey, 2008, p. 41).

Ao se opor à redução da educação ao trabalho, Dewey não desconsidera a importância da dimensão profissional, mas a insere em um horizonte mais amplo da

experiência humana. O indivíduo desempenha múltiplos papéis ao longo da vida, sendo o profissional apenas um entre outros igualmente relevantes, como os vínculos familiares, sociais e comunitários. Uma educação restrita ao treinamento técnico tende a ignorar a comunicação de valores, ideais e expectativas, comprometendo a própria vitalidade da vida social e abrindo espaço para formas de empobrecimento cultural e moral. Nesse mesmo campo de debate, Neil Selwyn (2011) não dissocia o conceito de educação do de aprendizagem. Ao contrário, constrói ambos de maneira articulada, reunindo diferentes definições propostas por diversos autores e evidenciando que as disputas em torno desses termos expressam projetos distintos de formação e de sociedade. O autor faz um amplo levantamento de como diversos autores discutiram e classificaram o conceito de aprendizagem. (Quadro 1).

Quadro 1 – Levantamento dos conceitos de aprendizagem segundo Selwyn (2011)

Autor	**Concepção de aprendizagem**
Hodkinson e Macleod (2010)	A aprendizagem é uma construção conceitual e linguística amplamente utilizada em diferentes sociedades e culturas, com significados diversos, frequentemente contestados e parcialmente contraditórios. Não possui uma identidade física ou reificada no mundo social.
Ivan Illich (1973)	Aprender significa adquirir uma nova habilidade ou uma nova compreensão.
Benjamin Bloom (1956)	A aprendizagem pode ser descrita a partir de três domínios inter-relacionados: o psicomotor (o fazer), o afetivo (o sentir) e o cognitivo (o pensar).
Roger Säljö (1979)	A aprendizagem pode ser compreendida como: aumento quantitativo de conhecimento; memorização; aquisição de fatos, habilidades e métodos; compreensão ou abstração de significado;

	interpretação e compreensão da realidade por meio da reinterpretação do conhecimento.
Jerome Bruner (1996)	A aprendizagem não é apenas processamento técnico de informação, mas um processo no qual o indivíduo constrói significados sobre si mesmo e sobre o mundo em que vive.
Alan Rogers (2003)	A aprendizagem é um processo contínuo de conscientização da tarefa, concreto, imediato e situado em atividades específicas, como aquelas envolvidas na vida cotidiana, no trabalho doméstico ou na parentalidade.
Anna Sfard (1998)	A aprendizagem deve ser entendida menos como aquisição e mais como participação contínua em práticas sociais.

Fonte – Elaborada pelo autor

Nas primeiras décadas do século XX, muitas teorias da aprendizagem passaram a tratar o aprender como um resultado mensurável, frequentemente associado a mudanças observáveis no comportamento individual (Selwyn, 2011, p. 5). Essa concepção encontra expressão clara nas abordagens behavioristas, nas quais a aprendizagem é entendida como uma alteração relativamente estável do comportamento em função da experiência. Embora essa leitura tenha sido amplamente difundida e permaneça presente no senso comum educacional, ela tende a reduzir o fenômeno educativo à esfera do desempenho individual. Ao discutir essa tradição, Selwyn (2011) observa que, ainda que seja possível analisar a educação a partir dos contextos e das estruturas em que ocorre, tal abordagem torna-se limitada quando identifica educação apenas com a facilitação da aprendizagem individual. Nessa perspectiva, perde-se de vista que uma parte significativa do que acontece nos espaços educacionais não se explica exclusivamente pelos processos cognitivos ou comportamentais dos aprendizes. É aqui que Selwyn desloca o foco da análise. Para ele, entender a educação exige olhar para além do indivíduo:

> Com frequência, os aspectos mais significativos da educação encontram-se para além do problema imediato de engajamento de um indivíduo no processo de aprendizagem. Pelo contrário, é importante considerar,

> também, o que pode ser denominado como o meio social da educação. Isso pode incluir culturas organizacionais e micropolíticas de instituições educacionais como escolas, faculdades e universidades. Da mesma forma, o modo como um dado aprendiz se engaja na educação está ligado, também, a preocupações de contextos tais como a casa, o local de trabalho e outros locais comunitários. Por sua vez, esses contextos estão, eles mesmos, localizados em um conjunto ainda mais amplo de meios sociais – inclusive mercados comerciais, Estados e economias globais. Ainda que, talvez, não estejam aparentes a um observador em sala de aula, seria imprudente tentar explicar qualquer aspecto da educação sem considerar-se minimamente todas essas influências mais amplas (Selwyn, 2011, p. 12).

Ao deslocar o foco para além do indivíduo, Selwyn mostra que os aspectos mais relevantes da educação estão no meio social em que ela ocorre. A educação não pode ser compreendida apenas pela interação imediata entre sujeito e conteúdo. Ela envolve culturas organizacionais, micropolíticas institucionais e formas de regulação presentes em escolas e universidades. Além disso, o modo como os indivíduos se engajam nos processos educativos é atravessado por contextos mais amplos, como a família, o trabalho e a vida comunitária, os quais, por sua vez, estão inseridos em estruturas sociais ainda mais abrangentes, incluindo mercados, Estados e dinâmicas econômicas globais (Selwyn, 2011). Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação não ocorre de forma isolada nem pode ser explicada exclusivamente pelo que é observável na sala de aula. Se trata de um fenômeno social complexo, moldado por múltiplas camadas de influência que escapam às análises centradas apenas no indivíduo. Nesse sentido, Selwyn argumenta que a aprendizagem deve ser entendida como processo contínuo, no qual o sujeito mobiliza experiências anteriores para interpretar, ressignificar e transformar sua relação com o mundo. Aprender não se reduz a exercício técnico de "processamento de informação", mas se configura como forma de participação, e não mera aquisição de conteúdos (Selwyn, 2011, p. 7).

Nessa direção, discussões contemporâneas (Mélo, 2024) apontam que a incorporação de tecnologias digitais tem sido associada à promoção de práticas colaborativas, protagonismo discente e metodologias ativas, ainda que tais propostas nem sempre se desvinculem de perspectivas instrumentais de formação. Nesse sentido, discussões contemporâneas (Oliveira, 2023) têm destacado que as concepções de

aprendizagem vêm sendo tensionadas por lógicas associadas ao neoliberalismo, que tendem a redefinir o aprender em termos de adaptação, desempenho e aquisição de competências, muitas vezes em detrimento de dimensões críticas e formativas mais amplas. É justamente nesse contexto que a reflexão freiriana se torna particularmente elucidativa. No Dicionário Paulo Freire (Streck; Zitkoski, 2010), no verbete "Educação", redigido por José Eustáquio Romão, encontra-se uma formulação que explicita o caráter político e histórico do ato educativo:

> Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias "educações" se resumem a duas: uma, que ele chamou de "bancária", que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade (Romão, 2010, p. 171).

Do ponto de vista freiriano, o processo educacional assume caráter dialógico-dialético, estruturando-se a partir da interação entre educador, educando e mundo. Essa dinâmica rompe com o modelo tradicional de aula, ao propor o *círculo de cultura* como espaço formativo no qual o conhecimento não é transmitido de forma unilateral, mas construído coletivamente a partir da problematização da realidade vivida. Em oposição à chamada "educação bancária", Freire critica a concepção que reduz o aluno à condição de receptor passivo de conteúdos previamente organizados pelo professor.

Nessa perspectiva, o educando deixa de ser visto como simples destinatário do saber e passa a ocupar papel ativo na mediação do processo educativo, transformando o conhecimento imediato em conhecimento mediato por meio da reflexão crítica e do diálogo. A educação, assim, não se limita à transmissão de informações, mas configura-se como uma prática relacional, na qual ensinar e aprender se dão de forma indissociável, orientados pela construção de sentidos sobre o mundo e pela possibilidade de sua transformação. A distinção freiriana entre educação bancária e libertadora pode ser relida à luz da modernidade líquida. A educação bancária adapta-se perfeitamente à fluidez

contemporânea: conteúdos descartáveis, competências provisórias, conhecimento como mercadoria líquida. A educação libertadora, ao contrário, opera como resistência: consciência crítica como âncora em meio à liquidez, diálogo como construção de vínculos duradouros. Essa compreensão da educação como prática social, histórica e relacional encontra ressonância em outras formulações do campo educacional. Ao examinar a natureza da educação, Libâneo a define nos seguintes termos:

> É o processo por meio do qual um membro da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, se apropria, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, práticas, formas subjetivas, obras. Essa apropriação lhe permite se tornar, ao mesmo tempo e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade, e um indivíduo singular, absolutamente original. A educação é, assim, um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Esse triplo processo é possível apenas mediante a apropriação de um patrimônio humano. Isso quer dizer que educação é cultura, em três sentidos que não podem ser dissociados. (Libâneo, 2005, p. 4).

Libâneo concebe a educação como um processo estruturante do desenvolvimento humano, por meio do qual o indivíduo, marcado por sua condição de inacabamento, apropria-se de um patrimônio cultural composto por saberes, práticas, valores e formas de pensamento, sempre mediado pela ação de outros sujeitos socialmente mais experientes. Essa apropriação possibilita, simultaneamente, a inserção do indivíduo em uma comunidade e a constituição de sua singularidade. A educação, nesse sentido, se configura como um processo indissociável de humanização, socialização e singularização, compreendido como cultura em múltiplas dimensões que não podem ser separadas (Libâneo, 2005).

Com base na leitura dessas diferentes abordagens, podemos propor uma definição de educação que reconhece sua complexidade sem pretender ser conclusiva. A educação pode ser compreendida como processo contínuo e histórico, por meio do qual os indivíduos desenvolvem capacidades cognitivas, sociais, emocionais e práticas, articulando transmissão e construção de conhecimentos, valores e normas sociais, em permanente tensão entre adaptação e transformação social. Trata-se de processo

orientado não apenas à adaptação social, mas à participação crítica na vida coletiva, à formação da cidadania e à ampliação das possibilidades de ação consciente dos sujeitos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, ficou evidente que educação e aprendizagem não são conceitos simples nem consensuais. São noções carregadas de história, disputas e interesses, que assumem sentidos distintos conforme os contextos e os projetos de formação em jogo. Essas disputas expressam diferentes formas de compreender o lugar do sujeito, da escola e do conhecimento na vida social. As leituras de Luzuriaga (1983), Dewey (2008), Freire (apud Romão, 2010), Selwyn (2011) e Libâneo (2005) mostram, cada uma a seu modo, que reduzir a educação a treinamento, adaptação funcional ou preparação para o mercado empobrece o próprio fenômeno educativo. Essa tensão também tem sido tematizada por discussões contemporâneas (Araújo; Fernandes; Araújo, 2021), que apontam a coexistência, no campo educacional, de projetos orientados à emancipação e movimentos de retrocesso, evidenciando reconfigurações nas relações entre conhecimento, formação e poder. Quando a educação é tratada apenas como meio para aquisição de competências ou ajuste a demandas externas, perde-se de vista sua dimensão cultural, relacional e política. O mesmo ocorre com a aprendizagem, frequentemente entendida como resultado individual, mensurável e isolado, quando, na prática, ela ocorre em processos mais lentos, atravessados por mediações sociais, experiências anteriores, relações de poder e condições materiais.

A discussão proposta neste artigo ganha sentido particular quando situada no diagnóstico baumaniano da modernidade líquida. As disputas conceituais sobre educação e aprendizagem não são apenas teóricas, mas expressam tensão estrutural de nosso tempo: é possível educar no sentido forte de formar, transmitir, enraizar, em contexto que dissolve toda forma de enraizamento? A resposta não é simples. Por um lado, a própria ideia de educação pressupõe certa solidez: conhecimentos que valem a pena transmitir,

valores que merecem ser preservados, vínculos que sustentam o processo formativo. Por outro, negar a liquidez contemporânea seria ingenuidade. A educação precisa, portanto, operar em tensão: construir ilhas de solidez em oceano líquido, sem pretender solidificar o oceano inteiro nem dissolver completamente as ilhas.

A contribuição de Selwyn (2011) ajuda a deslocar esse olhar excessivamente centrado no indivíduo, ao insistir que a educação se constrói em contextos institucionais, familiares, econômicos e políticos que não podem ser ignorados. O que se aprende, como se aprende e o valor atribuído ao conhecimento não são decisões neutras, mas escolhas situadas, muitas vezes naturalizadas, que refletem arranjos sociais mais amplos. Nesse sentido, observar apenas o que acontece na sala de aula é insuficiente para compreender o fenômeno educativo em sua complexidade. A perspectiva freiriana reforça esse deslocamento ao recusar a ideia de neutralidade pedagógica. Ao afirmar que não existe uma única educação, mas educações, Freire explicita que toda prática educativa envolve uma tomada de posição, consciente ou não, diante do mundo. Já Libâneo (2005) contribui ao reafirmar a educação como processo de humanização, socialização e singularização, inseparável da cultura e da história, lembrando que formar sujeitos não é apenas transmitir conteúdos, mas produzir pertencimentos, sentidos e possibilidades de ação. Buscar, portanto, uma definição fechada de educação ou aprendizagem parece menos produtivo do que reconhecer a tensão que atravessa esses conceitos. O problema não é a falta de consenso, mas a tentativa de apagar as disputas, naturalizando certas concepções como técnicas ou inevitáveis.

Em contextos marcados pela valorização da eficiência, da mensuração e do desempenho, essa naturalização tende a favorecer leituras que esvaziam o sentido formativo da educação, reduzindo-a a função instrumental. Pensar educação e aprendizagem como construções históricas e sociais, atravessadas por interesses e relações de poder, não é um exercício abstrato. Trata-se de uma condição mínima para problematizar os usos que esses conceitos assumem nas políticas, nas instituições e nas práticas cotidianas. Ao invés de encerrar o debate, este artigo procura mantê-lo aberto, justamente porque educar e aprender continuam sendo questões em disputa, e talvez

devam permanecer assim, se a educação quiser preservar alguma potência crítica diante dos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; FERNANDES, José Pedro Ribeiro de Matos; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **A EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: entre a emancipação e o retrocesso.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260028, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BLOOM, Benjamin. **TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES: the classification of educational goals.** New York: Longmans, Green, 1956.

BRUNER, Jerome. **The culture of education.** Cambridge: Harvard University Press, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. In: ROMÃO, José Eustáquio. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HODKINSON, Phil; MACLEOD, Fiona. **Contrasting concepts of learning and contrasting research methodologies.** In: COLLEY, Helen et al. Learning as work: teaching and learning processes in the contemporary work organisation. London: Teaching and Learning Research Programme, 2010.

ILLICH, Ivan. **SOCIETY WITHOUT SCHOOL: a radical proposal for educational reform**. London: Penguin Books, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: do liberalismo à pedagogia crítica.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia.** São Paulo: Nacional, 1983.

MÉLO, Vaneza Nascimento de Oliveira. **EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: um ensaio teórico sobre aprendizagem e prática colaborativa.** Revista Educação Contemporânea, v. 1, n. 2, p. 250-259, 2024.

OLIVEIRA, Letícia Cristina Dias. **As diferentes concepções de aprendizagem com ênfase na educação contemporânea.** Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais, v. 4, n. 2, p. 1-17, 2023.

ROGERS, Alan. **WHAT IS THE DIFFERENCE? A new critique of adult learning and teaching.** Leicester: NIACE, 2003.

SELWYN, Neil. **EDUCATION AND TECHNOLOGY: key issues and debates.** London: Continuum, 2011.

SFARD, Anna. **On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one.** Educational Researcher, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

ZITKOSKI, Jaime; STRECK, Danilo R. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.