



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

AS CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

THE CONTRIBUTIONS OF PHILOSOPHY TO THE FORMATION OF CRITICAL-REFLECTIVE TEACHERS

RESUMO

Este artigo pretendeu refletir sobre a importância da Filosofia na formação crítica do estudante por meio de um estudo sobre Formação Docente, Currículo e Prática Pedagógica. O objetivo desta proposta emergiu do pressuposto de que a Filosofia, enquanto prática reflexiva permanente, pode assegurar a esses estudantes uma implicação profunda no entendimento dos problemas educacionais contemporâneos, garantindo, assim, uma prática e uma formação intelectual coesas, capazes de produzir melhorias, se não na prática, ao menos nas formulações das soluções possíveis frente aos problemas da Educação. A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo foi a revisão de bibliografia, que se erigiu por meio do estudo de diversos autores, sendo alguns mais fundamentais à reflexão apresentada, a saber, (ARANHA, 2006) (BACELAR, 2010); (CRUZ, 2009); (PIMENTA, 2002); (RORTY, 2012).

Palavras-chave: Formação Docente; Filosofia; Currículo; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article intends to reflect on the importance of Philosophy in the critical formation of the student through a study on Teacher Training, Curriculum and Pedagogical Practice. The objective of this proposal has emerged from the assumption that Philosophy, as a permanent reflective practice, can assure these students a profound implication in the understanding of contemporary educational problems, thus guaranteeing cohesive intellectual practice and formation, capable of producing improvements, if not in practice, at least in formulating possible solutions to the problems of education. The methodology used for the development of the article was the review of bibliography, which was established through the study of several authors, some of them being more fundamental to the presented reflection, namely (ARANHA, 2006) (BACELAR, 2010); (CRUZ, 2009); (PIMENTA, 2002); (RORTY, 2012).

Key-words: Teacher Training; Philosophy; Curriculum; Pedagogical Practice.

Introdução

Este artigo surgiu de indagações permanentes sobre o papel e a importância da Filosofia, enquanto disciplina, nos cursos de licenciatura, por meio da constatação, no contexto da universidade e dos perfis desses estudantes/professores, de uma



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

insuficiência teórica na problematização dos problemas educacionais, que termina por apontar a ausência de compreensão acurada sobre os processos político e epistemológico subjacentes à educação, onde se viabilizam práticas que não reúnem níveis de inteligibilidade, motivo que enfraquece a fundação de uma prática pedagógica que assegure, nas diversas áreas do saber, a desnaturalização dos problemas sociais.

A prática desses estudantes/professores, em razão dessa insuficiência teórica, termina por gerar uma bacia semântica própria no trato com as questões educacionais que, pela falta de um consenso mínimo acerca dos conceitos, terminam por produzir uma celeuma na escola, onde cada estudante/professor é movido por suas próprias convicções, dentre elas, de que os dilemas em educação são resolvidos mais por boa vontade que por estudos teóricos.

Quando se fala da escola como um espaço em que se deve ensinar, por meio da reflexão, a desnaturalizarem as questões sociais com fins a sua problematização, assegurando a estes sujeitos uma compreensão dos processos históricos que constroem e mantêm as desigualdades, cabem duas perguntas fundamentais: na universidade, estes mesmos estudantes/professores fazem esse processo constantemente? Ou estão no mesmo lugar que seus alunos se encontram no que diz respeito à percepção profunda dos dilemas educacionais contemporâneos que engendram, tacitamente, as desigualdades sociais?

Para responder a essas perguntas, tem-se, para além das hipóteses levantadas, o pressuposto de que a formação dos estudantes/professores precisa imprimir níveis de politização na recepção dos conteúdos das diferentes áreas, pois o saber apreendido e disseminado em sala, sem esta perspectiva política do estudante/professor, não garante a implicação futura, de seus alunos da educação básica, na construção da sociedade em que exercerão sua profissão. Ensinar conteúdo de um modo acrítico reforça os pilares que fundamentam, por traz de um discurso de país democrático, as



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

desigualdades sociais. O ensino, por sua vez, deve ser entendido como prática mediadora.

Nota-se, frequentemente, na prática e no discurso dos estudantes/professores, um amorismo visceral no trato com os problemas educacionais que, quase sempre, são vistos de superfície. A falta de percepção profunda de si e do próprio ofício acarreta um tipo de postura mental que só enxerga os problemas sob um único prisma. Tudo é visto com fim em si mesmo no pedagógico e no conhecimento de referência de determinada área, fechando-se a um olhar multireferencial que aponta outros aspectos que são de suma importância para compreender certos sintomas que os alunos apresentam em sala. Sem formação intelectual, pedagógica e política, o estudante/professor não tem como contribuir para a desnaturalização da ideia de “democracia racial” na relação com seus alunos.

O Brasil é também uma sociedade multirracial, na qual metade da população é classificada como “não branca” e há fortes correlações entre origens étnicas, renda e oportunidades de instrução. (SCHWARTZMAN, p. 14)

Assim sendo, as discussões que teceram este artigo estiveram assentadas sob um estudo bibliográfico que elegeu autores abalizados no assunto e das próprias percepções do autor do artigo, que possibilitaram desdobramentos reflexivos sobre a formação docente em seus aspectos pedagógico, intelectual e político. Contribuições estas que podem auxiliar, num processo dialético, estudantes e professores comprometidos com uma escola que não pode ser entendida como um mero espaço de reprodução passiva da ideologia política dominante.

Relação entre filosofia e educação

A Filosofia possui, desde o seu surgimento no fim do século VII a. C. e início do século VI, nas colônias gregas da Ásia Menor, uma clássica vocação pedagógica. Sua



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

pretensão, inicialmente, restringia-se apenas à desconstrução das verdades estabelecidas no plano especulativo e, não necessariamente, na constituição de um conjunto de normas que pudessem orientar uma prática. Era uma prática discursiva eminentemente, porém, não há como não reconhecer o fato de que os filósofos sempre tiveram a intenção de transformar o modo como observamos e pensamos, agimos ou interagimos; sempre se consideraram a si mesmos como os educadores definitivos da humanidade. Mesmo quando pensavam que a Filosofia deixava tudo como está, mesmo quando não apresentavam a Filosofia como a mais exemplar atividade humana, pensavam que interpretar o mundo corretamente – compreendê-lo e compreender a nossa posição nele – nos libertaria da ilusão, conduzindo-nos àquelas atividades (vida cívica, contemplação da ordem divina, progresso científico ou criatividade artística) que nos são mais apropriadas. Mesmo a Filosofia “pura” – metafísica e lógica – é implicitamente pedagógica. Tem a intenção de corrigir a miopia do passado e do instante (RORTY, 2012). Tais premissas, por conseguinte, apontam para uma conclusão irrefutável: da relação indissociável entre Filosofia e Educação.

A dimensão pedagógica da Filosofia não se refere à Pedagogia surgida no séc XIX, voltada mais especificamente para a formação escolar da *criança* e da *juventude*, que no âmbito do Positivismo buscou a utilização dos métodos das ciências empírico-naturais, mas sim a Pedagogia no sentido daquilo que os gregos denominavam de *Paidéia*, isto é, ao tratamento que deve se dispensar à criança para fazer dela um homem, pelo desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais, morais e estéticas. Os latinos, da época de Cícero, indicaram com a palavra *Humanitas* o sentido da Pedagogia, cuja função por excelência seria, dentro de um processo, fazer com que o homem pudesse alcançar a sua dignidade, por meio do despojamento de sua animalidade inata (BACELAR, 2010). A humanidade, portanto, seria o fim a ser alcançado.

Segundo BACELAR (2010), a relação entre Filosofia e Educação pode ser



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

abordada de duas maneiras distintas, mas fundamentalmente relacionadas: 1. pode-se mostrar a educação recebida por um filósofo, onde se pode investigar com a informação biográfica seus anos de aprendizagem e de formação como pensador e, quando não for o caso, sua própria experiência como educador; 2. pode-se examinar suas concepções sobre educação, onde se pode investigar textualmente os pensamentos dos filósofos sobre a educação. Sendo esta última abordagem, a mais essencial e a mais corrente para a história do pensamento pedagógico.

Assim sendo, umas das tarefas mais importantes da Filosofia é investigar a forma como os filósofos pensaram a formação do sujeito moral e, contemporaneamente, sua tarefa consiste em examinar os resultados apresentados pela Pedagogia naquilo que ela propõe como indispensável para a formação da *criança* e do *adolescente*. Contudo, vale ressaltar que, na tradição ocidental, o problema da Educação *strictu sensu* não pertence à Filosofia, porém, não se pode prescindir de suas contribuições, pois nenhum projeto político de educação e nenhuma prática pedagógica pode se desenvolver seriamente sem o conhecimento do arsenal filosófico: 1. os modelos antropológicos – toda prática pedagógica deve ser precedida de uma antropologia filosófica, afinal, ela deve ter a concepção prévia do tipo de homem que pretende formar; 2. Os diferentes caminhos apresentados para alcançar o cumprimento dessas antropologias filosóficas – a questão do método; 3. as críticas as antropologias filosóficas desde a *Paidéia* Grega até hoje, passando por Rousseau e Kant – revisitar tais concepções a partir dos desdobramentos das ideias do Positivismo e do Capitalismo intrínsecos as questões educacionais contemporâneas para re-criar novas antropologias e novos métodos, quando as situações concretas exigirem soluções criativas.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Currículo e filosofia

No currículo dos cursos de licenciatura, na maioria das universidades que o ofertam, é possível constatar uma insuficiência de componentes filosóficos, diante de uma carga horária pouco expressiva e da quantidade de componentes oferecidos, que terminam por causar impactos na formação do estudante/professor nos aspectos que compreendem sua visão de mundo, de homem e de prática pedagógica - seus limites e alcance.

Compreende-se que, diante da insuficiência desses componentes filosóficos reclamados nos cursos de licenciatura, é possível supor os seguintes reverberamentos: o comprometimento da formação política/cidadã do estudante/professor e, por conseguinte, do aluno sob sua condução; os equívocos acerca da compreensão das clássicas antropologias filosóficas, que dizem quem é o homem e qual é a sua estrutura educanda e a postura de desconhecimento com relação às finalidades próprias da educação. Esses reverberamentos, por sua vez, apontam para a emergência de professores, cujas ideias e concepções de prática pedagógica são fundamentadas sobre o senso comum, muitas vezes, sem que os mesmos tenham consciência, contradizendo a ideia do professor como um profissional que deve ter acesso a uma formação intelectual altamente qualificada, além de condições físicas adequadas de trabalho. Porém, não no sentido reducionista da formação do professor como mero erudito, mas da formação que assegura o conhecimento específico e científico de sua área de atuação, os caminhos para o alcance da eficácia da prática pedagógica e a postura crítica continuada acerca do próprio conhecimento obtido.

Entende-se, portanto, que a discussão sobre as causas da insuficiência de componentes filosóficos nos cursos de licenciatura não pretende se restringir, como sinaliza Macedo (2004), a um estudo do currículo tão somente como “um artefato burocrático prescrito”, em que se constata esta ou aquela falha em seu processo de elaboração, mas compreender os processos políticos de sua elaboração e os modos



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

como este colabora para a conscientização da importância do exercício diário da reflexão da própria prática pedagógica e, mais especificamente, da prática da cidadania, compreendida como uma implicação política do estudante/professor na construção da sociedade em consonância com seu exercício profissional, pois o currículo, tanto no âmbito da educação básica quanto na educação superior, deve fomentar, em suas diferentes perspectivas, o pertencimento dos indivíduos na construção de uma democracia participativa.

Ao se tomar o currículo, a formação docente e a prática pedagógica intenta-se re-pensar, conforme (ARANHA, 2006), os parâmetros que compreendem a formação do professor nos seguintes aspectos: 1. Qualificação – onde se entende que o professor precisa adquirir conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico; 2. Formação Pedagógica – a atividade educativa deve superar os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa transformar a realidade; 3. Formação Ética e Política – o professor educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor. Porém, esses três aspectos caros à formação do estudante/professor não podem ser alcançados em sua totalidade, quando os componentes filosóficos não são inseridos de modo suficiente nos currículos, ou quando são negligenciados, em termos de inclusão, importância e visibilidade, nos processos de elaboração e re-elaboração dos currículos.

Sem uma reflexão sobre o homem, a formação da sociedade, as teorias do conhecimento, os movimentos de pensamento que fundaram os saberes existentes, a prática pedagógica se distancia de uma percepção acurada dos problemas educacionais, fundando-se num estatuto de não cientificidade. Ao não se reabilitar o lugar da teoria nos currículos, o profissionalismo da atividade do professor, será visto como algo doméstico, que prescinde de formação especializada (PIMENTA, 2002). A teoria tem importância fundamental na formação dos professores, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si próprios como profissionais e dos estudantes.

É inarredável, no contexto das políticas públicas e das discussões acerca da formação do professor, garantir um currículo devidamente elaborado que atenda às questões do hoje, por meio de um diálogo incessante com a tradição, e profissionais da educação que possam reunir a competência exigida, por meio do domínio dos conteúdos específicos de sua área de formação. E além do domínio do conhecimento historicamente acumulado, assegurar, sobremaneira, ouvindo as orientações da *Escola de Frankfurt*, que o estudante/professor se torne um constante refutador dos conhecimentos adquiridos e de sua prática pedagógica. Não por meio da refutação pela refutação, mas por uma constatação de que os conhecimentos devem necessariamente ser revistos, examinados e re-significados a partir do diálogo permanente com o presente. Tal orientação não forma tão somente bons professores, como em germe, aponta para a formação de estudantes/professores emancipados, críticos e construtores da realidade que o circunda, fazendo jus à formação ética e política que deve ser o norte por excelência da prática pedagógica (ARANHA, 2006).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, p. 08)

A formação de professores e tudo o que ela encerra, em termos de avanços e de retrocessos, é algo recente no Brasil. Nos séculos XVII e XVIII, a formação do professor esteve sob a incumbência das ordens religiosas católicas. Somente a partir do início do século XIX, o Estado passou a se interessar pela organização da escola pública e da formação do professor. Por volta de 1860 e seguintes, quando o interesse pela



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

educação emergiu nos debates da sociedade brasileira, a formação de professores obteve maior relevo em paralelo às inúmeras providências que intentavam melhorar o ensino. Nesse período, conforme nos diz ARANHA (2006), o currículo foi ampliado e enriquecido, e a aprendizagem da metodologia pedagógica “modernizou-se”, acatando as novidades da Europa e dos Estados Unidos da América.

A carência de componentes filosóficos, no currículo dos cursos de formação de professores, pode levá-lo ao desconhecimento das razões políticas que marcaram a histórica da educação no Brasil e dos impactos decorrentes da tendência tecnicista da educação e das reformas políticas ocorridas durante o período da ditadura militar, que propunha um modelo tecnocrático, imbuído dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, cujas consequências atingiram não apenas os cursos superiores, mas todos os níveis de escolaridade (ARANHA, 2006). Esta tendência tinha um caráter tipicamente limitador, pois, tornava o professor apenas um apreensor das técnicas de uma determinada atividade, sem lhe assegurar as condições intelectuais suficientes para que este fosse capaz de colocar o próprio fazer como objeto de investigação, análise e julgamento. A tendência tecnicista abortou a ideia de um professor reflexivo acerca do seu ofício e/ou prática, tornando-o apenas um mero executor de uma tarefa previamente pensada por outrem.

Assim sendo, a Filosofia assume um papel relevante, quando estimula a mudança de atitude com relação ao que se é; quando possibilita o rompimento com o cotidiano, em suas formas sempre triviais, permitindo o surgimento de uma nova visão da realidade; quando permite o abandono do domínio da opinião e da crença para o domínio do *logos*; quando permite o permanente desenvolvimento do espírito crítico, da atitude refletiva e questionadora. Sendo salvaguarda nos currículos, a Filosofia, entendida como prática crítico-reflexiva, irá assegurar a qualidade e a eficácia da formação intelectual, política e ética dos estudantes/professores, ao os lembrar que a escolha do currículo é marcada por interesses políticos e pedagógicos que, dentro da



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

ideologia dominante, define as regras de sua concepção.

As dimensões intelectual, política, ética e técnica da educação não podem estar relacionadas entre si, quando se prescinde de aparato filosófico suficiente e que a formação do professor, para ser coesa em sentido prático-teórico, carece de conhecimento filosófico necessário que garanta um interesse por questões que só podem ser respondidas a partir de uma visão filosófica da educação.

A formação de professores, entendida como práxis pedagógica, não pode se dissociar do saber filosófico, sob pena de não ser legítima naquilo que se entende ser: um saber intrinsecamente ligado ao compromisso de transformação de pessoas e de crítica à cultura. E a atitude crítica fundamentalmente originária pertence à Filosofia, ou melhor, é a própria Filosofia. Não se trata de reclamar ao saber filosófico uma exclusividade superior às outras formas de saberes, mas de chamar a atenção para a importância da relação entre as diferentes formas de saberes, neste caso, o saber filosófico e o saber pedagógico.

Segundo Aranha (2006), o cruzamento dos saberes filosófico e pedagógico fomenta, quando não garante de imediato, a conscientização de professores e de estudantes quanto ao fato de que as escolas não são mero espaços de instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e de convicções pessoais nem sempre percebidas.

A recepção do saber filosófico, de maneira mais apropriada, nos currículos favorece, como apregoa Aranha (2006), o fortalecimento da consciência de que a formação do professor supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum, muitas vezes, estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada e ideológica. E ao se compreender a dimensão ideológica subjacente nos critérios de elaboração dos currículos, tem-se, como nos diz Silva (2003), a constatação do tipo de sociedade que se quer construir e do lugar reservado nessa sociedade para a escola. Só por meio dessas constatações



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

fundamentais, o estudante/professor terá condições de propiciar a ele mesmo e aos seus alunos a oportunidade de desenvolver a capacidade de questionamento e de promoção da desmitificação da cultura.

[...] a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem 'o tradicional' viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com 'identidades individuais e sociais diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma 'autêntica democracia racial'. (2012, p. 116)

A ausência de uma política eficaz na formação dos professores que priorize os estudos das teorias termina por produzir, de forma enviesada, uma prática pedagógica inconsistente que impedirá uma análise profícua de si mesma. E na medida em que não se conhece, à luz das teorias, o próprio ofício, pouco se pode esperar em termos de melhorias. As consequências são desastrosas: reprodução dos conteúdos estudados sem a devida consciência de que o currículo é pensado numa relação de disputas que estão vinculadas aos interesses de um determinado grupo, diante do tipo de sociedade que se pretende projetar; postura alheia frente às imposições que chegam em forma de lei, sem discutir o caráter político nela impregnada que, quase sempre, reflete os interesses da permanência das desigualdades sociais, reforçada e alimentada pela divisão de classe; imaginário equivocado de que a pesquisa não é algo importante na prática de ensino.

A percepção do caráter político do currículo não inviabiliza sua adesão, quando se adota a postura de permanente ressignificação de suas diretrizes, na perspectiva de incluir as mais diversas narrativas que compreendem às diversas áreas de conhecimento, sem que haja sobreposição de certos conteúdos sobre outros, garantindo, assim, espaços de afirmação para todos os segmentos da sociedade que se fizeram construtores da história. Uma prática de ensino aliada à pesquisa pode



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

favorecer um nível de maior profundidade sobre a própria prática e das possíveis soluções frente aos desafios educacionais decorrentes do descaso do poder público, sobretudo aqueles atinentes às desigualdades sociais e raciais.

Conclusão

Faz-se preciso sinalizar que não pode haver superação dos desafios ligados à educação, quase sempre geradores de desigualdades sociais, sem que a vontade política dos governantes inclua a educação e tudo a ela relacionado como uma prioridade nacional. Enquanto ela estiver fora dos interesses do poder público, os professores precisam, além dos conteúdos que ministram, ensinar também a prática da resistência, sobretudo, nos espaços escolares, onde os menos favorecidos, em sua maioria, apresentam completo desconhecimento das relações de poder que sucateiam as escolas públicas e que acabam por perpetuar as desigualdades sociais e raciais. Sem esse *múnus* que ensina à prática da subversão, a escola se torna uma reprodutora passiva do *status quo* imposto pelas elites dominantes, cuja visão de mundo ainda se encontra ancorada na ideia de divisão de classes e/ou escravagismo.

O Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdades no mundo e isso está intimamente ligado à educação (FERREIRA; PAES DE BARROS, 2000). Tal afirmação recai, necessariamente, numa discussão no âmbito da formação dos professores e do olhar do poder público nacional para esta mesma formação, no intuito de pensar sobre o porquê da “grande quantidade de estudantes quem passam pela escola sem aprender a ler e escrever adequadamente. Existe um problema muito sério de ensinar aos professores como ensinar”. (Schwartzman, p. 13). Sem uma reflexão aguda nessa esfera, as escolas correm o risco de se tornar espaços de reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade da qual ela mesma é fruto, sem que os atores nela envolvidos se atentem para esta verdade inegável.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Supõe-se que o desconhecimento do fenômeno educacional e das suas linhas históricas, por parte dos professores, retarda o sentido de democracia participativa que se pretende construir como alternativa ao modelo de educação eurocêntrico vigente. E aqui, mais uma vez, aponta-se a importância da Filosofia no contexto dos cursos de licenciatura, como possibilidade de manter, dada a sua natureza, uma permanente reflexão sobre a prática pedagógica, a dimensão política da educação, a ideologia subjacente à concepção de currículo, o tipo de sociedade que o estado nacional pretende formar, dada a forma como vê a educação, os desafios concernentes à situação da formação docente no Brasil. E tais reflexões, se querem ser bem fundamentadas na garantia de sua compreensão, não podem ser realizadas sem as contribuições dos saberes da Filosofia.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de. *Filosofia da Educação*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- SANTANA, K. BACELAR. *Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena*. Colóquio Internacional sobre Schopenhauer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- FERREIRA, F.H.G. & BARROS, R.P.D. Education and Income Distribution in Urban Brazil, 1976-1996. In: *Cepal Review*, 0(71), 2000, p. 41-61. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/default.asp?idioma=IN>.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. "Por uma autêntica democracia racial!": os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. *Revista História Hoje*. Vol. 1. nº 1.
- PIMENTA. Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. UNESP: 2002.



ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA - **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

RORTY, Amélie Oksenberg. *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. In: RORTY, Amélie Oksenberg. (Org.) *The Ruling History of Education*. London/New York: Routledge, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Oxford: janeiro/março de 2003.

Recebido em abril de 2018
Aprovado em maio de 2018