

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
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^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: um estímulo a transformação humana 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0063-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.639221103>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Subrinho, Abinalio Ubiratan da Cruz (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Desde a superação dos paradigmas interpostos pelas tendências de cunho tradicionalista, o campo educacional vem somatizando uma série de ganhos e tensionamentos, entre eles se sublinha o amadurecimento das concepções da aprendizagem enquanto ato situado, atravessado pelas mais diversas experiências e contextos no qual todos os atores envolvidos neste rizoma se tornam importantes elaboradores e propagadores de conhecimento.

Adjunto a isso, se destaca também a indispensável atuação dos professores/as, coordenadores/as e demais profissionais da educação no desenvolvimento de reflexões de cunho teórico, metodológico, epistemológico, formuladas a partir da investigação da sua própria prática. Estudos que se convertem basilares no desenvolvimento de políticas públicas que levem em consideração o cenário sociocultural no qual a escola está imersa (do qual é simbioticamente integrante) e os sujeitos, intra e extramuros, que a compõem.

Nesse sentido, as práticas de pesquisa em Educação têm oportunizado um ganho sistêmico e multilateral para o campo e para os sujeitos, benefícios que refletem, diretamente, nos gestos e processos sociais: ganha o campo pois, em decorrência das investigações novas lentes são lançadas sobre fenômenos e problemáticas que permeiam as relações seculares do ensinar e aprender, bem como emergem novas questões achados que irão, entre outras circunstâncias, contribuir com reformulação do currículo escolar e da didática, inserindo e revisando temáticas e epistemologias.

Quanto aos indivíduos que, atravessados de suas subjetividades, ao pesquisarem exercem a autoformação, dimensão formativa aqui pensada a partir de Pineau (2002), que em linha gerais a define como um processo perene que acompanha os sujeitos em toda sua vida, promovendo uma revolução paradigmática. O estar atento a você mesmo, suas atitudes, emoções, e a relação com o outro e com o ambiente. A interação destas dimensões constitui um engajamento às causas pessoais, sociais e ambientais, possibilitando que os indivíduos reflitam e ressignifiquem, nesse contexto, o pensar praticar à docência e as outras diversas formas de ensinar.

Desse modo, nesta obra intitulada “**A educação enquanto fenômeno social: Um estímulo a transformação humana**” apresentamos ao leitor uma série de estudos que dialogam sobre as mais variadas temáticas, entre elas: a formação inicial e contínua dos profissionais da educação; discussões acerca dos níveis e modalidades de ensino, percebidas a partir de diversas perspectivas teóricas; da gestão da sala de aula e da gestão democrática do ensino público; elaboração e análise crítica de instrumentos ensino e situações de aprendizagem; constructos que versam sobre educação, tecnologia, meio ambiente, entre outras propostas transversais. As pesquisas adotam métodos mistos, filiadas a diferentes abordagens, campo teórico e filosófico, objetivando contribuir com a

ampliação dos debates em educação e com a formação, qualificação e deleite de todos os sujeitos que se encontrarem com este livro.

Assim, desejamos a todos e todas uma aprofundada e aprazível leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Abinalio Ubiratan da Cruz Subrinho

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INTERNACIONALIZAÇÃO, REGIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ACRÉDITAÇÃO REGIONAL DO MERCOSUL

Jeinni Kelly Pereira Puziol

Gladys Beatriz Barreyro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211031>

CAPÍTULO 2..... 15

LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS DE HIDALGO: UN ANÁLISIS PESTEL ANTE UNA MEGACIENCIA

Amalia Santillán Arias

Concepción Gómez Juárez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211032>


CAPÍTULO 3..... 26

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA ANÁLISE SOBRE A SAÚDE E O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO PROFESSOR

Glaé Corrêa Machado

Andréia Mendes dos Santos


Renata Santos da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211033>

CAPÍTULO 4..... 39

EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO: AS TICS COMO MEDIADORAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Francisco Duarte da Cruz


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211034>

CAPÍTULO 5..... 52

INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Jiuliana Ferreira Florentino

Vanderlei Balbino da Costa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211035>







CAPÍTULO 6..... 62

AS AULAS DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPO DE PANDEMIA: DA TRANSMISSÃO-ASSIMILAÇÃO PARA A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

Claudia Lorena Juliato Araujo


Pura Lúcia Oliver Martins

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211036>

CAPÍTULO 7	70
WIKIPÉDIA, UM LÓCUS DE (DES)ENCONTROS ENTRE AGENTES HUMANOS E NÃO HUMANOS?	
Teresa Margarida Loureiro Cardoso Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211037	
CAPÍTULO 8	84
COMPREENSÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIANÇA A PARTIR DE VIGOTSKI	
Ilda de Franceschi Fellipetto Marciele Dias Santos Cabeleira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211038	
CAPÍTULO 9	91
ASPECTOS RELEVANTES DO PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES NO CURSO DE UMA PESQUISA FOCALIZADA NA SUBJETIVIDADE	
Maria Mônica Pinheiro-Cavalcanti	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6392211039	
CAPÍTULO 10	103
DESIGN DA INFORMAÇÃO, EDUCAÇÃO EM SAÚDE E INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	
Fernando dos Santos Almeida Francisco Antonio Pereira Fialho	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110310	
CAPÍTULO 11	110
CONCEPÇÃO FENOMENOLÓGICA DE ANGÚSTIA EM SARTRE: ATUALIDADES FILOSÓFICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Maria Lúcia Gomes Figueira de Melo Maria Josevett Almeida Miranda Denise de Souza Simões Rodrigues	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110311	
CAPÍTULO 12	119
SELO LENTE INTERIOR: CERTIFICAÇÃO DA RESPONSABILIDADE EMOCIONAL NAS ORGANIZAÇÕES	
Svetlana Romagna Valentim	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110312	
CAPÍTULO 13	142
CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GRADUADOS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANISTA NO CURSO DE PEDAGOGIA NO ISCED DE CABINDA,	

ANGOLA


Lando Emanuel Ludi Pedro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110313>

CAPÍTULO 14..... 158

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO HUMANA DE JOVENS E ADULTOS DO PROEJA

Bianca Bissoli Lucas


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110314>

CAPÍTULO 15..... 166

UM BREVE PANORAMA DAS NORMATIVAS ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O NAPNE

Isabel Freitas Cunha

Valeska Guimarães Rezende da Cunha


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110315>

CAPÍTULO 16..... 175

PROPOSTA DE SISTEMA UNIFICADO PARA O GERENCIAMENTO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MESTRES DAS ESCOLAS TÉCNICAS

Murilo Santos Garcia

Ana Paula Dário Zocca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110316>

CAPÍTULO 17..... 200

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO FRENTE À SUA FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA ASSISTIVA E A AGENDA 2030

Andrea Ribeiro Ramos

Roberto Kanaane

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110317>

CAPÍTULO 18..... 209

EL PERFIL PROFESIONAL DEL INGENIERO DEL SECTOR TIC UN DIAGNÓSTICO BASADO EN COMPETENCIAS

Marcelo Dante Caiafa

Ariel Aurelio

Adrián Marcelo Busto

José Krajnik


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110318>

CAPÍTULO 19..... 223

O ESTRANGEIRO

Suelen Aparecida de Carvalho Rela

Daniela Dias Anjos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.63922110319>

SOBRE OS ORGANIZADORES	229
ÍNDICE REMISSIVO.....	230

INFLUÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Data de aceite: 01/03/2022

Data de submissão: 20/01/2021

Jiuliana Ferreira Florentino

Universidade Federal de Jataí
Jataí- Goiás

<http://lattes.cnpq.br/8340064611217869>

Vanderlei Balbino da Costa

Universidade Federal de Jataí
Jataí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9675106511430204>

RESUMO: A reflexão proposta nesse ensaio tem a finalidade de discutir à luz da literatura o progresso da história da educação brasileira, as correntes pedagógicas predominantes em determinados períodos e de que forma os processos educativos direcionam à inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar. Alçamos os questionamentos: Como ocorreram os processos de instauração das correntes pedagógicas predominantes no Brasil? De que maneira os processos de inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se legitimaram? Objetivamos identificar nesse ensaio, como educação brasileira foi organizada em determinados períodos históricos; identificar as concepções e teorias pedagógicas predominantes em diferentes períodos e contextos históricos; analisar os fatores que impulsionaram a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar. Fundamentamos nossas reflexões em Freire (1981), Saviani (1999;2011;2019;2021),

Kassar (2011), Mendes (2006), dentre outros. Consideramos que historicamente as tentativas de incluir pessoas com deficiência em ambiente escolar, estiveram associadas as tendências pedagógicas de cada período, uma vez que cada tendência traz propostas de desenvolvimento educativo, buscando atender as necessidades da sociedade da economia daquele período.

PALAVRAS – CHAVE: Teorias da educação. Deficiência. Inclusão escolar.

INFLUENCES OF BRAZILIAN PEDAGOGICAL THINKING IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATIONAL POLICIES

ABSTRACT: The reflection proposed in this essay aims to discuss in the light of the literature the progress of the history of Brazilian education, the pedagogical currents prevalent in certain periods and how educational processes direct the inclusion of people with disabilities in the school environment. We raised the questions: How did the processes of establishment of the predominant pedagogical currents in Brazil occur? How were the processes of inclusion of people with disabilities in the school environment legitimized? We intend to identify in this essay how Brazilian education was organized in certain historical periods; identify the predominant pedagogical conceptions and theories in different periods and historical contexts; to analyze the factors that boosted the inclusion of people with disabilities in the school environment. We base our reflections on Freire (1981), Saviani (1999;2011;2019;2021), Kassar (2011), Mendes (2006), among others. We consider that

historically the attempts to include people with disabilities in the school environment, were associated with the pedagogical trends of each period, since each trend brings proposals for educational development, seeking to meet the needs of the society of the economy of that period.

KEYWORDS: Theories education. Deficiency. School inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este ensaio, é produto da disciplina “Pensamento Educacional”, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí/GO, e tem por objetivo analisar como os processos de inclusão de pessoas com deficiência estão inseridos no pensamento educacional brasileiro em um contexto histórico.

Nessa perspectiva, justificamos esse ensaio pela necessidade de melhor compreensão do atual contexto educacional, porquanto faz-se necessário conhecer o progresso da história da educação brasileira, e as correntes pedagógicas predominantes em determinados períodos.

Em virtude das reflexões a respeito do pensamento educacional brasileiro e da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar alçamos os seguintes questionamentos:

Como ocorreram os processos de instauração das correntes pedagógicas predominantes no Brasil? De que maneira os processos de inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se legitimaram?

Objetivamos identificar nesse ensaio, como educação brasileira foi organizada em determinados períodos históricos; identificar as concepções pedagógicas predominantes em diferentes períodos e contextos históricos; analisar os fatores que impulsionaram a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar.

2 | MÉTODO

Nossa opção nesse estudo priorizou a pesquisa qualitativa. Para tanto, apoiamos em Lüdke e André (1986), ao pontuar que: “[...] Pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]”. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 11). Considerando as abordagens teóricas utilizadas na elaboração do estudo, demos ênfase aos estudos exploratórios. Quanto aos procedimentos, apoiamos em artigos de reflexão e obras que discutem a educação brasileira em diferentes períodos históricos.

O primeiro procedimento metodológico se consubstanciou em realizar um levantamento de todas as obras disponibilizadas durante o curso da disciplina “Pensamento Educacional”.

O segundo procedimento metodológico adotado foi a revisão de literatura relativa à

essa relevante temática, priorizamos nessa revisão artigos, teses e livros que discorreram sobre o pensamento educacional brasileiro e sobre a inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As primeiras instituições de ensino brasileiras foram implantadas a partir de 1549 pelos jesuítas, sendo subsidiadas pela coroa portuguesa por meio do estatuto da Redízima, “mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinada à manutenção dos colégios jesuítas” (SAVIANI, 2005, p.4). O mesmo autor afirma que, por aproximadamente 200 anos, a pedagogia hegemônica de referência foi a católica, igreja e coroa portuguesa se aliaram para desenvolver na terra “descoberta” um trabalho pedagógico de alfabetização dos filhos das elites que habitavam essas terras e catequização dos povos nativos.

O plano de ensino dessa primeira forma de política educacional vigente no Brasil, destinava aos nativos indígenas aprendizado da língua portuguesa, doutrinação cristã, música instrumental e conhecimentos agrícolas, enquanto para os filhos dos colonos, eram ofertadas aulas de gramática latina, uma vez que realizariam seus estudos superiores na Universidade de Coimbra, na Europa (SAVIANI, 2005).

Apesar dessa pedagogia denominada brasílica, liderada pelo Pe. Manuel da Nóbrega considerar as especificidades da Colônia, sua aplicação foi inconsistente e houve divergências entre os jesuítas, fator que culminou na derrocada dessa primeira modalidade de política educacional, a qual foi substituída pela pedagogia jesuítica de 1599 a 1759, sendo implementado o Ratio Studiorum, o qual se tratava um plano adotado por todos os colégios jesuítas, porém o acesso as instruções era privilégio das elites. Os indígenas, as mulheres, os negros, pardos e escravos ficaram a margem do plano de educação, já que o acesso ao ensino era direito da minoria.

A origem da educação brasileira é marcada por processos de segregação, nossa política educacional já começa precária em razão da má conduta e das decisões equivocadas dos primeiros dirigentes. De acordo com Saviani (2005), “as ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como Pedagogia Tradicional”. (SAVIANI, 2005, p. 6). Nessa concepção pedagógica, Saviani (1999) identifica os marginalizados como aqueles que não tem esclarecimento, que são ignorantes.

Penso ser necessário ressaltar que neste período, nem se falava em educação especial, uma vez que as pessoas com deficiência ainda não eram incluídas no sistema educativo e recebiam atendimento clínico e terapêutico em instituições filantrópicas, Rocha, Reis e Costa (2020) assinalam que “foi no descortinar do século XVIII, em plena era das ideias iluministas, [...] que esses seres indesejáveis pela sociedade passaram a ser objeto de estudo da medicina, que os viam como doentes e necessitados de tratamento”.

(ROCHA, REIS E COSTA, 2020, p. 876)

A partir de 1759, as reformas pombalinas, guiadas por Marques de Pombal, começaram a ser implementadas, essas ideias pedagógicas foram propostas por meio de uma nova orientação católica, baseadas na laicidade e na instrução do Estado, inspiradas no iluminismo, excluindo os jesuítas dos processos educativos, Monti (2018) aponta que de acordo com o pensamento iluminista “o Estado engajar-se-ia na implantação, consolidação e manutenção da educação da população, tornando-a útil ao império português”. (MONTI, 2018, p. 78)

A educação pública promovida pelo pombalismo pode ser denominada de educação pública estatal confessional pois a era dirigida pela política estatal, a qual conservava uma religião oficial. A ideia central da reforma era mitigar o poder político que a igreja católica exercia na colônia, além de realizar constantes reformulações nos sistemas educativos, sendo a primeira forma de abordagem pedagógica as aulas régias, posteriormente o ensino ativo e na sequência das reformas o ensino intuitivo.

Embora não sendo prioridade da coroa portuguesa na colônia, registra-se que nesse período, além do atendimento clínico e especializado, incluiu-se a educação escolar para as pessoas com deficiência. A década de 1850 é marcada pela fundação de Instituições assistenciais às pessoas com deficiência, a exemplo do Instituto dos Meninos Cegos, instaurado em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, Mantoan (2011) aponta que essa forma de ensino só foi instituída oficialmente no Brasil no início dos anos 1860 com a denominação de “educação de excepcionais”.

Com o advento da república, mais precisamente em 1930, emerge uma nova concepção pedagógica, em um movimento denominado escolanovista, no sentido de contestar o poder das oligarquias. “A disputa com o grupo católico revela-se acirrada, expressando um rigoroso equilíbrio de forças até meados da década de 1940”. (SAVIANI, 2019, p.15)

Anísio Teixeira, um dos grandes nomes do movimento escolanovista, torna-se propagador das ideias pedagógicas de John Dewey no Brasil, e adequa a Escola Nova as necessidades da sociedade capitalista, formando para o trabalho pré-determinado pelo mercado econômico, geralmente trabalho braçal para o proletariado e intelectual para as elites.

Dentre as propostas de mudança estava a obrigatoriedade do estado em ofertar uma educação laica e gratuita para todos e substituir a pedagogia tradicional por um ensino ativo. Além disso Vidal (2013), aponta que o manifesto dos pioneiros da educação nova defendia a escola “única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento nas relações sociais[...] e na organização científica da escola”. (VIDAL, 2013, p. 579),

Nesse cenário, a sociedade burguesa liberal esquematizava um projeto hegemônico, no qual o ideário escolanovista era a implementação de uma escola para todos, com o intuito

de doutrinar o proletariado, pois com o surgimento da Escola Nova, “se tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta”. (SAVIANI, 1999, p.63). De acordo com Saviani (1999), essa concepção pedagógica trata o marginalizado como aquele que é rejeitado, que não faz parte de um grupo ou não se integra na sociedade.

Historicamente penso ser, relevante afirmar que a primeira metade do século XX foi marcada por movimentos sociais, privados e assistenciais às pessoas com deficiência, famílias dirigiam instituições que ofertavam atendimento clínico, terapêutico e escolar, como o Instituto Pestalozzi fundado em 1926, e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, fundada em 1954.

O pensamento educacional da época, nos revela que em meio ao movimento escolanovista, Paulo Freire, pautado na dialogicidade, propôs uma educação emancipatória, com base realista: que parte da realidade dos educandos como sujeitos históricos, o que proporciona o desenvolvimento da interação social e conhecimento coletivo; crítica: na qual se busca ter um olhar crítico sobre a realidade, e que ao observar os fenômenos de injustiça, procure identificar as suas causas; política: uma vez que ao criticar os problemas da realidade, educadores e educandos, se posicionam no mundo e desenvolvem consciência crítica perante os problemas da realidade. Paulo Freire também propõe que se provoque uma prática transformadora para resolver problemas, essa ação é uma pensação, é uma prática de pensar agindo e de agir pensando, é uma práxis, que promove a transformação da realidade do estudante e conseqüentemente sua emancipação enquanto sujeito. (FREIRE, 1981).

O pensamento Freireano fez perceber que a década de 1960 estava passando por um processo de expansão em diversos segmentos sociais e reitera que “ a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular de nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico”. (SAVIANI, 2019, p.335).

Nesse período (1960), também ressaltamos que em um cenário mundial de constantes transformações políticas, econômicas, educacionais e culturais, os movimentos pelos direitos humanos conquistaram espaço na sociedade brasileira. Os processos de segregação, marginalização e institucionalização começaram a ser substituídos por processos de integração, “[...] ações políticas de diferentes grupos organizados, de portadores de deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações”. (MENDES, 2006, p. 388). Além disso, impulsionados pela crise financeira mundial, dirigentes entenderam que seria oportuno integrar essas pessoas com o objetivo de economizar recursos públicos. (MENDES, 2006).

A partir de 1969 com a crise da pedagogia nova o sistema educacional é adequado a nova realidade instaurada no Brasil após o golpe do Regime Militar de 1964, a escola foi

ajustada para atender as necessidades do mercado econômico e da lógica neoliberal, tendo como predominância a pedagogia tecnicista, em um contexto de pedagogias produtivistas, as quais perduram até o momento atual, século XXI. Saviani (2005), assinala que essa tendência pedagógica buscou inspiração na “teoria do capital humano”.¹

De acordo com Saviani (1999) “a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico”. (SAVIANI, 1999, p. 26)

A pedagogia tecnicista opera na reprodução dos conteúdos visando o preparo para o mercado de trabalho, os estudantes são treinados para serem produtivos e aptos a realizarem as suas funções atendendo ao sistema liberal, assim o estado garante a manutenção da hegemonia dominante. Nessa tendência pedagógica, a escola tem a incumbência de realizar um treinamento satisfatório para que cada estudante esteja apto a realizar as suas funções de forma eficiente dentro do sistema, portanto é necessário aprender a fazer, em um processo de ensino com foco na técnica, posto que, quando se controla o processo, se controla os resultados. Nessa perspectiva pedagógica, o marginalizado é aquele que não produz, o ineficiente.

Neste sentido, circundada pelo neoliberalismo, Saviani (2005) afirma que a pedagogia tecnicista projetou o trabalho pedagógico, assemelhando-o ao trabalho fabril, sendo que o principal elemento nessa forma pedagógica “passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (SAVIANI, 2005, p. 24).

Assim, inferimos que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, englobam as teorias não-críticas apresentadas por Saviani, as quais ambicionam resolver o problema da marginalidade acreditando que por meio da educação escolar a sociedade será transformada, porém o que de fato observamos é que a escola sendo o reflexo da sociedade, apenas reproduz o que a estrutura social dominante impõe.

As décadas de 1970 e 1980, trazem mudanças no processo de participação das pessoas com deficiência na sociedade e na educação, no qual as escolas comuns passam a receber estudantes com deficiências em salas especiais. Ainda no regime militar, no ano de 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A Educação Especial a ser implantada deveria ter aspectos desenvolvimentistas, da mesma forma que a pedagogia tecnicista, tendo como fundamento a Teoria do Capital Humano.

Salientamos que no Brasil esse movimento foi influenciado pelos EUA, que após a 2ª Guerra Mundial, ofereceu a possibilidade de mulheres e pessoas com deficiências trabalharem em fábricas, substituindo os trabalhadores que haviam sido mutilados ou mortos na guerra. Assim, evidenciamos que não houve a intenção de ofertar educação para

1 A versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado. (SAVIANI, 2005, p. 21)

incluir e humanizar, tampouco promover igualdade social, mas para servir ao capital, sendo a escola apenas um instrumento para formar mão de obra a ser explorada.

Simultaneamente a predominância da pedagogia tecnicista, surge na década de 1970 reflexões sobre as concepções pedagógicas contra hegemônicas, denominadas por Saviani de teorias crítico reprodutivistas, o qual depreende que a educação só pode ser compreendida a partir de seus condicionantes sociais, ou seja a escola reproduz a sociedade na qual está inserida, portanto o oposto do que trazem as teorias não críticas.

De acordo com Saviani (1999), algumas teorias se destacaram no grupo das tendências crítico-reprodutivistas, a exemplo da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a qual é determinada por um sistema de ensino dominante, por meio da imposição de uma ação pedagógica da cultura dominante, nessa teoria, marginalizados são os grupos dominados, e a educação reforça essa marginalidade, uma vez que é instrumento de dominação cultural e reproduz a estrutura das relações de força. Outra teoria é a da escola enquanto aparelho ideológico de estado, a qual interpreta a escola como instrumento de reprodução da sociedade capitalista, sendo marginalizada a classe trabalhadora que além de tudo é expropriada pelo sistema capitalista. A teoria da escola dualista, por sua vez, esclarece que a escola corresponde a divisão da sociedade em burguesia e proletariado, formando força de trabalho e “inculcando” nos estudantes a ideologia burguesa e impedindo o desenvolvimento da ideologia do proletariado, além de ser um fator de marginalização convertendo trabalhadores em marginais ao impedir a revolução do proletariado.

A partir da década de 1980 segue-se um conjunto de ações e reformas no âmbito do sistema político, social, educativo, científico, no qual continua-se evidenciando propostas pedagógicas contra hegemônicas. Nesse contexto, Saviani (2019), faz referência a concepção libertadora e popular proposta por Paulo Freire, a pedagogia da prática almejada por Oder e Miguel Arroyo, a qual infere que o ato pedagógico também é um ato político, e que a valorização dos saberes sociais possibilita o êxito dos processos de ensino e a pedagogia crítico-social dos conteúdos, proposta por José Carlos Libâneo, a qual manifesta que o papel da escola é trazer os conteúdos atualizados, condizentes com a realidade dos estudantes sem dissociá-los de suas vivências sociais. “ Trata-se de uma escola capaz de articular, no seu currículo [...] interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento dos conceitos científicos providos pela escola e as formas de conhecimento local e cotidiano trazidas das condições de vida”. (LIBÂNEO, 2018, p. 82).

Em seus escritos, Saviani também apresenta uma proposta contra hegemônica, a qual ele denomina, no ano de 1984, de pedagogia histórico crítica, cuja proposta nasce da necessidade de uma teoria que fosse além das teorias não críticas e das crítico reprodutivistas.

O problema crucial que na avaliação contribui de forma negativa para o pensamento educacional da época, foi a ascensão do neoliberalismo na década de 1990, o qual traz

propostas de mudanças educacionais no sentido de atender ao mercado global e ao capitalismo ascendente, nesse contexto Saviani (2011), afirma que houve um retrocesso nos movimentos progressistas, o que resultou em fortalecimento da pedagogia histórico crítica, mesmo que em forma de resistência.

A finalidade da pedagogia histórico crítica é ofertar aos estudantes acesso aos conhecimentos sistematizados e científicos, partindo do conhecimento empírico desses estudantes, incentivando-os e respeitando seu tempo de aprendizagem.

Inspirado nas teorias marxistas e no materialismo histórico dialético, que considera os sujeitos a partir dos condicionantes históricos e de suas condições materiais, as quais são dinâmicas e estão em contínua mudança, Saviani considera que a Pedagogia Histórico-Crítica, trata-se de:

[...] uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética[...] conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação” [...] , tornando-a histórica (SAVIANI, 2011, p.79-80)

Saviani, afirma que a escola em uma perspectiva crítica da educação deve ser ambiente de luta contra a marginalidade, e comprometida com a melhor qualidade de ensino dentro das possibilidades atuais, “de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”. (SAVIANI, 1999, p. 42).

Nesse contexto, podemos compreender que a década de 1990, foi determinante para a elaboração de políticas públicas educacionais que atendam a sociedade da economia do conhecimento.

Estudos revelam que em 1990, o Brasil encontrava-se entre os países que tinham o maior índice de analfabetismo, portanto precisou realizar programas e ações para melhorar essa situação, e se tornar competitivo no mercado internacional. No intuito de receber recursos internacionais, o país buscou estabelecer política públicas educativas adequadas para atender ao projeto neoliberal que atendessem a convenção internacional realizada em Jomtien – Tailândia (1990), da qual originou a ‘Declaração Mundial de Educação para Todos’ contando com a colaboração da Unesco, Banco Mundial, FMI, dentre outros organismos internacionais.

Inferimos que a literatura, em geral, aponta que os acordos assinados nas convenções internacionais no final do século vinte, impulsionaram a formulação de legislações específicas no Brasil para o atendimento educacional às pessoas com deficiência, provocando avanços no que se refere à elaboração de políticas públicas. “Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos”. (KASSAR, 2011, p. 53).

Entretanto, Mendes (2006) indica que essa seria uma versão romantizada da história e que de fato essas discussões tiveram início nos Estados Unidos e “por força de

penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990". (MENDES, 2006, p.391).

Mesmo com algumas dissidências à luz da literatura, o fato é que os debates acerca da inclusão de pessoas com deficiência em ambiente escolar se intensificaram ao longo do século vinte e um, assinalando a necessidade do poder público regulamentar e implementar sistemas educacionais inclusivos.

4 | CONSIDERAÇÕES

Nesse cenário compreendemos que as teorias educacionais e as abordagens pedagógicas foram relacionadas a sociedade de cada época e as constantes transformações sociais, as quais despertaram a necessidade de se repensar os processos educativos e a real intencionalidade da escola.

Evidenciou-se que historicamente as tentativas de incluir pessoas com deficiência em ambiente escolar, estiveram associadas as tendências pedagógicas de cada período, uma vez que cada tendência traz propostas de desenvolvimento educativo, buscando atender as necessidades da sociedade da economia daquele período.

Consideramos essencial compreender que o processo formativo não se resume em transmitir conhecimento e treinar para o desenvolvimento de competências específicas e que precisamos implementar uma educação crítica e histórica, que trabalhe uma visão dialética na relação do ser humano com a sociedade e a natureza, que se constitua como prática de liberdade e que seja humana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. bras. ed. esp.**, Marília, v.17, p.41-58, ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos (org.). POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E ESCOLA: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 2. p. 44-87. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/Políticas_Educacionais_Neoliberais_e_Escola_Publica_-_uma_qualidade_restrita_de_educacao_escolar.pdf. Acesso em: 03 maio 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade. Unicamp. 2011. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-556, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwylzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MONTI, Edinardo Monteiro Gonzaga do. Aulas régias: luz que emana do trono. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-89, abr. 2018. Quadrimestral. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3065>. Acesso em: 04 out. 2021

ROCHA, Leonor Paniago; REIS, Marlene Barbosa de Freitas.; COSTA, Vanderlei Balbino da. Educação especial e inclusão: diálogos sobre pesquisa, políticas e práticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 872–883, mar. 2020. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13501>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev.Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na História da Educação brasileira. 2005. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo_0.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/L9NXYSJMYvyRSvPFPxZRgSq/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2021.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditação MERCOSUL 1, 10, 11, 12
Alfabetização 51, 54, 149, 154, 160, 223, 224, 229
Angústia 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117
Audiência 103, 104, 105, 107, 108, 192
Aulas remotas 62, 65, 110

C

Competencias profesionales 209, 216
Comunicação 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 71, 85, 86, 87, 88, 92, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 124, 127, 175, 177, 186, 188, 193, 201, 202, 203, 226, 229
Criação 5, 6, 10, 35, 42, 46, 49, 51, 72, 80, 92, 114, 115, 125, 167, 172, 175, 176
Currículo 4, 23, 37, 58, 142, 145, 147, 148, 152, 153, 157, 164, 165, 169, 179, 223, 225
Curso de pedagogia 142, 155

D

Deficiência 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 104, 105, 167, 168, 169, 170, 172, 201, 202, 203, 204, 205, 207
Design de informação 103, 108

E

Educação 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 26, 28, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 84, 86, 89, 90, 91, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 119, 127, 132, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 185, 186, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 208, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229
Educação especial 54, 57, 60, 61, 147, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 208
Educação Física 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165
Educação profissional 158, 160, 161, 165, 171, 172, 174, 195, 196, 200, 204, 208
Educação superior 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 39, 44, 62, 64, 68, 171
Ensino-aprendizagem 39, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 62, 105, 148
Epistemologia qualitativa 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102

F

Fenomenologia 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117

Filosofia 108, 110, 113, 115, 116, 117, 157, 229

Finanças 175, 184, 186, 187

Formação continuada 34, 147, 161, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207

Formação de professores 31, 32, 33, 51, 82, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 152, 153, 154, 156, 157, 170, 208, 229

Formação humana 145, 158, 159, 225

G

Gestão 62, 63, 64, 65, 68, 75, 76, 110, 120, 121, 124, 126, 133, 134, 138, 140, 142, 156, 175, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 207

I

IFSP 166, 167, 171, 172, 173, 174

Inclusão escolar 52, 60, 61, 169, 203, 206, 207, 208

Inclusão social 103, 161, 203

Informação 3, 8, 13, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 71, 82, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 101, 103, 105, 106, 108, 133, 151, 185, 187, 190, 200, 201, 202, 229

Inovação 8, 37, 147, 148, 151, 175, 184, 185, 190, 194, 204

Internacionalização 1, 2, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 14

M

Matemática 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 164, 226, 229

Megaciencia 15, 16, 17, 18, 20, 23

N

Normativas da educação inclusiva 166

O

Organizações 13, 31, 106, 119, 121, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 134, 139, 141, 189

P

Pandemia 17, 18, 20, 21, 39, 40, 62, 64, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 116, 117

PESTEL 15, 16, 17, 25, 190

Pressupostos do NAPNE 166, 173

Processo construtivo-interpretativo 91, 93, 95, 96, 98, 99, 100

PROEJA 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165

Q

Qualidade de vida 26, 28, 114, 134, 140, 163, 203

Questionário 62, 68, 119, 126, 130, 131, 132, 134, 142, 152, 155, 175, 176, 177, 182, 205

R

Reflexão 30, 33, 36, 42, 52, 53, 62, 68, 81, 84, 93, 110, 145, 155, 158, 164, 166, 223, 224

Responsabilidade social 116, 117, 119, 122

Robô 70

S

Saúde do trabalhador 26, 28

Saúde mental 119, 123, 124, 130

Saúde pública 28, 103, 105, 106

Sensibilidade 142, 144, 223

Sincrotrón mexicano 15, 16, 18, 23

Sistema sociotécnico 70, 71, 72, 73, 74, 80, 81

Sistematização coletiva do conhecimento 62, 64, 65, 66, 67

Subjetividade 26, 35, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 125, 202, 227

T

Tecnologia assistiva 200, 202, 203, 205, 206, 207

Tecnologias 9, 29, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 65, 71, 82, 129, 133, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 229

Teorias da educação 52, 61

Trabalho docente 26, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38

Transformación digital 209, 210, 211, 214, 221

U

Universidades tecnológicas 15, 18

V

Valorização da vida 110, 112

W

Wikipédia 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83



A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022





A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

3



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022