

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



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

2



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 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
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 2 / 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 978-65-258-0062-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.622221103>

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



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

RAÍZES DA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: MARCOS E DIMENSÕES

Eduardo Menegais Maciel

Gilian Evaristo França Silva

Idinéia Dutra Marquezoti de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211031>

CAPÍTULO 2..... 12

DISCUTINDO A RELAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: REINVENTADO A EXTENSÃO

Natália Mueller Jenichen Perboni

Fabia Graciela de Marchi Maffezzoli

Isabela Antonio Pereira

Isabelle Martins de Carvalho

Nathália Pagotto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211032>

CAPÍTULO 3..... 24

PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LUZIÂNIA SOBRE A PANDEMIA DO COVID -19

Letícia Lima Veras Guarany Khouri

Simone Paixão Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211033>

CAPÍTULO 4..... 38

O RACIONALISMO FORMAL: TECNOFILIA E ENSINO PRAGMÁTICO

Lucas Sá Mattosinho

Maria da Graça Mello Magnoni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211034>

CAPÍTULO 5..... 51

A PRÁTICA DA TUTORIA COM FOCO NA IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO TUTOR PARA CURSOS À DISTÂNCIA: IDENTIFICANDO AS SUAS PRINCIPAIS FUNÇÕES

José Maria Maciel Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211035>

CAPÍTULO 6..... 62

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELAÇÃO ALUNO E MERCADO DE TRABALHO

Gabriele Bonck

Paola Andressa Scortegagna

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211036>

CAPÍTULO 7..... 78

DIRETORES ESCOLARES EM UM CONTEXTO DE MASSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO: OS

DESAFIOS DA QUALIDADE

Cássio José de Oliveira Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211037>

CAPÍTULO 8..... 99

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Éverton Nery Carneiro

Valdivino Souza Ribeiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211038>

CAPÍTULO 9..... 111

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTOS E IDOSAS COMO POLÍTICA PÚBLICA DE DIREITOS

Jacqueline Nunes Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6222211039>

CAPÍTULO 10..... 123

DIÁRIO DE ITINERÂNCIA COMO ESTRATÉGIA REFLEXIVA DO QUEFAZER PEDAGÓGICO - EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E NARRATIVAS: O MUNDO NA ESCOLA E A ESCOLA NO MUNDO

Mauro Batista da Rosa Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110310>

CAPÍTULO 11..... 127

A FORMAÇÃO PASTORAL EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

Alisson de Souza

Clélia Peretti

Levy Freitas de Lemos

Mirian Cristina Vidal da Rocha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110311>

CAPÍTULO 12..... 136

AMAZÔNIA: A FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Glauciene Dutra Silva

Leila Adriana Baptaglin

Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110312>

CAPÍTULO 13..... 145

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOS ENFERMEIROS EM UNIDADES DE CUIDADOS INTENSIVOS NUM ESTUDO COMPARADO PORTUGAL E BRASIL

Ana Paula Morais de Carvalho Macedo

Vilanice Alves de Araújo Püschel

Katia Grillo Padilha

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110313>

CAPÍTULO 14..... 158

THE TRANSVERSALITY OF THE SDGS IN UNIVERSITY STUDIES: A MULTIDISCIPLINARY EXPERIENCE

Lucía Aparicio Chofré
Cristina Escamilla
Elisa Gimenez Fita
Guadalupe Bohorques Marchori
Carla de Paredes Gallardo
José María Quilez Moreno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110314>

CAPÍTULO 15..... 170

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES E REFUGIADOS

Ádani Lopes Brito
Angela Cristina Dias do Rego Catonio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110315>

CAPÍTULO 16..... 182

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE SE CONSIDERA INDISCIPLINA?

Luzimar Diniz Flores
Arisa Araújo da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110316>

CAPÍTULO 17..... 187

LIGA PELA EQUIDADE, IGUALDADE E ALFABETIZAÇÕES: O PROGRAMA LEIA+ E AS TRANSFORMAÇÕES REQUISITADAS PELO IVC (INDICADOR VULNERABILIDADE CURITIBA)

Oséias Santos de Oliveira
Maria Sílvia Bacila
Andressa Woellner Duarte Pereira
André Felipe Zilio da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110317>

CAPÍTULO 18..... 196

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Rosangela Portella de Castro
Elenice da Silva Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110318>

CAPÍTULO 19..... 205

DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL - CUIDAR NOS PROCESSOS DE PERDAS E LUTOS

Maria de Fátima Moreira Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110319>

CAPÍTULO 20.....	218
O USO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS NAS AULAS Lorrany Santos Baima  https://doi.org/10.22533/at.ed.62222110320	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	223
ÍNDICE REMISSIVO.....	224

DISCUTINDO EDUCAÇÃO - PARTINDO DE KANT E FOUCAULT

Data de aceite: 01/03/2022

Éverton Nery Carneiro

<http://lattes.cnpq.br/1209808259228932>

<https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

Valdivino Souza Ribeiro

<http://lattes.cnpq.br/6418808642193756>

RESUMO: O presente estudo expressa, em parte, as considerações produzidas a partir do componente curricular “*Epistemologia e Pesquisa em Educação*” (PUC-GO). Este texto parte da preocupação de discutir a compreensão do que é considerado como processo histórico. Nesta lógica de raciocínio, há uma continuidade, a história é sequencial. O estudo a partir de Foucault proporcionou conhecer outra maneira de entender a existência. Nele os fatos não são sequenciais, mas tudo é novo e conseqüente de realidades do momento experienciado. A educação é compreendida como prática, realidade que se dá a partir de interesse do momento vivenciado, mas que na sua construção pode ser reação aos interesses dominantes e consolidarem a liberdade na maioria do conhecimento. Kant, Foucault, Chauí e outros autores contribuíram neste estudo.

PALAVRAS - CHAVE: Continuidade. Descontinuidade. Educação. Liberdade. Maioridade.

ABSTRACT: The present study expresses, in part, considerations produced from the curricular component “*Epistemology and Research in*

Education” (PUC-GO). This text starts from the concern of discussing the understanding of what is considered as a historical process. In this logic of reasoning, there is continuity, the story is sequential. The study from Foucault provided to know another way of understanding existence. In it, the facts are not sequential, but everything is new and consequent to the realities of the moment experienced. Education is understood as a practice, a reality that takes place based on the interest of the moment experienced, but which in its construction can be a reaction to dominant interests and consolidate freedom in the majority of knowledge. Kant, Foucault, Chauí and other authors contributed to this study.

KEYWORDS: Continuity. Discontinuity. Education. Freedom. Majority.

INTRODUÇÃO

Muito se tem tentado discutir e escrever sobre a história e a educação. O presente texto se propõe também a esta temática. Foi desenvolvido a partir da disciplina *Epistemologia e Pesquisa em Educação* cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – GO. É possível afirmar que ele contribuiu para uma compreensão do que é entendido normalmente como processo histórico. Neste sentido, sobretudo a partir de Chauí, a compreensão de Foucault e outros foi muito importante. Eles compreendem que os fatos não são em continuidade, sequenciais. Tudo se dá a partir da realidade presente e suas necessidades, do

novo.

Nesta lógica, a modernidade é o novo que tem exigências do momento e do espaço. Esta maneira de perceber a existência e construção do conhecimento ajudou a compreender o posicionamento de Kant em relação ao dogmatismo. Nesta linha de pensamento, foi possível perceber que a educação, mesmo acontecendo, muitas vezes com a intenção de fortalecer o pensamento dominante pode ser reação ao mesmo. Percebeu-se que, no discutir liberdade, maioria ou minoridade, mesmo não questionando a realidade social estabelecida, Kant abre espaço para a compreensão de educação/conhecimento antidogmáticas. Colocando-se de maneira independente resistindo à submissão ao racionalismo, ao empirismo, bem como ao pensamento religioso. Neste sentido, a educação moderna, mesmo se dando, como meio de fortalecimento e justificativa do novo que emergiu na modernidade, é vista por Kant como um diferencial à condição estabelecida. Não rompe com condições sócias estabelecidas, mas se estabelece como reação aos dogmatismos, do racionalismo, do empirismo e outros.

Com base em Kant, Lúcia Bruno e outros é possível dizer que o processo educativo se dá em um espaço determinado (físico, cronológico, socioeconômico e cultural), tem intenções bem definidas pelos grupos dominantes. Mas, à medida que é voltada para o indivíduo na luta pela liberdade e conquista da maioria pode reagir às condições estabelecidas e tidas como corretas.

O direcionamento do estudo proposto sobre história e educação será voltado para a filosofia. Segue o direcionamento dos textos do livro *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*¹, mas buscando entender estudos relativos a Kant e Foucault relativo à temática.

COMPREENDENDO A “HISTÓRIA”

É importante considerar que, de modo geral, o estudo desenvolvido tem se dado a partir do momento histórico vivenciado, mas considerando a história em uma condição continuísta. Isto supõe uma sequência, como se fosse um processo e os fatos fossem resultantes ou consequentes. Mas é interessante considerar que esta não é a única maneira de estudo e compreensão existente da história e da educação. Esta colocação é mais clara quando considera como base de estudo Foucault e outros. Assim é possível afirmar que

vários filósofos franceses, como Michel Foucault, Jacques Derrida e Giles Delleuze, estudando a história da Filosofia, das ciências, da sociedade, das artes e das técnicas, disseram que sem dúvida, a razão é histórica – isto é, não é cumulativa, evolutiva, progressiva e contínua. Pelo contrário, é descontinua, se realiza por saltos e cada estrutura nova da razão possui um sentido próprio, válido apenas para ela (CHAUÍ, 1998, 84)².

¹ Este livro é resultado de atividades de conclusão da disciplina *Epistemologia do Conhecimento*. VVAA. *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, Kelps, 2014.

² O livro utilizado é na antiga ortografia. Mas no transcrever citações foi colocada na reforma ortográfica.

Para os referidos filósofos, as situações ou oportunidades históricas são específicas do tempo e circunstâncias experienciadas no/do momento. Isto nos leva a considerar uma compreensão e leitura diferente da história de modo geral.

Não se pode falar num processo, numa evolução ou num avanço da razão a cada nova teoria, pois a novidade significa justamente que se trata de algo tão novo, tão diferente e tão outro que será absurdo falar em continuidade e avanço. Não há como dizer que as ideias e as teorias passadas são falsas, erradas ou atrasadas: elas simplesmente são diferentes das atuais porque se baseiam em princípios, interpretações e conceitos novos (CHAUÍ, 1998, 85).

Nesta lógica de raciocínio, considerando a afirmação anterior, é possível dizer que não há uma sequência histórica. Cada momento produz, cria os seus resultados, responde às suas necessidades. Tudo é “novo”, é “novidade”. Se dá de maneira independente, não em sequência histórica.

Ternes (2009, 40.41), já se dirigindo mais especificamente para Foucault, observa que as principais obras deste filósofo o caracterizam como um representante do pensamento da não continuidade. Segundo este autor,

se observarmos o conjunto das três obras principais de Foucault entre 1961 e 1966, veremos que todas elas são estudos arqueológicos. Todas elas se opõem às formas tradicionais de investigação da história das ciências. Assumindo a mesma perspectiva crítica da epistemologia histórica, denunciam as continuidades fáceis, as origens fundadoras, as unidades dadas por um autor ou uma obra, as influências, os espíritos de época, os heróis, os precursores, que, no entender de Canguilhem, significariam a morte da história – pois nada mais seriam do que a antecipação de um caminho a ser percorrido por outro no porvir. Em contrapartida as análises de Foucault significam uma inflexão fundamental em face da epistemologia histórica. Trabalhando, também com ideias, com conceitos, não se ocupam com a mesma coisa.

Conforme as referências citadas, até o momento, é possível afirmar que não há uma única maneira de fazer o estudo da existência da vida ou do conhecimento, mais especificamente ainda no que se refere ao estudo de história das ciências ou do pensamento. Entre outras, para Ternes, na compreensão de Foucault a continuidade histórica foi, é construída.

A proposição sequencial da história se dá a partir da época moderna. Demetto (2008, 231), se referindo a Foucault aponta “o filósofo como aquele que melhor captou a forma como saber e poder se articulam a partir do século XVI, dando origem à Modernidade e ao sujeito moderno.” Neste aspecto é curioso que para Michel Foucault, é a partir da modernidade que se dá o homem moderno, objeto do conhecimento e da investigação. Nesta mesma linha de raciocínio, “este homem não é mais visto segundo a lógica das representações, segundo vários estudos, dentre eles, mas como o próprio objeto a ser estudado e desvendado por estas ciências” (MACHADO, Apud GIOVANI e VARGAS, 2010, 120).

Segundo esta lógica de pensamento, compreende-se que com o surgimento da

época moderna emerge um momento novo do pensamento. Circunstâncias e condições que antes não existiam passaram a existir e a exigir a partir do momento algo novo. Não é que as coisas vieram a ser aprimoradas ou avançadas. O que antes não se dava, passa a se dar no momento novo. Neste sentido, segundo Ternes (2009, 16), “para Foucault, esses saberes se constituem em novidade radical, justamente porque o solo epistemológico que os alimenta também é radicalmente outro”. Nesta linha de raciocínio “os novos saberes devem a sua existência a um novo pensamento. Sendo assim, Idade Clássica (séculos XVII e XVIII) e Modernidade (séculos XIX e XX) são duas **epistêmes** sem nenhum parentesco” (TERNES, 2009, 16). Isto indica que para estes pensadores o momento é totalmente outro.

Assim como no espaço grego havia necessidades e preocupação específicas, também no espaço clássico/moderno existem outras do momento existencial vivenciado. Elas não são as mesmas. Lá se trabalhava a representação, aqui é necessário trabalhar a fundamentação das reflexões sobre o pensamento. É possível ainda dizer que o século XVIII desenvolve uma proposição onde a razão se faz necessária para justificar os avanços/ inovações do mundo moderno. Pois, a realidade experienciada exigia outra postura na existência.

As explicações teológicas e metafísicas não mais satisfaziam o homem moderno, cioso de uma objetividade que o levasse à compreensão dos fenômenos e leis que constituíam a Natureza. Para atingir tal objetivo era necessário um “método para bem conduzir a Razão e procurar a verdade nas Ciências” (AQUINO, ALVARENGA, FRANCO, LOPES, 1993, 99. 100).

Assim sendo, a lógica compreendia a necessidade do desconhecido, da novidade.

A ruptura foi profunda... e significou perceber *o mundo em constante movimento* e não mais como o mundo ordenado, limitado e imóvel de Aristóteles.

Conceber a Natureza em constante movimento implicava perceber, também, as instituições sociais como suscetíveis de mudanças... (AQUINO, ALVARENGA, FRANCO, LOPES, 1993, 100).

Nesta linha de raciocínio, com base na razão e liberdade humana, “o pensador moderno buscaria não somente conhecer a realidade, descobrir as leis que regem os fenômenos naturais, mas também exercer controle sobre ela” (COTRIM e FERNANDES, 2010, 220). Neste aspecto, talvez não tenha/haja conhecimento com base e estrutura metódica científica na época. Mas a situação é favorável, à abertura de possibilidades vindouras de conhecimento. Seguindo esta linha de pensamento, mesmo não tendo rompido com o espaço e presença da religião, os estudos e o conhecimento não mais podem ser subjugados/condicionados por imposições estabelecidas ou fixadas pelo pensamento greco-romano ou pela instituição “representante” da transcendência professada, predominante, o cristianismo católico. Mas se faz pela capacidade especulativa humana. E isto se dá pela observação e representação matemática. Os estudos desenvolvidos passam por construção metódica se servindo da matemática, da física e da geometria. O ser humano

é sujeito e tem especulações a serem desenvolvidas a partir do real experienciado e interpretado metodicamente. Nesta compreensão, o ser humano desenvolve o método, não se submetendo cegamente ao mesmo, pois só se submete ao uso da razão. Portanto,

o paradigma de racionalidade que então se delinea é o de uma razão que, liberta de crenças e superstições, funda-se na própria subjetividade e não mais na autoridade, seja do poder político absoluto, seja da religião (ARRUDA e MARTINS, 2009, 168).

Continuando, é possível dizer que para os modernos a cultura é laica gradativamente e com uma evidente racionalidade (MONDIN, 1981). Por isso, nesta linha de raciocínio, se concebe o surgimento das ciências humanas. Nas ciências humanas como exercício da razão e necessidade do espaço vivenciado. “O homem deixa de ser somente objeto do conhecimento e assume também a posição de sujeito do conhecimento” (BRITO, 2014, 183). O que, no dizer de Foucault (2002), seria o homem crescer e ter necessidades articuladas entre si.

É neste contexto que é colocado a se pensar o processo educacional, a formação do indivíduo em um momento/processo histórico.

EDUCAÇÃO

Tratar da questão de educação envolve um amplo discurso. Entretanto, como foi dito no início deste estudo a intenção é direcionar, a partir livro *Filosofia e Educação: diálogos epistemológicos*, ao pensamento de Kant e interligá-lo a Foucault.

Alguns estudiosos talvez, no conjunto de suas discussões, até chegam a apresentar colocações que podem divergir com o pensamento da atualidade. Entretanto elas podem contribuir para ampliar e fortalecer as nossas discussões e compreensões do processo educacional. Dentre eles, Idígoras³ dá uma significativa contribuição. Para este estudioso (IDÍGORAS, 1983, 123), que parte da teologia e o seu compromisso social

O processo educativo é essencial para o homem, precisamente porque ele nasce carente de todo bem espiritual e de todos os elementos culturais para enfrentar a natureza ou a sociedade. A educação é o processo lento que az com que a criança vá amadurecendo em suas diversas dimensões e se capacite para viver no mundo. Trata-se do crescimento, não do corpo, mas do espírito, que adquire conhecimentos, experiência e ideais para poder desenvolver-se e vencer o desafio implícito na existência.

É do conhecimento e compreensão de todos que, desde o tempo de gestação, a pessoas vão interagindo, em condição passiva, com o espaço/meio. Mas são incompletas. Mesmo assim, esta condição vai sendo superada, nunca concluída plenamente (BARRETO, 1998). Isto vai se dando no existir, no processo de convivência no espaço cotidiano.

³ Gostaria de chamar a atenção que este estudioso, por muito que tenha uma boa discussão interessante, fala usando expressão como educação de crianças e no aspecto mais institucional. Entretanto vejo que ajuda a pensar sobre a temática em curso, educação.

Envolve família, comunidade, escola... Condição esta que possibilita afirmar que educação é diálogo permanente. O que segundo Barreto (1998, 65), para Paulo Freire, “o diálogo mais que um instrumento do educador é uma exigência da natureza humana”. Em outras palavras, a educação se dá em condição dialógica.

A afirmação anterior contribui para falar que educação envolve todas as dimensões da vida, se dando no embate de forças, em meio a interesses. Neste aspecto, para ser efetiva precisa ser libertadora. Isto supõe compreender que, mesmo se dando em um espaço cultural determinada, ela não deve subjugar-se a um processo opressor. Pois, é “uma tomada de consciência de natureza libertadora. Essa forma de educação *libertadora* estende-se a todos os terrenos” (IDÍGORAS, 1983, 127). Ou seja, compreende que nos mais variados do existir humano ela está construída e, por sua vez, em construção.

Também voltado mais para a filosofia, se percebe a atenção para o espaço cultural. Neste sentido, para Abbagnano (2000), nas sociedades, ditas “civilizadas e primitivas”, é fundamental compreender que a educação se dá no e do espaço cultural. Sendo assim, o fazer educativo acontece a partir da compreensão de vida dos humanos como sujeitos e objetos. Por isso,

em geral, designa-se com esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas do uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar e conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2000, 305).

Esta afirmação fortalece uma compreensão que amplia o pensar e fazer educação. A prática educativa não se restringe a uma instrumentalização. Não é preparar para determinada atividade, função ou adequação social. Compreende o fazer na e para a vida. É possível falar aqui destacando algumas expressões na definição de Abbagnano.

- 1 – transmissão e aprendizado das técnicas culturais ... produção e comportamento;
- 2 – ...satisfazer suas necessidades...

As breves indicações possibilitam desde já a compreender o processo educativo como rico e não está submisso, preso na institucionalização. Firma-se a possibilidade de pautar-se como reação a condições estabelecidas, mesmo em uma instituição escolar. Por isso, é possível falar que a educação se dá em uma sociedade, mas deve focar, priorizar o indivíduo no seu ser enquanto tal. Pois,

a educação é definida como formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução da sua forma completa ou perfeita etc.: portanto como passagem gradual – semelhante à de uma planta, mas livre – da potência ao ato dessa forma realizada (ABBAGNANO, 2000, 306).

Este ponto retoma o anterior no sentido de mostrar que educação é muito além de instruir, pois forma para o amadurecimento gradual e livre. Poder-se-ia dizer que é contribuir

para formar na/para a liberdade. Porém, a partir de um espaço, ou seja, mesmo se dando com vista na liberdade, o fazer educativo se dá em um contexto cultural. Contexto que será, por conseguinte, crítico, portanto questionado ou reafirmado. Neste sentido, retomando o início do estudo é importante considerar que cada tempo e momento se dá com suas especificidades.

No que concerne ao papel da educação no iluminismo⁴ merece destaque ter como referencial desenvolver a discussão com base em Kant. O referido teórico traz uma reação ao racionalismo e ao empirismo. Vê a construção do conhecimento não subjugado a condicionamentos autoritários, dogmáticos. Compreende como dogmatismo “o procedimento dogmático da razão pura sem uma crítica precedente da sua própria capacidade” (KANT, apud CORBINIANO, 2014, 35). Com esta colocação o pensador quer afirmar que a postura dogmática, no caso, seja racionalista ou empirista, não garante a veracidade do conhecimento. Além disso a postura dogmática sinaliza uma incapacidade de desenvolver um conhecimento crítico. Em outras palavras, qualquer condição pré-estabelecida impossibilita a compreensão e acesso ao conhecimento. Sendo assim, merece destaque que para o Kant, não é correto fixar o conhecimento em razão ou experiência desconhecendo a validade de um ou outro. Neste aspecto, é possível dizer conforme Corbiniano (2014, 36), que

Kant abala a concepção escolástica da busca sistemática da verdade, questionando tanto o racionalismo clássico estabelecido, mediante uma ilimitada atribuição de poder à capacidade especulativa da razão quanto ao empirismo, que limitava o critério de verdade ao mundo da experiência e dos sentidos.

Assim impera a condição do filósofo que, segundo Aranha e Martins (2009, 181),

para superar a contradição entre racionalistas e empiristas, Kant explica que o conhecimento é constituído de algo que recebemos de fora, da experiência (*a posteriori*) e algo que já existe em nós mesmos (*a priori*) e, portanto, anterior a qualquer experiência.

Portanto, para Kant, o conhecimento se dá a partir de elementos do indivíduo na sua constituição e o que é experienciado no seu existir humano. Portanto, para “Kant, tais modos de conceber a razão não poderiam mais ser concebidos como ponto de chegada para as reais possibilidades do conhecimento” (Corbiniano, 2014, 36). Neste sentido, é interessante a explicação de Chauí (1998, 78)⁵ do pensamento kantiano. Para a autora

a razão é uma estrutura vazia, uma forma pura sem conteúdos. Essa estrutura (e não os conteúdos) é que é universal, a mesma para todos os seres humanos, em todos os tempos e lugares. Essa estrutura é inata, isto é, não é adquirida através da experiência. Por ser inata e não depender

4 O século XVII é conhecido como século das luzes, Ilustração ou *Aufklärung* (esclarecimento). Para maiores informações veja: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à filosofia, São Paulo, Moderna, 2009, 180.

5 As três citações da mesma autora são intercaladas para facilitar a compreensão do exposto. Os destaques são da autora.

da experiência para existir, a razão é, do ponto de vista do conhecimento, **anterior** à experiência. Ou, como escreve Kant, a estrutura da razão é *a priori* (vem **antes** da experiência e não depende dela).

Continuando, é possível compreender melhor o pensamento de Aranha e Martins, acima citado. Por isso, a citação abaixo ajuda entender melhor o pensamento kantiano.

Os conteúdos que a razão conhece e nos quais ela pensa, esses sim, dependem da experiência. Sem ela, a razão seria sempre vazia, inoperante, nada conhecendo. Assim, a experiência fornece a **matéria** (os conteúdos) do conhecimento para a razão e está, por sua vez, fornece a **forma** (universal e necessária) do conhecimento. A matéria do conhecimento, por ser fornecida pela experiência, vem **depois** desta e por isso é, no dizer de Kant, a posteriori (CHAUÍ, 1998, 78).

E a autora, para melhor falar do pensamento kantiano, formula e responde duas questões. Para tanto, merece uma significativa atenção o pensamento de Chauí (1998,78),

Qual o engano dos inatistas? Supor que os conteúdos ou a matéria do conhecimento são inatas. Não existem ideias inatas.

Qual o engano dos empiristas? Supor que a estrutura da razão adquirida por experiência ou causada pela experiência. Na verdade, a experiência não é causa das ideias, mas é a **ocasião** para a que a razão, recebendo a matéria ou o conteúdo, formule as ideias. Dessa maneira, a estrutura da razão é inata e universal, enquanto os conteúdos são empíricos e podem variar no tempo e no espaço, podendo transformar-se com novas experiências e mesmo revelam-se falsos, graças a experiências novas.

Depois das discussões do pensamento kantiano pode-se melhor entender a educação a partir de Abbagnano. A questão do saber implica liberdade e autocrítica do conhecimento (CORBINIATO, 2014, 37). Nesta linha de raciocínio, a razão se compreende no pensar educação e formação humana no que lhe é fundamental, a liberdade (CORBINIATO, 2014, 43). Isto porque, na linha do pensamento kantiano, a busca e prática do conhecimento se dá no momento, na realidade e capacidade de ação cotidiana que envolve a essência humana. Assim sendo, compreende-se que “a razão se atualiza, então, com base nesses, ‘dois interesses fundamentais: o **interesse especulativo**, voltado para o conhecer e o **interesse prático**, tendo como alvo o agir” (CORBINIATO, 2014, 38 – o destaque é meu). Estes interesses são indispensáveis para a discussão no que se refere à educação em Kant.

Os conteúdos, até o momento apresentados sobre educação, possibilitam ver educação como atividade integral. Pois, educação conscientiza quanto ao processo da existência, desenvolve nas dimensões biopsicossociais e liberta (BROD, 2002). Isto não acontece no isolamento, mas coletivo⁶. Nesta lógica, a educação propicia o conhecimento entendido em dimensão objetiva e subjetiva na existência do indivíduo. Neste entendimento, a construção da moralidade e liberdade são compreendidos como elementos fundamentais

⁶ Para maiores informações veja: BROD, Bertilo. *Educação e Filosofia: diálogos formativos na família e na escola*. Passo Fundo, IFIBE, 2002, 127 - 168.

da razão e da experiência humana. Portanto, é possível concluir que o pensamento, na linha da discussão de Kant, supõe predisposição de busca e consolidação de autonomia. Sendo assim, a educação na filosofia kantiana é de certa maneira buscar e valorizar a cientificidade, métodos, mas esta condição não implica submeter-se cegamente ao clima moderno nascente e proposições dogmáticas. Pois, implica a ética e o pensamento como reais e expressões da autonomia. Pois, para o homem não há determinação senão pela razão e liberdade. Nesta linha de pensamento, Corbiniato (2014, 44) entende que na compreensão da educação é importante compreender dois termos *menoridade* e *maioridade* em Kant.

menoridade é a incapacidade do homem de conduzir a si mesmo no uso de sua razão, a **maioridade** é a capacidade de realizar esta auto-orientação de modo que o sujeito possa agir por si mesmo, o sujeito maior é aquele capaz de autonomia (o destaque é meu).

Nessa linha de pensamento é importante ver que, mesmo o pensamento de Kant estando embasado na contextualidade da origem da modernidade, supõe a exigência de que, a educação se dá no desenvolvimento da capacidade de discernimento, no uso e desenvolvimento da liberdade e da razão, únicas determinações sobre o homem. Visto que o pensar e agir do processo educativo está imbuído do possibilitar ao indivíduo meios e condição para sair, se libertar da inercia, das amarras do seu espaço e construir o seu caminho. Por isso, se servindo do iluminismo como condição de luz que se apresenta, assim discorre Kant (Apud Cobianato, 2014, 45) sobre aos termos mencionados:

A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

Levando na direção do espaço escolar, é do conhecimento de todos que a escola se dá na dimensão de fortalecer a compreensão predominante. Isto se deu também na época moderna, no advento do iluminismo. Não é diferente na atualidade. Os poderes estabelecidos, têm a escola como meio/espaço de imposição do modo de vida predominante. Isto está muito claro no texto de Lúcia Bruno, quando ela fala que as políticas educacionais. Segundo a estudiosa, de modo geral, as políticas educacionais visam passar a ideia das condições estabelecidas, como as verdadeiras, como as corretas⁷. Entretanto, mesmo, a escola sendo uma instituição constituída para fortalecer o sistema estabelecido, pode inverter tal imputação. Isto pode ser compreendido a partir da compreensão do significado de maioridade e menoridade (COBIANATO, 2014). Entendendo que na educação moderna, iluminista, devia propiciar a conquista da maioridade, é possível dizer que aí também

7 Para maiores informações, veja: BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005, páginas, 15 - 44.

poderia compreender a não subjugação às condições ou posturas acríicas diante do advento do mundo moderno sob o impulso burguês. Seria, naquele momento histórico, não submeter-se ao dogmatismo medieval, ao advento burguês, bem como ao racionalismo ou empirismo que se “colocavam em disputa”. Pois, seja qual for a condição, a construção do pensamento sob tutoria impede o avanço, desenvolvimento do conhecimento como busca e construção da autonomia. Neste sentido, é importante compreender que a educação, no caso escolar, não deve voltar-se para a imposição do pensamento dominante. Mas desenvolver, contribuir com uma maneira de pensar e conceber a sociedade que fortaleça e construa a liberdade na autonomia dos indivíduos.

Assim, conforme o pensamento de Foucault (2002, 477) é possível dizer que o homem a quem se endereçam as ciências humanas é o sujeito e objeto do projeto educativo. Pois,

é como ser vivo que cresce, que tem funções e necessidades, que vê abrir-se um espaço cujas coordenadas móveis ele articula em si mesmo. De um modo geral, sua existência corporal fá-lo entrecruzar, de parte a parte, com ser vivo, produzindo objetos e utensílios, trocando aquilo que tem necessidade, organizando toda uma rede de circulação ao longo do qual perpassa o que ele pode consumir e em que ele próprio se acha definido como elemento de troca, aparece ele em sua existência imediatamente imbricado com os outros; enfim, porque tem uma linguagem, pode constituir em si um universo simbólico, em cujo interior se relaciona com seu passado, com coisas, com outrem, a partir do qual, pode imediatamente construir alguma coisa com um saber, particularmente esse saber que tem de si mesmo e do qual as ciências humanas desenham uma das formas possíveis.

E isto se dá em uma dinâmica de construção recíproca de relações do ser que conhece, é sujeito, mas que também se compreende como objeto do conhecimento. É um universo intensamente “desvendante” e a ser “desvendado”.

CONCLUSÃO

Ao concluir o presente texto, é possível afirmar que ele contribuiu para uma compreensão do que é entendido normalmente como processo histórico. Neste sentido, sobretudo a partir de Chauí, a compreensão de Foucault e outros foi muito importante. Como tratamos logo no início, eles compreendem que os fatos não são em continuidade, sequenciais. Tudo se dá a partir da realidade presente e suas necessidades, do novo. Nesta lógica, a modernidade é o novo que tem exigências do momento e do espaço. Esta maneira de perceber a existência e construção do conhecimento ajudou a compreender o posicionamento de Kant em relação ao dogmatismo.

Nesta linha de pensamento, foi possível perceber que a educação, mesmo acontecendo, muitas vezes com a intenção de fortalecer o pensamento dominante pode ser reação ao mesmo. Percebeu-se que, no discutir liberdade, maioridade ou mesmo menoridade, mesmo não questionando a realidade social estabelecida, Kant abre espaço

para a compreensão de educação/conhecimento antidogmáticas, não submissão ao racionalismo, ao empirismo, mesmo religiosas. Neste sentido, a educação moderna, mesmo se dando, como meio de fortalecimento e justificativa do novo que emergiu na modernidade, é vista por Kant como um diferencial à condição estabelecida. Não rompe com condições sócias estabelecidas, mas se estabelece como reação aos dogmatismos, do racionalismo, do empirismo e outros.

Com base em Kant, Lúcia Bruno e outros é possível concluir este texto afirmando que o processo educativo se dá em um espaço determinado (físico, cronológico, socioeconômico e cultural), tem intenções bem definidas pelos grupos dominantes. Mas, à medida que é voltada para o indivíduo na luta pela liberdade e conquista da maioridade pode reagir às condições estabelecidas e tidas como corretas.

REFERÊNCIAS

ARRANHA, Maria Lúcia de e MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia** – Volume Único. São Paulo, Moderna, 2009.

AQUINO, Rubim Santos Leão de; ALVARENGA, Francisco Jacques Moreira de; FRANCO, Denize de Azevedo; LOPES, Oscar Guilherme Pahl Campos. **História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais**. 27ª edição, Rio de Janeiro, Editora do Livro Técnico, 1993.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3ª edição, São Paulo, Arte e Ciência, 1998.

BRITO, Maria Aparecida Candine de. **Educação e disciplina escolar: um breve estudo a partir da teoria de Foucault**. In: VVAA. *Filosofia e educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, KELPS, 2014, 181-203.

BROD, Bertilo. **Educação e Filosofia. Diálogos formativos na família e na escola**. Passo Fundo, IFIBE, 2002.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo**. In: Oliveira Dalila Andrade (Org). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 2005, páginas 15-44.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10ª edição, São Paulo, Ática, 1998.

CORBINIANO, Simone Alexandre Martins. **Razão, Conhecimento e Educação em Kant: estudo introdutório**. In: VVAA. *Filosofia e educação: diálogos epistemológicos*. Goiânia, KELPS, 2014, 36.

COTRIM, Gilberto e FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia: Manual do Professor**, Volume Único. São Paulo, Saraiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma das ciências humanas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

GIOVANI, Marcello Paniz e VARGAS, Anderson Zalewski. **Foucault, a Arqueologia do Saber e**

a Formação Discursiva. In: *Revista de estudos linguísticos: Veredas*. UFJF, Vol. 14, nº 2, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes-antiores/volume-14-n/>, acessada em 29/07/2014.

IDÍGORAS, J. L. **Vocabulário Teológico: para a América Latina.** São Paulo, Paulinas, 1983.

JACOB, François. **A Lógica da Vida: uma história da hereditariedade.** Trad. Ângela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.

MONDIM, Battista. **Curso de Filosofia.** Vol. 2. Trad. Benôni Lemos. São Paulo, Paulinas, 1981.

TERNES, José. **Michel Foucault e a Idade do Homem.** Goiânia, UCG e UFG, 2009.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acolhimento 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181

Alfabetização 64, 65, 69, 111, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 187, 189, 194, 223

Amazônia 136, 137, 138, 139, 143, 144

Aprender 16, 35, 114, 115, 154, 176, 202, 203, 205, 207, 208, 212, 213, 214, 218, 219

B

Brasil 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 36, 37, 40, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 66, 69, 71, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 140, 143, 145, 146, 150, 153, 155, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 189, 190, 195, 197, 198, 199, 201, 204

C

Ciência 24, 27, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 44, 70, 80, 109, 111, 114, 127, 130, 134, 139, 149, 183, 201, 206, 216

Continuidade 14, 15, 16, 19, 20, 21, 26, 67, 71, 79, 99, 101, 108, 113, 142, 189, 192, 215

COVID-19 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 53, 80, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135

Cuidar 33, 35, 123, 124, 125, 126, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

D

Decadência ideológica 38, 48

Descontinuidade 9, 10, 99

Diretoras escolares 78, 84

Docência 182, 185, 188, 189, 223

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 35, 38, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 173, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 207, 210, 216, 218, 219, 222, 223

Educação à distância 51, 52, 53, 55, 56, 60

Educação básica 25, 62, 66, 68, 69, 71, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 92, 94, 97, 113, 121, 191, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 223

Educação de jovens e adultos 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 75, 76, 77, 111, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 122

Educação infantil 80, 98, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 204

Enfermagem 12, 13, 37, 66, 145, 146, 153, 154, 155, 205, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Ensino médio 8, 24, 26, 28, 29, 36, 62, 67, 69, 71, 72, 77, 80, 82, 83, 84, 96, 97, 98, 199

Equidade 10, 55, 97, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195

Estado 1, 2, 4, 5, 14, 48, 64, 65, 77, 80, 86, 90, 92, 93, 95, 111, 112, 114, 115, 120, 121, 128, 137, 138, 141, 150, 173, 174, 179, 189, 212, 223

F

Fake news 27, 36, 37

Famílias 32, 78, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 184, 190, 202, 205, 207, 208, 209, 214, 215

Formação 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 17, 24, 55, 57, 61, 63, 66, 69, 70, 74, 75, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 103, 104, 106, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 174, 176, 178, 179, 180, 184, 186, 191, 192, 196, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 223

Formação alfabetizadores 111

Formação e trabalho 145

Formação pastoral 127, 129, 130, 131, 133

Formalismo 38

G

Gestão democrática 69, 94, 107, 109, 196, 197, 198, 200, 202, 203, 204

Gestão Educacional Municipal 187

Gestão escolar 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 193, 196, 197

H

História 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 21, 41, 42, 44, 45, 49, 63, 66, 79, 80, 86, 99, 100, 101, 109, 110, 113, 119, 120, 122, 126, 138, 140, 142, 172, 191, 194, 207, 208, 215, 219

I

Indicador Vulnerabilidade Curitiba 187, 188, 189, 192, 194, 195

Indisciplina 91, 95, 182, 183, 184, 185, 186

L

Liberdade 43, 68, 74, 76, 92, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 130, 139, 143, 148, 155, 172, 173, 176, 179, 210

Língua 87, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 193, 223

M

Mainstreaming and Service Learning 158

Maioridade 99, 100, 107, 108, 109

Mediador 51, 58, 60, 221

Mercado de trabalho 48, 62, 63, 65, 66, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 174, 176

Metodologia comparada 145, 147

Modelos educacionais 127

Morte 98, 101, 146, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216

Multidisciplinar 12, 55, 56, 159, 169, 223

O

Orientador 51, 58, 59, 60, 78, 82, 114

P

Pandemia 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 53, 80, 95, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 184, 188

Papel do gestor 196, 197

Políticas públicas 64, 80, 81, 92, 93, 95, 111, 112, 113, 119, 129, 132, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 173, 223

Português 4, 7, 146, 170, 176, 177, 178, 180, 181

Processo educacional 3, 4, 6, 57, 103, 136, 138, 142, 188, 203

Programa de alfabetização 111

Project-based learning 158, 163, 168

Projeto de extensão 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20

Q

Qualidade 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 22, 25, 26, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 69, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 119, 132, 140, 153, 190, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 208

R

Racionalismo 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 100, 105, 108, 109

Refúgio 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180, 181

S

Saúde 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 35, 36, 37, 64, 87, 118, 127, 128, 129, 134, 145, 146, 151, 152, 153, 156, 173, 174, 183, 207, 208, 209, 211, 215, 216, 217

Sociedade 1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 16, 22, 25, 26, 27, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 55, 57, 59, 63, 66, 69, 74, 78, 80, 81, 85, 90, 91, 95, 96, 100, 103, 104, 108, 115, 116, 118, 119, 128, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 151, 171, 174, 175, 176, 177, 179, 189, 190, 201, 202, 203, 207, 211

Sustainability 158

Sustainable development goals 158, 169

T

Tutor à distância 51, 52, 53, 54, 59, 60

Tutor presencial 51, 52, 53, 54, 56, 60

U

Unidades de Terapia Intensiva 145

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena
Editora
Ano 2022

A educação

enquanto fenômeno social:

Um estímulo à transformação humana

2



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


Ano 2022