

## REFERENCIAS FORMATIVOS E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA

Edna Furukawa Pimentel<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse estudo pretende refletir, a partir da literatura sobre formação de professores, a respeito dos três principais modelos de formação docente presentes no interior dos cursos de Licenciatura: modelo da racionalidade técnico-instrumental, modelo da racionalidade prática e modelo crítico-emancipatório. Ao identificá-los, buscou-se compreender de que forma esses modelos ou referenciais influenciam a prática pedagógica do professor de Filosofia que atua no ensino médio. Para tal empreitada, foram utilizados autores, tais como: Kuenzer (2003), Pimenta; Ghedin (2005), Giroux (1997), Vasconcelos (2006), Gallo (2012), Silveira (2005), dentre outros. Essa pesquisa, ainda em andamento, tem identificado a significativa influência da racionalidade prática presente nas práticas pedagógicas dos professores e professoras de Filosofia, no ensino médio.

**Palavras-chave:** Modelos de formação, Licenciatura em Filosofia, Prática pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Neste estudo, a partir da perspectiva do ensino de filosofia como problema filosófico, tem-se buscado desenvolver estudos a respeito de como a teoria está implicada na prática e vice-versa, ou seja, tem-se tentado cotejar a literatura da área de formação de professores, no sentido mais amplo, com a literatura sobre a prática pedagógica dos professores de Filosofia, que atuam no ensino médio. Neste sentido, a questão orientadora é: Os modelos de formação de professores: modelo da racionalidade técnico-instrumental, modelo da racionalidade prática e modelo crítico-emancipatório, tem influenciado a prática pedagógica dos professores de Filosofia, que atuam no ensino médio?

### METODOLOGIA

Esse estudo, de abordagem qualitativa, é aqui entendido como pesquisa bibliográfica, caminho escolhido para problematizar o objeto. O processo com o qual se tem construído essa pesquisa, ainda em andamento, consiste na seleção e estudos de obras/autores mais recorrentes/citados, considerando o objeto de estudo. Esse levantamento permitiu a

---

<sup>1</sup>Profa. Dra. do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Email: [edna.pimentel@uesb.edu.br](mailto:edna.pimentel@uesb.edu.br)

construção de uma significativa base empírica bibliográfica, passando, em seguida, a construção da análise de dados.

Entende-se aqui por dados, um recorte contingente de um conjunto de elementos constituintes de uma realidade que pertence a um contexto específico, e que se relaciona a outros contextos, permitindo uma circunscrição temporária com o qual se estabeleceu a problematização e aproximações do objeto, levando a provisórios resultados. Parte desses resultados, segue abaixo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Identificar quais as principais orientações formativas presentes nas licenciaturas e de que forma elas influenciam a prática do professor de Filosofia, no ensino médio, nos pareceu um debate profícuo e desafiador no interior da Licenciatura em Filosofia. Nessa esteira, vários estudiosos do campo da formação de professores, tais como Kuenzer (2003), Pimenta; Ghedin (2005), Giroux (1997), Vasconcelos (2016), Gallo (2012), Silveira (2005), dentre outros, sinalizam várias questões ainda não respondidas e superadas no interior dos cursos de licenciaturas no Brasil.

No caso da licenciatura em Filosofia, Silveira (2005) destaca: Quais os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam as práticas no ensino de filosofia? Os professores compreendem a natureza dos conteúdos a serem ensinados? Quais as condições que possibilitam o filosofar? Quais saberes são necessários à docência filosófica? Como a filosofia influencia o ensino da filosofia para além das questões didáticas e metodológicas? É possível o exercício livre da filosofia numa instituição dominada por determinismos burocráticos? Essas e outras questões têm orientado esse estudo, no entanto, aqui será abordado a respeito dos três modelos de formação de professores e como esses influenciam o ensino de Filosofia, no nível médio.

Para o autor, no caso da Filosofia, essa licenciatura segue ainda formando professores que apresentam na sua prática profissional, [...] “dificuldade de superar o método tradicional de ensino, aprendido na Graduação, por meio inclusive, dos exemplos dos professores.” (SILVEIRA, 2005, p. 155). Assim, se por um lado, pouco se tem refletido a respeito da formação na licenciatura, por outro, contraditoriamente, muito se espera da prática pedagógica do professor, desconsiderando, muitas vezes, que a formação é fruto de toda uma tradição, demarcada, na maioria das vezes, pelo ensino verbal, enciclopédico, erudito (SILVEIRA, 2005).

Tal realidade parece reafirmar que a formação didático-pedagógica do professor de filosofia não vem tendo tanto prestígio quanto às vezes se faz transparecer, mas, ao contrário, segundo Alves (2005), ela segue quase invisibilizada:

(...) Apenas como um complemento (...), algo que deverá ser acrescentado para complementar a formação filosófica do graduando, que se dedicará a algumas disciplinas de caráter pedagógico que o habilitarão a lecionar filosofia no ensino médio. (...) O pedagógico, nesta acepção, aparece como uma técnica de ensino que deverá ser assimilada pelo estudante e aplicada no ensino da matéria de seu domínio específico, não constituindo parte integrante da formação filosófica geral do estudante de filosofia (ALVES, 2005, p. 120)

Pouco se tem discutido acerca da importância da dimensão pedagógica na formação inicial do professor de filosofia, que mesmo advindo de um Curso de Licenciatura e não de bacharelado, parece pouco compreender os pressupostos teórico-metodológicos que orientam sua própria prática, ou seja, pouco parece entender o processo de ensino-aprendizagem como intencional, consciente e organizado no sentido de converter as bases do conhecimento filosófico em matéria de ensino.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

No que se refere, atualmente, aos principais modelos de formação de professores no Brasil, a literatura sinaliza três principais referências: a) Modelo da Racionalidade Técnica, b) Racionalidade Prática e c) Crítico-emancipatório. Eles têm orientado, de certa forma, implícita e/ou explicitamente, a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Esses diferentes modelos têm influenciado três diferentes práticas e posturas docentes no que se refere ao processo ensino-aprendizagem: a) postura de transmissor; b) postura de facilitador e c) postura de mediador.

Modelo da Racionalidade Técnica e sua influência no ensino de Filosofia.

Foi no final do século XIX que surge o denominado Modelo Taylorista, baseado na Racionalidade Técnica, com forte ênfase na fragmentação de funções. Aqui, a atividade profissional é entendida como meramente instrumental e, direcionada para a solução de

problemas por meio de aplicação de teorias. Essa racionalidade, fundada na tradição positivista, procura encaixar a realidade às teorias, métodos e técnicas, pois, ao compreendê-los como universais, seria possível responder a toda e qualquer realidade. (PIMENTA; GHEDIN, 2005).

Na visão da Racionalidade Técnica, o professor torna-se, apenas, o executor de programas previamente elaborados por outros, os teóricos pesquisadores. Esse Modelo de Formação Profissional pressupõe a superioridade da teoria sobre a prática, produzindo a divisão do trabalho em diferentes níveis, nos quais se estabelece relação de subordinação; também enfatiza a atividade individual, o que provoca o isolamento profissional e estimula a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros.

Em decorrência da aplicação do conhecimento sistemático e normativo, a prática pedagógica, então transformada numa atividade técnica e instrumental, passa a ser entendida como neutra, acrítica e desprovida de subjetividade (KUENZER; RODRIGUES, 2006). Influenciado por tal perspectiva, o professor de Filosofia, do ensino médio, ainda durante sua formação na licenciatura, acaba assimilando tais preceitos.

Neste sentido, Vasconcelos (2016) destaca que o que se tem observado na prática do professor de Filosofia, que atua no ensino médio, mais atrelado a abordagem técnico-instrumental, é a postura que privilegia a transmissão de conteúdos de forma autoritária, inquestionável, como verdade absoluta. Os alunos, por sua vez, são considerados receptáculos dos conteúdos, através de atitude passiva de assimilação, reproduzindo os conteúdos da forma como lhes foi apresentado pelo professor.

O autor pondera que essas situações efetivamente ocorrem em sala de aula do professor de Filosofia, através de várias atitudes e posturas, como a exigência de memorização de nomes, eventos, datas, privilegiando informações isoladas, descontextualizadas sobre autores, obras, correntes filosóficas, enfim, “sem estimular uma articulação desses conhecimentos a situações concretas que os alunos poderiam encontrar fora de sala de aula” (ANTUNES, 2016, p. 406)

Neste mesmo sentido, Gallo e Kohan (2000) advertem para o risco dessa abordagem, pois o ensino de filosofia acrítico, conteudista, com base exclusivamente na história da filosofia, pouco contribui na formação do estudante. Essa posição em que o aluno fica na dependência da autoridade do professor, que mesmo apresentando os conteúdos e os estudantes os assimilando, não é suficiente para o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva. Um ensino de filosofia comprometido com os interesses das camadas populares, inseridos na rede pública de ensino, requer estabelecer relação entre a especificidade do

campo filosófico com o cotidiano dos estudantes, associando o conteúdo filosófico com suas vivências fora da sala de aula.

Na lógica da Racionalidade Técnica, “ensinar é transmitir as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi explicado, para depois repetir o que se aprendeu” (GELAMO, 2009, p. 114)

Alves (2005), também destaca que ao trabalhar os conteúdos filosóficos sem a devida contextualização, sem problematizar, corre-se o risco de não os compreender e, portanto, permanecer sem a devida apropriação da atitude filosófica, sem o desenvolvimento da consciência crítica.

Para Giroux (1997, p. 23), “a racionalidade técnica se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino”. No entanto, observa-se que essa referência formativa passa, hoje, por uma revisão profunda em função das novas perspectivas e desafios que se apresentam à sociedade, ao ser homem e à própria ciência. Esse modelo, tem apresentado sinais de esgotamento.

#### Modelo da Racionalidade Prática e sua influência no ensino de Filosofia.

No final do século XX, compreendendo a produção do conhecimento como histórica, social e culturalmente determinada, surgiu, como parte de um movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores, em diferentes países, o conceito de professor reflexivo. Assim, no início dos anos de 1980, surgiu esse movimento em prol do conceito de professor reflexivo, tendo como principal formulador o norte-americano Donald Schön, que, a partir de influência do pensamento de John Dewey - que desde a década de 70 denunciava o perigo da racionalidade instrumental -, já indicava a experiência como primeira fonte de educação.

Conforme Kuenzer (2003), esse Modelo da Racionalidade Prática, denominado de Professor Reflexivo, se coloca em oposição ao Modelo de Racionalidade Técnica por alguns motivos: inicialmente, porque o Modelo Educacional, fundado na Racionalidade Técnica, defende a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática, quando se sabe que a realidade, enquanto incerta, complexa, singular e contraditória, não se insere em modelos previamente determinados; outro motivo é a desconsideração do fato de que, na prática, nos deparamos com situações específicas, que não são solucionadas e contempladas simplesmente através de técnicas, princípios, métodos ou pura aplicação de teorias. No âmbito

da formação, significa que se tornar um professor reflexivo é retomar, segundo Schön (1995, p. 105): “um conceito cuja origem é referida há décadas passadas, e remonta a John Dewey, que já em 1933 defendia o ensino reflexivo”.

A crítica ao conceito de professor reflexivo decorre “desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula”. Segue o autor afirmando: “a questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.” (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 131)

Conforme Kuenzer e Rodrigues (2006), aqui no Brasil, a emergência do paradigma da prática pode ser situada no final da década de 80 e início da de 90, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É essa preocupação com o caráter prático da formação que vai orientar os pareceres e resoluções que são exarados pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de 1999 até o presente momento. As autoras, a partir das contribuições de Schön (2000), tecem o seguinte comentário:

A justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p.198)

Dessa concepção, deriva-se o entendimento de que o licenciando aprende com a prática, por isso esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial (KUENZER, 2003). A autora afirma que do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

Para a autora, a perspectiva do ensino reflexivo que cada vez obtém mais espaços, não considera aspectos importantes da dimensão reflexiva como, por exemplo, de estarem voltados para as condições sociais nas quais a prática pedagógica está inserida, e a ausência de uma atitude que, mesmo sendo individual, necessita passar pela discussão coletiva da escola e pelas condições objetivas e reais de trabalho. Esses e outros elementos tornam a abordagem do prático reflexivo reducionista, fundamentada em práticas individuais, esquecendo-se do contexto social e institucional, fundamental no processo educativo. Entendemos que não se pode retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, mas também não há como aceitar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas.

Essa referência é facilmente identificada na prática do professor de Filosofia, onde se tem verificado a ênfase na experiência, na vivência do aluno. Aqui, o professor assume a postura de facilitador, sua atenção se volta para as particularidades de cada aluno, contribuindo para desenvolver sua aprendizagem, sem, contudo, interferir no seu processo de aprendizagem, especialmente no que se refere às opiniões pessoais de cada estudante. Neste sentido, “o professor deve estar aberto à variedade de pontos de vista que se manifestam entre os estudantes”. (LIPMAN, 1994, p. 70)

Apesar dessa abordagem possuir vários méritos, apresenta, contudo, algumas limitações. Por exemplo, uma de suas fragilidades está no fato de defender o argumento de que, como o vocabulário filosófico é erudito, os professores inclinados a essa abordagem têm proposto: “incentivar o pensamento filosófico a partir dos termos e conceitos da linguagem cotidiana, excluindo o estudo da reflexão filosófica (VASCONCELOS, 2016, p. 407). O autor segue afirmando que:

Essa opção, contudo, compromete a especificidade da formação em Filosofia submete essa disciplina, tal como ensinada na escola, ao risco de se aproximar da compreensão vulgar que limita os conteúdos filosóficos a uma vaga “sabedoria universal” ou a uma orientação para uma vida feliz”. (VASCONCELOS, 2016, p. 407)

Segue o autor destacando que, o que se observa é que o papel do professor tem sido de acessório, de animador, de agente que estimula a opinião do estudante, e este, a partir do achismo, sem maior consistência argumentativa, sem clareza em suas proposições, sem entender quais são as objeções e contra objeções a respeito de seu posicionamento, participa de forma espontânea e sem maior preocupação com o rigor do conhecimento filosófico em suas diferentes temáticas.

Neste sentido, assevera que mesmo o estudante desenvolvendo a criatividade e a autonomia de pensamento, sem a mediação e sem a apresentação do conteúdo através da compreensão histórico-crítica, a reflexão filosófica não tem alcançado um nível mais alto de formalização, pouco se distanciando do achismo, espontaneísmo, mais ou menos fundamentado (VASCONCELOS, 2016).

Orientado, preferencialmente, pela abordagem temática, através de escolhas de temas a partir da “escuta sensível” na sala de aula, o aprender resulta do diálogo entre saber e conhecer, o qual passa por uma relação de empatia entre professor e aluno, valorizando as experiências e interesses dos alunos (VASCONCELOS, 2016).

Outro impasse no ensino de Filosofia, no nível médio, se refere à avaliação, que tem assumido um caráter demasiadamente subjetivo nessa proposta, colocando sob suspeita os critérios e as justificativas para atribuições de notas. Assim, a relação entre aprendizagem e avaliação, parece sofrer de excesso de subjetividade, com critérios quali-quantitativos muito confusos e dispersos (VASCONCELOS, 2016).

O Modelo da Racionalidade Emancipatória e sua influência no ensino de Filosofia.

Os estudos sinalizam a importância de construir alternativa que contemple a efetiva articulação entre o embasamento teórico e a prática na construção da práxis desejada. Avançando nessa direção, baseado no suporte das teorias críticas progressistas, a partir de 1990 vem se constituindo a Perspectiva da Racionalidade Emancipatória, em que se começa a delinear a busca por uma concepção que contemple a emancipação e autonomia na formação do professor.

Aqui, o instrumental teórico deve, necessariamente, ser articulado e fundamentado nos vários campos do conhecimento, no propósito de superar a visão disciplinar, propiciando a construção de uma prática refletida a partir da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para a sua emancipação social. Nessa vertente, encontram-se Kuenzer e Rodrigues (2006), que ao sintetizarem os três principais modelos de formação, afirmam:

A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante. (KUENZER; RODRIGUES, 2006, p. 203)

Essa perspectiva sociopolítica da Racionalidade Emancipatória contempla a mudança epistemológica da prática para a epistemologia da práxis – enquanto movimento de reflexão e materialização interconectadas, na qual teoria e prática se constituem elementos inseparáveis, contribuindo na produção de mudanças na direção da emancipação social. Assim Giroux (1997) nos apresenta o conceito de professor como intelectual transformador, que, ancorado na práxis reflexiva e criadora, consciente e politizado, é visto como sujeito coletivo, que transcende a consciência comum, superando os limites que envolvem sua formação.

Para os autores (PIMENTA; GHEDIN, 2005), a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por



outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Compartilhando desse enunciado, Giroux (1997) afirma que a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance, de forma a mediar e compreender, de maneira crítica, o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Isso significa que o professor precisa ter consciência do conhecimento que utiliza para enfrentar as situações surgidas a cada dia.

Essa situação vai exigir dele uma análise da própria prática, uma reflexão que faça emergir os recursos intelectuais implícitos nas ações que executa, no diagnóstico das situações, orientando-lhe nas reflexões e escolhas dos caminhos mais adequados para o bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhe pensar sobre os fundamentos, princípios, razões e consequências de todas as suas opções. Observa-se a ênfase na desconstrução das certezas, atrelado ao movimento da reflexão crítica.

Observa-se aqui, que o papel do professor é o de mediador entre os alunos e os conteúdos escolares. É o docente quem organiza e busca envolver os estudantes na imersão do processo formativo, partindo, inicialmente, da análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da Educação e da Filosofia.

Aqui, o ensino de Filosofia, segundo Vasconcelos (2016), vincula-se à problematização, partindo da análise e do debate de situações próximas ao cotidiano dos alunos. Em seguida, são apresentados questões e conceitos mais complexos, contextualizando-os historicamente.

Com o intuito de que os alunos alcancem uma consciência mais ampla de si mesmos, como sujeitos de direitos e deveres, a formação da cidadania é central nessa perspectiva, remetendo-os dialeticamente à historicidade dos conceitos, através do acervo do campo filosófico. Em outras palavras, a aquisição da tradição filosófica decorre de aproximações sucessivas e processuais de textos filosóficos, articulando-os com questões do presente, conforme destaca Severino (2003, p. 54): “Este processo do passado só se legitima na exata medida em que nos subsidia na compreensão de nossa experiência atual”.

O professor mediador apresenta diferentes textos para serem problematizados: filosóficos, literários, jurídicos, jornalísticos, científicos... buscando transformar a aula, de forma interdisciplinar, em uma comunidade de investigação filosófica. Cerletti (2009) reafirma esse posicionamento, ao destacar que a problematização é mais uma atitude do que qualquer coisa: um modo propriamente filosófico de abordar a realidade.

Também nessa direção encontra-se Gallo (2012), propondo a “oficina de conceitos”. Aqui a história da filosofia tem lugar como um recurso para a busca por conceitos que ajudem

a dar inteligibilidade aos problemas tratados, conceitos estes que depois podem ser recriados tendo em vista a realidade concreta dos estudantes.

Nesta esteira, destaca Ghedin:

Com efeito, para fazer filosofia, é preciso assumir uma posição diante dessa tradição, conhecer sua história, trajetória, expressões, momentos significativos, modos de ser. Não para nos tornar eruditos, mas para compreender e para a constituição da sociedade contemporânea, com todas as suas contradições que nosso modo de pensar, viver, existir, querer e organizar o conhecimento tem uma gênese e constitui um valor cultural fundamental para a educação e para a constituição da sociedade contemporânea, com todas as suas contradições. (GHEDIN, 2008, p.23)

É importante evidenciar a especificidade da reflexão filosófica e com ela a própria especificidade do ensino de Filosofia. O exercício filosófico, por exemplo, como a análise de textos, implica diferentes capacidades, como identificar o contexto histórico; relacionar o conteúdo do texto do passado a situações no presente; verificar possíveis intenções primárias do autor; identificar o problema ou questão que o instigou a escrever sobre o tema; posicionar criticamente em relação às ideias do filósofo; dentre tantas outras especificidades do ensino de Filosofia (VASCONCELOS, 2016).

Entende-se aqui que o ensino de Filosofia, no ensino médio, deva incorporar tanto o Modelo da Racionalidade Técnica, com primazia do professor transmissor de conteúdo, quanto o Modelo da Racionalidade Prática, com o professor como facilitador da aprendizagem. Essa incorporação deve ser dialeticamente superada, na busca de uma síntese do que de melhor possa ser extraído. Se a abordagem histórica é importante para dar conta da complexidade dos conceitos filosóficos, a abordagem temática dialoga mais facilmente com o amplo espectro de assuntos que o saber filosófico compreende. Isso significa que, de ambas, intencionalmente, pode-se incorporar e superar, na direção de um modelo crítico-emancipatório de formação de professores e consequentemente, de ensino de Filosofia, no ensino médio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Parece que pouco se tem realizado, de forma intencional, a formação a partir da perspectiva crítico-emancipatória, há uma lacuna, uma ausência, um distanciamento entre os conhecimentos das ciências da educação com a didática específica do ensino de filosofia. Em

outras palavras, os professores parecem não ter muita clareza em que perspectiva formativa foram formados: se predomina em sua formação a referência da racionalidade técnica, com ênfase na teoria e nas técnicas de ensino; ou a referência da racionalidade prática, onde a experiência é o elemento primordial para garantir o êxito do processo ensino-aprendizagem ou a crítico-emancipatória, onde a busca da desconstrução de certezas, verdades, linearidade não se sustentam nesse modelo formativo.

Entende-se que os centros formativos poderiam se tornar espaços de maior participação do professor, através de cursos de formação continuada, de grupos de estudos, de participação nos projetos de pesquisa, nos projetos de extensão, nos projetos de ensino, enfim, na possibilidade de criação conjunta de práxis transformadora criativa, que possibilitasse a desconstrução de referenciais lineares, autoritários, inflexíveis.

## **REFERENCIAS**

ALVES, M. A. S. A argumentação filosófica: Chaïm Perelman e o auditório universal. 215 f. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. Metodologia do ensino de filosofia. Campinas: Papyrus, 2012.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, R.P. O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, E. Ensino de Filosofia no ensino médio. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. A escola crítica e a política cultural. Tradução Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Competência com práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan/abr. 2003.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A. M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

LIPMAN, M. O Pensar na Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO. A. J. O ensino de Filosofia: historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem. In: GALLO, S; CORNELI, G; DANELON, M.(Org.) Filosofia do ensino de Filosofia. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In SILVEIRA, Renê J. T.; GOTO, R.(Org.). Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2005.

VASCONCELOS, J. A. Reflexões: filosofia e cotidiano. São Paulo: Edições SM, 2016.