

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 21	225
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 23	255
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 24	265
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 ORGANIZADORA	283
ÍNDICE REMISSIVO	284

CAPÍTULO 9

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

Data de submissão: 20/10/2021

Data de aceite: 01/11/2021

Marilene de Melo Vieira

Universidade Federal de Viçosa

Viçosa – Minas Gerais Brasil

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

RESUMO: Ao nascer em uma sociedade, os homens são apenas viventes, que têm na sua biologia o seu substrato, o seu para si, o seu mundo próprio. Mas o vivente homem não é só composição biológica, ele tem em si um outro para si, um outro mundo próprio, sua psique. E é sobre o para si da psique que agem as instituições da sociedade, para que a psique internalize o mundo, que está instituído naquela sociedade e que constituem o magma de suas significações sociais. Assim, o vivente homem, portador de uma psique, à medida que é fabricado socialmente, internalizando o mundo instituído, torna-se indivíduo social. Conseqüência da fabricação social, a clausura cognitiva – faz com que cada um sempre julgue e escolha não apenas no seio, mas com a ajuda da instituição sócio-histórica particular – a cultura, a tradição – que o formou, e, sem isso, seria incapaz de julgar e escolher o que

quer que seja. Herdeiros da filosofia greco-ocidental, mas ao mesmo tempo denegando no sócio-histórico a efetivação da filosofia como a interrogação ilimitada sobre o mundo instituído e da política como o questionamento explícito da instituição efetiva da sociedade buscando formar uma perspectiva lúcida da instituição social na dependência do *nomos*, os homens se apresentam como heterônomos. Pensar nesse sócio-histórico um conceito de educação só é possível percorrendo-se duas vertentes: uma que implique apenas na socialização da psique, para internalização do espetacular instituído e outra que implique a socialização da psique, comportando minimamente a inibição de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade. Dessa forma, a filosofia e a política se colocam como atitudes a serem criadas através da educação, pois ambas são interrogações sobre o instituído.

PALAVRAS-CHAVE: Fabricação social. Clausura cognitiva. Educação. Filosofia.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN EDUCATORS' UNDERGRADUATE PROGRAMS: AUTONOMY DISCOURSE AND CONSTRUCTION OF HETERONOMY

ABSTRACT: When a society arises, men are simply living beings, with their biological features containing their substrate, their own and for themselves, their own world. But the living man is not only a biological composition;

he has in himself another one, also for himself, another world of his own: his psyche. It is on what is for himself from the psyche where institutions in society act, in order for the psyche to internalize the world, instituted in that society, constituting the magma of social meanings. Thus, the living man, bearer of a psyche, as he is socially made, internalizing the instituted world, becomes a social individual. As a consequence of social making, cognitive closure makes each one always judge and chose not only in their bosom, but with the help of their particular socio-historical institution: culture, tradition, forming them; without it, one would be incapable of judging and choosing anything. Heirs to Greek-Western Philosophy, but also denying in socio-historicity the effectuation of Philosophy as a limitless questioning on the instituted world and politics, as the explicit questioning of the effective institution seeking to form a lucid perspective of the social institution in the dependency on *nomos*, men present themselves as heteronomous. Thinking in socio-historicity, a concept of education is only possibly through two lines of thought: one implying only the socialization of the psyche to internalize the instituted spectacular; and the other implying the socialization of the psyche minimally bearing the inhibition of its root imagination and the maximal development of its reflexivity. Thus, Philosophy and politics are posited as attitudes to be creating by means of education, as both are interrogations on the instituted.

KEYWORDS: Social making. Cognitive closure. Education. Philosophy.

A sociedade em sua gênese é autocriação, é instituinte, é fazer vir à cena algo até então não existente como instituição, leis, objetos, cultura etc. Segundo CASTORIADIS (1992) a sociedade se auto-institui e auto-oculta sua criação. Posteriormente à sua autocriação e consolidação, a sociedade fecha-se sobre si mesma e esconde sua própria gênese, buscando explicações para sua origem, fora de si própria. Essa auto-ocultação da auto-instituição constitui sua manifestação heterônoma, na qual os indivíduos buscam a gênese fora de si e dos outros com os quais mantêm relações sociais, sem compreenderem que ela é resultante do seu próprio poder fazer coletivo.

Isto significa que o sócio-histórico é criação dos homens, que também criam, instituem a linguagem, as leis, o conjunto de instituições e estruturas sociais, a religião, a cultura, as significações imaginárias sociais que dão sustentação e cimentam o social-histórico, criam enfim, o próprio indivíduo social. A criação é portanto a constituição do novo. Para ele,

A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe sempre também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto. (CASTORIADIS, 1995:159-60)

Criação do coletivo anônimo, do imaginário social, a instituição é a instituição das significações imaginárias sociais, constituição de um mundo de sentidos, que unifica e dá a identidade singular àquele sócio-histórico, Esse conjunto de significações imaginárias sociais, denominado de magma, tem o papel de estruturar as representações do mundo em geral que serão internalizadas pelo psiquismo humano, na sua fabricação, designando as finalidades da ação, impondo o que se pode fazer e não fazer. Todavia, todo esse processo de instituição do coletivo anônimo, pelo imaginário social, só existe concretamente pela encarnação e incorporação, fragmentaria e complementar, pelos indivíduos da instituição e suas significações imaginárias, o qual é denegado pelos próprios indivíduos, e constitui um dos mecanismos de conservação do para si do social-histórico. O social-histórico é portanto autocriação, obra do imaginário social como instituinte, que se faz ser como sociedade instituída. Portanto,

A sociedade é obra do imaginário *instituinte*. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez instituída: num sentido, eles são a sociedade. Os dois pólos irredutíveis são o imaginário radical instituinte – o campo de criação social-histórico – de um lado, e a psique singular de outro. A partir da psique, a sociedade instituída faz a cada vez indivíduos – que, como tais, não podem fazer mais nada a não ser a sociedade que os faz. Somente assim a imaginação radical da psique chega a transpirar através dos extratos sucessivos da couraça social que é o indivíduo que a recobre e a penetra até um ponto –limite insondável, que há retroação do ser humano singular sobre a sociedade.” (CASTORIADIS, 1992: 123)

A instituição dos indivíduos é uma atividade social, é o processo de socialização da psique ou de fabricação social, mediatizado por indivíduos já socializados.

Ao nascer, os homens são apenas viventes, que têm na sua biologia o seu substrato, o seu para si, o seu mundo próprio. Mas o vivente homem não é só composição biológica, ele tem em si outro para si, outro mundo próprio, sua psique. E é sobre o para si da psique que agem as instituições da sociedade, para que a psique internalize o mundo, que está instituído naquele sócio-histórico e que constituem o magma de suas significações sociais. Tal processo se efetiva através das relações com a mãe, mas não exclusivamente ela, primeiro porta voz do mundo que, utilizando a linguagem, outra instituição social, atua na internalização do mundo instituído. Assim, o vivente homem, portador de uma psique, à medida que é fabricado socialmente, internalizando o mundo instituído, torna-se indivíduo social, isto é, “a psique torna-se indivíduo unicamente na medida em ela sofre um processo de socialização.” (CASTORIADIS, 1992: 57). Assim, “a psique é irredutível à sociedade... Mas não pode sobreviver, a menos que sofra o processo de socialização o qual lhe impõe, ou constrói ao redor dela as camadas sucessivas do que será, na sua face externa, o indivíduo. (CASTORIADIS, 1992: 274)

Constituindo um para si, a psique de cada vivente da espécie humana é um mundo próprio, que sofre por parte de indivíduos já socializados, no geral, a mãe, mas não apenas ela, uma ação coercitiva, uma violência, para que invista e torne sensatas para si as significações imaginárias sociais do sócio-histórico em que vive, renunciando ao mero prazer de órgão, ao mero prazer da representação privada e investindo objetos que só têm existência e valor sociais. Isto é a socialização e é educação.

Tal processo, para Castoriadis (1997) é a fabricação social dos indivíduos, a partir de um material primeiro, a psique, que consiste na capacidade que possui qualquer instância (pessoal ou impessoal) de levar os outros a fazer ou a não fazer o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente, ou faria talvez.

Todavia, conceito chave na elaboração teórica de Castoriadis, a socialização é um processo que permite ao sócio-histórico sua autoconservação e autocentrismo e que se apresenta:

Do ponto de vista psíquico: a fabricação social do indivíduo é um processo histórico, mediante o qual a psique é obrigada (seja suave ou brutalmente, trata-se sempre de uma violência feita à sua natureza própria) a abandonar (nunca total, mas suficientemente quanto à necessidade/uso social) seus objetos e seu mundo iniciais e investir objetos, um mundo, regras que são socialmente instituídas. Aqui está o verdadeiro sentido do processo de sublimação. O requisito mínimo para que o processo possa desenvolver-se é que a instituição ofereça à psique sentido – um outro tipo de sentido que não o proto-sentido da mônada psíquica. O indivíduo social constitui-se assim interiorizando explicitamente fragmentos importantes desse mundo, e implicitamente sua totalidade virtual pelas repercussões intermináveis que ligam magmáticamente cada fragmento desse mundo aos outros.

A vertente social desse processo é o conjunto das instituições, de que está impregnado o ser humano, desde o seu nascimento (CASTORIADIS, 1992: 125-6)

A fabricação social dos indivíduos apresenta-se em duas vertentes: do ponto de vista psíquico é um processo histórico, mediante o qual a psique é socializada e investe objetos, o mundo e regras que são socialmente instituídas, sublimando seus objetos e seu mundo iniciais; do ponto de vista sócio-histórico, trata-se do conjunto das instituições que visam à escolaridade, à criação, à educação dos recém-vindos – o que os gregos chamavam Paidéia: família, classes de idade, ritos, escola, costumes, leis etc. Assim, a fabricação social dos indivíduos só se efetiva à medida que este interioriza as instituições. Em outras palavras, o mundo sócio-histórico é mundo de sentidos que se sustenta por formas instituídas e que penetra até ao âmago do psiquismo humano, modelando-o de forma decisiva, na quase totalidade de suas manifestações identificáveis.

Assim, pensa-se o indivíduo como instituição, como sendo fabricado por sua própria sociedade e atuando para também criá-la, embora ele não tenha conhecimento/compreensão e lucidez em relação a tal processo.

Para CASTORIADIS (1997), a instituição da sociedade exerce poder sobre todos os indivíduos produzidos por ela, o que faz com que os sujeitos submetidos a sua formação, ao mesmo tempo corpo social, a tenham com a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. Tal fato se concretiza pela fabricação social como exercício do poder:

Capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queremos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (CASTORIADIS, 1992: 126)

Dessa forma, a partir do nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir por si mesmos, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Pelo contrário, para os indivíduos, sua sociedade e tudo o que internalizou assume a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. A ação que sofrem os indivíduos efetiva-se pelo infrapoder – que contempla o poder instituinte, que é ao mesmo tempo, o do imaginário instituinte, da sociedade e de toda a história que nela encontra seu final passageiro. Este é o poder do próprio campo sócio-histórico.

O exercício do poder da instituição da sociedade, sobre os indivíduos por ela produzidos, efetiva-se através do conjunto de instituições que visam à escolaridade e que se realiza na família, na escola, nas leis, nos costumes, na religião, na cultura, e cujo conteúdo, ou seja, as significações imaginárias sociais, depois de internalizadas pelos indivíduos, constituem para os mesmos a sua matriz de referência, que será assumida como verdade, e na qual se fundamentará seu pensar, sentir e agir. É o assumir o internalizado como natural e verdadeiro, que prende o indivíduo em clausura cognitiva.

Todavia, o exercício do infrapoder exercido sobre a psique de cada um pelo sócio-histórico (sociedade instituída) no processo de socialização nunca o é de forma absoluta. Uma série de fatores impede a fabricação do indivíduo social de modo total e absoluto. Dentre eles, destacamos:

o mundo, enquanto “mundo pré-social – limite do pensamento -, ainda que não “significando nada em si mesmo, está sempre presente, como provisão inexaurível de alteridade, como risco sempre iminente de rasgadura no tecido das significações, com que a sociedade o vestiu. (CASTORIADIS, 1992, 128-9),

isto é, o a-sentido do mundo que ameaça sempre o sentido instaurado pela sociedade, a capacidade invencível da psique de preservar seu núcleo monádico e sua imaginação

radical que nunca poderá ser completamente socializada e transformada exaustivamente conforme o que as instituições lhe pedem; as outras sociedades e suas significações imaginárias sociais que põem em perigo o sentido instaurado pela sociedade considerada e o próprio imaginário radical da sociedade, isto é, o imaginário instituinte, pois a sociedade contém sempre, em sua instituição e suas significações imaginárias, um avanço em direção ao futuro, e o futuro exclui uma codificação prévia e exaustiva das decisões a serem tomadas.

Para preservar seu mundo próprio, seu para si, o sócio-histórico utiliza a catolicidade e a virtual onipotência de seu magma de significações imaginárias, a interpretação e a exorcização das irrupções do mundo bruto, do sonho e da doença, a denegação e a ocultação da dimensão instituinte da sociedade, a imputação da origem e do fundamento da sociedade instituída e das significações a uma fonte extra-social e a instituição do poder explícito.

Para CASTORIADIS (2002) há em toda sociedade, necessariamente, o político:

a dimensão explícita, implícita, às vezes inalcançável – que diz respeito ao poder, ou seja, a instância (ou as instâncias) instituída que pode emitir imposições sancionáveis e que deve sempre compreender, explicitamente, pelo menos um poder judiciário e um poder governamental. (p.256).

Esse poder que se efetiva na interiorização pelos indivíduos das significações imaginárias sociais e também exercido pela coerção tem como função “restabelecer a ordem, garantir a vida e a operação da sociedade contra todos e contra tudo o que, atual ou potencialmente, a coloca em perigo.” (CASTORIADIS, 1992: 130). Ainda é este poder explícito que garante o monopólio das significações legítimas do sócio-histórico considerado, pois, “para cima do monopólio da violência legítima, há o monopólio da palavra legítima; e este, por sua vez, é ordenado pelo monopólio da significação válida.” (CASTORIADIS, 1992: 132) Encontramos portanto, nas significações imaginárias sociais e no processo de sua internalização pela psique – fabricação dos indivíduos sociais - o rochedo para a questão central da pesquisa: **Pode o indivíduo deixar de ser só produto de sua psique, de sua história e da instituição que o formou, isto é, tornar-se uma subjetividade reflexiva e deliberante? Como falar de autonomia individual e social, se não tomarmos como ponto de partida e de chegada o projeto de autonomia?**

Para CASTORIADIS (1992),

a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é projeto social-histórico cuja origem (duas vezes repetidas, na Grécia e na Europa ocidental, sob modalidades diferentes é datável e localizável.” (p. 121) Assim, a subjetividade reflexiva deliberante é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto e um querer para as sociedades à

jusante da herança grego-ocidental e que não possuam livro sagrado como determinante de suas significações imaginárias sociais, pois, a subjetividade reflexiva deliberante é uma criação social-histórica, onde o ser humano pode questionar-se e considerar-se como origem, certamente parcial, da sua história passada, como também querer uma história que está por vir e querer ser seu co-autor. (p. 236)

Nesse sentido, considerando o efetivo exercício do infrapoder sobre a psique no processo de socialização, o exercício do poder explícito e o processo de auto-ocultação de criação da sociedade a possibilidade de reflexividade e de vontade própria dos seres humanos são reduzidas a zero.

Isso possibilita interrogar: Quem são os indivíduos sociais e porque não resistem a internalização da representação da origem de sua sociedade, posta fora da própria sociedade, e quais as conseqüências de tal fato, interrogando-se?

Para CASTORIADIS (1992), a instituição da sociedade exerce poder sobre todos os indivíduos produzidos por ela, o que faz com que os sujeitos submetidos a sua formação, ao mesmo tempo corpo social, a tenham com a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. Tal fato se concretiza pela fabricação social como exercício do poder:

Capacidade para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou a não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), e é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ela faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação ou de poder explícito para levá-lo a. (p. 126).

Dessa forma, a partir do nascimento, os indivíduos são pré-formados, passando a agir, pensar e sentir por si mesmos, sem terem consciência de que, à medida que interiorizaram as instituições da sua sociedade, eles passam a fazer o que se queria que eles fizessem, sem nenhuma necessidade de dominação. Pelo contrário, para os indivíduos, sua sociedade e tudo o que internalizou assume a aparência da mais completa “espontaneidade” e a realidade da mais total heteronomia. A ação que sofrem os indivíduos efetiva-se pelo infrapoder – que contempla o poder instituinte, que é ao mesmo tempo, o do imaginário instituinte, da sociedade e de toda a história que nela encontra seu final passageiro. Este é o poder do próprio campo sócio-histórico.

O exercício do poder da instituição da sociedade, sobre os indivíduos por ela produzidos, efetiva-se através do conjunto de instituições que visam à escolaridade e que se realiza na família, na escola, nas leis, nos costumes, na religião, na cultura, e cujo conteúdo, ou seja, as significações imaginárias sociais, depois de internalizadas pelos indivíduos, constituem para os mesmos a sua matriz de referência, que será assumida

como verdade, e na qual se fundamentará seu pensar, sentir e agir. É o assumir o internalizado como natural e verdadeiro, que prende o indivíduo em clausura cognitiva.

Conseqüência da fabricação social, a clausura cognitiva faz com que cada um sempre julgue e escolha não apenas no seio da instituição que o criou, mas com a ajuda da instituição sócio-histórica particular – a cultura, a tradição – que o formou. Sem isso, ele seria incapaz de julgar e escolher o que quer que seja. Ressalta-se ainda que:

Julgar e escolher, no seu sentido mais radical foram atitudes criadas na Grécia; é este um dos sentidos da criação grega da política e da filosofia. Dentre as criações da nossa história, enquanto herdeiros da filosofia greco-ocidental, destaca-se o questionamento, a crítica, o logon didonai, o dar conta e razão, que é a pressuposição ao mesmo tempo da filosofia e da política. (CASTORIADIS, 1992,)

Herdeiros da filosofia greco-ocidental, mas ao mesmo tempo denegando no sócio-histórico a efetivação da filosofia como a interrogação ilimitada sobre o mundo instituído e da política como o questionamento explícito da instituição efetiva da sociedade buscando formar uma perspectiva lúcida da instituição social na dependência do *nomos*, os homens se apresentam como heterônomos.

A ruptura da heteronomia individual e/ou social permite uma verdadeira individuação do indivíduo, na qual a imaginação radical da psique singular pode ao mesmo tempo achar ou criar os meios sociais de uma expressão pública original e contribuir nomeadamente para auto-alteração do mundo social, criando novos *eidos* que poderão alterar o sócio-histórico e os indivíduos reciprocamente. Mas como pensar a construção da autonomia individual e social encontrando-se imerso numa sociedade que denega a filosofia e a política na acepção grega?

Pensar nesse sócio-histórico um conceito de educação só é possível percorrendo-se duas vertentes: uma que implique apenas na socialização da psique, para internalização do espetacular instituído e cujo resultado são reprodução da sociedade espetacular/heterônoma e fabricação de indivíduos heterônomos, que desconhecem e alienam o poder criador em si mesmo e outra que implique a socialização da psique, comportando minimamente a inibição de sua imaginação radical e o desenvolvimento máximo de sua reflexividade, isto é, uma relação social – uma prática poiética - que deve fazer com que o sujeito interiorize e faça, portanto, muito mais do que aceitar as instituições existentes, quaisquer que sejam. É nesse sentido, que são pertinentes as colocações de CASTORIADIS (1992):

A criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar. (p. 138).

Dessa forma, a filosofia e a política se colocam como atitudes a serem criadas através da educação, pois ambas são interrogações sobre o instituído. Mas, sendo toda e qualquer sociedade uma construção, uma criação de um mundo, de seu próprio mundo, que existe e só pode existir na clausura, isto é, na sacralização de suas regras, representações e significações imaginárias, como pensar a possibilidade de se realizar o desafio da filosofia e da política-democracia, se elas parecem ser um perigo mortal, um ataque ao sistema de interpretação, à identidade e à própria sociedade.

No que concerne, a “filosofia, que cria a subjetividade com capacidade de refletir, é o projeto de romper a clausura a nível de pensamento.” (CASTORIADIS, 1992: 247)

Embora o Brasil seja herdeiro da cultura grega, no que tange a idéia de filosofia, de política e de democracia, é também herdeiro da cultura portuguesa, através principalmente do *Ratio Studiorum* – primeiro projeto educacional brasileiro levado a termo pelos jesuítas e seus sucessores. Vive-se aqui uma encruzilhada ou o caminho já escolhido e exercido pelo infrapoder?

Como sujeito da sociedade brasileira, pode-se proceder à ruptura com a clausura cognitiva, interrogando-se sobre a validade de instituições, normas, leis, representações, enfim, sobre a maneira de conceber, pensar e agir na sociedade, na condição de herdeiros da educação humanista tradicional dos jesuítas, que resultou na criação de um “sentido”; na instituição de representantes reais ou simbólicos deste “sentido perene” e de uma “imortalidade imaginária”, nos quais, de diversas maneiras, considera-se que todos participam, uma vez que são impostas e internalizadas por todos os membros da sociedade? Se são difíceis a ruptura da clausura cognitiva e a abertura à interrogação sem limites, tal dificuldade acresce-se de uma dificuldade maior, se não única, a de que “os seres humanos têm em aceitar “a mortalidade do indivíduo, da coletividade e mesmo de suas obras.” (CASTORIADIS, 1992:164).

Pensa-se a prática educativa com a finalidade de formar sujeitos autônomos, como algo que pode contribuir, ainda que não isolada, para o processo de individuação dos sujeitos, no sentido de desenvolver ao máximo sua reflexividade e a construção de novas significações sociais, que ultrapassem e superem o internalizado no processo de socialização em diversas instituições sociais. Para tal processo, é mister que o pedagogo/educador tenha também que se auto-alterar, ampliando ao máximo sua reflexividade sobre a sociedade em que está inserido, sobre a educação, sobre a escola, suas idéias, seus valores, enfim sobre o que nele está internalizado como resultado da ação do infrapoder social.

Assim, será na prática educativa, em seu processo de formação, que o pedagogo poderá vir a construir uma atitude de interrogação sobre si, sua existência, o mundo e os

outros, desenvolvendo seu interesse ou paixão por aquilo que escolheu como prática de trabalho, como sua contribuição à sua sociedade Tal atitude de paixão, sob o exercício da vontade, constitui um alicerce para a afirmação do direito ao livre pensamento sobre si e sobre o instituído socialmente.

Dessa forma, será com a efetivação da atitude filosófica e da reflexão filosófica que o indivíduo fundamentará teórica e criticamente seus conhecimentos e suas práticas, buscando conhecer/compreender os fatos, as coisas, as situações, as idéias, os comportamentos, os valores. Para isso, deverá investigar, conhecer, compreender, antes de aceitá-los ou escolhê-los ou deliberar sobre os mesmos, e buscar responder no concreto, se aquilo que ele pensa que sabe sobre as coisas, os fatos, as situações, as idéias, os comportamentos, os valores e sobre si mesmo, ele realmente sabe. Deverá, ainda, buscar substituir os estereótipos, os pré-conceitos, os pré-juízos, o conhecimento de senso comum e as crenças por conhecimentos mais consistentes e coerentes. Também, na reflexão filosófica, o indivíduo poderá buscar conhecer-se, construindo de forma explícita e lúcida os motivos, os sentidos e as finalidades dos seus atos.

No que concerne à política, CASTORIADIS (1992) a define como

a atividade que visa à transformação das instituições da sociedade, para torná-las conformes à norma da autonomia da coletividade (isto é, tais quais permitem a auto-instituição e autogoverno explícitos, refletidos e deliberados, desta mesma coletividade.” (p. 71-2)

A política, tal como os gregos a conceberam, “foi o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade.” (p. 135)

Pensa-se ser ela vital para a institucionalização da participação dos indivíduos, não apenas na participação formal, mas por meio de participação real, que enseja também a paixão pelas questões comuns.

Mas, o que se observa na sociedade brasileira, que vive uma democracia representativa é o exercício do político, como poder explícito e não a política, como na acepção grega, em que se interroga num movimento interminável do pensamento reflexivo as representações e normas da tribo, e até a própria noção de verdade. Essa dicotomia entre a dimensão do poder explícito – o político e a política, foi rompida na Grécia Antiga, quando da criação da política e consistia em:

a) Uma parte do poder instituinte foi explicitado e formalizado (concretamente, a que se relaciona com a legislação no sentido próprio, público – “constitucional” -, bem como privado);

b) instituições foram criadas para tornar a parte explícita do poder (inclusive o “poder político”, no sentido definido anteriormente) participável. Donde a igual participação de todos os membros do corpo político na determinação do *nomos*, da *diké* e do *télos* – da legislação, da jurisdição, do governo (...).(CASTORIADIS, 1992, 144)

o que implicou a absorção do político - poder explícito – pela política, isto é, a estrutura e o exercício do poder explícito tornaram-se objeto de deliberação e decisões coletivas do corpo político e a discussão da instituição efetivou-se radical e ilimitada, pois “a política é projeto de autonomia: atividade coletiva, refletida e lúcida visando à instituição global da sociedade como tal.” (CASTORIADIS, 1992: 145)

A política constitui portanto, uma atividade coletiva, refletida e deliberada cujo objeto e finalidade é a instituição da sociedade. A política, ao contrário do poder explícito cuja finalidade é a preservação do sócio-histórico, é uma atividade instituinte, é uma atividade de criação dos seres humanos.

Assim, as significações sociais – liberdade e autonomia, remetem a questão da política e não do político e à nossa herança grega como gérmen, uma vez que

a criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar. (CASTORIADIS, 1992: 138)

Mas, até que ponto as significações sociais de liberdade e autonomia estão presentes, vivas e constituem um querer da sócio-histórico? Até que ponto essas significações não foram esvaziadas do seu verdadeiro conteúdo e transvestidas no desejo e no gozo? Constituem-nas vetores que ainda mobilizam o coletivo?

Pensa-se que não e isso é conseqüência, pois:

A denegação da dimensão instituinte da sociedade, a recuperação do imaginário instituído, condiz com a criação de indivíduos absolutamente conformes, que vivem e se pensam, na repetição (aliás, ainda que possam fazer, fazem muito pouco) cuja imaginação radical é reprimida o mais possível; indivíduos que quase não são verdadeiramente individuados. (CASTORIADIS, 1992, 139)

A autonomia significa o dar-se a si próprio as suas leis, isto é, que os indivíduos devem participar da proposição, da discussão, da deliberação e da decisão sobre as leis que o regem, ou até mesmo, aceitar aquelas leis propostas e mesmo já instituídas, que após interrogação, eles pensem serem necessárias ao sócio-histórico. Assim, a efetivação, sempre parcial, do projeto de autonomia pressupõe interrogações no plano social – nossas leis são boas? Elas são justas? Que leis devemos fazer? – e no plano individual – O que eu penso é certo? Posso saber se é certo, e como? E nesse sentido que se pode falar de autonomia e liberdade, pois:

A autonomia surge, como germe, assim que a interrogação explícita e ilimitada se manifesta, incidindo não sobre “fatos” mas sobre as significações imaginárias sociais e seu fundamento possível. Momento de criação, que inaugura não só outro tipo de sociedade, mas também outro tipo de indivíduos. Eu falo exatamente de *germe*, pois a autonomia, tanto social como individual, é

um projeto. O surgimento da interrogação ilimitada cria um *eidós* histórico novo, - a reflexividade no sentido pleno, ou auto-reflexividade, como o indivíduo que a encarna e as instituições onde ela se instrumenta. (CASTORIADIS, 1992, 139)

Pensar e querer autonomia é um projeto individual e social, pois não se pode ser autônomo sozinho e imerso num sócio-histórico heterônomo. Pensar e querer autonomia implica a criação de um novo tipo de homem e de sociedade e a criação da subjetividade reflexiva e deliberante. Pensar e querer autonomia, pressupõe a política, reabsorvendo o político como poder explícito e como:

atividade lúcida e deliberada tendo por objeto a instituição explícita da sociedade (por conseguinte também, de todo poder explícito) e sua operação como *nomos, diké e telos* – legislação, jurisdição, governo -, tendo em vista fins comuns e obras públicas que a sociedade se propôs deliberadamente. (CASTORIADIS, 1992: 148-9)

Assim, uma sociedade livre e autônoma é aquela que se dá efetiva e reflexivamente as suas próprias leis e cujos cidadãos, nelas se reconhecem e participam, tanto da formação das leis, bem como do exercício do poder, isto é:

Uma sociedade autônoma, uma sociedade verdadeiramente democrática, é uma sociedade que questiona qualquer sentido pré-dado, e na qual, por isso mesmo, está liberada a *criação de novas significações*. E, numa tal sociedade, cada indivíduo é livre para criar para a sua vida o sentido que quiser (e puder). Mas seria absurdo pensar que ele pode fazer isso fora de todo contexto e de todo condicionamento sócio-histórico. ...

O indivíduo individuado cria um sentido para sua vida ao participar das significações criadas por sua sociedade, ao participar de sua criação, seja como "autor", seja como "receptor" (público dessas significações. E sempre insisti sobre o fato de que a verdadeira "recepção" de uma obra nova é tão criadora quanto a sua criação. (CASTORIADIS, 2002: 73)

Essa pode ser a sociedade de nossos sonhos, nosso projeto, nosso querer. Mas, aí se abrem as questões: Qual é a capacidade e o desejo das pessoas de se organizarem coletivamente, participando ativamente e responsabilmente da direção de suas atividades e do enfrentamento da instituição global da sociedade? Será que o sócio-histórico aceitaria a incerteza, o questionamento, com tudo o que isso comporta de risco de angústia? Será que queremos e aceitaríamos uma grande transformação em nosso modo de ser, de viver e de pensar, nos constituindo em novo homem e em nova sociedade?

A essas questões à resposta não pode ser individual, é social-histórica. Mas, o sócio-histórico brasileiro se apresenta em condições de respondê-las? Penso que não, mas ainda que o imaginário instituinte encontre-se alhures, a possibilidade existe sempre. **O problema é o que podemos fazer no cotidiano para que o povo participe politicamente, e se abra às interrogações no plano social e individual.**

Acredita-se que a resposta às interrogações acima é uma e apenas uma: **a educação**. Se historicamente a educação vem se constituindo em um espaço instituído para a fabricação social dos indivíduos, indivíduos conformes, subordinados, incompetentes e heterônomos, que devem se submeter ao instituído, ao processo de trabalho, ao mercado, esta educação pode, se houver vontade política individual e social, transformar-se numa prática institucional que atue na formação dos indivíduos, na acepção de Aristóteles, de formação na arte de governar e de ser governados, enfim, de uma formação que deseje e tenha como finalidade a formação de indivíduos autônomos, apaixonados e engajados nas questões comuns, que efetivem interrogações sobre as instituições de sua sociedade, para torná-las espaços de e para a autonomia, isto é, para a cidadania.

Para CASTORIADIS (1987)

Apenas a educação (*paidéia*) dos cidadãos enquanto tal pode dotar o “espaço público” de um autêntico e verdadeiro conteúdo....Ela consiste, antes de mais nada e acima de tudo, na tomada de consciência, pelas pessoas, do fato de que a *polis* é também cada uma delas, e de que o destino da *polis* depende também do que elas pensam, fazem e decidem: em outras palavras: a educação é participação na vida política” (CASTORIADIS, 1987: 302)

A prática educativa se efetiva como participação política e pelo sócio-histórico. Ressalta-se que tomando como referência a Grécia, onde não existia instituição específica, e muito menos democracia representativa, a educação dos cidadãos se fazia pela própria *polis*. Todavia, podemos tomar como gémem, a idéia de que a *polis* é o que pensam, fazem e decidem os cidadãos, e de que “o ser humano será o que farão dele os *nomoi* da *polis*. Eles sabem, portanto, que não há ser humano que valha sem um *polis* que valha, que seja regida pelo *nomos* apropriado.” (CASTORIADIS, 1992: 137)

Considerando o processo de socialização que fabrica os indivíduos em conformidade com as significações imaginárias do sócio-histórico considerado, mesmo que se tenha instituído a escola com a função precípua de educar, não se pode desconsiderar que ela é atravessada pelas significações imaginárias sociais vigentes. Assim, se na modernidade criou-se a escola, esta não realiza sua função educativa descolada dos condicionantes sócio-históricos. Embora componha com outros agentes, a família, classes de idade, ritos, costumes, leis, etc., a escola, sua criação e finalidade pressupõe uma atividade intencionalizada e sistematizada.

Contudo cabe aqui a interrogação: - Se o infrapoder exercido pelo campo sócio-histórico tem como finalidade a formação de indivíduos, de modo a reproduzirem eternamente o regime que os produziu, é possível proceder à ruptura ao continuísmo? Que papel desempenha a educação escolar nos processos de manutenção e ruptura?

Partindo do pressuposto de que as ciências da educação nunca terão nem a primeira e nem a última palavra sobre o fenômeno educativo, ainda que se ressaltem suas contribuições teóricas para compreendê-lo, pensa-se que a prática social da educação é tributária da filosofia da educação. Assim, este trabalho caminha para refletir sobre a importância e o significado da disciplina de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia – formação dos pedagogos.

Uma das questões em que a Filosofia se faz imprescindível, é a própria construção do sentido do que é educar. Tal construção, não é e nem pode ser a opção de um conceito escolhido por qualquer razão, no leque de conceitos com que se depara ao longo da própria história da educação. Construir um sentido de educação envolve atividade de pensamento, de interrogação sobre o próprio fazer, o para que fazer e com quem fazer.

Por isso, a importância das disciplinas de Filosofia e da Filosofia da Educação, pois são elas que nos permitem a atitude de interrogação do instituído, de pensar para além do já pensado. Nesse sentido, pode-se pensar uma *ágora* virtual na qual se busca conhecer, debater e criticar os filósofos em suas idéias sobre a educação. Mas tal atividade não pode fechar-se aí. Torna-se mister que se elabore o que pensa ser a educação, sua finalidade, seu sentido.

Acredita-se que o problema do curso de Pedagogia, em relação à disciplina de Filosofia da Educação, está em assumi-la como mais uma das disciplinas da grade curricular, que compõe a área de Fundamentos. Não se quer dizer com isso, que ela seja mais importante do que as outras, mas é ela que permite interrogar sobre a educação, articulando, numa postura interdisciplinar, a contribuição das outras ciências da educação – Antropologia, Biologia, Economia, História Psicologia e Sociologia da Educação.

Daí, as interrogações sobre a pertinência e a contribuição da Filosofia da Educação na formação dos pedagogos: Pensar e efetivar a educação como socialização possibilita a internalização do mundo instituído e a auto-alteração do sujeito? É mister no processo de formação provocar nos discentes o desejo de querer interrogar-se e ao instituído? Qual a contribuição da Filosofia da Educação no processo de formação do pedagogo?

Nesta pesquisa histórica, através de procedimentos da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, em que se toma as disciplinas de Filosofia da Educação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, busca-se uma interpretação de como foram construídas e reconstruídas historicamente, desvelando a multiplicidade de dimensões presentes nas concepções dos atores do processo.

Ainda, interroga-se: É possível uma formação filosófica do educador? Como efetivar este desafio?

Partindo da idéia de CASTORIADIS (1992):

A psicanálise é uma atividade prático-poética, onde 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 outro ser. (p. 156)

e concebendo a educação escolar nesta mesma perspectiva, pensa-se que o desafio da formação filosófica do educador poderá se concretizar, com base nos seguintes pressupostos:

1. Crise
2. Vontade de autonomia/cidadania/democracia
3. Domínio do conhecimento da história da filosofia da educação
4. Cooperação do docente com o discente: que projeto penso para os meus discentes
5. Dar conta e razão de tudo o que dizemos e fazemos publicamente: sentido do nosso fazer educativo
6. Interrogação ilimitada sobre si e o sócio-histórico.

BIBLIOGRAFIA

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto I**. 2ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Paz e Terra. 1987.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- _____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto VI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- VALLE, Lillian A. B. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- _____. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997b.
- _____. **Imaginário e Filosofia: a educação como emancipação**. In: VIEIRA, M. de M. (Org.). **Filosofia, educação e imaginário social**. Viçosa: UFFV; Belo Horizonte: FAPEMIG, 1998.
- _____. (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. Cidadania e escola pública. In: VALLE, L.A. do (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. 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.

_____. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas: Alínea, 2001.

_____. **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.

_____. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 175-196, 2001.

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