

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: Prof^a Dr^a 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

Prof^a Dr^a 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
Prof^a Dr^a 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
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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a 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
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^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
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. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a 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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>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)</p> <p>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</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
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

CAPÍTULO 1	1
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	
DOI 10.22533/at.ed.3901923101	
CAPÍTULO 2	13
A REFORMA EDUCACIONAL SOB A ÓTICA NEOLIBERAL	
Elizangela Tiago da Maia	
DOI 10.22533/at.ed.3901923102	
CAPÍTULO 3	21
OS INSPETORES DA INSTRUÇÃO NA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO	
Vinicius Teixeira Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3901923103	
CAPÍTULO 4	33
O CONTEXTO HISTÓRICO DE EXPANSÃO DO CTISM: REFLEXÕES INICIAIS	
Talia Giacomini Tomazi Roselene Moreira Gomes Pommer	
DOI 10.22533/at.ed.3901923104	
CAPÍTULO 5	42
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	
DOI 10.22533/at.ed.3901923105	
CAPÍTULO 6	52
A INTENCIONALIDADE DA FORMAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO POR UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA-LIBERTADORA	
Elna Pereira Nascimento Cres Nilo Agostini	
DOI 10.22533/at.ed.3901923106	
CAPÍTULO 7	61
CRITICIDADE: PRESSUPOSTOS ORIUNDOS DA OBRA DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU	
Letícia Maria Passos Corrêa Neiva Afonso Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.3901923107	

CAPÍTULO 8	75
CONCEPÇÃO LIBERALISTA DE LOCKE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	
Thiago Rodrigues Moreira Raimundo Márcio Mota de Castro Juliane Prestes Meotti	
DOI 10.22533/at.ed.3901923108	
CAPÍTULO 9	86
CONFORMISMO SIMULADO: QUESTÃO DE ORDEM, DE SOBREVIVÊNCIA OU UMA SAÍDA POSSÍVEL EM TEMPOS RANÇOSOS?	
Enéas Machado Sandra Regina Trindade de Freitas Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3901923109	
CAPÍTULO 10	95
EDUCAÇÃO EM ADORNO – POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA EMANCIPAÇÃO	
Mariano Luiz Sousa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.39019231010	
CAPÍTULO 11	107
EDIFÍCIOS ESCOLARES VOLTADOS À EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ORIENTADOS PELAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E METODOLOGIAS ATIVAS	
Roberta Betania Ferreira Squaiella Roberto Righi	
DOI 10.22533/at.ed.39019231011	
CAPÍTULO 12	120
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA	
Thiago Vieira Machado Anne Alilma Silva Souza Ferrete	
DOI 10.22533/at.ed.39019231012	
CAPÍTULO 13	131
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	
DOI 10.22533/at.ed.39019231013	
CAPÍTULO 14	139
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	
DOI 10.22533/at.ed.39019231014	

CAPÍTULO 15	151
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	
DOI 10.22533/at.ed.39019231015	
CAPÍTULO 16	161
DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
João Ricardo Melo Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231016	
CAPÍTULO 17	168
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
João Ricardo Melo Figueiredo Eliana Leite Assis Figueiredo	
DOI 10.22533/at.ed.39019231017	
CAPÍTULO 18	175
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	
DOI 10.22533/at.ed.39019231018	
CAPÍTULO 19	182
ESCOLA X FAMÍLIA: UM DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI	
Jenyfer Fernanda Almeida Andreia Aparecida Pontes Maria Elganei Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.39019231019	
CAPÍTULO 20	192
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	
DOI 10.22533/at.ed.39019231020	
CAPÍTULO 21	202
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

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO DE INTERAÇÃO FORMAÇÃO-TÉCNICA

Thiago Vieira Machado

Mestrando em Educação pela Universidade
Federal de Sergipe – UFS/São Cristóvão.

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Professora da Universidade Federal de Sergipe –
UFS/São Cristóvão.

Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGED/UFS

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Emancipação.
Formação Cultural.

EMANCIPATORY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE INTERACTION OF FORMATION AND TECHNIQUE INTERACTION

RESUMO: De modo geral, as tecnologias têm causado impacto em praticamente todos os seguimentos de nossas vidas, no entanto, na educação, suas implicações na formação do sujeito são pouco exploradas. Procuramos articular a teorização crítica à educação, para compreender a formação do homem moderno e a influência do desenvolvimento tecnológico para a formação cultural no âmbito educacional. Concluímos que na visão dos iluministas, a formação do homem moderno poderia promover por meio do esclarecimento transformações na vida social. No entanto, para os contemporâneos Adorno e Horkheimer a formação satisfaz os interesses da dimensão industrial e perpetua o enfraquecimento intelectual. Este desencantamento não implica dizer que estes pensadores são totalmente contrários aos meios técnicos de informação e comunicação, exceto se colocados a serviço da formação cultural e com fins pedagógicos.

ABSTRACT: In general, technologies have impacted virtually every segment of our lives, however, in education, their implications for the formation of the subject are little explored. We seek to articulate critical theorizing to education, to understand the formation of modern man and the influence of technological development for cultural formation in the educational field. We conclude that in the view of the Enlightenment, formation of modern man could promote through enlightenment transformations in social life. However, for contemporaries Adorno and Horkheimer, formation satisfies the interests of the industrial dimension and perpetuates intellectual weakening. This disenchantment does not imply that these thinkers are totally opposed to the technical means of information and communication, except when placed at the service of cultural formation and for pedagogical purposes.

KEYWORDS: Education. Emancipation.
Cultural formation.

1 | INTRODUÇÃO

Faremos um esforço para articular um breve esboço cognitivo da teorização crítica à educação, mais especificamente, para compreender o campo da formação na Educação. A formação, aqui, apresenta-se como um processo complexo, denso e cheio de significados. Por isso, acreditamos que para compreender a formação se faz necessário uma postura para além da formação comumente percebida no currículo educacional conteudista e pragmático. Sendo assim, ressignificar o passado e repensar o mundo contemporâneo com o intuito de perceber os significados e as intenções simbólicas¹ dos meios técnicos de informação e comunicação presentes no cotidiano formativo são essenciais para a atual conjuntura educacional em que vivemos.

Neste sentido, quais as consequências da relação entre o desenvolvimento tecnológico e o campo educacional para a formação do homem moderno? Por compreendermos que essa questão margeia múltiplas respostas, parece-nos essencial delimitar nosso olhar. Por isso, faremos um esforço para compreender a formação do homem moderno e a influência do desenvolvimento tecnológico nesta formação. Dito isto, levamos em consideração a tradição da razão e do progresso² proveniente do século das luzes, por volta dos séculos XVII e XVIII.

Utilizamos neste estudo referências clássicas das ciências sociais, as quais pertencem a tradições teóricas quadrantes da teoria social, política e filosófica, para discutir o processo formativo cultural e educacional do mundo moderno, assim como o impacto social e político dos meios técnicos de informação e comunicação na contemporaneidade.

As obras de Adorno e Horkheimer (1985; 1995), assim como os documentos aqui selecionados do dossiê sobre Adorno no ano de 2003, remetem-se a uma necessidade da crítica permanente à modernidade³, sobretudo a crítica da razão e ao projeto moderno. Neste sentido, suas contribuições no campo educacional estão voltadas à análise da categoria progresso e a crítica ao capitalismo tardio⁴, como premissa de um pensamento esclarecedor e emancipatório.

Por esta razão, consideramos de suma importância avaliar historicamente a modernidade, suas principais características e entender se a partir deste contexto se

1. Nesse contexto, as formas simbólicas se referem as atividades de produção, transmissão e recepção de significados que são exercidas por instituições culturais como a igreja, as escolas, as universidades e, em especial, a indústrias da mídia, pois o objeto – a formação – apresenta uma íntima ligação com as tecnologias digitais no momento atual.

2. Dupas (2006) em “O mito do progresso ou progresso como ideologia” analisa o conceito de progresso até o final do século XX com base nos estudos de Bury (2004) e Nisbet (1980). De modo geral, progresso supõe que a civilização se mova para uma direção entendida como benévola.

3. Neste estudo apresentaremos a formação humana e o papel fundamental dos meios de comunicação para a transformação cultural a partir da modernidade. Para tanto, nos concentramos no conceito e entendimento de modernidade como um campo institucional e cultural.

4. Ao se referir sobre capitalismo tardio o autor pensava em uma sociedade pós-guerra e em constante progresso das técnicas de produção. Termo bastante utilizado por Adorno para descrever a sociedade contemporânea, ao invés de sociedade industrial.

o uso da técnica é predominante destinado ao desenvolvimento social e humanitário (progresso social), ou se para satisfazer os interesses da dimensão industrial e perpetuar na formação do indivíduo o enfraquecimento intelectual.

Portanto, para ampliar nossa compreensão a respeito desta relação traremos para a discussão autores que evidenciam em suas obras a noção de progresso social, bem como os efeitos dos produtos culturais, incluindo os meios técnicos de informação e comunicação, na formação dos sujeitos contemporâneos.

2 | A FORMAÇÃO MODERNA

Para refletirmos sobre a formação no contexto moderno recorreremos às contribuições teóricas de Locke (1986), Rousseau (1995) e Kant (1996) sobre a educação – projeto pedagógico moderno – no século XVIII. Na tentativa de buscar uma nova ordem social é que, neste período, os estudos eram voltados para o próprio homem. Assim, pregoavam-se que a formação do homem deveria se dar pelo pensamento livre, o qual substituiria a tradição, sobretudo, religiosa.

Santos (2016)⁵, destaca que para entender o pensamento educacional moderno é preciso se voltar para o ser humano e o meio cultural. Para tanto, o autor propõe refletir sobre uma concepção de educação do corpo no século XVIII. Através desses três autores é possível perceber ações disciplinares e orientadoras centralizadas na moral, nos costumes e na educação que poderiam promover mudanças na conduta moral, no intelecto e no corpo do homem moderno.

Para Locke (1986), a formação exalta o aspecto disciplinar do ser humano, o qual se instrui a submissão dos instintos à razão – dominar as paixões. Neste sentido, a educação é a formação específica do *Gentleman*⁶, em que prepara o indivíduo, em especial a criança, para a virtude, formação moral. (SANTOS, 2016)

O pensamento teórico de Locke se sustenta na percepção sensorial como base do conhecimento. Desta forma, o autor enfatiza que tanto a sensação como a razão são indispensáveis para um conhecimento significativo, pois para ele o ponto de partida de todo conhecimento é a sensação.

Na teoria de Rousseau (1995) a natureza está sob o regimento de leis gerais e racionais e que se encontram acima das circunstâncias sociais. Assim, o homem regido por estas leis estaria em seu estado natural, logo, a educação seria aquela que reclama o valor da natureza e das coisas e combate a influência dos homens através do contato com suas próprias experiências. (SANTOS, 2016)

Posto isso, podemos perceber a formação do homem natural em *Emílio* – criança imaginária de uma das suas principais obras – quando Rousseau apresenta suas necessidades mais essenciais. Para a pedagogia desse autor a liberdade é um

5. Buscamos extrair informações a respeito da educação moderna na primeira parte da obra de Santos (2016) “O lugar do corpo no cenário da educação moderna”, em que se utiliza dos escritos de Locke (1986); Rousseau (1995) e Kant (1996) como fonte primária nesta concepção.

6. Para Locke o gentleman apresentava uma conduta ética, ou seja, boas maneiras por meio da instrução.

direito, o qual pode permitir adaptar a formação à natureza.

Neste sentido, não era o propósito da educação se apresentar de forma engessada, e sim formar um homem livre e consciente da sua vocação natural. Para tanto, a formação ideal desta concepção seria “deixar Emílio livre”, longe das influências sociais para que houvesse uma formação natural e o mesmo pudesse crescer moralmente e intelectualmente.

Kant (1996), por sua vez, apresenta a formação do homem esclarecido como um dos principais pontos de sua teoria. A compreensão do homem como um ser racional por natureza norteia o modelo pedagógico deste autor, que estabelece ligação entre a pedagogia e a ética. (SANTOS, 2016)

Neste sentido, para Kant o esclarecimento permite fazer uso consciente da razão e a disciplina se apresenta de forma fundamental para a construção de uma lei moral. Sendo assim, a disciplina ao lado da educação ética forma a base da consciência nesta perspectiva. “O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. (KANT, 1996, p. 11)

Dito isto, para se tornar um homem esclarecido se faz necessário transformar a animalidade em humanidade, para que o homem possa exercer o seu próprio entendimento – o livre pensar – e não mais ser dirigido intelectualmente por outrem.

De modo geral, entendemos que o intuito do projeto pedagógico moderno de converter a educação numa posição cívica e racional parte da postura formativa crítica frente a um pensamento tradicional, o qual culminaria em um progresso social. Contudo, neste período moderno tal construto – o livre pensar – comumente associado a instrução e a disciplina das crianças poderia consolidar o caráter e os bons costumes da humanidade, além de poder promover o esclarecimento do homem por meio do processo educativo.

Diante disso, Charles (2011, p. 72)⁷ nos apresenta o ponto decisivo do projeto pedagógico moderno:

Se a educação é tão importante no século das Luzes é porque os filósofos sabem, após Descartes, que os preconceitos se enraízam nas primeiras épocas da vida, quando a razão não está ainda formada para contrariá-los. Ora, se os preconceitos se transmite pela educação, não será necessário trabalhar somente com as crianças, mas também com seus preceptores, pois o círculo vicioso da ignorância só pode ser vencido na sua própria fonte.

Partindo da concepção de que a educação deste século se voltava mais fortemente para as crianças é que Charles, enfatiza a posição de Jean-Pierre de Crousaz (1722 *apud* CHARLES, 2011), ao propor que os pais e os preceptores tivessem uma atenção especial na educação das crianças e não negligenciassem tal processo. Neste sentido, o projeto pedagógico moderno objetivava modificar a

7. O texto de Sébastien Charles “*Paideia e Filosofia no Século das Luzes*” traduzido pelos autores do livro “*Moder-
nidade Filosófica*” Edmilson Menezes e Everaldo de Oliveira no ano de 2011, nos traz um apanhado da educação
no século das luzes. Ide Charles (2011).

relação de autoridade destes no processo educativo, percebido na força física e psíquica, buscando substituí-las pela atenção e delicadeza.

Deste modo duas esferas – privada e pública – foram problematizadas. Sendo a privada de responsabilidade dos preceptores, na qual recomendam-se que estes se tornem exemplos de virtude e não de autoridade. A esfera pública, por sua vez, direcionava a responsabilidade para os mestres (docentes), de tal modo que estes deveriam formar-se primeiro para depois formar os outros, sendo essa a principal recomendação. Os mestres precisam ter independência suficiente do seu estado de saber. (CHARLES, 2011)

A essa última esfera nos atentaremos para discutir uma formação educativa crítica e reflexiva dos mestres e das crianças na contemporaneidade. Charles (2011) provoca uma reflexão sobre o ensinar e o aprender na perspectiva de Locke, na qual diz que é através das sensações que a razão é provocada e não por teorias acabadas que explicam o homem. Portanto, os mestres precisam tratar a educação desde a infância, através da divisão estrutural sensitiva e reflexiva.

Neste sentido, as crianças experimentaríamos pela sensação, além de formar ideias em proporção ao que elas podem compreender e os mestres precisariam desse esclarecimento para racionalmente formá-las. Por este motivo, é necessário que estes não as formem conforme seus pensamentos, mas as estimulando a pensar. O autor se apropria de Kant para afirmar que somente um Estado livre estaria em condições de permitir uma educação emancipatória e que somente dessa forma, as crianças seriam capazes de andar por si mesmas.

3 | FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

Os autores Alemães Horkheimer e Adorno (1985; 1995) fazem uma crítica ao esclarecimento proposto por Kant e aos filósofos modernos, os quais tinham como premissa a noção de progresso e valorização do indivíduo como principais propulsores para um progresso moral. Eles buscavam certezas, verdades e valores não mais no passado, mas no indivíduo, através da reflexão racional. No entanto, para Adorno e Horkheimer, o progresso pretendido pela modernidade daria preferência a autonomia do indivíduo e não ao “todo”, entendido por eles como o social. Assim, o desprezo pelo contexto social, acarretaria uma série de situações nefastas para a humanidade.

Para Adorno (1995) a teoria social é uma abordagem formativa, por isso, o autor acredita que uma educação política poderia levar a sociedade a emancipar-se. Esta abordagem formativa tem um papel fundamental no processo formativo educacional contemporâneo quando nos damos conta de que as mudanças e as determinações sociais são refletidas na educação desde tempos atrás formando ou deformando os indivíduos.

Adorno (1995) ao tratar da educação, faz alusão a não repetição de

Auschwitz, concomitantemente à resistência frente a barbárie ainda presente na contemporaneidade. Para tal, torna-se relevante entender o esclarecimento geral no tocante a uma auto-reflexão crítica intelectual, cultural e social.

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. (ADORNO, 1995, p. 120-121)

Para Adorno (1995), é também nesta primeira infância – discutida anteriormente – que a família e a escola deveriam fortalecer a resistência em relação à adaptação nos dias atuais. Uma das tarefas mais decisivas da educação contemporânea que o autor adverte é a crítica a um realismo supervalorizado, muitas das vezes proporcionado por meios técnicos de informação e comunicação, o qual é incutido nas crianças um processo de adaptação “dolorido”, que finda sendo cruel.

A busca pela racionalidade exacerbada culminou em um deslumbramento e encantamento pela racionalidade técnica⁸, a qual acaba embaraçando a liberdade intelectual da sociedade e, por conseguinte, pode levar à barbárie. Desta forma, crianças que não suspeitam da crueldade da vida, acabam sendo expostas à barbárie logo após passarem a ganhar a falsa “autonomia” no momento que deixam de ser protegidas pelos pais. (ADORNO, 1995)

Isso se dá a partir do momento em que se restringe o ato de reflexão. Além disso, Adorno reconhece os pais como produtos da cultura, de modo que se a cultura é bárbara, logo, os pais também o serão. Incluiremos neste contexto os mestres (docentes), pois os mesmos também são produtos da cultura.

Com isso, o autor propõe uma reflexão acerca do desencantamento do mundo – promessa da modernidade – no momento em que percebe as fases multifacetadas do esclarecimento, se opondo a aceitar e se adaptar às vantagens oferecidas pela razão, como um ato de resistência. Desse modo, as implicações subjetivas, as determinações subliminares e as nuances de um sistema opressor que se inicia após a industrialização da sociedade são postas sobre a mesa com o intuito de apresentar a face sombria e perversa do esclarecimento.

Neste sentido, entendia-se que o progresso técnico-científico advindo do esclarecimento da consciência traria para a humanidade avanços morais. No entanto, Adorno acreditava que os meios de comunicação e informação poderiam servir tanto para autonomia, quanto para submissão. Dessa forma, verificou-se que a razão técnica poderia ocasionar uma série de barbáries, originando um retrocesso social. “Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler? Caminho tradicional para a autonomia, a formação cultural pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie”. (ADORNO, 1995, p. 15)

8. A racionalidade técnica aqui é entendida como a valorização da razão como instrumento de conhecimento válido através da comprovação científica.

O documento *A Filosofia Moral Negativa de Theodor W. Adorno*, produzido pelo também Alemão Gerhard Schweppenhäuser, teve como premissa apresentar a interpretação de Adorno quanto a moral. Nesse contexto, Adorno apresenta a dupla posição da moral, como instrumento de liberdade e de opressão, sendo assim, o mesmo acreditava que toda moral poderia ser criticada. (SCHWEPPENHÄUSER, 2003)

As inquietações que originaram as produções de Adorno e Horkheimer tiveram como plano de fundo elementos morais presentes em conflitos e guerras de suas épocas. Esses acontecimentos implicaram em questões de ordem dialógica, pois eles acreditavam que a realidade era contraditória, todavia, dialética. Neste sentido, os autores apresentam fissuras de certas condições sociais – cultura de massa – ou de um determinado fenômeno visando um esclarecimento dialético, como por exemplo, o poder influente dos meios técnicos de informação e comunicação ou clássico caso de extermínio em massa, denominado “Auschwitz”.

Para Horkheimer; Adorno (1985), não se encontra barbárie somente em Auschwitz, mas no próprio princípio civilizatório. Pretender se opor a esta realidade, faz-se necessário para entender os limites do esclarecimento em face da tendência dominante do progresso, em que o processo dialético entre o esclarecimento e a dominação é de suma importância para o discernimento do progresso de crueldade e da liberdade. “Eles achavam que era o antissemitismo que vinha desfigurar a ordem, quando, na verdade, é a ordem que não pode viver sem a desfiguração dos homens”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 158)

O antissemitismo, ou seja, o preconceito, a hostilidade e a discriminação contra Judeus e Árabes, foi um “movimento popular” da época dos autores, e em seus escritos eles põem em evidência a tentativa bárbara de extermínio dessas raças (anti-raça). Mas isso não se dá de forma isolada, pelo contrário, eles apresentam as contradições de diversos fenômenos sociais presentes na formação cultural contemporânea, frente a uma política emancipatória. Sejam eles de regime fascista ou capitalista.

4 | O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E A CONTRADIÇÃO PRESENTE NA FORMAÇÃO CULTURAL

A maioria pensadores sociais, quando se tratava da dinâmica cultural, associavam os processos de racionalização e secularização ao surgimento das sociedades modernas. Todavia, não atribuíam papel significativo do desenvolvimento tecnológico à formação cultural. Thompson (1999), por sua vez, acredita que para entender a natureza da modernidade é necessário evidenciar também o desenvolvimento dos meios de informação e comunicação – invenção da impressão e codificação elétrica da informação – focalizando nos meios de produção e circulação

das formas simbólicas presente no mundo social.

Diante disso, acreditamos que tanto a ideia de racionalização, quanto a de desenvolvimento dos meios técnicos de informação e comunicação – explorados pelos aspectos político, econômico e cultural – contribuíram para o desenvolvimento das sociedades modernas, haja vista o deslumbramento e encantamento destas pela racionalidade técnica e pela noção de progresso e formação social.

Estas “contribuições” alvitradas a partir da modernidade, em decorrência da forma técnica ou instrumental, não pode, de maneira alguma para Thompson (1999), encobrir a outra face dessas contribuições, a dimensão simbólica. O autor acredita que a dimensão simbólica pode afetar diretamente na formação do sujeito. Desta forma a análise cultural parte da interpretação das formas simbólicas, ou seja, das significações dos fenômenos sociais de forma autônoma.

Neste sentido, acredita-se que o processo de desenvolvimento tecnológico e seus impactos foram potencializados pelas formas de produção, armazenamento e reprodução dos meios de comunicação de massa, os quais podem produzir e reproduzir em larga escala; podem apresentar disposição em relação ao tempo e espaço; bem como, podem evidenciar, por meio de mensagens subliminares, a relação de poder⁹ e a mercantilização de conteúdos simbólicos.

Kenski (2007, p.20-21) argumenta que “o desenvolvimento tecnológico de cada época da civilização marcou a cultura e a forma de compreender a sua história. Todas estas descobertas serviram para o crescimento e desenvolvimento do acervo cultural da espécie humana”.

Corroborando com os dizeres de Thompson (1999) e Kenski (2007) acerca das transformações sociais modernas sofridas pelo meio técnico, Belloni (2001) destaca que a presença de objetos técnicos mediatizando as relações dos homens entre si, como também com a natureza está enraizada nos processos de secularização e racionalização. Isto posto, a autora evidencia o crescente domínio da natureza como consequência do conhecimento técnico-científico e confirma as insuficientes explicações místicas.

É nesse cenário que se insere a chamada “indústria cultural”, a qual ideologicamente dissemina a produção em série e a padronização de bens com fins mercadológicos e de controle social. Neste caso, Horkheimer; Adorno (1985) entendiam que a cultura viraria mercadoria e seu rendimento financeiro desprezaria a necessidade social de seus produtos.

Desta forma, Adorno e Horkheimer percebem a cumplicidade entre a razão, o desenvolvimento tecnológico e o capitalismo tardio. Essa convivência para eles mantém em vigência um sistema opressor na sociedade, bem como, uma barbárie velada e não propõe um progresso do sistema social. Sendo assim, a barbárie

9. Entendemos como poder a capacidade dos fenômenos sociais de agir – ações intencionais – para alcançar seus objetivos e interesses. Destacamos com base nos escritos de Thompson (1999) os quatro principais tipos de poder: econômico; político; coercitivo e simbólico ou cultural.

continua existindo e exercendo sua função – pressão social – na contemporaneidade. Apesar da aparente invisibilidade de seus atos simbólicos, a sociedade prossegue caminhando para o retrocesso. “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada de si mesma”. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114)

Para Adorno, as condições sociais surgem das determinações impostas pela indústria cultural, através da qual se proporciona uma semiformação à sociedade, ou seja, estimula uma aparente formação. “[...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas”. (ADORNO, 1995, p. 21)

Em *Adorno, Semiformação e Educação*, texto produzido por Wolfgang Leo Maar, traz a ideia de semiformação, desenvolvida por Adorno e Horkheimer, como uma uniformização da sociedade administrada, a qual é tomada pelo caráter de *fetichê* da mercadoria e pelo “ar de semelhança” que a indústria cultural confere a tudo. “As ‘massas’ são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural”. (MAAR, 2003, p. 461)

É nesse contexto que a “Teoria Crítica” da Escola de Frankfurt, incluindo os Frankfurtianos Adorno e Horkheimer, tem um papel fundamental para a formação social, pois analisam as determinações sociais que implicam no processo formativo educacional. Os autores acreditavam que ao difundir uma educação política estariam desenvolvendo uma educação para a emancipação.

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação teoria e prática. Em Adorno a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (ADORNO, 1995, p. 14-15)

Diante disso, as determinações sociais não deveriam ser tratadas como acidentais ou naturais, ao contrário, deveriam ser jogas contra os seus próprios conceitos. Assim, fazendo-se uso de questionamentos, apontando limitações objetivas, revelando as contradições, dentre outros condicionantes de resistência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na visão dos iluministas, formação do homem moderno poderia promover por meio do esclarecimento transformações na vida social. Entretanto, a pedagogia moderna a partir do uso da razão e valorização da ciência, como vimos anteriormente nas discussões críticas de Adorno e Horkheimer (1985; 1995) sobre cultura e educação, levou a contemporaneidade a problematizar a *Bildung* (formação) e o *Aufklärung* (esclarecimento) como elementos modernos a serviço da dimensão industrial e do enfraquecimento intelectual.

Os autores Adorno e Horkheimer acreditavam que os meios de comunicação de massa passariam a moldar o mundo. Horkheimer; Adorno (1985; 1995) diziam que os produtos culturais implicavam nas posturas de aceitação da ordem social. No entanto, Thompson acreditava que nem todos estariam necessariamente no mesmo “saco”, ao dar a entender que os autores generalizavam a passividade dos indivíduos. Desta forma, Thompson (1999) defende a ideia de análise destes produtos simbólicos e culturais para a promoção de sujeitos receptores autônomos.

Por outro lado, eles se complementam uma vez que possuem como premissa um pensamento emancipatório (Adorno e Horkheimer) e autônomo (Thompson) em relação aos impactos sociais e políticos advindos dos meios de informação e comunicação.

Adorno e Horkheimer são bastante conhecidos por suas franquezas e palavras “duras” a respeito, sobretudo das possíveis causas nefastas da técnica para a sociedade. Alguns pensadores concordam com os empregos de suas obras, como é o caso de Belloni (2001), ao destacar que a ciência e seus desdobramentos técnicos cada vez mais vão penetrando a vida social cotidiana, contudo a natureza caminha para a perda de seus mistérios e, a religião, sua importância na compreensão do mundo, agora papel da ciência.

No entanto, este desencantamento não implica dizer que estes pensadores são totalmente contrários aos meios técnicos de informação e comunicação, como até o próprio Adorno não o é. Uma prova disso é sua posição quanto à televisão educativa, ao destacá-la eficaz se colocada a serviço da formação cultural e com fins pedagógicos, sobretudo na primeira infância.

Daí a importância que existe acerca do esclarecimento para com a educação, principalmente na infância e no processo de formação docente. Acreditamos estar nesses dois pressupostos o acesso mais rápido e mais eficaz para se alcançar a desbarbarização da sociedade. Para tanto, faz-se necessário intermediar na formação docente e no processo educativo das crianças uma consciência da realidade atual, em especial, sobre a influência dos meios técnicos de informação e comunicação para a formação cultural do sujeito. Apresentando, assim, o processo de auto-reflexão crítica.

Portanto, faz-se necessário resgatar o potencial da consciência como princípio educacional na sociedade contemporânea, visto que toda reflexão carece de ser apreendida como não submissão à vontade de alguém ou de outrem, como também um movimento de resistência do sujeito a todo *clichê*. Dito isto, só assim Auschwitz não virá a ocorrer novamente; a verdade será extraída do conteúdo; o processo emancipatório chegará ao seu ápice, tornando-os sujeitos refletidos da história.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Trad. De Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- CHARLES, Sébastien. Paideia e Filosofia no século das luzes. In: Menezes, Edmilson; Oliveira, Everaldo de. **Modernidade Filosófica: um projeto, múltiplos caminhos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.
- CROUSAZ, *Traité de l'éducation des enfants*. La Haye: Vaillant et Prevost, v. 1. 1722.
- DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso ou progresso como ideologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FABIANO, Luiz Hermenegildo. **Adorno, Arte e Educação: Negócio da Arte como Negação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 495-505, agosto 2003.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LOCKE, J. **Pensamientos sobre La Educación**. Tradução de La Lectuara y Rafael Lasaleta. Madrid-España: AKAL, 1986.
- MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno, Semiformação e Educação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 459-476, agosto 2003.
- SANTOS, L. A. M. **O corpo próprio como princípio educativo: a perspectiva de Merleau-Ponty**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1.
- SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard. **A Filosofia Moral Negativa de Theodor W. Adorno**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.83, p. 391-415, agosto 2003.
- THOMPSON, John B. **A Mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

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

