

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



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). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*
Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*



Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR

Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019

CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21225

PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)

Carla Fernanda Figueiredo Felix
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves
Caroline Costa Silva Cândido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021

CAPÍTULO 22 237

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Cátia Marques
Ana Daniela Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022

CAPÍTULO 23255

REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

João Manuel de Sousa Will
José Augusto Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023

CAPÍTULO 24265

UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

María Guadalupe del Socorro López Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024

CAPÍTULO 25 273

UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Armando Martínez Contreras
Patricia Romero Arce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025

SOBRE A ORGANIZADORA283

ÍNDICE REMISSIVO284

CAPÍTULO 4

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Data de submissão: 22/10/2021

Data de aceite: 01/11/2021

Marilene de Melo Vieira

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa – Minas Gerais Brasil

<http://lattes.cnpq.br/7433058984960790>

RESUMO: Não é decerto possível pensar a identidade da disciplina de Filosofia da Educação sem se remeter à história da Filosofia e às elaborações que os filósofos produziram sobre educação. A relação entre Filosofia e Educação remonta à antiguidade grega e é instituída com a criação da própria Filosofia, que se refere à preocupação com a formação do homem – *paideia*. Tributária da Filosofia, a disciplina Filosofia da Educação também está instituída, faz parte do currículo de formação dos pedagogos, desde a criação do seu curso, e presentifica-se também em alguns cursos de licenciatura. Interrogar-se sobre o que é Filosofia da Educação pressupõe pensar na sua identidade como criação da realidade social-histórica, designando algo ou alguém e o que lhe é próprio. Instituída pelo social-histórico, pelo coletivo de atores que atuaram na educação, a disciplina Filosofia da

Educação tem sido objeto de questionamentos sobre sua identidade e sobre seus conteúdos. Essas interrogações, ao que historicamente foi instituído, podem e devem ser propositura de outra identidade, de outros conteúdos, que se instituirá no social-histórico, se ele os assimilar. A contribuição à identidade da Filosofia da Educação que apresenta-se, apóia-se na perspectiva desenvolvida por Lillian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis e no próprio autor.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Filosofia da Educação. Dimensão imaginária.

CONTRIBUTION TO THE IDENTITY OF PHILOSOPHY OF EDUCATION DISCIPLINARY FIEL

ABSTRACT: One cannot think the identity of Philosophy of Education as a disciplinary field without addressing the history of Philosophy and philosophers' elaborations on education. The relation between Philosophy and Education goes back to Ancient Greece, instituted with the creation of Philosophy itself, in what concerns the education of man: *Paideia*. Tributary to Philosophy, the Philosophy of Education discipline is also instituted, comprising educators' curriculum since the creation of this undergraduate program, also found in other programs concerning teachers' education. To question what Philosophy of Education is assumes thinking its identity

as the creation of socio-historical reality, naming something or someone and what is inherent to them. Instituted by socio-historicity, by the collective of actors performing in education, Philosophy of Education as a discipline has been the object of questionings on its identity and contents. These questionings to what was historically instituted can and should be proposition to other identities and contents, instituting in socio-historicity, if it comes to assimilate them. The contribution to the identity of Philosophy of Education here presented has support on the perspective developed by Lillian do Valle, a professor at the Rio de Janeiro State University, from Cornelius Castoriadis' work and with his own contribution as well.

KEYWORDS: Identity. Philosophy of Education. Imaginary dimension.

Ao constituir uma prática social, a educação se faz inerente a toda realidade social-histórica, desenvolve-se sempre condicionada às significações imaginárias, com finalidades explícitas ou implícitas de autoconservação do instituído, embora conviva com a possibilidade de ruptura pela interrogação do instituído e pela criação do novo, seja na prática social política ou educativa, seja pela instituição de novas significações sociais. Assim, a educação é instituída e instituinte, isto é, autoconservação e autopropetuação das significações imaginárias do social-histórico, mas pode ser também possibilidade de um futuro diferente, se os indivíduos o quiserem e o fizerem ser. Essa possibilidade pode concretizar-se em nível coletivo, como interrogação: no exercício político, na participação de todos na discussão e deliberação dos negócios comuns – *res publica* – e no exercício da educação. Ressalta-se, todavia, que o que é o contexto social-histórico é o que potencialmente seus membros serão; se ele for justo e democrático, seus membros tenderão a sê-lo, pela socialização; se ele for injusto e autoritário, assim se tornarão seus membros e vice-versa.

Ao longo da história da humanidade, nos diversos social-históricos, embora os filósofos tenham produzido ideias para responder às perguntas filosóficas: o que é educação? Com que finalidade se educa? – elas só vieram a se instituir como uma disciplina escolar no século XX. E o que é Filosofia da Educação? O que ela é como disciplina curricular? Qual o seu espaço?

Não é decerto possível pensar a identidade da disciplina de Filosofia da Educação sem se remeter à história da Filosofia e às elaborações que os filósofos produziram sobre educação. A relação entre Filosofia e Educação remonta à antiguidade grega e é instituída com a criação da própria Filosofia, que se refere à preocupação com a formação do homem – *paidéia*. Tributária da Filosofia, a disciplina Filosofia da Educação também está instituída, faz parte do currículo de formação dos pedagogos, desde a criação do seu curso, e presentifica-se também em alguns cursos de licenciatura.

Interrogar-se sobre o que é Filosofia da Educação pressupõe pensar na sua identidade como criação da realidade social-histórica, designando algo ou alguém e o que lhe é próprio.

Instituída pelo social-histórico, pelo coletivo de atores que atuaram na educação, a disciplina Filosofia da Educação tem sido objeto de questionamentos sobre sua identidade e sobre seus conteúdos. Essas interrogações, ao que historicamente foi instituído, podem e devem ser propositura de outra identidade, de outros conteúdos, que se instituirá no social-histórico, se ele os assimilar.

Assim, podem-se compreender os trabalhos de Albuquerque (1996 e 2002), Quillici Neto (2001), Tomazetti (2000a), Pereira Silva (2000), Severino (1993a, 1996, 2000a, 2000b, 2001 e 2006) e Valle.

A contribuição à identidade da Filosofia da Educação que apresenta-se, apóia-se na perspectiva desenvolvida por Lílian do Valle, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a partir da obra de Cornelius Castoriadis e no próprio autor:

[...] filósofo da indeterminidade: do novo. O que é que se destina? Nas teias do labirinto humano, ao incessante desvelamento das condições de emancipação humana que tem, em seu vocabulário, um nome: autonomia. Declinado como atividade teórica, este “poder fazer” é filosofia; atividade política, este “dever deliberar” é democracia.

Castoriadis acreditava que a psicanálise e a educação, tanto quanto a política, sendo terrenos onde se obra pela emancipação humana, são, no entanto, tarefas impossíveis. Impossíveis por dever, a fim de fazer surgir a autonomia, apoiar-se numa autonomia que, paradoxalmente, ainda não existe (VALLE *apud* CASTORIADIS, 1999, p. 9-10).

Para pensar a formação humana, Valle busca em Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, a exigência “de que o objeto visado pela reflexão possa efetivamente concernir à prática e ao uso humano”. Objeto da reflexão e sua justificativa, a prática humana e, em especial, a prática social da educação, deve ser continuamente buscada, para que se possa construir-lhe o sentido.

Ao compreender Castoriadis e sua atividade filosófica como a concretização de um compromisso de interrogação ilimitada sobre o que se é e se vive no espaço social-histórico, para fundamentar ação consciente e deliberada do humano, ela reafirma sua coerência com a definição que ele apresenta de filosofia: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (p. 17), que se expressa na “[...] atitude de levar a sério a convicção que fez nascer a filosofia: a de que tudo o que vivemos e concebemos pode e deve ser objeto de nossa interrogação.” (VALLE, 2008, p. 495-496).

Assim, verifica-se, em Castoriadis, a filosofia como *interrogação aberta e incessante, como criadora dos sentidos que erigem o mundo próprio do sujeito e o mundo*

coletivo do social-histórico; “[...] como possibilidade de exame crítico da atividade de instituição das crenças, valores, aspirações, hábitos que definem o modo de ser coletivo e o modo de ser particular de cada um” (VALLE, 2008, p. 496); como atividade consciente e deliberada, que só pode se concretizar no espaço democrático, motivo pelo qual filosofia e democracia são intimamente ligadas; como “[...] exercício de *continua* busca e aquisição de uma disposição que se trata, a partir daí, de *tentar* tornar durável” (VALLE, 2008, p. 497); disposição adquirida para a interrogação.

E o que é necessário para que ela se concretize?

Antes tudo, a atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão.

O que levaria a construir tal disposição para a interrogação se é muito mais cômodo, menos angustiante, submeter-se ao mundo instituído?

Castoriadis (1999) afirma que se filosofa para “[...] salvar nosso pensamento e nossa coerência” (p. 15). Assim, a frase de Sócrates – “*o anexetastos bios ou biotos*, vida sem exame, a vida sem reflexão, não é vivível, eu prefiro morrer” (p. 54), é reescrita por Castoriadis e por Valle: faz-se filosofia, porque é pelo exame que se constrói, de forma coerente, o sentido cotidiano da prática. Isto significa que tal atividade pode e deve ser realizada por cada um que o desejar e buscar romper com a submissão e conformismo ao que recebeu da psique, da história e das instituições do social-histórico.

Podem-se, assim, apontar as contribuições de Castoriadis à educação, no que diz respeito à teoria: crítica à filosofia como uma função reservada aos *experts* e, conseqüentemente, a divisão teoria e prática, o caráter alienante da teoria, que se transforma em dogma, impedindo a interrogação.

Sua maior contribuição é, contudo, a sua reflexão ontológica, que serve de base todo o resto:

Dizemos: há uma reflexão/elucidação que se preocupa com o ser/ente e se pergunta sobre o que lhe *pertence* de próprio e o que lhe *pertence* na medida em que ele é para nós – isso é, pelo fato de refletirmos sobre ele. Esta formulação afirma que é impossível separar reflexão sobre o ser e reflexão sobre os entes, como é impossível separar reflexão sobre o ser e “teoria do conhecimento” [...] (CASTORIADIS, 1999, p. 16).

Em sua reflexão sobre o que cada ser tem de próprio, Castoriadis explicita o diferencial de sua produção teórica – o poder de criação. Presente nos viventes em geral, esse poder de criar sentido é determinado pela funcionalidade. Presente no humano, esse poder de criação dá existência às significações sociais que constituem o magma, sustentáculo da existência individual e coletiva.

Mas, o que é o humano? O que dele se pode dizer? Qual o seu modo de ser?

Para Valle (2008), ele se nos apresenta como “complexo” e “enigmático”. Para compreendê-lo e elucidá-lo mister se faz tomar-se da dimensão lógico-ontológica e da dimensão imaginária.

Na dimensão lógico-ontológica:

O fato de que uma vida social tenha podido existir mostra que esta lógica identitária ou conjuntista tem apoio no que existe – não somente no mundo natural no qual a sociedade surge, mas na própria sociedade, que não pode representar e se representar, dizer e se dizer, fazer e se fazer sem colocar em ação também esta lógica identitária ou conjuntista, que só pode instituir e se instituir instituindo também o *legein* e o *teukhein*. [...] Porque a lógica identitária é lógica da determinação, se especifica segundo os casos como relação de causa e efeito, de meio a fim ou de implicação lógica. (CASTORIADIS, 1982, p. 210).

Ao utilizar essa dimensão e os princípios que ela comporta – identidade, não-contradição, terceiro excluído, equivalência entre propriedade e classe – são possíveis o representar, o dizer e o fazer humanos e explicá-los. Tal dimensão é intrínseca ao humano, mas está longe de exauri-lo. Outra dimensão, especificamente humana, rompe com a determinidade: é a dimensão imaginária, criadora, que só existe porque o humano, para além de pura composição biológica, é psique.

As duas dimensões – lógica conjuntista-identitária e imaginária – permitem o conhecimento e a compreensão do humano. A primeira, no âmbito da determinidade, a segunda, no âmbito da criação individual e coletiva.

É a dimensão imaginária, criadora, a grande contribuição de Castoriadis à educação. Ele não formalizou uma teoria pronta, acabada, uma vez por todas. Para Valle (2008), ele tomou como objeto de reflexão as

[...] duas extremidades que definem a auto-alteração: a aprendizagem – que, entendida como categoria biológica, demarca no *fenômeno mais amplo da adaptação animal* o lugar do humano (1999, p. 40-42) – e a *paidéia*, o processo de formação desse ser que é, em toda a natureza, o único a quem é dada a possibilidade de autonomia. (p. 510).

Mas, o respeito à Castoriadis, à sua produção teórica e à compreensão da possibilidade de apoiar-se nele, para elucidar a educação, levou Valle a:

Entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado “estendido entre as flores, voltado para o céu”. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar (CASTORIADIS, 1987, p. 10).

Ela presta prestar honras ao Mestre Filósofo, ao tomar sua teoria não como dogma, mas como criação de interrogações que alimentam o pensamento. É o que faz

a autora, ao explicitar algumas contribuições do filósofo. Uma delas remete à própria definição do que é Filosofia e sua finalidade: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (CASTORIADIS, 1999, p. 17), “[...] para salvar nosso pensamento e nossa coerência” (idem, p. 15). A encarnação dessa definição torna objeto de interrogação tudo o que se vive e se concebe, para a construção refletida, consciente e deliberada de sentidos do mundo coletivo e individual. Tal concepção traz implícito que a filosofia é uma disposição que não é pura, nem espontânea, mas que deve ser criada pelo *nomos* e pela *paidéia* e preservada continuamente. Portanto, embora não encarnada por todos, nem todos filosofam e interrogam-se, ela existe como possibilidade. Ela não é também, disposição/atribuição específica dos *experts*, produtores de teoria, que refletem sobre os outros e sua prática e não sobre si próprio. Ainda que:

Não existe teoria como “visão” do que é nem como constituição ou construção sistemática e exaustiva do pensável, de uma vez por todas, ou gradual e progressivamente desenvolvida. [...]

Há um fazer teórico, que só emerge em um dado momento da história. Uma atividade, uma empresa humana, um *projeto* social-histórico: o projeto de teoria. Dar conta e razão – *logon didonai* – de tudo: do mundo, dos objetos que nos cercam, das suas “leis”, de nós mesmos, desta própria atividade. E dizer isso é ainda estar na teoria – nesse projeto e prosseguir nele. Perguntar-se: o que quer dizer dar conta e razão – é ainda querer dar conta e razão [...]. (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Assim, a teoria, que pode ter caráter alienante, em atitude cientificista ou dogmática, o que impede a interrogação, é um empreendimento humano, uma criação, uma necessidade.

Na educação, as interrogações seriam:

Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de *aluno*?: mas também: “O que é, de onde veio, para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de *educação*, *professor*, *aluno*?” (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a idéia de *natureza humana* foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?) (VALLE, 2008, p. 499).

Tais questionamentos sobre a sociedade e a concepção de educação, de aluno, de professor, enfim, sobre a própria natureza do humano, em que todo professor deveria se colocar, não é o que acontece. Imerso no cotidiano da prática, com dupla ou tripla jornada de trabalho, esse que assume, hoje, a função de professor, em consequência do seu próprio processo formativo, da dicotomia entre teoria e prática, mas também do seu conformismo e submissão, pediu demissão daquilo que é mais caro ao humano – a atividade do pensamento. Como tornar essas interrogações permanentemente abertas e presentes no cotidiano educacional?

Pensa-se que essas interrogações são concernentes ao coletivo da educação, mas não exclusivamente. Elas têm implicações, mas, são também ressonância do social-histórico. Por isso, a realidade da educação pode e deve ser objeto de interrogação de todos, principalmente daqueles que a vivem cotidianamente.

De acordo com essas interrogações, Valle (2008) admite que a filosofia só pode ser entendida “*como uma ontologia*” (p. 499): “[...] possibilidade de se interrogar sobre a própria existência e sobre seus sentidos” e “[...] interrogar também as teorias de que lançamos mão para pensar os seres em suas diferenças” (p. 500).

É na reflexão ontológica que a autora sustenta outra contribuição: a impossibilidade de se explicar totalmente a realidade humana e social, utilizando conceitos e teorias das ciências (naturais, físicas, biológicas e matemáticas), não pelo fato de o indivíduo ser um incognoscível absoluto, mas “[...] dos termos primeiros e últimos, há compreensão direta e não conhecimento discursivo” (ARISTÓTELES *apud* CASTORIADIS, 1987, p. 55). Para compreender o humano, o autor explicita as dimensões da lógica conjuntista-identitária, cujo princípio é a determinidade, e a dimensão imaginária, cujo princípio é a criação. Na dimensão da lógica conjuntista-identitária, destacam-se a técnica e a ciência, esta definida:

[...] como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (...) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis [...] (p. 41).

Marcada pela verificabilidade/comunicabilidade e pela temporalidade cumulativa, a ciência moderna tornou-se espaço de aplicação da divisão do trabalho, de acumulação de resultados e conhecimentos efetivos. Mas, e a dimensão imaginária? Para além do projeto de instaurar uma ciência da sociedade e dos homens, a dimensão imaginária, instauradora de sentidos, não se permite formalizar, pois não é possível eliminar do conhecimento a “[...] subjetividade de uma experiência intransferível e singular”, e nem tentar explicar o homem, tomando apenas um de seus aspectos – a especialização da ciência. Assim, “[...] no que se refere à existência humana, não há “ciência” que permita explicar ou formalizar essa criação ininterrupta de sentidos, não há *ciência do sentido* [...]” (VALLE, 2008, p. 505), embora existam teorias, que lhe sejam próprias e que permitem elucidá-la.

Castoriadis (1987) ainda denuncia que o magma de significações imaginárias sociais da sociedade capitalista transformou o “[...] pensamento em Razão – ou seja, finalmente, em “teoria” submetida ao identitário-conjuntista [...]” (p. 134-135), ocultando a historicidade e a socialidade do pensamento e do indivíduo, ocultando a práxis e a poiesis, ocultando a criação do imaginário radical, do imaginário social, além da própria “lógica” e da Razão.

Para o Filósofo da imaginação social e psicanalista:

Pensar: *elucidar*; não “teorizar”. A teoria é somente um momento da elucidação, sempre lacunar e fragmentaria. (...) Mas lógica e teorização, sem serem simples “instrumentos”, só adquirem sentido quando mergulhadas numa *atividade de elucidação* que as ultrapassa e não poderiam ficar simplesmente submetidas a seus critérios. Mas também: *fazer* (o que, convém lembrar, não quer dizer “passar ao ato”) – e *fazer com* um outro (p. 136).

A frase “Pensar: elucidar; não teorizar” dá o que pensar. Muitas vezes, os termos elucidar, pensar, teorizar e cogitar são confundidos. No Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – versão 5.0 (2004) – elucidar: esclarecer, explicar; pensar: refletir, raciocinar; cogitar: pensar, refletir e teorizar: ação de contemplar, examinar. Para o autor,

O mundo histórico é o mundo do *fazer* humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada” (90), o que consiste no “[...] trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. (CASTORIADIS, 1982, p. 14).

E é a elucidação, o pensamento, que deve ser concretizado, quando se toma como “objeto” a atividade da educação:

Educar uma criança (quer como pai ou como pedagogo) pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica (CASTORIADIS, 1982, p. 92).

Para o filósofo, o essencial da educação é a própria relação que se estabelecerá entre a criança e o educador, e a evolução desta relação, dependerá do que um e outro farão. Considerando que o mesmo ocorre na psicanálise, também atividade prático-poietica “[...] definida por um objetivo de transformação e não por um objetivo de saber” (1987a, p. 50), pode-se pensar como o autor, que a teoria que se lhe é específica, também corresponde à educação, bem como ao próprio humano:

Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira com que ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução existe). A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode prever nem produzir a solução (CASTORIADIS, 1987^a, p. 51).

Segundo Valle (2000), a educação é, para Castoriadis, uma atividade prático-poietica, cujo objetivo é a formação humana, a autotransformação, que pode se realizar

na psicanálise, na educação e na política. Em *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado* (1992), no texto *Psicanálise e Política*, o autor, ao falar da psicanálise, explicita o que é a atividade prático-poiética:

[...] os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética, pois ela é criadora; seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de um outro ser. E eu a chamo de práxis, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único “meio” de atingir esse fim é essa própria autonomia (p. 156).

Da citação, poder-se-ia entender que a psicanálise é atividade prática-criadora. Retornando a divisão aristotélica, as atividades humanas classificam-se em *práxis* e *poiésis*. As primeiras têm o fim em si mesmas e implicam a realização dos fins da existência. São a política e a *theoria*. As segundas são atividades de produção de meios para fins que lhe são exteriores. Diferente de Aristóteles, Castoriadis (1999) concebe a *práxis* como

[...] uma *modalidade* do fazer humano. [...] É a atividade que considera o outro como podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. [...] ela é o próprio, não dos seres humanos em geral, mas da subjetividade reflexiva e deliberante (p. 62).

Portanto, as atividades que visam a certa transformação do humano – psicanálise, educação e política – são *práxis*. Para o próprio autor (1992), “[...] a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é *projeto* social-histórico cuja origem [...] é datável e localizável” (p. 121). Mas ela é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto. Como atividade consciente, realiza-se numa lucidez “relativa”, pois o seu objeto é o novo e o “[...] seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também” (1982, p. 96). Para Valle (2008), “[...] a impossibilidade de discernir estas duas dimensões é, pois, o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana” (p. 511 – nota 5) e define as atividades prático-poiéticas.

Eis por que a educação é prático-poiética, para Castoriadis:

[...] a educação é *poiésis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana. Porém, como essa finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*, a *poiésis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *téchne*. Assim, a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação. (VALLE, 2002, p. 271).

Assim, a filosofia da educação é compromisso de interrogação incessante para a construção da autonomia.

Outras contribuições de Castoriadis para a educação estão na crítica às concepções que a entendem como atualização de potencialidades preexistentes no indivíduo, como “resultados objetiváveis” e como aprendizagem, categoria biológica.

Ressalte-se que, na obra do filósofo, a reflexão sobre a *paidéia* é fundamental e,

[...] sempre tematizada em sua íntima relação com a política e a psicanálise – o que, sem dúvida, permite elucidar o caráter político da educação, tanto quanto sua responsabilidade na criação de subjetividades reflexivas e deliberantes (VALLE, 2008, p. 510),

ainda, que ela não se concretize em obra explícita.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Filosofia da educação: uma disciplina entre a dispersão de conteúdos e a busca de uma identidade.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

_____. **Trilhas e temas da disciplina filosofia da educação a partir da PUC-SP.** 2002. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTIAGO, Joelciléa de Lima Ayres. **Filosofia da educação: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPED.** Belém: EDUEPA-UEPA, 2006.

BONTEMPI JÚNIOR, B. **A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.** 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, 1939.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

QUILLICI NETO, Armindo. **O ensino de filosofia da educação no Brasil: uma análise dos programas de ensino de filosofia da educação dos cursos de pedagogia do Estado de São Paulo.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, SP.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

_____. A filosofia da educação: buscando o sentido histórico e social da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 67-75, jul./dez. 1996.

_____. **A educação, o sujeito e a história: identidade e tarefas da filosofia da educação**. 2000a. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

_____. A busca do sentido da formação humana: tarefa da filosofia da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006a.

_____. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **O que é filosofia da educação?** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006b.

_____. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. In: ROCHA, D. (Org.). **Filosofia da educação: diferentes abordagens**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. Proposta de um universo temático para a investigação em Filosofia da Educação: as implicações da historicidade. **Perspectiva**, Florianópolis, ano 11, n. 19, p. 11-27, 1993a.

_____. Paradigmas filosóficos e conhecimento da educação: limites do atual discurso filosófico no Brasil na abordagem da temática educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 131-153, jan./abr. 1993b.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 45, p. 19-25, jan./mar. 1990.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação**: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

VALLE, Lilian Aragão B. do. A educação como enigma e como atividade prático-poética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jul./dez. 2000c.

_____. **Os enigmas da educação**: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003.

_____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.

VIEIRA, Marilene de M. **Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempeño profesional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23