



**Kelly Cristina Campones
(Organizadora)**

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
l61	A interlocução de saberes na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-533-4 DOI 10.22533/at.ed.334191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55).

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
CONHECIMENTO E GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Reginaldo Aliçandro Bordin	
Thalita Beatriz Levorato	
Fernanda Gozzi	
DOI 10.22533/at.ed.3341914081	
CAPÍTULO 2	13
DIÁLOGOS ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL EM FOCO	
Warley Carlos de Souza	
Mauro José de Souza	
Débora Fernanda Alves Santos	
Egeslaine de Nez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914082	
CAPÍTULO 3	24
DISCUSSÃO SOBRE AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	
Maria Perpétua Carvalho da Silva	
Jancarlos Menezes Lapa	
DOI 10.22533/at.ed.3341914083	
CAPÍTULO 4	36
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: A ARTE DE SER PROFESSOR (A)	
Carolina Agostinho de Jesus	
Nancy Mireya Sierra Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.3341914084	
CAPÍTULO 5	46
DESAFIOS E DIÁLOGOS AO PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OBSERVAÇÃO DO TRATO PEDAGÓGICO DOCENTE NO COMPONENTE CURRICULAR DE ESTÁGIO CURRICULAR I	
Aiana Carvalho Carneiro	
Amanda Santana de Souza	
Denize Pereira de Azevedo	
Suzana Alves Nogueira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3341914085	
CAPÍTULO 6	54
NARRATIVAS DE UM ESTAGIÁRIO: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	
Assicleide da Silva Brito	
Olívia Maria Bastos Costa	
Gabriel Nery Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.3341914086	

CAPÍTULO 7	64
O ESTÁGIO CURRICULAR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rozilda Pereira Barbosa	
Claudia Rodrigues Machado de Medeiros	
Valquíria Soares Mota Sabóia	
DOI 10.22533/at.ed.3341914087	
CAPÍTULO 8	77
MONOGRAFIAS DO CURSO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UESC: AS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS	
André Luis Corrêa	
Fernanda Jordão Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.3341914088	
CAPÍTULO 9	90
O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	
Mônica Lana da Paz	
Chrisley Bruno Ribeiro Camargos	
DOI 10.22533/at.ed.3341914089	
CAPÍTULO 10	102
O PROGRAMA DE TUTORIA COMO ESPAÇO PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES-TUTORES DO CURSO DE FARMÁCIA-BIOQUÍMICA DA FCFRP-USP	
Márcia Mendes Ruiz Cantano	
DOI 10.22533/at.ed.33419140810	
CAPÍTULO 11	109
PERCEPÇÃO SOBRE POLÍTICA E CIDADANIA: A CRIAÇÃO DE UMA PESQUISA EM SOCIOLOGIA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	
Claudyanne Rodrigues de Almeida	
Karina Andréa Tarca	
Cleber Alves Feitosa	
Gilson Everton Olegário Campos	
DOI 10.22533/at.ed.33419140811	
CAPÍTULO 12	119
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO INSTITUCIONAL DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UNIPAMPA	
Claudete da Silva Lima Martins	
DOI 10.22533/at.ed.33419140812	
CAPÍTULO 13	129
O USO DO GÊNERO TEXTUAL “POEMA” COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS	
Andreína Severo Figueiredo	
Bruna Jaíne Vasques	
Renato Lourenço Português	
Francione Charapa Alves	
DOI 10.22533/at.ed.33419140813	

CAPÍTULO 14 139

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE ENSINO

Luciana Akeme Sawasaki Manzano Deluci

Daniela Bonfim de Castro

Lucenildo Elias da Silva

Luciene de Moraes Rosa

DOI 10.22533/at.ed.33419140814

CAPÍTULO 15 147

SELEÇÃO DE BOLSISTAS PARA O PIBID CAPES A PARTIR DE VÍDEOS PRODUZIDOS PELOS CANDIDATOS

Paulo Sergio de Sena

Maria Cristina Marcelino Bento

Neide Aparecida Arruda de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140815

CAPÍTULO 16 154

UM PROJETO DE PROFESSORA: A PRÁTICA DE AUTOFORMAÇÃO E AUTOREFLEXÃO POSSIBILITADA PELOS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Karina Fonseca Bragagnollo

Vanessa Suligo Araújo Lima

DOI 10.22533/at.ed.33419140816

CAPÍTULO 17 161

A MODELAGEM MATEMÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UMA PRÁTICA DIFERENCIADA DE SE RESOLVER QUESTÕES MATEMÁTICAS COM NÚMEROS FRACIONÁRIOS

Wagna Mendes Vieira

Kenny Henrique Ferraz Inomata

Adelino Cândido Pimenta

Danúbia Carvalho de Freitas Ramos

Marcelo Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.33419140817

CAPÍTULO 18 173

CONTRADIÇÕES QUE APARECEM ENTRE A FORMULAÇÃO E A CONCRETIZAÇÃO DO PARFOR-UEFS-EDUCAÇÃO FÍSICA

Gersivania Mendes de Brito Silva

Wellington Araujo Silva

Raquel Cruz Freire Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.33419140818

JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO 19 184

O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rafaela Cristine Merli

DOI 10.22533/at.ed.33419140819

CAPÍTULO 20 190

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DENTRO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRESIDÁRIA

Ivanilton Carneiro Oliveira
Suzana Alves Nogueira de Souza

DOI 10.22533/at.ed.33419140820

INOVAÇÕES

CAPÍTULO 21 202

UTILIZANDO A TÉCNOLOGIA EM FAVOR DA APRENDIZAGEM EFETIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Alan Willian Leonio da Silva
Maria Cristina Marcelino Bento

DOI 10.22533/at.ed.33419140821

CAPÍTULO 22 210

INOVAÇÕES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FUTUROS PROFESSORES – UMA EXPERIÊNCIA *BLENDED LEARNING*

Maria Cristina Marcelino Bento
Neide Aparecida Arruda de Oliveira
Luciani Vieira Gomes Alvareli

DOI 10.22533/at.ed.33419140822

CAPÍTULO 23 217

ALCHEMIST: UMA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL PARA O ENSINO DE QUÍMICA QUE PROPORCIONE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rafaella Marinho Braga
Kathleen de Souza Campos
Nathan Alves
Vinicius Munhoz Fraga

DOI 10.22533/at.ed.33419140823

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 24 224

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos
Lilian Fávaro Alegrâncio Iwasse
Rozana Salvaterra Izidio

DOI 10.22533/at.ed.33419140824

CAPÍTULO 25 236

A PAIXÃO PELO POSSÍVEL DOS SABERES AMAZÔNICOS

João Carlos Gomes
Noraides Ferreira de Almeida
Maria Ferreira de Almeida Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.33419140825

SOBRE A ORGANIZADORA..... 248

ÍNDICE REMISSIVO 249

O APRENDENDO A APRENDER E AS INFLUÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO NO PROCESSO FORMATIVO ESCOLAR

João Paulo dos Passos-Santos

Mestre em Educação – UEM – Maringá-PR
Secretaria de estado da educação - SEED-PR

Lilian Fávaro Alegrânicio Iwasse

Mestra em Ensino: formação docente
interdisciplinar – UNESPAR - Paranavaí
Prefeitura municipal de Nova Esperança – PR
Universidade Estadual do Paraná – campus
Paranavaí

Rozana Salvaterra Izidio

Mestra em Educação – UEM – Maringá-PR
Prefeitura municipal de Nova Esperança – PR

RESUMO: O presente estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, que objetiva refletir criticamente a respeito da matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal *O Diário* da cidade de Maringá (PR). Entende-se que os modos de produção da sociedade capitalista sempre tiveram como finalidade prioritária moldar os sujeitos para manutenção das relações de desigualdade socioeconômicas. Para tanto, a escola enquanto instrumento utilizado pelo governo e pelo mercado para garantir a manipulação das massas não seria diferente, principalmente as instituições fundamentadas nos organismos industriais, cujo foco principal justifica-se na formação de mão de obra especializada e apta a atender a demanda da indústria. Desse

modo, a metodologia utilizada nas oficinas de aprendizagens é pautada pelos quatro pilares do aprender a aprender. Destaca-se que a principal característica desse modelo pedagógico sustenta-se no discurso da autonomia do discente, ou seja, os alunos escolhem o que aprender e o professor permanece desfocado no processo de ensino, ele não é visto como aquele que, com autoridade, instrui os conteúdos que devem ser aprendidos, por meio do currículo escolar. Dessa forma, esses tipos de escolas aparentam contribuir para a preparação da mão de obra dos filhos de trabalhadores, mantendo as relações sociais desiguais, retroalimentando a sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Mundo do trabalho. Ensino-aprendizagem. Educação do trabalhador.

LEARNING TO LEARN AND THE INFLUENCES OF THE WORLD OF WORK IN THE SCHOOL TRAINING PROCESS

ABSTRACT: The present study is characterized as a review of the literature, which aims to reflect critically on the subject “Learning to learn”, published in the newspaper *O Diário* of the city of Maringá (PR). It is understood that the production modes of capitalist society always had as a priority objective to mold

the subjects to maintain the relations of socioeconomic inequality. To that end, the school as an instrument used by the government and by the capital to guarantee the manipulation of the masses would not be different, mainly the institutions based on the industrial organisms, whose main focus is justified in the formation of skilled labor and able to meet the industry demand. In this way, the methodology used in the learning workshops is guided by the four pillars of learning to learn. It is important to note that the main characteristic of this pedagogical model is based on the discourse of student autonomy, that is, students choose what to learn and the teacher remains unfocused in the teaching process, he is not seen as one who, with authority, instructs the content to be learned through the school curriculum. In this way, these types of schools seem to contribute to the preparation to labor of the children of workers, maintaining unequal relations social, that favor to capitalist system.

KEYWORDS: World of work. Teaching-learning. Education of the worker.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve por objetivo refletir criticamente a respeito da matéria “Aprendendo a aprender”, publicada no jornal O Diário da cidade de Maringá (PR), em 12 de junho de 2016. Para tal, recorreremos a uma revisão de literatura, com base no referencial crítico que discorre acerca das categorias trabalho e educação, a fim de obter subsídios para analisar criticamente o mundo do trabalho e a educação do trabalhador; para tanto o foco metodológico é o movimento dialético (concreto-abstrato-concreto).

Com o advento do capitalismo, a humanidade passou a ser moldada a fim de atender as necessidades produtivas do trabalho, o que, conseqüentemente, aprofundou a desigualdade de classes e garantiu a sua manutenção hegemônica. Nesse sentido, no período que compreendeu do modo de produção da manufatura até o modelo produtivo flexível, as qualidades humanas foram estimuladas cada vez mais, em prol do acúmulo do capital, resultante do aumento das taxas de lucro dos detentores dos modos de produção, por meio da mais-valia.

Neste cenário, a escola tem ocupado espaço de destaque, visto que tem como seu papel fundamental a função de contribuir para a manutenção e adaptação dos sujeitos às necessidades da produção, expropriando-os de sua criação. Mais que adaptados, hoje é exigido que os sujeitos sejam criativos e digam o que querem aprender, conforme o discurso do desenvolvimento da autonomia. No entanto, criatividade e autonomia mascaram individualidade e competitividade. Num contexto em que a flexibilização do trabalho pode deixar os trabalhadores desempregados a qualquer momento, a responsabilidade recai sobre a pessoa, ignorando-se os causadores das desigualdades, isto é, eximindo de toda e qualquer culpa os promotores das condições de precarização do trabalho.

Diante disso, entende-se que a pedagogia do aprender a aprender coloca o

aluno como o responsável pela sua aprendizagem, o professor perde a autoridade de quem ensina e passa a ocupar o espaço de acompanhante do processo. Respaldados nos fundamentos de Vygotski (2000), compreendemos que o ser humano só chegou ao desenvolvimento intelectual que tem hoje por conta dos instrumentos materiais e simbólicos criados por ele e das relações sociais estabelecidas, que permitem que um aprenda com o outro mais experiente. Em outras palavras, no campo escolar o sujeito mais experiente é representado pelo professor e o sujeito que aprende é o aluno, “dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte” (DUARTE, 2008, p. 82).

Nesse sentido, apreende-se que no desenvolvimento do conteúdo escolar o professor deve atuar como aquele que leva ao aluno o conhecimento que ele ainda não tem, ou, dito de outra forma, deve sistematizar o que é conceito espontâneo e conduzir para o conceito científico. Dessa forma, alguns pontos merecem problematização e questionamentos, tais como: um adolescente pode decidir o que é significativo aprender para se desenvolver intelectualmente, considerando suas limitadas experiências históricas? É possível alcançar uma formação sólida, alicerçada em conhecimentos historicamente produzidos, retirando o professor como condutor desses conhecimentos? Salientamos que de forma alguma defendemos que o aluno não deva contribuir para o processo educacional, pois certamente ele tem conhecimento a oferecer, porém, quem com autoridade sistematiza o que ele sabe, cientificamente, para a generalização na vida em sociedade, é o professor.

2 | O MUNDO DO TRABALHO E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

Quando nos reportamos às comunidades primitivas, compreendemos que as categorias educação e trabalho andavam atreladas, os homens se apropriavam de sua produção em comunidade, sem haver divisão de classes. Tudo era realizado de forma comum na tribo, produzindo assim a existência humana, obtendo educação em identificação com a vida. Nessa época realmente se realizava uma educação da vida, e não para a vida, algo remodelado séculos mais tarde e presente ainda hoje (SAVIANI, 2007).

Marx (2017) explica que, no início da sociedade capitalista – ou pré-história da sociedade de classes –, os homens atribuíam valor à sua produção e reprodução da vida material e simbólica, espiritual ou intelectual. Hoje também há o trabalho espiritual ou intelectual, muitas vezes superior ao material, sendo produto determinado das relações históricas do homem, porém, não deixa de ser exploração em grande parte dos casos. Logo, a luta da classe trabalhadora nos últimos dois séculos não ocorre somente no sentido de desmascarar as noções de empregado produtivo, mas sim de frear a grande exploração e dar sentido ao explorado nesse contexto de desregulação do capital nos ideais neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATT, 2003).

Para tanto, sustentados pela teoria de Marx (2017), compreendemos que a manufatura foi o primeiro modo de produção a ser reproduzido pela da sociedade atual em que a principal característica foi dada pela divisão do trabalho, de meados do século XVI ao XVIII. Nesse contexto, o trabalhador torna-se parcial, não mais coletivo, sendo separado de sua criação total e seus instrumentos de trabalho, estando expropriado, e o que resta a ser oferecido é somente sua força de trabalho, sua produção torna-se o objetivo final do capital. Com o aperfeiçoamento dos instrumentos, a parcialidade foi favorecida, a percepção tornou-se mais ampla, porém a atenção mais restrita. A introdução da maquinaria, a partir do século XVIII, tornou o homem semelhante a um objeto, por ser entendido como descartável, em outras palavras, a máquina assumiu o espaço de principal responsável pelo aumento da produção e mais-valia do capitalista burguês. O trabalhador teve restringida sua função, que passou a ser vigiar e alimentar a máquina-ferramenta, fato este que resultou no aumento do desemprego e na falta de objetividade e identificação na formação humana.

O período do final do século XIX e início do XX marcou significativamente os modos de produção, uma vez que estes sofreram grandes transformações motivadas pela recessão que viveu os Estados Unidos, causada pela falta de demanda por produtos industrializados, pelas lutas políticas entre sindicatos e empregadores e pelo aparecimento do capital financeiro. No que concerne aos modelos produtivos, o Taylorismo, idealizado por Frederick Taylor (1856-1917) nos termos dos Princípios da Administração Científica (SAVIANI, 2013), tornou-se o primeiro responsável pelas mudanças nas formas de organização científica do trabalho: com controle dos gestos e tempos utilizados, seleção psicológica e social dos trabalhadores, escolha pelos mais jovens, em detrimento dos mais velhos, para evitar embates e facilitar a adaptação. Tem-se, então, o impulso para a produção em série, a redução dos custos e a ampliação do consumo (CORIAT, 1988).

No período entre as Grandes Guerras, cresce o fordismo, também de origem americana. Nele, as ideias da administração científica do trabalho são adotadas e melhoradas, em detrimento do aumento da produção. Em outras palavras, entende-se que o modelo produtivo idealizado por Henry Ford associa aos Princípios da Administração Científica de Taylor o ritmo no processo de produção, objetivando produzir mais com menor dispêndio de tempo. Antunes (2018) afirma que presenciamos no século XX a vigência da era da degradação do trabalho, promovida pelo modelo produtivo taylorista/fordista.

Neste contexto, considerando que nos períodos de guerra houve diminuição do consumo, era necessário criar hábitos nas pessoas para que se tornassem consumidores em massa. Um exemplo seria a redução do tempo trabalhado para aumentar o consumo por parte dos funcionários. Para tanto, como estratégia para garantir o aumento do consumo, houve investimento nas propagandas, em detrimento da qualidade dos produtos, condição necessária para promover a uniformização

da consciência das massas. Outro marco relevante deste período foi a introdução da esteira rolante na produção, desse modo, intensificava-se o ritmo de trabalho (HARVEY, 2003).

Coriat (1988) explica que, aperfeiçoado pelo fordismo e incrementado com a produção flexível, o modo de produção passa a exigir ainda mais da escola que forme pessoas cada vez mais individualistas, criativas e competitivas, para que estas consigam lidar com as pressões do mundo do trabalho, que não oferece estabilidade em nenhuma instância ao ser humano. Com a flexibilidade que os modos de produção alcançaram, no período pós-Segunda Guerra Mundial, pela necessidade de controlar o desperdício causado pela Depressão, começou-se a produzir em pequenos lotes, variedades de produtos sem estoques, controle de qualidade, dentre outros.

Os trabalhadores começaram a ser individualizados pelas relações de trabalho e a ser preparados para lidar de forma criativa com a flexibilidade originada pelos contratos de trabalho temporários e pelo desemprego. Antunes (2018) assevera que a flexibilidade própria da fábrica toyotizada é aparentemente mais participativa, mas que, após uma análise mais aprofundada, conclui-se que ela é responsável pela desconstrução monumental dos direitos sociais do trabalho.

Nesse mesmo contexto, Saviani (2007) destaca que os avanços nos modos de produção contribuíram para o desenvolvimento da propriedade privada, enfatizando a divisão do trabalho, os empregados (proletariado) e os proprietários (não proletariado). Nasce aí a necessidade do trabalho: os não possuintes de terras precisam trabalhar para usufruir da natureza, uma vez que não têm condições de manipular e produzir em nenhum espaço. Na antiguidade grega ou romana, os aristocratas eram donos da propriedade privada e os escravos trabalhavam nela; nasceu, assim, a educação voltada para o trabalho para os filhos dos proletários e aquela da aristocracia, para que homens livres se desenvolvessem plenamente.

Favaro e Semzezem (2018), em seu trabalho “Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior brasileiro e na formação docente”, apontam que as mudanças no modo de produção capitalista incidiram não apenas na forma organizacional do modelo produtivo, como também alteraram toda a dinâmica da vida social. Assim, apreende-se que a relação trabalho e educação tornou-se ainda mais forte com a influência dos modelos produtivos, que também configuraram e reconfiguraram o espaço escolar, que servia de instrumento para formação de mão de obra em massa a serviço do capital. Na condição atual, em que o capitalismo monopolista encontra-se em crise, os ataques aos direitos sociais tornaram-se mais acentuados: “as restrições econômicas e orçamentárias, bem como a falta de investimentos nestas áreas têm ameaçado sua eficácia e aberto caminho para justificar o discurso da privatização” (FAVARO; SEMZEZEM, 2018, p. 22).

Diante do exposto e em referência ao tema central da reportagem analisada, torna-se importante entender em qual período histórico a educação em instituições vinculadas a organismos ligados à indústria e comércio foi criada em cenário nacional

e, de forma crítica, quais seus reais interesses em relação à população atual?

2.1 Ensino industriário enfatizando o aprender a aprender

Como percebemos ao longo do tópico anterior, a relação trabalho e educação tornou-se ainda mais forte nos séculos XIX e XX, expandindo-se para o século atual. Os serviços oferecidos com roupagem assistencialista por organizações de industriários e comerciantes, presentes em todo o país, foram criados em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, aparentemente objetivando garantir melhores condições de vida aos trabalhadores e seus familiares, e, ainda, estabelecer uma ligação pacífica entre a classe dominante (empresários) e a dominada (trabalhadores). “Inicialmente, seu papel consiste em fornecer produtos, com baixo custo, essenciais à subsistência do trabalhador: utensílios domésticos, alimentos, atividades de esporte, saúde, lazer e educação” (CAMARGO; MELO, 2011, p. 72-73).

A matéria d'O Diário apresenta as oficinas de aprendizagem como uma grande inovação que norteia a metodologia de trabalho educacional para a criação de colégios desse tipo. É possível perceber no texto a comparação entre o desempenho da Finlândia no PISA (Programa Internacional de Avaliações de Alunos), avaliação desenvolvida pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e segundo Camargo e Melo, (2011) o que se pretende com a forma de ensino apresentada, são aulas temáticas, confundindo-se com a transdisciplinaridade¹.

Entendemos, no entanto, que as diferenças culturais entre Brasil e Finlândia são grandes demais para que o nosso sistema educacional possa sofrer qualquer tipo de comparação. Até mesmo um texto encomendado pelo Senado Federal reconhece tal fato ao destacar que o sucesso educacional da Finlândia está “associado a fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, que precisam ser relativizados na comparação com outras nações [...]” (BRITTO, 2013, p. 4).

Esse documento aponta, ainda, que “a prova do Pisa diferencia-se por não adotar uma abordagem conteudista ou curricular. Pelo contrário, os itens buscam privilegiar conhecimentos e habilidades indispensáveis para a participação efetiva na vida moderna” (BRITTO, 2013, p. 6). Informações associadas às ideias apresentadas ao senado a respeito do que se espera para a vida moderna podem ser identificadas no site do Ministério da Educação (MEC):

As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2000, o foco foi em Leitura; em 2003, Matemática; e em 2006, Ciências. O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram incluídas as **áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas** (BRASIL, 2015, on-line, *grifos nossos*).

1. A transdisciplinaridade pretende ir além da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade, e nessa busca chega a amostra-se com um caráter idealista e salvacionista para os problemas sociais, mas nenhuma delas apresenta fundamentos para a compreensão da realidade, fato erroneamente citado no PPP do Colégio Sesi-PR (CAMARGO; MELO, 2011, p.78-9). Para mais informações ler Camargo e Melo (2011).

Analisando esses textos, pudemos perceber que o PISA não é uma avaliação conteudista ou curricular, como é a escola, mas que também não tem como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano. Como indica Santos (2018, p. 86), as mediações pedagógicas devem organizar “[...] as informações por meio da aprendizagem conceitual, especialmente na educação escolar, que tem a função de sistematizar os conhecimentos do mundo cotidiano [...]”. Isto é, o ensino escolar não deve limitar-se ao interesse exclusivo por habilidades e competências para as demandas da sociedade atual, ou seja, para os meios de produção flexível com meta ao crescimento do capital. Mas o que vemos hoje é que o que se espera dos alunos serve bem ao mercantilismo, pois os adapta às necessidades atuais de “competência financeira e resolução colaborativa de problemas”, e não os transforma em seu potencial máximo, que pode ser perigoso para manutenção do sistema capitalista.

Kawamura (1990) conseguiu identificar essas práticas nos meios educacionais com fins pragmáticos (econômicos) nos métodos da educação tecnicista. Já naquele momento a autora mencionava o foco monopolista nos sistemas de ensino, que tem o comércio como um método de ensino para a escola. Ela aponta o Brasil como referência para aplicações dessas práticas capitalistas, uma vez que somos um país ainda analfabeto em aprendizagens científicas escolares, e, ainda, que o discurso sempre presente de “educação para todos”, com o emprego a novas tecnologias, até se torna atraente.

Nesse contexto a educação é um instrumento de grande importância ao capitalismo globalizado, em especial em relação aos mais marginalizados, pois assegura o potencial produtivo de “todos”, ou seja, dos mais pobres. Nos descritos do Banco Mundial, a educação é a solução mágica para assegurar o crescimento do capitalismo, não sendo afetado pela pobreza. Dessa forma, as satisfações para a aprendizagem se explicam em forma de produto, o conhecimento se torna a habilidade necessária para o mercado (LIBÂNEO, 2016).

As oficinas de aprendizagens, citadas na matéria do jornal como um método inovador, apresentam características do neotecnicismo², com ênfase no aprender a fazer, e simultaneamente do construtivismo³ disseminado erroneamente no país, tendo em vista que o aluno pode escolher o que deseja aprender e ao professor cabe uma função que não expressa sua autoridade pelo conteúdo escolar (CAMARGO; MELO, 2011).

Os novos e velhos paradigmas apresentados se pautam pela obediência e pelas oficinas de aprendizagem, por meio da autonomia e criatividade. Ingenuamente podemos acreditar que a metodologia é inovadora, no entanto, toda a proposta é marcada pelos ideais capitalistas, isto é, busca adaptar o futuro trabalhador às exigências da produção. Um trabalhador alienado não tem consciência disso,

2. De acordo com Reis (2006, p. 56), neotecnicismo: “[...] que atribui ao acesso às tecnologias da informação e do conhecimento uma condição que torna secundária a importância dos valores de uma cidadania comprometida com os aspectos civis, políticos e sociais a serem exercidos [...]”.

3. Para a crítica ao Construtivismo ver: Duarte (1998).

segue feliz as exigências impostas, competindo com os outros trabalhadores. Como defendido por Taylor, o trabalhador é um acessório da máquina e deve trabalhar perfeitamente como ela faz (CAMARGO; MELO, 2011).

Hoje vivemos um contexto ainda mais acirrado enquanto “operários da máquina”, em que o trabalho humano suplementa o processo da maquinaria, mas ele está incompleto. Com tantas necessidades criadas e uma individualidade moldada, as pessoas se ocupam no emprego para sair da frustração diária, perdendo sua capacidade de abstrair. Existem, portanto, aqueles que planejam (a minoria dominante), a máquina que executa com perfeição, e o restante que complementa a máquina (a maioria dominada). Há, ainda, o treinamento vocacional, quando a personalidade do trabalhador é adaptada para servir as demandas da indústria (MARCUSE, 1999). Nesse sentido, a escola, em especial as de cunho puramente técnico, consente com o que os meios de produção desejam, formando personalidades para manter o sistema capitalista. Acerca da temática em discussão, Araújo (2018, p. 52) assevera que “[...] a expansão do sistema público de educação corresponde à indelével necessidade de criação de uma força de trabalho correlata aos períodos de expansão do capital industrial no Brasil”.

Para Libânio (2016), a escola regida por políticas educacionais desenvolvidas por organismos internacionais a partir de 1990 exhibe razões para desconfiar que elas estejam afetando negativamente as escolas e o trabalho pedagógico, isto é, limitando os objetivos da escola à resolução de problemas sociais e econômicos a critério da produção capitalista. Fica cada vez mais comprometido o foco de transmitir conteúdos e desenvolver as funções intelectuais dos discentes, esse cenário se intensifica à medida que “o capital atua como se fosse uma espécie de forças ‘centrífuga e centrípeta’, que, de forma combinada, tudo incorpora-modifica-expande para novamente entrar em novos ciclos de crises” (ARAÚJO, 2018, p. 55), tornando-se modelador das políticas sociais, principalmente da educação.

Desse modo, como evidencia-se também no texto do jornal, até o papel do professor é transformado. Este torna-se um mero mediador sem autoria em seu planejamento, enquanto os alunos, a cada período avaliativo, têm a liberdade de escolher o conteúdo a aprender. Duarte (1998), Camargo e Melo (2011), Mori et al. (2017) e Santos (2018) explicam que o trabalho educativo deve levar o conhecimento científico, a fim de produzir a humanidade do indivíduo, e desenvolver suas funções psíquicas. Isto é, deve confirmar o pensamento afirmativo do ato de ensinar, não limitar um método pedagógico ao desenvolvimento natural e espontâneo, focar, por exemplo, na resistência ao sistema capitalista no qual estamos inseridos.

O tecnicismo empresarial, ao retirar o professor do processo educacional, assume que o conhecimento científico pode se dar em qualquer ambiente, não necessariamente na sala de aula, podendo ser com os familiares, na comunidade, na rua, colocando em segundo plano a abstração que a escola pode fazer, sendo qualquer relação social responsável pelo pensamento científico (CAMARGO; MELO,

2011). Esse tipo de ensino reduz o saber ao conhecimento técnico e operacional, pautando-se pelos valores do individualismo e da competição, tendo o mercado como centro regulador da vida coletiva, distanciando a escola dos projetos de humanização do ser humano solidário (FRIGOTTO; CIVIATT, 2003).

Por último, mas não menos importante para nossa análise, temos o conceito de “aprender fazendo”, um discurso pautado pelas habilidades e competências, segundo o qual, ao pé da letra, o aluno aprende fazendo sozinho. Essa teoria vai de encontro ao que pede a Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI no relatório para a UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Jacques Delors em 1996, traduzido e impresso no Brasil em 1998.

No capítulo 4 do relatório afirma-se que a educação deve ser desenvolvida sobre quatro pilares: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a ser”. Percebe-se que os pilares estão conectados, em busca de preparar os saberes para o mundo cada vez mais competitivo e tecnológico, cabendo à educação “[...] fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 89). A partir daí, começamos a pensar: a escola tem, então, o papel de controlar a agitação do mundo? Quem deverá navegar nesse novo mundo? De alguma forma, mas, qual?

Duarte (1998) deixa claro que as pedagogias do “aprender a aprender”, que por via de regra levam ao mesmo ponto do “aprender fazendo”, são uma ideia defendida desde o escolanovismo e também pelo construtivismo brasileiro. Essas formas de ensino tiram a objetividade da escola, deixando o educando livre, ou seja, a verdade é o que ele desejar fazer – discurso justificado pelo incentivo ao desenvolvimento da autonomia. Duarte (2008, p. 33) afirma que “a formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há a relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social”; no entanto, o autor defende que é na escola e com a presença de um professor que ocorre a formação do indivíduo com a apropriação da cultura, fato que diferencia qualitativamente das apropriações adquiridas na vida cotidiana.

Em relação à temática pertinente ao currículo, verifica-se que este se pauta pelas competências. Libânio (2016) descreve que elas podem estar direcionadas a testes como o ENEM⁴, por exemplo, indicando a mecanização de aprendizagens para responder essas avaliações, deixando de lado as características psicológicas, sociais, culturais, práticas socioculturais, bem como o contexto histórico dos alunos. E as habilidades que os alunos devem aprender estão voltadas ao trabalho na indústria e administração da pobreza, mascaradas no discurso da diversidade.

Desse modo, Camargo e Melo (2011) fundamentam a ideia de que, no âmbito

4. Exame Nacional do Ensino Médio, organizado pelo Ministério da Educação, anualmente, para avaliar a qualidade do ensino médio nacional.

escolar, o ensino para as habilidades fica a favor do sistema capitalista e contra a formação do ser humano:

A escola unilateral focada no lema aprender a aprender visa à reprodução capitalista, ao aprimoramento das elites e à formação para o trabalho das classes dominadas, sendo esta uma importante forma de adequação ideológica do trabalhador. Nesse sentido, é de suma importância a luta pela escola unitária, a qual representa a superação das propostas educacionais burguesas, se assim as podemos chamar, pois tais propostas fundamentam-se em saberes técnicos, de formação para o trabalho, sem preocupação com o desenvolvimento histórico-crítico do indivíduo, tornando-se na verdade uma (de)formação do intelecto e formação da mão de obra para o mercado de trabalho (CAMARGO; MELO, 2011, p. 80-81).

O processo pedagógico deve promover a superação das desigualdades por meio da disseminação do conhecimento, contrariando, assim, as expectativas da corrente hegemônica burguesa, que visa administrar as diferenças, adaptar os indivíduos para a realidade que continue a favorecê-la. O processo pedagógico deve, portanto, contribuir para o processo de humanização, de ruptura com o sistema capitalista que suga toda a capacidade do cidadão em prol do benefício de poucos, que continuam aumentando sua propriedade privada e capital financeiro.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matéria apresentada pelo jornal *O Diário* do dia 12 de junho de 2016, com o tema “Aprendendo a aprender”, se mostra como um marketing educacional a serviço do sistema capitalista, de produção flexível, que visa uma escola que prepare a mão de obra futura atendendo prioritariamente as demandas da indústria e do comércio; um sistema que seleciona as habilidades dos líderes do amanhã, que planejam, e os executantes, que seriam a maioria da população, aptos a atuar em um mercado restrito, precarizado e cruel.

Essa flexibilidade tão presente no discurso dessas instituições, que prepara o aluno para os desafios contemporâneos e o deixa criativo, autônomo, “protagonista” de sua própria história etc., reafirma a meta do relatório de Delors de que cada um seja o responsável por suas necessidades, individualizando e culpabilizando o trabalhador pelo insucesso no mundo do trabalho cada vez mais competitivo, administrando assim a pobreza, em contrariedade à riqueza.

Se lermos a matéria de forma ingênua, nos encantaremos rapidamente com o texto, pois o mesmo está repleto de armadilhas discursivas, tal como ocorre com o relatório Delors, no qual a educação se torna um tesouro. Mas cabe a indagação: para quem a educação se torna um tesouro? Visto que, cada vez mais, os encaminhamentos praticados distanciam-se da promoção da igualdade socioeconômica, contraditoriamente constatamos o enriquecimento dos capitalistas.

Levando em consideração o momento histórico em que são criadas as oficinas de aprendizagem para esses colégios industriários, percebemos que é o mesmo

período em que os organismos internacionais estão se organizando para criar e modificar mais uma vez a estrutura pedagógica da escola. Devemos, então, ser perspicazes e perceber as formas de dominação que professores e alunos sofrem no interior da escola.

Outra questão pertinente hoje é o ensino domiciliar – alvo de inúmeras discussões no âmbito do governo federal atual e, conseqüentemente, do Ministério da Educação –, que, por via de regra, é a mesma coisa que o aprender a aprender ou o aprender fazendo, defendidos pelo relatório de Delors (1998) e intrinsecamente pelo ensino que defende a metodologia das oficinas de aprendizagem. Segundo essa visão, qualquer forma e local de ensino são apropriados para o estudo; o ambiente escolar, que prioritariamente forma/transforma os conceitos cotidianos em científicos, perde sua credibilidade perante a sociedade. Todavia, quem puder pagar pelo melhor ensino terá os melhores tutores/professores, e assim os líderes do amanhã serão formados e as relações de desigualdade socioeconômica são mantidas, em especial na sociedade capitalista.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARAÚJO, Renan. Desenvolvimento tardio e a nova degradação do trabalho: os significados sociais da reforma do Ensino Médio no Brasil. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação**: os dilemas do ensino público no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-59.

Brasil. Ministério da Educação. Inep. **Programa internacional de avaliação de estudantes (PISA)**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. **O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho**. Núcleo de Estudos e Pesquisas do Senado Federal. Maio de 2013. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-129-2018o-que-e-que-a-finlandia-tem-2019-notas-sobre-um-sistema-educacional-de-alto-desempenho>>. Acesso em: 19 de fev. 2019.

CAMARGO, Andrieli Almeida; MELO, Alessandro de. Formação para a indústria por meio da Educação Básica: Estudo do projeto pedagógico do Colégio SESI-PR. UEPG **Humanit. Sci., Linguist., Lett. Arts.**, Ponta Grossa, 19 (1): 71-83, jan./jun. 2011.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHIMTZ, H.; CARVALHO, Ruy de Q. (org.). **Automação, competitividade e trabalho**: a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988. p.13-61.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://dhnnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 21 de jul. de 2018.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES**, Campinas, 19 (44), Apr. 1998.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?** 1. ed. 1. Reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; SEMZEZEM, Priscila. Políticas sociais sob o capitalismo monopolista: rebatimentos no ensino superior brasileiro e na formação docente. In: ARAÚJO, Renan (Org.). **Trabalho e educação: os dilemas do ensino público no Brasil**. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-31.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATT, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1): 45-60, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2003.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução: Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MORI, Nerli. N. R.; PASSOS-SANTOS, João Paulo; SHIMAZAKI, Elsa M.; GOFFI, *Lucyane Cecília D.*; AUADA, Viviane Gislaine C. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, mai./ago. 2017.

REIS, Márcia Lopes. Educação para e-cidadania: Entre a reinvenção das práticas cívicas e o neo-tecnicismo. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42 (1): 55-68, 2006.

SANTOS, João Paulo dos Passos. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual**. (205 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34): 152-180, jan./abr, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Incluye problemas del desarrollo de la psique. Visor Dis., 2000. (Obras Escogidas, Tomo III).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aulas diferenciadas 36

C

Cidadania 31, 109, 110, 113, 114, 117

Ciências 7, 36, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 54, 61, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 101, 102, 108, 117, 120, 129, 130, 139, 161, 223, 229

Conhecimento 1, 4, 11, 12

D

Desperdício de alimentos 129

Docentes 1, 12, 35, 62, 125

E

Educação de Jovens e Adultos 5, 32, 184, 185, 187, 191, 194, 195

Educação Matemática 34, 101, 139, 144, 146, 159, 160, 171, 172, 247

Educação Prisional 190

Ensino de Ciências 7, 45, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 129

Ensino Híbrido 202, 203, 204, 205, 206, 208, 210, 213

Ensino Superior 5, 1, 12, 104, 113, 123, 124, 161, 210, 211

Estágio 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 70, 72, 76, 97, 98, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 177

F

Formação Continuada 139, 247

Formação de Professores 13, 44, 45, 58, 63, 77, 154, 173, 174, 182, 210

Fundamentos da EPT 24

G

Gestão Pedagógica 64

I

Identidade Docente 90

Ideologias Políticas 109

J

Jogos Digitais 223

L

Licenciatura em Matemática 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 90, 91, 95, 96, 99, 100, 154, 155

Livro didático 184, 189

M

Memoriais de Formação 154, 155, 157

Metodologias Ativas 153, 210, 212, 214, 216, 223

Modelagem Matemática 161, 171

Modelos Didáticos 36

O

Online 87, 202, 203

P

PARFOR 8, 173, 174, 175, 176, 179, 180, 181, 182, 183

PIBID 7, 8, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 120, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Poema 132

Prática Docente 46

Presencial 202

Projetos Pedagógicos 24, 26, 34, 78, 125

R

Residência Pedagógica 54, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128

Resolução de problemas 139, 140, 145, 146

Revisão de Literatura 77

S

Socialização 13

T

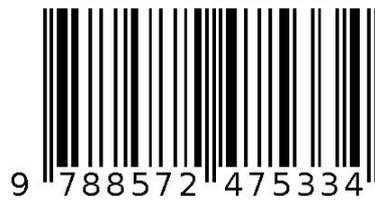
Tecnologia Educacional 77

Tutoria 102, 103, 104, 105, 108

V

Vídeo 147, 148

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-533-4



9 788572 475334