



Adriana Demite Stephani  
(Organizadora)

# Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
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  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª 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  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação [recurso eletrônico] : uma nova agenda para a emancipação 2 / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação. Uma Nova Agenda para a Emancipação; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-739-0 DOI 10.22533/at.ed.390192310  1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2” é um mosaico de abordagens, olhares e narrativas sobre a educação brasileira. De caráter *pluri*, é composta por 2 volumes contendo 23 artigos cada, reunindo ao todo 46 textos que discutem, refletem e apresentam práticas de pesquisadores e docentes de diferentes estados e instituições, tanto brasileiras quanto internacionais.

objetivo da obra é apresentar um panorama das diversas e importantes pesquisas pelo país a partir de inúmeros aspectos da educação, desde processos históricos de constituição, desafios, enfrentamentos e ações na/para a formação docente, perpassando por reflexões sobre a educação como instrumento para a formação crítica e como processo inclusivo, como também apresentando possibilidades reais de atuações em sala de aula através dos relatos das práticas docentes.

O volume I inicia com 6 artigos que refletem o perfil docente do Século XXI diante dos novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país, refletindo sobre aspectos curriculares e enfrentamentos nessa formação. A esses primeiros textos, seguem-se outros 3 textos que trazem um olhar também sobre o perfil, o papel e a importância de gestores e coordenadores na Educação Básica. E, a Educação Básica é linha condutora dos 13 demais artigos que exploram diferentes aspectos educacionais como a inserção de temáticas pouco exploradas em sala de aula, assim como, práticas docentes envolvendo diferentes ferramentas e explorando os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de pesquisas realizadas, como também através de relatos de trabalhos com jogos e oficinas em sala de aula.

Os 5 textos iniciais do Volume II abordam aspectos históricos da educação, trazendo pesquisas, apresentando processos históricos constituintes de espaços escolares e de processos de escolarização, tanto de educação básica como superior, que narram alguns momentos, entre tantos, da história da educação brasileira. Seguem-se a esses, outros 9 capítulos que possuem como linha conectiva a formação crítica e emancipadora através do processo educativo em diferentes frentes, espaços e abordagens teóricas. Os 8 capítulos restantes refletem sobre o processo de inclusão, os enfrentamentos da educação especial, a questão da saúde dos profissionais da educação, os dilemas da relação família-escola, a necessidade de escuta na educação infantil e a importância de reflexões sobre a sexualidade juvenil.

Essa diversidade de temáticas e pesquisas apresentadas na obra demonstra os múltiplos olhares e enfrentamentos da educação do país e a necessidade de aprofundamento e reflexão constantes.

Convidados o leitor para essa reflexão!

Adriana Demite Stephani

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 1930 A 2016	
Adriana Freire Pereira Férriz Ingrid Barbosa Silva Jakeline Gonçalves Bonifácio Sena Rosane dos Santos Sampaio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923101</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A REFORMA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA NEOLIBERAL	
Elizangela Tiago da Maia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923102</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
OS INSPETORES DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO	
Vinicius Teixeira Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923103</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>33</b>
O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPANSÃO DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS	
Talia Giacomini Tomazi Roselene Moreira Gomes Pommer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923104</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>42</b>
REFLEXÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E TRABALHO NA VIDA DE MENINAS E MULHERES BRASILEIRAS A PARTIR DO CURTA-METRAGEM VIDA MARIA	
Rodrigo Ribeiro de Oliveira Dagmar Silva Pinto de Castro Sueli Soares dos Santos Batista	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923105</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA-LIBERTADORA	
Elna Pereira Nascimento Cres Nilo Agostini	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923106</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>61</b>
CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	
Letícia Maria Passos Corrêa Neiva Afonso Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923107</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>75</b>
CONCEPÇÃO LIBERALISTA DE LOCKE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
Thiago Rodrigues Moreira	
Raimundo Márcio Mota de Castro	
Juliane Prestes Meotti	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923108</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>86</b>
CONFORMISMO SIMULADO: QUESTÃO DE ORDEM, DE SOBREVIVÊNCIA OU UMA SAÍDA POSSÍVEL EM TEMPOS RANÇOSOS?	
Enéas Machado	
Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.3901923109</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>95</b>
EDUCAÇÃO EM ADORNO – POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA EMANCIPAÇÃO	
Mariano Luiz Sousa dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231010</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>107</b>
EDIFÍCIOS ESCOLARES VOLTADOS À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ORIENTADOS PELAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E METODOLOGIAS ATIVAS	
Roberta Betania Ferreira Squaiella	
Roberto Righi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231011</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>120</b>
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA	
Thiago Vieira Machado	
Anne Alilma Silva Souza Ferrete	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231012</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>131</b>
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PROPÓSITO	
Lucila Ludmila Paula Gutierrez	
Paula Macarena Caballero Moyano	
Raphael Maciel da Silva Caballero	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231013</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>139</b>
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: UM DIÁLOGO ENTRE O PENSAMENTO GRAMSCIANO NA FORMAÇÃO INTEGRAL COM A EDUCAÇÃO DA GRÉCIA ANTIGA	
Janiara de Lima Medeiros	
Ohana Gabi Marçal dos Passos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231014</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>151</b>
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES NA ESCOLA PÚBLICA: O OLHAR DOS PROFESSORES DE DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO ESPÍRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Charles Moura Netto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231015</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>161</b>
DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
João Ricardo Melo Figueiredo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231016</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>168</b>
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
João Ricardo Melo Figueiredo Eliana Leite Assis Figueiredo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231017</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>175</b>
EDUCAÇÃO EM SAÚDE: EFICÁCIA DE UM ENSINO DE SUPORTE BÁSICO DE VIDA PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
Caio Winch Janeiro Carolina Rodrigues Lopes Gustavo de Souza Andrade Lívia Mariana Lima Gava Murieli Fonsati Mázzaro César Antônio Franco Marinho Gustavo Navarro Betônico	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231018</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>182</b>
ESCOLA X FAMÍLIA: UM DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI	
Jenyfer Fernanda Almeida Andreia Aparecida Pontes Maria Elganei Maciel	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231019</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>192</b>
A ESCUTA DAS CRIANÇAS COMO UM PRINCÍPIO DA AÇÃO EDUCATIVA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NA UEIIA/UFSM	
Ana Carla Bayer da Silva Daniela Dal Ongaro Jovaneli Lara Xavier Siqueira da Rosa Juliana Goelzer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.39019231020</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>202</b>
CONHECIMENTO SOBRE SEXUALIDADE DE ESTUDANTES ADOLESCENTES EM MUNICÍPIO RIBEIRINHO AO NORTE DO BRASIL: O QUE FOI COMPREENDIDO E O QUE AINDA NECESSITA SER APRIMORADO?	
Liliane Gonçalves de Araújo Darlene Teixeira Ferreira Gláucia Caroline Silva de Oliveira	



Aldemir Branco de Oliveira-Filho  
DOI 10.22533/at.ed.39019231021

**CAPÍTULO 22 ..... 213**

O PARADIGMA DA “ATIVAÇÃO” DO ESTUDANTE E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO EM COMPASSO COM O SEU TEMPO

Bruno Gomes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.39019231022

**CAPÍTULO 23 ..... 225**

CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DEFORMAÇÃO UNIFORME EM MATERIAIS SOB STRESS

Otto Leonardo Gómez Huertas

DOI 10.22533/at.ed.39019231023

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 231**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 232**

## O PARADIGMA DA “ATIVACÃO” DO ESTUDANTE E AS DEMANDAS POR UMA EDUCAÇÃO EM COMPASSO COM O SEU TEMPO

**Bruno Gomes de Almeida**

**RESUMO:** Levando-se em conta a tendência crescente por renovação das práticas pedagógicas na educação, a ideia de “ativação” dos estudantes tem se tornado uma concepção-chave nessa discussão. Desta forma, o texto apresenta uma reflexão sobre o que, de fato, tem fundamentado essa noção, contextualizando a questão a partir das demandas cada vez maiores por uma educação em compasso com seu tempo. Sistemas educacionais capazes de atender às urgências do mundo contemporâneo, sobretudo, através de reconfigurações que levem em conta: as pesquisas e teorias científicas do campo dos estudos da aprendizagem; as demandas do mundo produtivo e do trabalho; e as demandas advindas de complexas questões sociais. Assim, é apresentado o conceito de *deeper learning* como um exemplo de tentativa em transpor para as práticas pedagógicas as demandas de uma educação que se quer promotora do que comumente tem se denominado “aprendizagem ativa”, acima de tudo, um processo de aprendizagem mais conectado ao mundo real. A partir deste objetivo, são discutidos alguns conceitos e termos que ajudam a contextualizar a discussão de maneira mais ampla, tendo como foco central o campo da educação, como

os casos de: “sociedade do conhecimento”, “sociedade da aprendizagem” e “competências do século XXI”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem ativa; Deeper learning; Sociedade da aprendizagem.

### THE “ACTIVE STUDENT” PARADIGM AND THE DEMANDS FOR AN EDUCATION IN LINE WITH THE REAL WORLD

**ABSTRACT:** Taking into account the growing tendency towards pedagogical practices renovation in education, the idea of “activated student” has become a key concept in this discussion. Thus, the text presents a reflection on the basis of this notion, contextualizing the issue from the increasing demands for a education in line with the real world. Educational systems capable of dealing with the urgencies of contemporary world, especially, reorienting themselves considering: scientific researches and theories from the field of the learning studies; the working world demands; and the complex cultural and social demands. In this way, it is introduced the concept of “Deeper learning” as an effort to take to pedagogical practices the demands related to an education interested in promoting what is usually called “active learning”, above all, a learning process more connected to the real world. From this

perspective, were discussed the roles of some concepts and terms that contribute to put in a social context the educational field, the cases of: “Knowledge Society”, “Learning Society” and “21<sup>st</sup> Century Competencies”.

**KEYWORDS:** Active Learning; Deeper learning; Learning society.

## INTRODUÇÃO

Em 2000, o PISA (*Programme for International Student Assessment*), sistema criado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para a realização de um processo internacional de avaliação da educação básica, colocou em prática o seu primeiro programa de avaliação. E logo em sua primeira edição houve uma grata surpresa entre os países líderes dos rankings: a Finlândia. Este pequeno país escandinavo de aproximadamente 5,3 milhões de habitantes sequer era postulado como uma das melhores referências em qualidade de educação básica no mundo. Fato que, conseqüentemente, fez com que os olhos do mundo se voltassem para o seu modelo de educação.

A partir de então, se descobriu que, entre outras particularidades, o redesenho da experiência educacional com foco, sobretudo, em maior autonomia e personalização, era um dos principais diferenciais da educação finlandesa. Uma educação, acima de tudo, interessada em transformar os estudantes em agentes ativos de seus processos de aprendizagem. Algo que se disseminou pelo mundo da educação, estabelecendo-a como um dos principais paradigmas da ideia de renovação de práticas pedagógicas. Embora a história da educação já ofereça, há tempos um grande leque de exemplos de educadores e pensadores precursores dessa noção de que a aprendizagem precisa ser um processo ativo. John Dewey, Paulo Freire, ou mesmo, Eurípedes Barsanulfo, são alguns desses nomes.

Mas, para se entender a relevância de uma sala de aula que “ative” seus estudantes, é preciso compreender o contexto em que surge esta demanda. Conhecer as razões pelas quais tanto se fala da necessidade de uma educação cada vez mais em compasso com seu tempo.

Desta forma, é apresentada uma reflexão que esboça em linhas gerais algumas das evidências de que o mundo globalizado cria circunstâncias que precisam ser mais consideradas pelos sistemas educacionais. Uma maior conexão entre o que se estuda e o que se vivencia na vida real.

Por isso, é trazido à tona termos e conceitos que ajudam a delinear um horizonte de análise que facilite a compreensão das razões que fundamentam essas discussões no universo da educação. Casos de: “mundo globalizado”; “sociedade do conhecimento”; “sociedade da aprendizagem”; “competências do século XXI”; “aprendizagem ativa”; e *deeper learning*.

## MUNDO, SOCIEDADES E EDUCAÇÃO

Em meados dos anos 1960, o rápido avanço de tecnologias de comunicação e de transporte já causava certo sobressalto em razão de sua magnitude. Na época, a difusão das linhas telefônicas e do transporte aéreo pelo mundo insinuavam uma impressão que, com o passar das décadas, resultou em certezas inevitáveis. O alcance praticamente irrestrito de informação sobre os quatro cantos do planeta trouxe à tona a sensação de uma interligação total entre os povos e países. Tanto que, algumas metáforas se tornaram paradigmáticas ao tentarem retratar o estado das coisas. “Aldeia global” foi uma delas. O filósofo canadense Marshall McLuhan (McLUHAN; FIORE. 1971) cunhou este termo para esboçar certo diagnóstico desse contexto. O mundo enquanto uma aldeia, tal qual as aldeias indígenas, compostas por várias ocas ao redor umas das outras, em proximidades que facilitam as trocas e fluxos de informação. O que sempre esteve longe, nunca esteve tão perto.

Com o passar dos tempos, a ideia da existência de uma verdadeira sociedade global se consolidou diante o ininterrupto aprimoramento da tecnologia e da crescente complexidade e amplitude das trocas comerciais entre os países. Circunstâncias que ajudaram a firmar a noção de globalização como uma espécie de lógica econômica, social e cultural que passou a reger a humanidade. Embora haja quem defenda que sua suposta “globalidade”, condição de abrangência e alcance para com todas as regiões e espaços do mundo, se restrinja muito mais às trocas comerciais e processos de padronização das formas de consumo, do que, propriamente, uma “globalização da vida”, enquanto abertura para se adentrar e vivenciar culturas e sociedades das mais diversas (SANTOS, 2000). Para alguns, algo que acaba priorizando, acima de tudo, a busca e descoberta de novos nichos de mercado, antes de qualquer outro interesse.

O fato é que o mundo globalizado estabelece um nível de complexidade para a vida, que, inevitavelmente, faz brotar a necessidade do surgimento de formas de se lidar com as demandas insurgentes. Sobretudo, as suas complexidades e contradições inerentes.

A mundialização e a globalização são acompanhadas por processos opostos, como a dominação e a solidariedade; as ondas democratizadoras e os fanatismos; as ondas liberalizadoras e os ditames do mercado; as homogeneizações e padronizações culturais conforme os modelos norte-americanos e as resistências e revitalizações das culturas autóctones; e ainda a miscigenação cultural. (MORIN; DÍAZ, 2016, p.10)

Desta forma, o diagnóstico acima releva alguns dos aspectos que envolvem esta complexidade. O que faz com que determinadas habilidades e competências sejam fundamentais para lidar com este cenário.

Muito já se discutiu sobre como seria possível classificar esse estágio de desenvolvimento marcadamente globalizado. Termos como “sociedade industrial”, “sociedade pós-industrial” e “sociedade do conhecimento” passaram a ser utilizados

com certa recorrência para caracterizar as diferentes fases pelas quais a humanidade tem passado nos últimos tempos. Especificamente, a “sociedade do conhecimento”, definição mais próxima do contexto atual, embora um conceito com definição e implicações não tão claras, se tornou uma maneira de denominar um contexto em que as sociedades, após acumularem diversas ferramentas de busca e produção de informação, valorizam o conhecimento como a força motriz de sua própria transformação. A efemeridade das descobertas científicas gera uma cumulação de conhecimento sobre novas descobertas e entendimentos acerca da vida, o que fez com que a oferta de acesso a eles demarcasse uma nova era. Inaugurou um período em que a informação se tornou um bem de produção. Uma vez que, “o desenvolvimento da investigação científica dotou os seres humanos de conhecimentos que lhes garantem uma capacidade transformadora da natureza em uma escala planetária” (MORIN; DÍAZ, 2016, p.17), o que há cem anos atrás parecia apenas um sonho. Condição já enunciada por certos autores há alguns anos, casos de Robert Lane (LANE, 1966), Daniel Bell (BELL, 1973), Peter F. Drucker (DRUCKER, 1976), Manuel Castells (CASTELLS, 2010), entre outros. A propósito, uma discussão que, ultimamente, tem oscilado bastante entre uma visão mais otimista ou uma visão mais crítica da “sociedade do conhecimento”.

Embora haja bastante reflexões sobre a pertinência deste termo, sobretudo, em razão de sua pressuposta generalização excessiva na visão de alguns autores, o que nos cabe é uma atenção sobre como esta ideia acerca da sociedade do conhecimento tem se desdobrado ultimamente. Já que, principalmente, sob a perspectiva da educação, as sociedades globalizadas atuais trazem à tona demandas para além do diagnóstico do excesso de oferta de conhecimento. Há uma urgência para se conceber formas cada vez mais aprimoradas de lidar com ele, de gestão desse conhecimento. E isso, inevitavelmente, lança luz sobre a questão da aprendizagem.

Desta forma, em discussões recentes sobre temáticas que envolvem sociedade, educação e trabalho, tem ganhado força a utilização do termo “sociedade da aprendizagem”. Algo que surgiu quase como uma consequência de todo contexto transformativo enunciado pela denominada “sociedade do conhecimento”. Embora ainda haja a necessidade de maior clareza na diferenciação entre os termos na literatura especializada.

Decerto, talvez a maior evidência acerca da emergência da sociedade da aprendizagem seja a cada vez maior necessidade para se aprender. Uma condição inevitável de um mundo que parece viver um processo de transformação de suas formas de trabalho e produção social numa velocidade nunca antes vista. Uma sociedade em constante transformação requer um sujeito em constante formação.

Em seu livro *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – a educação na era da insegurança*, Andy Hargreaves apresenta um entendimento interessante dessas questões. Para ele, na verdade, o termo ideal para retratar o mundo atual não seria exatamente “sociedade do conhecimento”, mas sim, “sociedade da aprendizagem”.

Afirma que os processos de produção de conhecimento das sociedades são dependentes da capacidade de seus integrantes em se adaptar às transformações de modo a conceber a aprendizagem de forma autônoma e contínua em suas vidas. Uma concepção que deriva do conceito de *lifelong learning* (FISHER, 2000), “aprendizagem ao longo da vida”. A noção de que, cada vez mais, as sociedades têm demandado de seus membros um irrestrito interesse por aprender, por incorporar a sua lógica transformadora e transformativa ao longo de toda a vida. Novas necessidades para ser, novas necessidades para aprender.

Todas as sociedades – aquelas com populações envelhecidas ou aquelas com uma juventude iminente – necessitarão de mais pessoas economicamente ativas ao longo da vida. Isto é algo que não apenas demanda uma infra-estrutura para a aprendizagem ao longo da vida, mas também, um renovado e replanejado investimento nos primeiros anos da aprendizagem. É fundamental que estes anos estabeleçam fortes alicerces para o conhecimento futuro e estimulem um amor pelo “aprender” que irá motivar as pessoas para a jornada de aprendizagem que terão pela frente. (CISCO, 2010, p.6)

Sob o ponto de vista econômico, a iminência da “sociedade da aprendizagem” poder ser pensada como uma consequência da própria tendência de envelhecimento da população, sobretudo, em países desenvolvidos e emergentes. As constantes transformações no mundo do trabalho, associadas ao aumento da longevidade, criam novas circunstâncias para a vida produtiva. A necessidade de renovação e requalificação profissional contínuas será uma exigência cada vez mais inelutável.

O crescente protagonismo do setor de serviços no mundo (AREND; GIOVANINI, 2017), sobretudo, no Brasil, atesta ainda mais a necessidade de nos atentarmos para as demandas da “sociedade da aprendizagem”. É um setor que tem solicitado, cada vez menos, um trabalho rotineiro, repetitivo e segmentado, e cada vez mais, um trabalho inventivo, colaborativo e autônomo.

Economias industriais baseadas nos princípios de produção em massa demandaram um grande número de pessoas com níveis básicos de formação educacional e um pequeno número de especialistas com habilidades mais aprofundadas. Hoje em dia, a redistribuição da produção, a automação, a customização em massa e a especialização flexível demandam um novo tipo de educação e um novo tipo de aprendizagem. Encarar estes desafios significa repensar o papel de cada setor da sociedade – Estado, negócios, família e sociedade civil – tanto quanto redesenhar os nossos sistemas de educação formal. (CISCO, 2010, p.21)

Desta forma, a passagem acima evidencia o quanto a educação precisa se inserir nessa discussão. Repensar a forma de se fazer educação é uma das coisas mais urgentes a serem postas em prática no mundo contemporâneo.

Em 1996, a “Comissão internacional sobre educação para o século XXI” publicou um relatório para a UNESCO sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Este documento prenunciava algumas das direções e demandas mais importantes para se pensar uma educação, de fato, em compasso com seu tempo. Uma educação capaz de abarcar os desafios que se apresentavam de um mundo global em constante

transformação. Em seu conteúdo, é destacável o que foi denominado como sendo “os quatro pilares fundamentais da educação do século XXI”: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

“Aprender a conhecer” se refere à aquisição de capacidades cognitivas e metacognitivas. Desenvolver o pensamento crítico, capacidade analítica, capacidade criativa e aprender a aprender são algumas das questões que se destacam. Em “Aprender a fazer”, em suma, é enfatizado a capacidade de colocar na prática o conhecimento teórico. Já “Aprender a conviver” envolve condições comportamentais, especialmente, agir e trabalhar colaborativamente. E “Aprender a ser” apresenta um pilar relacionado à construção de uma personalidade capaz de agir de forma equilibrada, com autoconhecimento, competências socioemocionais e responsabilidade pessoal e social.

Assim, diante de uma sociedade global atravessada por processos contínuos de desenvolvimento tecnológico, de transformação de cadeias produtivas, necessidade constante de requalificação profissional e complexidades socioculturais das mais diversas, as novas urgências para a formação de seus membros se tornam mais compreensíveis. Da aprendizagem como mote para o seu desenvolvimento e processos transformadores surge a necessidade de se pensar nas coisas que seriam mais fundamentais de ser aprendidas.

Em 2012, o *National Research Council*, uma organização estadunidense responsável por produzir pesquisas e relatórios sobre questões sociais importantes para contribuição na criação de políticas públicas, reuniu uma equipe de especialistas de diversas áreas para apontar sob quais novos caminhos a educação dos EUA deveria avançar. Assim, o grupo de economistas, psicólogos e educadores realizou pesquisas para ajudar a se vislumbrar o futuro dos estudantes no que se refere a objetivos de aprendizagem em cada ciclo escolar, capacitação profissional para as configurações atuais do mercado de trabalho e capacidades e habilidades para contribuir para melhores condições de vida pessoal e social. O resultado deste trabalho foi a publicação do livro *Education for life and work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21<sup>st</sup> Century*. A proposta do documento foi apresentar direções para a prática educacional, de modo a fazer os estudantes alcançarem o que denominam de *transferable Knowledge*, o que em português seria algo com o sentido de “conhecimento aplicável”. Isto é, a capacidade de aplicar o que se aprendeu em situações próprias de circunstâncias da vida real. Desta forma, este seria um caminho para a educação se alinhar mais às demandas do mundo, sendo fundamental para formar cidadãos dotados do que o documento denomina como as “competências para o século XXI”. Grupos de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de alicerçarem saberes essenciais para o desenvolvimento humano, sejam de ordem econômica, social, cultural, política, moral, ou mesmo, artística.

“As competências do século XXI” são divididas em três grupos: competências cognitivas, competências intrapessoais e competências interpessoais. Abaixo segue

um breve resumo de suas principais características:

- Competências cognitivas: estratégias e processos de aprendizagem; pensamento crítico; alfabetização informacional, raciocínio e argumentação; memória e criatividade.
- Competências intrapessoais: capacidade de moldar comportamentos e inteligência emocional. Tais como flexibilidade, iniciativa, respeito, apreciação da diversidade e metacognição.
- Competências interpessoais: trabalho em equipe, colaboração e senso de liderança. Tais como colaboração, responsabilidade e resolução de conflitos.

Esse grupo de competências estabelecido pelo *National Research Council* ajuda a lançar luz sobre o quanto a educação tradicional está aquém das demandas da vida real. Um sistema educacional preocupado em demasia com o “acúmulo de conhecimento” e, no mais, priorizando apenas o desenvolvimento de competências cognitivas, restringe a sua eficácia. Promove um processo educacional descolado do mundo real, sobretudo, por dois fatores bastante evidentes: o sociocultural e o biológico.

A patente defesa de uma educação mais em compasso com a vida é fruto da evidência de que é preciso que ela acompanhe ou, ao menos, esteja conectada às transformações da sociedade. Um mundo assolado por mudanças contínuas, com novas tecnologias de informação e sistemas de comunicação, redesenha, a todo momento, as formas de interação e relacionamento. Tudo isso, inevitavelmente, demanda sistemas de formação e capacitação que dialoguem com esse contexto. Mas, a necessidade de mudança na educação não se resume somente a estas exigências. O avanço da ciência proporcionou o desenvolvimento de pesquisas e estudos cada vez mais minuciosos quanto aos reais mecanismos da aprendizagem. Nos últimos tempos, áreas como a Psicologia educacional e a Neurociência cognitiva têm dado grandes contribuições para o fomento de práticas educativas que levem em conta dados científicos atualizados para os seus desenhos metodológicos. Não à toa, campos ligados ao estudo dos processos de aprendizagem, como a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia, têm ganhado crescente espaço na formação de educadores interessados nessa interface entre educação e as ciências cognitivas. Propósitos também presentes em novas áreas, como o caso da *Neuroeducation* ou a *Brain, Mind and Education*, ainda assentando seu espaço de atuação, mas, igualmente interessadas num maior intercâmbio de conhecimentos entre estudos biológicos sobre o funcionamento cerebral e práticas educativas.



## DEEPER LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE SISTEMATIZAÇÃO DA “APRENDIZAGEM ATIVA”

Ultimamente, muito tem se comentado sobre as cunhadas “metodologias ativas”, sobretudo, no contexto educacional brasileiro. Ferramentas pedagógicas como “aprendizagem baseadas em equipes”, “aprendizagem baseadas em projetos”, “aprendizagem baseada em problemas”, “estudos de casos”, “júri simulado”, “aprendizagem por pares”, entre outras, surgem como soluções estratégicas para experiências de estudo que se pretendem mais efetivas quanto aos objetivos de aprendizagem.

O interesse por este assunto tem mobilizado professores e gestores educacionais de todos os cantos do país interessados em descobrir alternativas inovadoras cabíveis de serem implementadas em sala de aula. Formas que possam transformar a experiência educacional em algo mais atraente para os estudantes, criando circunstâncias de maior engajamento, motivação e desafios, através das propostas pedagógicas. Algo que se fundamenta na concepção de que é preciso dar maior protagonismo aos educandos. Eles sim devem estar no centro da experiência de aprendizagem, e não mais o professor. Isto é uma maneira de considerar os seus pressupostos pessoais e culturais como fundamentais para o desenho de qualquer que seja a proposta pedagógica. Levar em conta os seus repertórios, interesses, anseios, experiências de vida, visões de mundo e habilidades, como pano de fundo para o planejamento das situações de aprendizagem propostas pelos professores, é tarefa quase obrigatória para educadores que desejam, de fato, proporcionar experiências de aprendizagem mais significativas, e não mais “mecânicas”.

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos, ideias ou proposições relevantes e inclusivas estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como “âncora” para novas ideias, conceitos ou proposições. (MOREIRA, 2011, p.103)

Uma das ideias centrais da “teoria da aprendizagem significativa”, desenvolvida pelo psicólogo estadunidense David Ausubel, sustenta que a melhor forma de se proporcionar uma aprendizagem significativa é estabelecendo maiores conexões entre o conhecimento novo e os conhecimentos prévios dos educandos. A passagem de Marco Antonio Moreira, estudioso de Ausubel, ressalta isto utilizando o termo “âncora” como metáfora. Ou seja, aquilo que já se sabe seria responsável por “ancorar” o conhecimento novo, fortalecendo o seu vínculo na memória. Uma evidência do quanto não se deve desconsiderar os repertórios cognitivos e culturais dos estudantes, muito pelo contrário. Devem ser a base para o planejamento e proposições do professor. O “social” enquanto ponto de partida e de chegada da educação.

Com a demanda cada vez maior pelo redesenho de suas práticas pedagógicas,

educadores e instituições de ensino têm lançado mão do uso de “metodologias ativas” como meios eficazes de propiciar aos estudantes um contínuo estado de “ativação”, de protagonismo. Isso fez com que a utilização do termo “aprendizagem ativa” se tornasse frequente na literatura especializada. Uma definição que se contrapõe a uma ideia de aprendizagem somente por recepção.

Os estudantes aprendem tanto passivamente quanto ativamente. A aprendizagem passiva acontece quando eles exercem o papel de “receptáculos de conhecimento”, isto é, não participam diretamente no processo de aprendizagem. Já aprendizagem ativa é mais propensa a acontecer quando os estudantes estão também fazendo algo, além de somente ouvir. (RYAN; MARTENS, 1989, p. 20, apud BONWELL; EISON, 1991, p. 18)

Embora a expressão “aprendizagem ativa” não tenha uma definição muito precisa na literatura educacional, é possível destacar algumas características gerais que são normalmente associadas à utilização de estratégias que promovem experiências de aprendizagem ativa nas salas de aula: os estudantes se envolvem em atividades para além de somente ficar ouvindo professor; menos ênfase é colocada na transmissão de informação e, mais, em desenvolver as suas habilidades; os estudantes são engajados em atividades de escrita, pesquisa, discussão e colaboração; e uma maior ênfase é posta na reflexão dos estudantes sobre suas próprias atitudes e valores (BONWELL; EISON, 1991). Tendência pedagógica crescentemente disseminada em razão da evidência da necessidade de maior dinamismo e interação nas salas de aula tradicionais. “Os estudantes devem falar, escrever e discutir sobre o que estão aprendendo. Relacionar isso a experiências passadas, visualizando e aplicando o aprendido no seu dia a dia” (CHICKERING; GAMSON 1987, p. 3, apud BONWELL; EISON, 1991, p. 20).

Desta forma, é notável uma intrínseca relação entre a almejada “ativação” do educando e a crescente discussão acerca da necessidade de os sistemas educacionais integrarem aos seus projetos pedagógicos as propaladas “competências do século XXI”, enunciadas pelo *National Research Council*. Meio que uma enquanto consequência da outra e vice-versa. Ou seja, a demanda por se repensar os sistemas educacionais tradicionais deriva de diferentes necessidades. Em síntese, considero essas três como as mais evidentes no mundo atual: uma maior integração com o mundo do trabalho; uma maior correlação com as pesquisas e estudos científico sobre os processos de aprendizagem; e melhores formas para se desenvolver competências que contribuam para a cidadania.

Em 2010, a *William and Flora Hewlett Foundation* foi responsável por apresentar o termo *deeper learning*. Esta instituição estadunidense sem fins lucrativos é ligada a programas de apoio e fomento à educação, ambientalismo, desenvolvimento humano, arte e filantropia. Como forma de apoiar e contribuir para o crescente movimento de renovação das práticas pedagógicas do sistema educacional dos EUA nos últimos anos, foi apresentado a definição de *deeper learning* (aprendizagem aprofundada) como um conjunto de competências que os estudantes devem dominar a fim de

desenvolverem um entendimento aguçado do conteúdo acadêmico, aplicando estes conhecimentos a problemas do dia a dia, seja através dos projetos de sala de aula ou situações vivenciadas no trabalho ou vida pessoal. Definição sintetizada pelo *National Research Council* como “o processo através do qual um indivíduo se torna capaz de absorver o que aprendeu em uma situação para poder aplicar em novas situações que possam surgir”, denominada por eles como *transferable knowledge*, como já citado antes.

Desta forma, para se atingir a *deeper learning* é necessário desenvolver seis competências-chave estabelecidas como prioridades para uma maior “ativação” do estudante. São elas: dominar conteúdos acadêmicos centrais; pensar criticamente e resolver problemas complexos; trabalhar colaborativamente; comunicar-se de forma eficaz e efetiva; aprender a aprender; e desenvolver a mentalidade acadêmica.

“Dominar conteúdos acadêmicos centrais” está relacionado a compreender conceitos, teorias e informações dos diferentes campos do conhecimento, tendo a capacidade de aplicá-los a fatos e situações do mundo real. “Pensar criticamente e resolver problemas complexos” se refere a utilizar ferramentas e técnicas reflexivas para formular e resolver problemas, tais como: análise de dados, raciocínio estatístico, investigação científica, criatividade, pensamento não-linear e persistência. “Trabalhar colaborativamente” é saber cooperar com os colegas para completar tarefas e ter sucesso na resolução de problemas, e saber se comunicar e considerar diferentes pontos de vista para o planejamento e alcance dos objetivos do trabalho em equipe. “Comunicar-se de forma eficaz e efetiva” trata da organização de seus dados, descobertas e pensamentos, para uma capacidade de se expressar que seja significativa, construtiva e apropriada para diferentes situações e audiências. “Aprender a aprender” é monitorar e saber direcionar sua própria aprendizagem, autonomia, independência e autorreflexão sobre a eficácia e pertinência de seus estudos. E “desenvolver a mentalidade acadêmica”, que é uma competência ligada à capacidade do estudante de planejar e sistematizar seus objetivos de estudo, analisando conclusões, atingindo objetivos, desenvolvendo trabalhos com critérios e buscando soluções para superar obstáculos; algo ligado ao desenvolvimento de uma mentalidade científica.

Esse grupo de competências surgiu como necessidade para se organizar as demandas da educação do século XXI. É uma proposta de organização e sistematização das práticas pedagógicas, levando-se em conta a urgência por uma aprendizagem mais ativa e em compasso com seu tempo. Apontando caminhos para o desenvolvimento de metodologias, abordagens e estratégias de ensino que possam contribuir para uma forma de fazer educação que tenha em seu horizonte experiências cada vez mais promotoras de pensamento, colaboração, criatividade, engajamento e autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico acerca do caráter global das sociedades desenvolvidas e emergentes traz a evidência de que as formas de se viver vão se modificando com o tempo. As maneiras de se pensar e se relacionar passaram a ser influenciadas por uma realidade que, crescentemente, tem deixado clara a dimensão de sua complexidade. Se há 50 anos o mundo era muito diferente do que é hoje em dia, há de se pressupor que os indivíduos também acompanharam esse processo transformativo. E falar em transformação é falar em formação. E falar em formação é falar em educação. Como a educação se relaciona com essas mudanças? Sabemos que a resposta para esta pergunta traz a evidência de que algo é preciso ser feito de forma diferente do que a educação tradicional oferece. O papel cumprido outrora, responsável por democratizar o acesso à educação, e também criar um sistema de formação em larga escala, já não atende às demandas do contexto atual. A facilidade e a velocidade de acesso a informações contribuíram para o surgimento de uma circunstância em que tudo é mais transitório, mais efêmero.

Iniciativas como as da UNESCO e também da *National research council* são importantes para lançar luz sobre indícios inevitáveis quanto aos caminhos que a educação deve seguir. Vive-se em um mundo diferente daquele dos séculos passados, a iminência da relação educação/trabalho nunca foi tão necessária de ser pensada como atualmente.

Propostas como a enunciada pelo conceito de *deeper learning*, e seus grupos de competências-chave, contribuem para tentativas de maior aproximação entre as práticas pedagógicas e o mundo real. É um conceito que propõe uma sistematização sobre a concepção cada vez maior acerca da premência de uma sala de aula que “ative” os estudantes. Desta forma, *deeper learning*, embora um termo ligado à ideia de aplicação dos conhecimentos em situações do mundo real, num processo denominado como *transferable knowledge*, em síntese, estabelece uma tentativa de estruturação para a prática daquilo que comumente tem sido denominado nos meios acadêmicos como “aprendizagem ativa”. Sugere uma base para que as novas metodologias e abordagens educacionais possam fundamentar suas ferramentas pedagógicas.

Assim, nota-se que este é um caminho educacional que tem a sua evidente potência não apenas em razão de uma maior adequação às urgências do mundo produtivo, do trabalho. Mas, sobretudo, uma alternativa também capaz de atuar de forma eficaz sobre demandas ligadas à formação do cidadão. Especialmente, um cidadão que possa colocar em prática competências desenvolvidas, sejam em escolas ou universidades, capazes de muni-lo de qualidades relacionais e conviviais das mais importantes e urgentes. Principalmente, quando vemos que a “globalidade do mundo” evidencia também uma “globalidade da vida” em sua totalidade. Um estudante dotado de competências intrapessoais e interpessoais estará muito mais

preparado para lidar com urgências sociais que perpetuam visões totalizadoras, fundamentalismos incondicionais, intolerância, preconceito, racismo, exclusão; a miséria humana em todas as suas dimensões. Afinal, “ativar” os alunos é, acima de tudo, ativar a nossa esperança em fazer da educação o melhor caminho para um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

BELL, D. O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BONWELL, Charles; EISON, James. Active Learning: Creating excitement in the Classroom. Washington: The George Washington University, 1991.

CASTELLS, M. (2000). A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. 3. ed. v. I. São Paulo: Paz e Terra.

DRUCKER, P. (1976). Uma era de descontinuidade: orientações para uma sociedade em mudança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

EUA. CISCO Public Information. The Learning Society. 2010

EUA. National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington DC, 2012.

Fischer, G (2000). Lifelong Learning – More than training. In: Journal of Interactive Learning Research, Vol. 11 Issue (3/4), pp. 285- 29

GIOVANINI, Adilson; AREND, Marcelo. Contribution of services to economic growth: kaldor’s fifth law? RAM, Rev. Adm. Mackenzie, August 2017, vol.18, no.4, p.190-213.

HARGREAVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento - a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

LANE, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. American Sociological Review, v.21, n.5. p.649-662

Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996.

MCLUHAN, Marshall; FIORE, Quentin. Guerra e paz na aldeia global. Rio de Janeiro: Record, 1971.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. Reinventar a educação - abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SILBERMAN, Mel. Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier tema. Buenos Aires: Editorial Troquel, 2006.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**ADRIANA DEMITE STEPHANI** - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aprendizagem 10, 26, 30, 58, 59, 91, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 153, 154, 156, 157, 159, 160, 161, 167, 171, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 195, 199, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225  
Aprendizagem ativa 111, 213, 214, 220, 221, 223  
Arquitetura escolar 107, 109, 119

### B

BNCC 139, 140

### C

Campo 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 29, 31, 35, 40, 43, 44, 48, 50, 70, 86, 88, 89, 90, 93, 97, 121, 132, 134, 141, 163, 167, 169, 171, 174, 183, 184, 187, 208, 213  
Conformismo simulado 86, 92  
Consciência verdadeira 95, 96, 97, 100, 102, 105, 106  
Críticidade 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73  
Curta-metragem Vida Maria 42

### D

Deeper learning 213, 214, 220, 221, 222, 223  
Deficiência 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174  
Deficiência visual 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

### E

Educação em saúde 134, 137, 175, 176  
Educação escolar 52, 74, 95, 96, 103, 104, 105, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 152, 189  
Educação especial 4, 7, 152, 160, 161, 165, 168, 173, 194, 195  
Educação infantil 4, 7, 20, 96, 103, 115, 116, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200  
Educação profissional 4, 7, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41  
Emancipação 3, 50, 53, 54, 62, 66, 68, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 120, 125, 128, 130, 134, 144, 149  
Ensino de filosofia 61, 62, 68, 70, 71, 73, 74  
Ensino híbrido 107  
Esclarecimento 55, 59, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 120, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130  
Escolarização 5, 10, 18, 23, 42, 44, 47  
Escuta 134, 164, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200

Estado 3, 4, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 34, 37, 43, 44, 56, 61, 63, 66, 67, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 93, 103, 105, 122, 124, 141, 145, 162, 194, 204, 212, 215, 217, 221

## F

Família 4, 45, 79, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 125, 143, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 165, 168, 169, 170, 173, 174, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 200, 203, 211, 212, 217

Formação cultural 95, 96, 98, 99, 102, 104, 105, 106, 120, 125, 126, 129

Formação estética 52, 54, 55

Formação humana 37, 39, 58, 61, 62, 65, 66, 72, 74, 105, 121, 139, 141, 143, 145, 146, 149

## G

Gênero 6, 23, 29, 30, 31, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 65, 82, 211

## H

Homem integral 52, 57

## I

Inclusão 3, 54, 59, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 173

Inspeção eficaz 21, 23, 25, 26, 30

Inspetores da instrução 21, 27, 28, 30

Instrução popular 21, 24

Inteligências múltiplas 107, 109, 110, 111, 113, 117, 119

Interdisciplinaridade 139, 141, 146, 147, 148, 149, 150

## J

Jean-Jacques Rousseau 61, 62, 63, 65, 68, 74

## L

Liberalismo 15, 16, 75, 76, 77, 79, 84

Locke 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 122, 124, 130

## M

Metodologias ativas 107, 109, 110, 111, 112, 117, 119, 137, 220, 221

## N

Neoliberalismo 13, 15, 16, 60

## P

Paideia 123, 130, 139, 140, 147, 148, 149, 150



Participação 15, 18, 86, 100, 115, 134, 136, 147, 151, 157, 159, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 211

Política de educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12

Políticas neoliberais 33

Precarização 35, 40, 86, 87, 88, 89, 91

Primeiros socorros 175, 176, 177, 178, 180

Produção do conhecimento 1, 2, 5, 10, 11

Professores 19, 27, 29, 31, 38, 73, 92, 93, 94, 103, 104, 112, 113, 114, 115, 118, 134, 136, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 174, 175, 177, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 212, 220, 231

Profissionais da saúde 131, 133

Profissionalização 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

## R

Redesenho do espaço escolar 107

Reforma 13, 17, 20, 41, 66, 88, 112, 113

## S

Serviço social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Sociedade da aprendizagem 213, 214, 216, 217

Suporte básico de vida 175, 176, 177, 181

## T

Trabalho 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 24, 25, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 105, 111, 113, 115, 118, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223

Trabalho pedagógico 192, 194, 196, 197, 198

## V

Vida escolar 182, 185, 187, 189

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-739-0



9 788572 477390