

EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E REALIDADE SOCIAL NO BRASIL: UMA

ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO DE FILOSOFIA

Francisco de Assis Alves Junior¹; Francisco Ailson Araujo Cavalcante²; Diego Castro Rabelo³.

¹Licenciado em Filosofia pela Faculdade Católica da Paraíba,
franciscojunior45@gmail.com.

²Mestrando em Filosofia pela UFC, ailsonaraujo208@gmail.com.

³Mestrando em Filosofia pela UFC, diegocastrosh2015@gmail.com.

RESUMO

O presente trabalho discute a formação do indivíduo no contexto educacional brasileiro, à luz do art. 205 da Constituição Federal, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Parte-se da compreensão de que a educação deve promover o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, conforme defendem Freire (1996) e Morin (2000). Nesse sentido, problematiza-se o ensino de filosofia no Brasil, questionando se este tem contribuído para a formação crítica dos sujeitos ou se tem se limitado à reprodução de conteúdos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos da filosofia e da educação, como Bourdieu (1998), Saviani (2008), Gallo (2003) e Deleuze e Guattari (1992). Os resultados indicam que o ensino de filosofia, em muitos contextos, ainda se apresenta de forma tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Conclui-se que é necessário repensar as metodologias de ensino, promovendo práticas que valorizem a problematização, a reflexão e a construção do conhecimento, de modo a formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na sociedade de forma transformadora.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Filosofia; Formação Crítica; Escola; Sociedade.

1 INTRODUÇÃO

Desejamos formar um ser humano que esteja preparado social e culturalmente para enfrentar as situações adversas que a sociedade propõe a cada indivíduo, visando sempre um meio que englobe todos os padrões e diretrizes sociais estabelecidas, a fim de que cada sujeito possa estar, de forma perene, envolto no sistema de formação educacional que, como nos propõe o art. 205 da Constituição (Brasil, 1988), deve preocupar-se com três pilares principais na formação do indivíduo humano: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Freire, 1996).

O artigo 205 da Constituição de 1988 estabelece que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essa formação advém de um fator importantíssimo, denominado mundo; mas para qual mundo desejamos formar os seres humanos, que estão sempre sedentos de aprender, descobrir algo novo, fazer parte do meio em que se encontram inseridos e garantir um futuro digno? Um mundo em que a educação esteja inserida da melhor forma possível e que, de fato, coloque em prática o que a Constituição de 1988 estabelece, sendo um espaço onde todos possam, de forma justa, vivenciar a equidade, suprimindo suas necessidades e dificuldades, que envolvem a sociedade, a escola inserida nesse contexto e o próprio indivíduo em sua totalidade.

Diante desse cenário, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: em que medida o ensino de filosofia no Brasil tem contribuído para a formação crítica dos sujeitos ou tem se reduzido à mera reprodução de conteúdos, distanciando-se de sua finalidade formativa?

A partir dessa problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar criticamente o ensino de filosofia no Brasil, considerando sua função na formação humana, social e cultural dos indivíduos, bem como refletir sobre suas limitações e possibilidades no contexto educacional contemporâneo.

Para tanto, a metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de obras clássicas e contemporâneas da filosofia e da educação. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador compreender e aprofundar conhecimentos já produzidos sobre determinado tema, enquanto Minayo (2014) destaca que a abordagem qualitativa possibilita interpretar os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando seus aspectos históricos, culturais e subjetivos.

Torna-se nítido, assim, aquilo que Passerini (2007, p. 18) defende:

o processo de formação do professor é contínuo, inicia-se antes mesmo do curso de graduação, nas interações com os atores que fizeram e fazem parte de sua formação, sendo influenciado por acontecimentos históricos, políticos e culturais, possibilitando novos modos de pensar e diferentes maneiras de agir perante a realidade na qual o professor está inserido.

Desse modo, compreende-se que a formação docente não se limita ao espaço acadêmico formal, mas se constrói ao longo de toda a trajetória de vida do indivíduo, sendo constantemente atravessada por experiências sociais, culturais e históricas que influenciam diretamente sua

prática pedagógica. Essa compreensão amplia o olhar sobre o papel do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um sujeito em permanente processo de formação, reconstrução e ressignificação de saberes.

Logo, torna-se evidente que a prática educativa está intrinsecamente ligada ao contexto no qual o docente está inserido. As condições sociais, políticas e culturais não apenas interferem no processo de ensino, mas também moldam as possibilidades de atuação do professor em sala de aula. Assim, compreender a realidade educacional exige considerar esses múltiplos fatores, que influenciam tanto a formação do docente quanto o desenvolvimento dos discentes.

2. EDUCAÇÃO E REALIDADE SOCIAL NO BRASIL

Diante desse propósito de formar seres preparados social, ética e culturalmente, e qualificados para viver em um mundo verdadeiramente igualitário e justo, torna-se necessário apresentar os valores desse meio e seu fim último. Desse modo, advém o desejo de aplicar um modelo social igualitário, sempre vinculado ao meio educacional, com o firme propósito de uma formação integral que abarque todos os campos anteriormente mencionados (MORIN, 2000).

Retomando o art. 205, percebe-se que ele assegura direitos fundamentais a todo cidadão; entretanto, muitas vezes, tais direitos não são devidamente garantidos ao seu principal destinatário. Por isso, faz-se necessário compreender o contexto em que estamos inseridos, especialmente no Brasil, onde, apesar dos inúmeros discursos sobre inclusão e da ideia de que a educação é prioridade, tal concepção nem sempre se concretiza na prática (BOURDIEU, 1998). Habitamos um país em que o poder aquisitivo, muitas vezes, sobrepõe-se ao poder educacional, fazendo com que a educação seja reduzida a uma etapa obrigatória, desprovida de sentido formativo.

É necessário compreender que a pequena parcela que detém o poder, aqui entendido como o domínio do conhecimento, que conduz também ao poder financeiro (BACON, 1999), acaba por moldar o setor educacional como um objeto pré-configurado, facilitando sua própria permanência em posições privilegiadas, enquanto a maioria luta para sobreviver em uma sociedade criteriosa em termos educacionais, mas, paradoxalmente, facilitadora da formação de mão de obra rápida e barata.

Diante do exposto, observa-se que, ao confrontarmos a realidade com o que estabelece a Constituição de 1988, especialmente no art. 205, encontramos mais incoerências do que coerências. Na prática, muitas instituições de ensino valorizam mais a formação profissional do

que a formação humana (Morin, 2000), antecipando, de forma prematura, a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, muitas vezes sem que ele compreenda seu próprio valor, tampouco sendo preparado criticamente para esse contexto.

Assim, o meio que deveria formar acaba, em certos aspectos, deformando. Torna-se necessário não apenas investir mais na educação, tanto na estrutura física quanto humana, mas também fiscalizar a correta aplicação desses recursos. Além disso, é fundamental considerar a realidade dos alunos, pois o papel da escola não se limita ao espaço físico escolar, mas se estende ao contexto familiar. Muitos estudantes não conseguem permanecer no processo educacional por falta de condições adequadas, o que também compromete a formação para a cidadania (Saviani, 2008).

Outro ponto essencial é a formação das consciências, seja para o mercado de trabalho, seja para a vida em sociedade. Não basta apenas ofertar a disciplina; é necessário contextualizá-la, mostrando sua aplicação na realidade concreta.

Apesar das fragilidades do sistema educacional, ele ainda apresenta possibilidades de transformação (Freire, 1987). Mesmo que muitos direitos pareçam, por vezes, apenas formais, é possível perceber, ainda que em pequena escala, frutos do processo educativo como luz em meio às contradições sociais.

O contexto escolar integra os conhecimentos dos professores, incluindo os estilos de aprendizagem dos alunos, seus interesses, necessidades e dificuldades, além de um conjunto de técnicas de ensino e competências de gestão de sala de aula (SBEM, 2003, p. 21).

No percurso educacional, o indivíduo deve estar aberto à mudança de pensamento e ao desejo de transformação, que deve emergir de seu interior (Ausubel, 1980), buscando tornar-se um cidadão melhor e contribuir para o desenvolvimento dos outros.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA E SUAS LIMITAÇÕES E AS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO

No que se refere ao ensino de filosofia, torna-se necessária uma desconstrução das metodologias tradicionais, exigindo um rompimento com práticas baseadas apenas na transmissão de conteúdos, para que não se reduza a um simples repasse de opiniões, mas se configure como verdadeira prática filosófica (Kant, 1999).

A filosofia deve ser compreendida como um instrumento de formação crítica, que possibilita ao indivíduo utilizar a razão (logos) para pensar, analisar, criticar e julgar a realidade.

Nesse sentido, ela se apresenta como elemento fundamental na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos capazes de agir com justiça e consciência.

Entretanto, observa-se que o ensino de filosofia, muitas vezes, ainda se limita à reprodução de pensamentos já elaborados, não estimulando a construção de um pensamento próprio. Como destacam Gallo, Cornelli e Danelon (2003), não se ensina a pensar, mas sim o pensamento dos outros, o que contraria a essência da filosofia, que é justamente promover a autonomia intelectual.

Desse modo, ensinar filosofia exige, paradoxalmente, desaprender certas práticas, buscando construir, junto aos alunos, novas formas de pensar, problematizar e compreender a realidade. A prática filosófica deve ser entendida como criação de conceitos e como exercício contínuo de questionamento (Deleuze; Guattari, 1992).

Não se pode comparar o ensino de filosofia ao ensino de disciplinas exatas, pois, enquanto estas possuem respostas definidas, a filosofia se fundamenta na problematização e na multiplicidade de respostas possíveis. Nesse processo, o importante não é apenas chegar a uma resposta, mas desenvolver a capacidade de pensar.

Assim, a sala de aula deve ser um espaço de liberdade intelectual, onde os alunos possam refletir, questionar e construir conhecimento de forma autônoma. O papel do professor não é apenas transmitir conteúdos, mas atuar como mediador, incentivando o pensamento crítico e a criação de ideias.

Diante dessa perspectiva, torna-se evidente que o ensino de filosofia precisa romper com a lógica tradicional que reduz o conhecimento a um conjunto de conteúdos estáticos e descontextualizados. A filosofia, por sua própria natureza, exige movimento, questionamento e inquietação, sendo incompatível com práticas pedagógicas que priorizam a memorização em detrimento da reflexão (Deleuze; Guattari, 1992; Freire, 1996). Nesse sentido, a permanência de metodologias engessadas compromete não apenas o aprendizado, mas a própria essência do filosofar, que consiste em problematizar o real e buscar compreendê-lo de maneira crítica (Gallo, 2003).

É necessário compreender que o aluno não pode ser visto como um sujeito vazio que recebe informações, mas como um ser dotado de experiências, vivências e saberes prévios que precisam ser considerados no processo educativo (Vygotsky, 1991; Ausubel, 1980). Quando o ensino de filosofia ignora essa realidade, ele se distancia do estudante e perde sua função formativa. Assim, torna-se fundamental que o conteúdo filosófico dialogue com o cotidiano do discente, possibilitando que ele reconheça a aplicabilidade da filosofia em sua própria vida (Freire, 1996).

Nesse contexto, a problematização surge como elemento central do ensino de filosofia. Problematicar não significa apenas levantar questões, mas provocar o pensamento, gerar inquietações e estimular o aluno a buscar respostas por si mesmo. Trata-se de um processo que rompe com a passividade e coloca o estudante em uma posição ativa diante do conhecimento (Freire, 1987; Gallo, 2003). Dessa forma, o ensino de filosofia deixa de ser um espaço de reprodução e passa a ser um espaço de criação (Deleuze; Guattari, 1992).

Além disso, é importante destacar que a linguagem utilizada no ensino de filosofia também desempenha um papel fundamental. Muitas vezes, o excesso de tecnicismo e a utilização de conceitos de forma descontextualizada dificultam a compreensão dos alunos, afastando-os da disciplina. Portanto, cabe ao professor encontrar formas de traduzir os conceitos filosóficos para uma linguagem acessível, sem perder o rigor teórico, tornando o conhecimento mais próximo da realidade dos estudantes (Saviani, 2008).

Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos professores de filosofia. Em muitos casos, a formação inicial ainda está centrada na história da filosofia, priorizando o estudo dos grandes pensadores em detrimento da prática pedagógica. Embora o conhecimento histórico seja importante, ele não pode ser o único foco, pois ensinar filosofia exige também habilidades didáticas que permitam transformar o conteúdo em experiência de aprendizagem significativa (Anastasiou; Alves, 2004; Passerini, 2007). Nesse sentido, torna-se necessário repensar a formação docente, buscando integrar teoria e prática de maneira mais equilibrada.

A partir disso, percebe-se que a transformação do ensino de filosofia não depende apenas de mudanças metodológicas, mas de uma mudança de postura por parte do professor. É preciso que o docente esteja disposto a sair de sua zona de conforto, abandonando práticas tradicionais e abrindo-se para novas possibilidades de ensino. Essa mudança implica reconhecer que o processo educativo é dinâmico e que não existe uma única forma de ensinar, mas múltiplas possibilidades que devem ser exploradas de acordo com a realidade de cada contexto (Morin, 2000; Freire, 1996).

Por fim, é necessário compreender que o professor de filosofia não deve ser um mero reproduzidor de conteúdos, mas alguém que filosofa junto com seus alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes, assim será possível superar a visão arcaica de que a filosofia não possui utilidade prática, demonstrando sua importância para a vida em sociedade, do agir mediante atitudes críticas e criar um ponto de vista que seja amplo e devidamente racional.

4. PROCESSOS DE ENSINAGEM E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA

Diante das problemáticas apresentadas no contexto educacional, torna-se necessário compreender que o processo de ensinagem vai muito além do simples ato de transmitir conteúdos. Ele envolve uma relação dinâmica entre ensinar, aprender e apreender, na qual tanto o professor quanto o aluno assumem papéis fundamentais na construção do conhecimento.

Ensinar não se reduz à exposição de conteúdos, mas consiste em possibilitar caminhos para que o discente compreenda, questione e aplique aquilo que lhe é apresentado. Por outro lado, aprender não é apenas absorver informações, mas desenvolver a capacidade de utilizá-las na prática cotidiana, tornando o conhecimento algo vivo e significativo. Nesse sentido, a aprendizagem se configura como um processo ativo, que exige participação, envolvimento e abertura por parte do aluno.

Os processos de ensinagem, portanto, dizem respeito às estratégias e metodologias utilizadas pelo docente para facilitar essa construção do conhecimento. Essas estratégias podem variar desde aulas expositivas até práticas mais dinâmicas, como o ensino com pesquisa, os seminários e o uso de tecnologias, possibilitando ao aluno uma participação mais efetiva no processo educativo (Anastasiou; Alves, 2004).

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem passam a ser compreendidos como processos colaborativos, nos quais o professor deixa de ser apenas transmissor e assume o papel de mediador, enquanto o aluno deixa de ser passivo e se torna sujeito ativo de sua própria formação. Essa relação contribui diretamente para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Não obstante, Savater (2000, p. 31), comenta que,

A dificuldade de ensinar filosofia é que esta disciplina consiste mais numa atitude intelectual do que num conjunto bem estabelecido de conhecimentos, cada um dos quais poderia ser separado sem diminuição de sua força assertiva do nome do seu descobridor. Por isso, a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha — quando bem feita — é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...]. A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível.



Outro ponto importante está relacionado à organização curricular, que muitas vezes ainda se apresenta de forma fragmentada, baseada em disciplinas isoladas. No entanto, percebe-se a necessidade de uma abordagem mais integrada, que favoreça a interdisciplinaridade e possibilite ao aluno compreender o conhecimento de forma mais ampla e aplicada à realidade (Anastasiou; Alves, 2004).

As estratégias de ensino devem ser pensadas a partir dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos. Contudo, observa-se que muitos docentes ainda permanecem presos a metodologias tradicionais, repetindo práticas de ensino de forma homogênea, o que dificulta a aplicação de novas estratégias e limita o desenvolvimento crítico dos discentes.

Outro aspecto relevante é o processo avaliativo, que não deve se restringir a métodos tradicionais, mas buscar formas que acompanhem o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Nesse sentido, instrumentos como o portfólio possibilitam uma análise mais ampla do processo de aprendizagem, permitindo ao estudante refletir sobre seu próprio percurso e identificar suas dificuldades e avanços (Anastasiou; Alves, 2004). Diante disso, torna-se evidente que o processo metodológico precisa possibilitar ao discente a imersão prática no conteúdo, superando a ideia de um ensino puramente teórico e distante da realidade. Quando o conhecimento é aplicado ao cotidiano, o aluno passa a se reconhecer no conteúdo, o que favorece uma aprendizagem mais significativa.

Logo, o ato de ensinar deve ser compreendido como um constante redescobrir, no qual o docente se desprende de práticas engessadas e busca novas formas de apresentar o conteúdo, considerando as diferentes realidades dos alunos. Esse movimento contribui para uma educação mais dinâmica, crítica e transformadora.

Por fim, é possível perceber que, em muitos contextos, o aluno ainda é colocado como figurante no processo educativo, enquanto o ensino se mantém arcaico e pouco atrativo, como ressalta Daher (2017, p. 4),

A aprendizagem acontece quando existe a necessidade de conseguir algo, e conseguindo-o, torna-se importante apropriar-se dos mecanismos utilizados nessa ação. Sendo assim, o ensino não deve ser posto como precursor da aprendizagem, visto que o sujeito aprende por conta de sua própria prática e não por meio do que se ensina.

Nesse sentido, os processos de ensino surgem como um caminho para transformar essa realidade, tornando o aluno protagonista de sua formação e convertendo conteúdos muitas vezes considerado cansativo em experiências práticas, significativas e aplicáveis à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por demasiadas vezes o ensino é considerado enfadonho e sem sentido, diante da metodologia abordada pelo docente, como já citado no decorrer deste trabalho, logo é viável perceber a necessidade de cada discente, seus problemas diante do meio educacional, suas barreiras, suas dificuldades de absorção metodológica dos assuntos, visando que este esteja preparando de forma suficiente para as próximas etapas que estão por vir na sua caminhada acadêmica. Sem dúvida alguma é inegável falar que o meio educacional é um itinerário que o indivíduo deve buscar a constante preparação para as demasiadas etapas que estão em seu percurso, seja as iniciais e fundamentais: o itinerário entre o ensino fundamental e o médio e as fases posteriores: ensino superior.

Não obstante as necessidades dos alunos, é importante frisar que os docentes também apresentam grandes problemas, uma vez que estão em uma constante busca de resultados educacionais impostos pelo contexto governamental que sufoca o professor em suas inúmeras realidades, além de impactar para uma vida insalubre, gerando uma carga de problemas psicossociais.

Por fim, os resultados da análise desta presente pesquisa evidenciam que o ensino de filosofia no Brasil ainda está, em muitos contextos, preso a modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos. Essa prática dificulta o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos estudantes. Com base na literatura analisada, especialmente em Freire (1996), Gallo (2003) e Morin (2000), percebe-se que a educação deve ir além da simples reprodução de conhecimentos, promovendo uma formação integral do indivíduo, logo, a filosofia apresenta-se como elemento fundamental para a transformação da educação, desde que seja trabalhada de forma problematizadora, crítica e contextualizada.

REFERENCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 1980.

BACON, Francis. **Novum Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de abril de 2026.

DAHER, Alessandra Ferreira Beker. **Aluno e professor: protagonistas do processo de aprendizagem**. Campo Grande-MS: Secretaria Municipal de Educação, 2017. Disponível em: <https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/5/2017/03/817alunoeprofessor.pdf>. Acesso em: 11 abril 2026.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012. 170 p. ISBN 978-85-308-0951-5.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

SAVATER, F. **O meu dicionário filosófico**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SBEM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.

Parâmetros para a formação de professores. Brasília, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de História da Pedagogia