

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DOS PENSADORES CLÁSSICOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

EDSON GERALDO SANTOS

Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

THAISA APARECIDA DE PAULA RODRIGUES ALVES

Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

BORTOLO VALFRÉ BAIÔCCO

Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA

Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo analisa as contribuições de pensadores clássicos para os fundamentos teóricos da educação, a partir das discussões da disciplina Fundamentos Teóricos da Educação, cursada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube). Utilizando pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, examina concepções de homem, mundo e educação em autores como Platão, Locke, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Gramsci e Heidegger. Com uma abordagem qualitativa, de natureza crítica e dialética, a pesquisa explora a diversidade epistemológica dessas matrizes e suas implicações educacionais. Os resultados destacam a importância do diálogo entre filosofia e educação, fortalecendo a formação teórica do pesquisador e promovendo reflexão crítica sobre os paradigmas educacionais contemporâneos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contemporaneidade; Educação; Filosofia; Fundamentos Teóricos

---

### INTRODUÇÃO

A investigação filosófica da educação permite identificar as matrizes teóricas que historicamente sustentaram práticas formativas e concepções sobre o ser humano, a sociedade e o conhecimento. No contexto da disciplina Fundamentos Teóricos da Educação, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube, este artigo sistematiza, de forma crítica e contextualizada, as principais contribuições de Platão, Locke, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Gramsci e Heidegger para o campo educacional.

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica orientada por textos filosóficos e pedagógicos teoricamente relevantes e articulados aos debates contemporâneos sobre educação. A estrutura do artigo se constitui de seções dedicadas aos autores analisados, sem pretensão doutrinária, mas com o intuito de fomentar a reflexão crítica e o aprofundamento teórico dos fundamentos

epistemológicos, axiológicos e ontológicos que sustentam as diferentes concepções de educação.

A abordagem foi orientada por uma perspectiva crítica e dialética, conforme delineada por Freire (1987). Tal abordagem favorece a análise dos fundamentos teóricos da educação a partir das categorias filosóficas discutidas, permitindo compreender como tais matrizes influenciam a formação docente e o pensamento educacional contemporâneo.

### O IDEALISMO DE PLATÃO: EDUCAÇÃO, ÉTICA E POLÍTICA

Platão (428 a.C.–348 a.C.) foi um dos mais influentes filósofos ocidentais. Em *A República*, defende que a educação forma o cidadão ideal e promove a justiça, ao desenvolver as aptidões individuais por meio da razão, conforme sua teoria das ideias. (Platão, 1996).

Platão concebia uma estrutura social dividida em três classes, conforme a capacidade intelectual dos indivíduos: a dos produtores (lavradores, comerciantes e artesãos), responsáveis pela subsistência; a dos soldados, encarregados da defesa da *polis*; e a dos filósofos, formadores da elite intelectual destinada ao governo.

Platão compreendia que somente os cidadãos dotados de sabedoria estariam aptos a exercer o poder político de forma justa. Portanto, defendia que o Estado deveria ser liderado pelo rei-filósofo ou filósofo-rei, escolhido entre os mais sábios e virtuosos da elite intelectual.

Na utopia platônica, o rei-filósofo não é apenas o governante político da polis. Ele é simultaneamente um líder político e religioso, um legislador, um especialista em questões econômicas, administrativas e científicas e o pedagogo do Estado. Visto que todas as ações e políticas públicas surgem e são direcionadas pelo rei-filósofo, ele é o formulador e o principal executor da política educacional da persuasão (Santos, 2007, p. 46).

O “Mito da Caverna”, presente em *A República*, expressa a epistemologia platônica ao mostrar prisioneiros que, desde a infância, tomam sombras por realidade. Quando um deles escapa e contempla o mundo exterior, percebe que sua visão anterior era ilusória (Platão, 2000). A alegoria representa a transição do mundo sensível ao mundo das ideias, acessível apenas aos filósofos guiados pelo conhecimento verdadeiro, únicos aptos a governar com justiça.

Platão contribuiu para a educação moderna ao concebê-la como um processo de formação moral e política, organizado segundo as capacidades individuais. A “Alegoria da Caverna” segue como metáfora fundamental, ao propor um ensino que vá além da simples transmissão de conteúdos, estimulando a busca pela verdade por meio da reflexão. Não obstante as críticas à sua perspectiva elitista, sua filosofia influenciou modelos pedagógicos voltados à emancipação intelectual, mantendo atual o debate sobre o papel da escola na formação da cidadania e da consciência crítica.

É incontestável a influência que a filosofia platônica tem exercido no âmbito da história do pensamento da civilização ocidental. Sua abrangência e profundidade são tais que, embora seja possível filosofar contra ela, é impossível fazê-lo sem ela (Batista, 2013, p. 29).

A afirmação de Batista (2013) sintetiza o papel estruturante do pensamento platônico na tradição filosófica e educacional ocidental. Mesmo que suas propostas sejam objeto de críticas, especialmente quanto à sua perspectiva elitista e à hierarquização social, os fundamentos de sua filosofia permanecem como referência imprescindível para qualquer reflexão acerca da ética, política e educação.

Platão inaugura uma concepção de formação que valoriza o autoconhecimento, a busca pela verdade e o aperfeiçoamento moral, elementos que seguem inspirando modelos educacionais dirigidos à emancipação intelectual e à construção de uma sociedade justa.

#### **O EMPIRISMO DE JOHN LOCKE: A IMPORTÂNCIA DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO**

John Locke (1632-1704), um dos principais expoentes do empirismo filosófico, exerceu considerável influência na concepção moderna de educação. Em sua visão pedagógica, Locke enfatizava que a mente humana nascia como uma tábula rasa, ou seja, desprovida de conhecimentos prévios ou inatos, sendo moldada pelas experiências sensoriais obtidas no decorrer da vida (Locke, 1999).

Suponhamos, pois que a mente é, como dissemos, um papel branco, desprovida de todos os caracteres, sem quaisquer ideias; como ela será suprida? De onde lhe provém este vasto estoque, que a ativa e que a ilimitada fantasia do homem pintou nela com uma variedade quase infinita? De onde apreende todos os materiais da razão e do conhecimento? A isso respondo, numa palavra, da experiência. Todo o nosso conhecimento está nela fundado e dela deriva fundamentalmente o próprio conhecimento (Locke, 1999, p.57).

Garcia (2012) salienta que o pensamento de John Locke exerceu forte influência sobre o Iluminismo e contribuiu para o enfraquecimento do absolutismo na Europa. Além de filósofo e médico, Locke atuou como preceptor da juventude da burguesia fundiária inglesa, o que o levou a propor projetos educacionais diferenciados: para os estratos populares, uma formação profissional breve; para os mais abastados, uma educação prolongada, com foco em ciências e matemática.

A filosofia de Locke contrapõe-se ao inatismo de Descartes (2004), que defendia a existência de ideias inatas, ou seja, conhecimentos presentes na mente humana desde o nascimento, ao sustentar que todo conhecimento deriva da experiência. Para Locke, a educação deve moldar o caráter e a moral desde a infância, por meio da formação de hábitos e do exercício do raciocínio (Oliveira; Ghiggi, 2002). Nascimento (2011) ressalta que ele valorizava a experiência como fundamento do saber e defendia uma educação personalizada, ajustada às capacidades e inclinações de cada indivíduo. Em *Cartas Sobre*

a *Tolerância* (1689), Locke (2019) defende a liberdade de crença e repudia a imposição religiosa, propondo uma educação que fomente a liberdade e o respeito à diversidade.

A filosofia educacional, sob a perspectiva lockeana, segue orientando estratégias pedagógicas que valorizam a razão, a experiência e a liberdade, fomentando debates sobre métodos e princípios éticos da educação contemporânea. Destarte, como aduz Nguyen (2024) a educação, nesse prisma, é capaz de promover a liberdade e a convivência num ambiente de pluralidades.

### O PENSAMENTO DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU: NATUREZA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo do Iluminismo, refletiu sobre a relação entre indivíduo, sociedade e educação, defendendo que o ser humano nasce bom, em um "estado de natureza", sendo corrompido pelas instituições ao adentrar o "estado civil" (Rousseau, 1995). Nesse estado natural, segundo Breymaier (2024), os homens vivem em paz, livres, independentes e iguais, sem propriedade, moradia ou mesmo noções de justiça e injustiça.

A corrupção humana, para Rousseau, origina-se na transição do estado natural para o civil, quando o homem busca o convívio social. Esse processo de desnaturação, afastamento da condição natural, é possível pela perfectibilidade, a capacidade humana de aperfeiçoamento contínuo (Boto; Breymaier, 2024).

Na teoria do "*Contrato Social*", Rousseau propõe um pacto destinado a conter as degenerações sociais e resguardar a liberdade natural, por meio de um acordo coletivo que assegure a subsistência e os direitos sem suprimir a autonomia individual. Conforme Baleira *et al.* (2024), esse contrato, fundamentado na vontade geral, visa conciliar os interesses particulares com o bem comum, permitindo que o cidadão, ao obedecer às leis coletivas, obedeça também à sua própria vontade, preservando assim sua liberdade.

Quando muitos homens reunidos se consideram como uma só entidade, só podem ter uma vontade e essa tenderá para a conservação comum e o bem-estar geral. A vitalidade do Estado é então vigorosa e simples, as suas máximas são límpidas e luminosas; não existem interesses complicados, contrários; em toda a parte o bem comum se apresenta evidente e basta-lhe o bom senso para se dar conhecer (Rousseau, 2000, p. 121).

Conhecer o pensamento político e social de Rousseau é condição *sine qua non* para entender a educação em sua filosofia, pois ele a via como meio essencial para as transformações sociais. Em *Emílio ou Da Educação* (1762), Rousseau propõe uma pedagogia que respeita o desenvolvimento natural da criança (Rousseau, 1995). Sua premissa, "tudo é certo em saindo das mãos do autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem" (Rousseau, 1995, p. 9), reflete sua crítica às interferências sociais prejudiciais, das quais as crianças deveriam ser protegidas.

Rousseau propunha objetivos educacionais distintos para cada fase: na adolescência, priorizava o fortalecimento físico e o desenvolvimento da razão por meio de atividades corporais e exercícios intelectuais (Romani; Rajobac, 2011); na juventude, buscava consolidar hábitos que harmonizassem o indivíduo com sua consciência e virtudes, protegendo-o das influências sociais negativas, como erros, paixões e vícios (Rousseau, 1995).

No último ciclo, a maturidade, Rousseau indicava a necessidade de experiências amplas, como viagens para enriquecer o conhecimento de mundo, e o casamento para assegurar a continuidade da família e da espécie, sob uma perspectiva existencial. Para o filósofo, esse percurso pedagógico integral formaria indivíduos plenamente desenvolvidos, cidadãos conscientes e responsáveis (Quadros; Tomé, 2023).

A tolerância religiosa é outro ponto chave do pensamento pedagógico de Rousseau, tratado na "Profissão de Fé do Vigário Saboiano" (*Livro IV de Emílio ou da Educação*, 1762). Rousseau sustenta que a educação religiosa deve promover a liberdade de consciência, sem coerção, garantindo que a religião seja um instrumento de liberdade, respeito às diferenças e autonomia moral e intelectual (Batista, 2020).

Considerando essa relação dialética, Rousseau propõe uma reforma simultânea e recíproca do indivíduo e da sociedade, argumentando que a educação é o veículo para transformar o homem e, ao mesmo tempo, reformar as estruturas sociais, tornando o processo educacional sustentável.

Rousseau (1995, p. 10) afirma que "nascemos fracos [...] precisamos de assistência [...] precisamos de juízo", destacando que tudo o que nos falta ao nascer é suprido pela educação. Nesse contexto, o educador exerce função central como mediador do processo formativo, favorecendo o desenvolvimento autônomo, a construção cognitiva e o reconhecimento da natureza humana, sem impor controles ou interferências indevidas.

Assim, resta evidente a contribuição das ideias de Rousseau para a educação contemporânea, influenciando diretamente abordagens pedagógicas alicerçadas nos princípios educacionais do respeito à liberdade individual, do desenvolvimento natural do ser e da promoção da convivência harmônica da sociedade.

## **IMMANUEL KANT: A EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE DE APERFEIÇOAMENTO DA HUMANIDADE**

Immanuel Kant (1724-1804), filósofo iluminista, abordou dilemas epistemológicos, conciliando racionalismo e empirismo, e estabeleceu a distinção ética entre deontologia e teleologia. Em sua *Crítica da Razão Pura* (1781), Kant discute a teoria do conhecimento, distinguindo saberes empíricos (experiência) e puros (razão), e *a priori* (anterior à experiência) ou *a posteriori* (posterior à experiência). Para Kant, antes de saber o que pode ser conhecido, é preciso entender as condições do sujeito que conhece (Kant, 2001).

Almeida e Krasovski (2024) asseveram que Kant superou o empirismo e o racionalismo, propondo que o conhecimento surge da interação entre a experiência sensível e as estruturas mentais inatas. Essa "revolução copernicana" kantiana coloca o

homem no centro do debate epistemológico, afirmando que as leis do conhecimento vêm das condições transcendentais do pensamento, não do mundo externo.

Sob o prisma Kantiano, o conhecimento começa na experiência, mas não se limita a ela, sendo formado por intuição e conceito, elaborados pela sensibilidade e pelo intelecto. A razão produz ideias incognoscíveis que limitam o conhecimento. Assim, distingue-se a realidade fenomênica (manifesta ao sujeito) da numênica (existente em si, mas incognoscível).

Kant, na *Crítica da Razão Prática* (1788), trata da filosofia moral com impactos relevantes na educação moderna, ao fundamentar a moralidade na razão que legisla de forma categórica e incondicional. Para ele, agir moralmente é agir por dever, independentemente das consequências (Kant, 2004). Diferenciando deontologia e teleologia, Kant valoriza a moralidade intrínseca, o dever pelo dever, em detrimento de uma ética baseada nos resultados, priorizando a intenção racional e universal das ações sobre seus efeitos práticos.

A *Crítica da Razão Prática* avalia os princípios da determinação da vontade e aborda a Liberdade. Kant (2004) afirma que os princípios práticos da razão podem ser subjetivos (máximas, válidas para a vontade individual) ou objetivos (leis práticas, válidas para todo ser racional). Segundo Kant, toda ação verdadeiramente moral deve poder ser universalizada, conforme o famoso imperativo categórico:

Mas se a razão não determina suficientemente por si só a vontade, se esta é ainda subordinada a condições subjetivas (ou a certos impulsos) que nem sempre concordam com as condições objetivas; numa palavra, se a vontade não é em si completamente conforme à razão (como acontece realmente com os homens), então as ações reconhecidas necessárias objetivamente são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma tal vontade conformemente a leis objetivas é uma coação; por outras palavras, a relação das leis objetivas com uma vontade não completamente boa é representada como sendo a determinação da vontade de um ser racional por meio de princípios da razão, aos quais entanto aquela vontade, mercê de sua natureza, não é necessariamente dócil (Kant, 2017, p. 17).

A lei fundamental da razão prática de Kant fundamenta a moralidade na autonomia da vontade, sendo uma lei de causalidade pela liberdade. Para entender o livre-arbítrio, Kant (2004) categoriza a liberdade em quatro dimensões: quantidade (máximas, princípios, leis), qualidade (ação, omissão, exceção), relação (personalidade, estado, reciprocidade) e modalidade (permissão, proibição, dever, contra dever, dever perfeito, dever imperfeito). Essa estrutura permite uma compreensão profunda da lei moral e da liberdade humana.

Neste diapasão, A moral kantiana é deontológica, pois a razão determina o que deve ser feito independentemente das consequências, e formalista, preocupando-se com o modo da ação. Baseia-se no imperativo categórico, rejeitando o hipotético, e

possui três fórmulas: agir por máximas universalizáveis, pertencer a uma comunidade racional e tratar a humanidade sempre como fim, nunca como meio.

A concepção kantiana de educação é dividida em cuidado e formação: o cuidado envolve a proteção dos pais, enquanto a formação inclui disciplina e instrução (Kant, 1999). A disciplina transforma a animalidade em humanidade e a instrução transmite conhecimentos. Os objetivos da educação, segundo Kant, são disciplina, cultura, prudência e moralidade. Como afirma Rodrigues (2001), Kant considera a educação fundamental para a realização da natureza humana, sendo um processo mediado que combina instrução e o desenvolvimento das capacidades.

Para Kant, a educação é a arte do aperfeiçoamento humano, um processo em que gerações aprimoram conhecimentos. Ele distingue entre educação mecânica (vivência) e raciocinada (ciência), valorizando ambas para o desenvolvimento. A filosofia educacional kantiana, da "Era da Razão", vê a educação como humanização e racionalização, guiando o indivíduo à autonomia intelectual e moral, em busca do destino da humanidade.

## **O CARÁTER IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO EM KARL MARX**

Karl Marx (1818-1883) criticou a educação como parte da superestrutura ideológica capitalista, responsável por reproduzir e legitimar as desigualdades do sistema. Segundo a teoria marxista, a infraestrutura econômica determina a superestrutura, e, na sociedade burguesa, a educação perpetua valores da classe dominante para manter a ordem social (Marx; Engels, 2008).

Marx afirma que as ideias que prevalecem em uma sociedade são as da classe dominante, e a escola, como parte da superestrutura, é fundamental na internalização desses valores. "Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes [...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual" (Marx; Engels, 2001, p. 48).

Em sua obra *Manifesto do Partido Comunista* (1848), Marx e Engels apontam que a educação capitalista forma indivíduos para a submissão e eficiência funcional. Todavia, reconhecem o potencial emancipador da educação, capaz de gerar consciência crítica e revolucionária na classe trabalhadora, desmistificando relações sociais e preparando para a transformação da realidade, libertando da alienação (Marx; Engels, 2008).

Marx se inspira na dialética hegeliana, mas a subverte para o materialismo histórico: enquanto Hegel via a realidade como expressão do espírito, Marx inverte, afirmando que a matéria e as condições de existência determinam o pensamento. Para ele, a contradição central é de classes em conflito, e a história é impulsionada pela luta de classes e pela transformação das estruturas materiais (Lowy, 2000).

Na obra *A Ideologia Alemã*, escrita por Marx e Engels, os autores criticam filósofos idealistas por ignorarem as condições materiais que moldam a consciência. Para eles, a compreensão da educação requer uma análise crítica das condições materiais e sociais que definem o conhecimento e as práticas educativas dominantes (Marx; Engels, 2001).

As concepções marxistas influenciaram profundamente a educação, inspirando pedagogias críticas como a *Pedagogia do Oprimido* (1968) de Paulo Freire. Esta obra destaca a conscientização crítica como ferramenta para a emancipação social e política, opondo-se a práticas educativas que reforçam desigualdades e submissão ideológica (Mendonça, 2012).

A análise marxiana da educação fundamenta o debate pedagógico crítico ao mostrar como os sistemas educacionais reproduzem a dominação social. Marx propõe uma educação emancipadora, voltada para a superação das desigualdades e da alienação. Compreender a educação pelo materialismo histórico-dialético exige criticar o *status quo* e buscar práticas transformadoras.

### O NIILISMO DE NIETZSCHE: O IDEAL APOLÍNEO E O IDEAL DIONISIACO NA EDUCAÇÃO

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), crítico radical da cultura ocidental, empregou linguagem metafórica para propor a reavaliação de valores tradicionais. Seu pensamento, marcado por uma visão estética da existência, influencia a educação através de conceitos como niilismo e a dialética entre o apolíneo (ordem) e o dionisíaco (caos), explorada em *O nascimento da tragédia* (1872) como fundamento da sensibilidade artística grega. Considerando-se um "autor póstumo", Nietzsche acreditava que sua filosofia só seria compreendida no futuro, expressando: "não me ouviram, nem também me viram", antevendo seu impacto à frente de seu tempo (Nietzsche, 2008).

Na previsão de que em breve terei de surgir perante a humanidade com a mais difícil exigência que se lhe fez, parece-me indispensável dizer quem eu sou. [...] Vivo do meu próprio crédito [...] não me ouviram, nem também me viram (Nietzsche, 2008, p. 7)

A crítica de Nietzsche aos valores ocidentais fundamenta o niilismo, ao considerar moral, religião e política como ilusões que negam a vida, frutos do ressentimento (Nietzsche, 2008). Em *Assim falava Zaratustra* (1883), ele apresenta a vida como vontade de poder, contrapondo-se a valores decadentes.

O niilismo, ligado à "morte de Deus", simboliza o colapso das bases morais e metafísicas, libertando o homem dos dogmas, mas o confrontando com um mundo sem sentido (Nietzsche, 2004). Na educação, as críticas de Nietzsche à moral ocidental desafiam fundamentos pedagógicos. Superar estruturas como platonismo e cristianismo implica construir uma educação que afirme a vida trágica. Ele propõe uma pedagogia da imanência, formando indivíduos que abracem a existência sem verdades absolutas ou redenção (Nietzsche, 2004; 2008).

Na filosofia de Nietzsche, a tensão entre o apolíneo e o dionisíaco representa a busca por uma síntese entre razão e sensibilidade, expressa na tragédia grega e corrompida pela racionalização cultural (Nietzsche, 1999). Aplicada à educação, essa dualidade orienta uma formação voltada à autonomia, criação e superação do conformismo, forjando espíritos livres capazes de afirmar a vida e transformar a si mesmos.



Nietzsche questiona a tradição ocidental, rompendo com convenções que moldaram a formação humana. Na educação, recusa modelos normativos, promovendo a criação de novos valores e a afirmação da vida trágica. Pensar com Nietzsche implica formar sujeitos autônomos, capazes de criar, resistir e transformar pensamento e vida.

### **A EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA HEGEMONIA E DA CONTRA-HEGEMONIA SEGUNDO ANTONIO GRAMSCI**

Antonio Gramsci (1891–1937), importante pensador marxista, desenvolveu uma teoria original, principalmente durante seu encarceramento. Embora não tenha teorizado sobre a educação de forma sistemática, suas ideias sobre sociedade, cultura e ideologia são essenciais para entender o papel da escola na manutenção e transformação das relações sociais.

A forma como Gramsci (1982) articula a educação aos conceitos de hegemonia e contra hegemonia destaca sua singular contribuição à teoria crítica da educação. O autor considera a escola uma instituição central na construção da hegemonia, formando intelectuais orgânicos para consolidar ou contestar visões de mundo.

Gramsci entende a hegemonia como o domínio intelectual e moral de uma classe sobre as outras, tanto na esfera política quanto civil. Diferente de uma visão repressiva do poder, ele enfatiza o papel do consenso, da legitimidade e da cultura na manutenção da dominação (Gramsci, 1982).

Nesse processo, a cultura é um mecanismo estratégico para consolidar a hegemonia, moldando a consciência individual e normalizando relações sociais. Meios de comunicação, escola e outras estruturas culturais funcionam como aparelhos ideológicos, produzindo subjetividades passivas e conformistas que reforçam a visão dominante e limitam a emancipação das classes subalternas (Gramsci, 2000).

Gramsci critica a educação tradicional por separar a formação intelectual da prática social, característica da sociedade burguesa, e propõe uma escola voltada à coletividade, que reconheça o ser humano como totalidade social e histórica. Rejeita também a figura do intelectual tradicional, representado pelo clero, por manter uma cultura distanciada da realidade das classes subalternas.

A mais típica destas categorias intelectuais é a dos eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo [...] a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência etc. (Gramsci, 1982, p. 5).

Em oposição à escola dualista, Gramsci propõe a escola unitária, visando uma educação comum e igualitária, sem distinções de classe. Essa escola formaria indivíduos autônomos, capazes de estudar, refletir e liderar, compreendendo a realidade como uma síntese histórica (Drabach, 2018).

Para a classe operária, Gramsci propunha uma educação que fosse além de noções instrumentais, incluindo o desenvolvimento consciente de direitos e deveres do cidadão, escolha profissional e pensamento livre. Ele defendia uma escola unitária

pública e desinteressada, focada na formação integral do indivíduo, e não em interesses utilitaristas (Drabach, 2018).

A formação de uma nova intelectualidade, ligada à classe trabalhadora, é estratégica. Diferente do intelectual tradicional, o intelectual orgânico emerge das necessidades de sua classe, atuando ativamente na transformação social. Gramsci (1982) o vê como mediador entre a cultura e o senso comum, assumindo um papel dirigente na classe que representa.

A formação do novo intelectual exige a elaboração crítica da prática, superando a cisão trabalho manual/intelectual do capitalismo. Gramsci (2000) destaca a necessidade de transformar o trabalho em base de uma nova visão de mundo, dinamizando a relação teoria e prática para uma pedagogia revolucionária e emancipadora.

Gramsci (2000) via a transformação social como fruto de um trabalho pedagógico intenso entre intelectuais orgânicos e massas populares. O objetivo é revelar as contradições do capitalismo e fomentar uma nova visão de mundo, capacitando os indivíduos a participar ativamente da história e a serem guias de si mesmos, recusando imposições.

O pensamento de Gramsci oferece contribuições relevantes à educação, especialmente para uma pedagogia crítica centrada na transformação social. Suas reflexões sobre hegemonia, ideologia e o papel dos intelectuais levaram educadores a reavaliar a escola e seu papel na formação de sujeitos autônomos. Sua crítica à educação tradicional e a defesa de uma escola emancipadora permanecem legados nucleares para o debate educacional atual.

A análise de Gramsci sobre a educação evidencia sua ligação com poder e cultura, mostrando que educar é formar consciências críticas. Construir uma contra hegemonia requer um projeto pedagógico que forme intelectuais orgânicos e uma nova visão de mundo. A proposta de uma escola unitária, que une saber e prática, reforça a relevância de seu pensamento para os desafios educacionais em sociedades desiguais.

## A EDUCAÇÃO E O PROBLEMA DA TÉCNICA EM MARTIN HEIDEGGER

A obra de Martin Heidegger (1889–1976) oferece relevantes contribuições à educação por meio de sua crítica à técnica moderna e ao apelo ao pensamento reflexivo. Em *Serenidade* (1955), sua distinção entre pensamento calculador e pensamento meditativo aponta para o desafio de restaurar a reflexão sobre o essencial na formação humana (Heidegger, 2001).

Heidegger afirma que a técnica "reivindica o humano e o transforma em sua essência" (Denker; Guimarães; Silva, 2020, p. 139), exigindo da educação uma postura crítica. A noção de "serenidade em relação às coisas" (*Gelassenheit zu den Dingen*) propõe um uso consciente e distanciado da técnica, sem ser por ela absorvido.

Heidegger (2012) sustenta que o homem contemporâneo foge do pensamento, perdendo o embasamento ontológico necessário para uma educação humanizadora. Para ele, pensar originariamente é responder ao chamado do ser, não apenas operar

com cálculos. O esquecimento do ser exige uma reconfiguração do pensar, entendido como abertura existencial e não como técnica.

Heidegger distingue o pensamento meditativo (*besinnliche Denken*), profundo, do pensamento calculador (*rechnende Denken*), instrumental e focado na eficácia (Denker; Guimarães; Silva, 2020). A técnica, mais que ferramenta, é uma forma de desvelamento que transforma o mundo e o ser humano em objetos de cálculo, característica do niilismo contemporâneo.

A crítica de Heidegger à técnica na educação alerta que o foco exclusivo no pensamento calculador pode levar à negligência do pensamento meditativo, fundamental para compreender o ser. O ensino superior, ao priorizar produtividade e planejamento técnico, reforça uma lógica funcionalista que valoriza a racionalidade instrumental em detrimento da reflexão profunda (Heidegger, 2001). Como observa Rudigger (2011, p. 19), "o pensamento reflexivo tende a ser posto de lado conforme avançam o calculismo e a sistematização da existência".

Denker, Guimarães e Silva (2020) destacam que Heidegger criticava a hegemonia da ciência natural como "medida de todas as coisas" e a submissão das ciências à lógica técnico-funcional. Ele alerta que, ao adotar modelos técnicos, a universidade corre o risco de perder sua vocação original de abertura ao pensamento e ao desvelamento do ser.

A crítica de Heidegger à técnica não expressa rejeição, mas propõe uma reflexão sobre sua essência e seus efeitos sobre o ser humano. Na educação, ele defende o equilíbrio entre habilidades técnicas e a capacidade de questionar sentidos mais profundos, alertando que a técnica moderna reduz tudo a mero recurso e obscurece o pensamento ontológico (Heidegger, 2001). Assim, a educação deve ultrapassar a mera funcionalidade, promovendo uma atitude reflexiva que reconecte o sujeito com o sentido do existir.

A contribuição deste pensador para a educação está no diagnóstico da era técnica e na defesa de um pensar que vá além da funcionalidade. Ao distinguir entre o pensamento calculador e o meditativo, Heidegger, embora não tenha escrito qualquer tratado sobre educação, oferece conceitos a partir dos quais se infere, por interpretação, a possibilidade de um caminho crítico para a educação frente à hegemonia técnica. Incorporar essa perspectiva significa resgatar o sentido original da educação: promover questionamento e escuta, permitindo que o humano floresça autenticamente e não apenas sobreviva em meio à técnica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os percursos teóricos deste artigo demonstram não haver uma única concepção de educação, mas multifacetadas formas de compreendê-la, partindo dos referenciais filosóficos que moldam as distintas visões de homem, sociedade e conhecimento. O diálogo com autores como Platão, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Antonio Gramsci e Martin Heidegger permitiu problematizar os sentidos da formação humana frente os desafios históricos, éticos, epistemológicos e tecnológicos.

A visão de Platão atribui à educação um fim teleológico, orientado à elevação da alma ao mundo das ideias e à realização do bem na *polis*. Em contraste, Locke e Rousseau deslocam o foco para o sujeito: Locke enfatiza o empirismo e a mente como uma tábula rasa; Rousseau propõe uma educação centrada na liberdade e no desenvolvimento natural. Já Kant associa educação e ética sob uma perspectiva deontológica, defendendo a formação moral pautada na razão e na autodeterminação segundo leis universais.

Em Marx, tomou envergadura a dimensão ideológica da educação e seu papel na reprodução ou superação das desigualdades sociais, convocando à construção de uma pedagogia crítica e emancipadora. Nietzsche, ao desconstruir a moral dominante, propôs uma educação afirmadora da vida, que estimule a criação de valores próprios, o que se articula a uma reflexão axiológica sobre os critérios que orientam a ação formativa.

Em Gramsci, compreendemos a educação como espaço estratégico na disputa por hegemonia e transformação social, ancorada na formação de intelectuais orgânicos. Por fim, com Heidegger, refletimos sobre os riscos da tecnificação da existência, exaltando a necessidade de uma educação que cultive o pensar meditativo e preserve a abertura ao ser.

Apesar de fundamentadas em matrizes filosóficas distintas, as abordagens analisadas convergem na crítica à educação reprodutora e instrumental, defendendo uma formação orientada à autonomia, à criticidade e à transformação. Assim, este estudo, ao revisitar concepções filosóficas centrais, reafirma a necessidade de compreender a educação como um projeto ético, político e ontológico voltado ao desenvolvimento humano e à emancipação social.

Importa registrar que, embora Aristóteles seja uma referência fundamental para a filosofia da educação, especialmente por sua contribuição à ética, à política e à concepção de formação do cidadão, sua ausência neste artigo decorre exclusivamente da delimitação do *corpus* teórico adotado, restrito aos autores abordados na disciplina Fundamentos Teóricos da Educação, cursada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube. A seleção não desqualifica sua importância, mas apenas reflete o recorte metodológico assumido.

Artigo recebido em: 04/06/2025

Aprovado para publicação em: 06/08/2025

SANTOS, E. G.; ALVES, T. A. de P. R.; BAIÓCCO, B. V.; BATISTA, G. A.

## THEORETICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION: THE INFLUENCE OF CLASSICAL THINKERS ON THE CONSTRUCTION OF CONTEMPORARY EDUCATION

**ABSTRACT:** This article analyzes the contributions of classical thinkers to the theoretical foundations of education, based on the discussions from the course Theoretical Foundations of Education, taken during the master's program in the Graduate Program in Education at the University of Uberaba (Uniube). Using qualitative research and bibliographic review, it examines conceptions of human beings, the world, and education in authors such as Plato, Locke, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Gramsci, and Heidegger. Through a qualitative approach with a critical and dialectical nature, the research explores the epistemological diversity of these philosophical frameworks and their educational implications. The findings highlight the importance of the dialogue between philosophy and education, strengthening the theoretical formation of the researcher and promoting critical reflection on contemporary educational paradigms.

**KEYWORDS:** Contemporaneity; Education; Philosophy; Theoretical Foundations

---

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN: LA INFLUENCIA DE LOS PENSADORES CLÁSICOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

**RESUMEN:** Este artículo analiza las contribuciones de pensadores clásicos a los fundamentos teóricos de la educación, a partir de las discusiones de la asignatura Fundamentos Teóricos de la Educación, cursada en la maestría del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Uberaba (Uniube). Utilizando una investigación cualitativa y revisión bibliográfica, examina concepciones de ser humano, mundo y educación en autores como Platón, Locke, Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche, Gramsci y Heidegger. Con un enfoque cualitativo, de naturaleza crítica y dialéctica, la investigación explora la diversidad epistemológica de estas matrices filosóficas y sus implicaciones educativas. Los resultados destacan la importancia del diálogo entre filosofía y educación, fortaleciendo la formación teórica del investigador y promoviendo la reflexión crítica sobre los paradigmas educativos contemporáneos.

**PALABRAS CLAVE:** Contemporaneidad; Educación; Filosofía; Fundamentos Teóricos

---

## AGRADECIMIENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Código de Financiamento 001 / This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) - Finance Code 001 em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018.

---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P.; KRASOVSKI, M. O processo de síntese na teoria do conhecimento de Immanuel Kant. **Revista Paranaense de Filosofia**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/27639657.2024.4.1.8628>. Acesso em: 24 mar. 2025.
- BALEIRA, F.; OLIVEIRA, F.; MAIA, R. G.; ANDRADE, Z. O contrato social e Emílio ou da educação: as contribuições de Rousseau nas políticas e na educação. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 51, p. 152-168, 2024. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/3451>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BATISTA, G. A. O ideário pedagógico platônico n'A República. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 28-39, jan./abr. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102013000100005&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102013000100005&script=sci_abstract). Acesso em: 27 fev. 2025.
- BATISTA, G. A. Jean-Jacques Rousseau: educação para a tolerância religiosa. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 42, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v42i1.46428>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- BOTO, C.; BREYMAIER, S. C. Formação moral e constituição da sociabilidade no Emílio de Rousseau: a educação das paixões. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7794>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- BREYMAIER, S. C. Natureza, método e educação em Rousseau: do segundo discurso ao Emílio. **Revista Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 2510-2531, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N1-141>. Acesso em: 19 mar. 2025.
- DENKER, A. ; GUIMARÃES, D. M.; SILVA, F. M. Serenidade, o discurso festivo de Martin Heidegger: a questão da essência da técnica e do pensamento humano. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 127-146, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/ek.2020.54556>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- DRABACH, N. P. A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 31, p. 263-283, 22 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/27380>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SANTOS, E. G.; ALVES, T. A. de P. R.; BAIÓCCO, B. V.; BATISTA, G. A.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf). Acesso em: 6 ago. 2025.

GARCIA, R. A. G. John Locke: por uma educação liberal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 363–377, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640057>. Acesso em: 10 mar. 2025.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Edições e Publicações Brasil Editora S.A., 1959. Versão digital: eBooksBrasil.com, 2004.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

LOCKE, J. **Carta sobre a Tolerância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDONÇA, S. As críticas de Marx e Hume à filosofia como fundamentos para a educação: aproximações e convergências. In: OLIVEIRA, Paulo Roberto de. **Filosofia e Educação: Aproximação e Convergências**. Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012. p. 208-236.

NASCIMENTO, C. L. L. Locke e a educação do magistrado. **Griot : Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 4, n. 2, p. 33–43, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v4i2.502>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NGUYEN, H. John Locke's Educational Philosophy: Relevance and Application to Contemporary Vietnamese Education. **Griot : Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 24, n. 3, p. 235–246, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31977/grirfi.v24i3.4950>. Acesso em: 10 mar. 2025.

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

NIETZSCHE, F. **ECCE HOMO. Como se chega a ser o que se é**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, A. R.; GHIGGI, G., John Locke. Alguns Pensamentos acerca da Educação. **Cadernos de Educação Fae/UFPEL**, Pelotas, v. 11, n. 19, p. 173-180, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i19.1448>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c. In: MARCONDES, Danilo. **Textos Básicos de Filosofia: dos Pré-socráticos a Wittgenstein**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. Disponível em: <https://www.usp.br/nce/wcp/arg/textos/203.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste-Gulbenkian, 1996.

QUADROS, R. S.; TOMÉ, D. C. Jean-Jacques Rousseau: A análise de uma educação livre. In: KOCHHANN, Andrea; SOUZA, Jucilene Oliveira. (Orgs.). **Reflexões sobre o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023. p. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.58203/Licuri.83391>. Acesso em: 20 mar. 2025.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, out. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ROMANI, S.; RAJOBAC, R. Iluminismo pedagógico: educação e adolescência no Livro III do Emílio de Rousseau. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 125, p. 1-11, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/12538/7984>. Acesso em: 20 mar. 2025.



SANTOS, E. G.; ALVES, T. A. de P. R.; BAIÓCCO, B. V.; BATISTA, G. A.

ROUSSEAU, J. J. **Do Contrato Social**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio; ou, Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, J. J. Discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens. In: **Os pensadores/Rousseau**. São Paulo: Victor Civita, 1973.

RUDIGER, F. **Martin Heidegger e a questão da técnica**: prospectos acerca do futuro do homem. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, I. A função da educação na República de Platão. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 36-48, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4447>. Acesso em: 25 fev. 2025.

---

EDSON GERALDO SANTOS: Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) (Bolsista pela CAPES), Graduação em Direito pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Especialização em Prática Previdenciária e Trabalhista pelo Complexo Educacional Renato Saraiva (CERS), Graduação em Administração de Empresas pelo Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Especialização em Gestão Ambiental pela União Educacional de Minas Gerais (UNIMINAS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, Câmara de Ensino de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Uberaba (UNIUBE) (GEPIDE).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8957-5110>;

E-mail: [edsongeraldoadv@gmail.com](mailto:edsongeraldoadv@gmail.com)

---

THAISA APARECIDA DE PAULA RODRIGUES ALVES: Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE) (Bolsista pela CAPES), Especialização em Inspeção Escolar pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (FIJ), Graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Uberaba (CESUB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, Câmara de Ensino de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Uberaba (UNIUBE) (GEPIDE). Funcionária pública da Prefeitura Municipal de Uberaba, exercendo a função de Coordenadora Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional. Atuou como assessora pedagógica no Centro de Referência em Educação Inclusiva de Uberaba (CREI).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1655-8324>;

E-mail: [thaisa0910@gmail.com](mailto:thaisa0910@gmail.com)

---

BORTOLO VALFRÉ BAIÔCCO: Mestrando em Educação pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), (Bolsista pela CAPES), Especialista em Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), Graduação em Pedagogia pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP), Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (UNILINHARES). Assessoramento Pedagógico na Secretaria de Educação de Linhares, Espírito Santo, atuando no atendimento às escolas do campo. Professor na Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) Prefeito Roberto Calmon (2013 - 2024). Experiência na regência de classe na disciplina de Geografia (2005 - 2024).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8651-9148>;

E-mail: [bortolovbaiocco@gmail.com](mailto:bortolovbaiocco@gmail.com)

---

GUSTAVO ARAÚJO BATISTA: Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER); Professor na Universidade de Uberaba (UNIUBE) e no Centro Universitário Mário Palmério (UNIFUCAMP); Experiência docente na graduação e pós-graduação, pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação (relações entre Educação e Filosofia); Atuou como Pesquisador da Rede de Pesquisadores sobre o Professor da Região Centro-Oeste (REDECENTRO); Membro do Instituto de Atenas para Educação e Pesquisa (*Athens Institute for Education and Research*) (ATINER), na Divisão de Pesquisa de Artes e Humanidades (*Arts & Humanities Research Division*);

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8528-3833>;

E-mail: [mrgugaster@gmail.com](mailto:mrgugaster@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto  
(*Open Archives Initiative - OAI*).