

## QUESTIONANDO A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Otávio Segal de Araújo*<sup>1</sup>

**Resumo:** o presente artigo tem como objetivo descrever alguns dos passos teorizados por dois pensadores da filosofia da educação: Matthew Lipman e Rodrigo Pelloso Gelamo. A partir desse processo analítico do pensamento de Lipman e Gelamo, podemos encontrar dois questionamentos imprescindíveis para o filosofar dentro da sala de aula. Rodrigo nos questiona: “o que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia?”, enquanto Lipman nos dá todo traçado para identificarmos como formar esse filósofo que se encontraria na tarefa de fazer filosofia, ou melhor, “como formar bem um professor de Filosofia?”. Com o apoio de diversos autores e textos oficiais, podemos perceber que a formação do professor tem o poder para proporcionar ou aflorar uma nova realidade escolar, e para isso é necessário trazer à tona um paralelo, uma ligação fundamental, entre ensino básico e o ensino superior que é determinada pela formação do professor e, também, demonstrar que a formação do professor atual não tem sido suficiente para que haja essa ligação fundamental. Identificando essa relação entre os pilares da educação (professor, aluno e pedagogos) como dialógica podemos aprofundar no tema e perceber o que a estrutura de um novo diálogo pode trazer como consequência a melhoria do ensino brasileiro.

**Palavras-Chave:** ensino-aprendizagem; formação; professor; aluno; currículo.

**Abstract:** this article aims to describe some of the steps theorized by two thinkers of the philosophy of education: Matthew Lipman and Rodrigo Pelloso Gelamo. From this analytical process of the thought of Lipman and Gelamo, we can find two essential questions to philosophize within the classroom. Rodrigo asks us: "What does the philosopher do when one of his tasks in the present context is to be a professor of Philosophy?", While Lipman gives us all traces to identify how to form this philosopher who would be in the task of doing philosophy, "How to form a professor of Philosophy well?". With the support of several authors and official texts, we can see that teacher training has the power to provide or to surface a new school reality, and for this it is necessary to bring to the fore a parallel, a fundamental link between basic education and teaching higher that is determined by teacher training and also demonstrate that the training of the current teacher has not been enough to have this fundamental link. Identifying this relationship between the pillars of education (teacher, student and pedagogues) as dialogical we can delve into the theme and realize that the structure of a new dialogue can bring as a consequence the improvement of Brazilian education.

**Keywords:** teaching-learning; training; teacher; student; curriculum.

---

<sup>1</sup> Graduado em Filosofia – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas – e-mail: otaviosegalla@gmail.com.

## **1. A escola, o professor e o processo de ensino-aprendizagem**

A preocupação com o futuro de nossas escolas, universidades e, conseqüentemente, da educação das pessoas, de nossos cidadãos é o que faz tal debate ser de máxima urgência nos meios intelectuais e de informação, pois é nas escolas que o desenvolvimento crítico do homem acontece. Quando fazemos uma análise dos problemas que giram em torno da educação poderíamos muito bem respondê-los ao longo de nossa história, em especial a história da filosofia, mas sendo esse nosso foco, acabaríamos por nos afastar do que se trata o problema, um problema presente do "ofício do professor" - sendo compreendido somente pelo "filósofo professor".

Muitos movimentos que fazemos ao pensar a filosofia proporcionam ao docente um intermédio entre duas posições, uma feita pelo conteúdo, e outra, pensando o próprio desenvolver crítico do homem. Portanto, a dicotomia conteúdo e desenvolvimento crítico do ser está mais do que nunca dentro da sala de aula.

A filosofia tem seu papel crítico acerca do mundo e do próprio curso formativo (independente de qual for), sendo fundamental para o desenvolvimento do homem. Em contextos particulares de um curso superior que não esteja ligado a filosofia, mas que a use apenas nos primeiros semestres do currículo para abranger criticamente os currículos, existe uma maior dificuldade da própria compreensão dos textos, temáticas e autores da história. Como Gelamo nos diz: "Sentia-me falando javanês" com turmas fora do curso de Filosofia.

A filosofia, a primeiro gosto, pode parecer-nos algo indigesto e muitas vezes uma disciplina complexa. Por consequência, todos nós temos nossa experiência com ela e tal distanciamento do conteúdo filosófico pode ser relatado por algumas pessoas. Depois de certo bater de frente com algumas questões que permeiam a vida humana, da formação da pessoa e do conteúdo dado em sala, a filosofia faz-se presente e a busca por autores no processo de clarificação mental torna os problemas e esses estudos algo preciso e coerente.

Porém apesar de toda essa dicotomia e dificuldade de lidar com o pensamento crítico, pensemos sobre: O que faz um professor de filosofia?

## **2. As questões que movem o problema da educação**

Três perguntas básicas: 1) o que seria o ensino e o que seria o processo de ensino/aprendizagem? 2) o que fazer para entender seu funcionamento? 3) qual é a experiência necessária ao fazer e ao ensinar/aprender filosofia para que o seu ensino realmente se efetive?

---

Fugindo de métodos ou de pedagogias, Gelamo nos propõe: O fazer filosófico do professor de Filosofia. Um dos autores que nos demonstra a possibilidade de pensar um fazer filosófico do professor é o Pagni (2004) “cujo pensamento sobre o ofício do professor é problematizado a partir da própria contingência de sua atividade docente”<sup>2</sup>.

Partindo da própria experiência do professor, é importante salientar que o problema do ensino de filosofia foi retirado da vida cotidiana do filósofo. Cristalizou-se em um currículo que procura um plano de ensino elaborado por conteúdos complexos e de mínima importância para a formação do “*professor-filósofo*”. Colocando o papel da filosofia como algo que desperta o pensar crítico, ligamos ela diretamente com o nosso cotidiano e problemas de “ordens mais gerais” ou de “natureza verdadeiramente filosófica”. *O Ensino de Filosofia demanda do docente um tempo para pensar sobre o que seja “ser professor” e do que seja “ensinar filosofia”*. É agir de forma diferente dos problemas tradicionais que o tempo todo nos coloca: *O que é o “ensino” ou o que é o “ensino de filosofia”?*

A problemática proposta pelo autor nos procura produzir um pensar onde o problema está ligado diretamente, de forma “*imanente*” - um problema que afete nossa vida em geral, que participe de nossa experiência própria, que nos coloque no lugar de um filósofo-professor. Pensar aquilo que nos afeta, pensar a nossa própria existência diante daquilo que é imanente a nós, pensar nossa existência enquanto um filósofo-professor.

No plano de imanência, preza-se pelo acontecimento. Pensar o ensino de filosofia acontecendo. “O acontecimento do ensino da Filosofia”. Esse pensar o acontecimento filosófico, pensar o acontecimento do ensinar filosofia, nos leva a problematizar o ensino através da filosofia. O autor nos chama a atenção para a importância da Filosofia da Educação dentro do pensar crítico filosófico e que, quando o assunto é ensinar filosofia, para que seus métodos sejam formulados, pensar o acontecimento, sua experiência direta e sua vida fazem-se necessário para evolução do processo de ensino-aprendizagem. Fica clara a importância da questão posta na capa do livro: “O que faz o filósofo quando uma de suas tarefas no contexto presente é ser professor de Filosofia?”

### 3. O que faz um professor de filosofia?

Ter uma capacidade e consciência crítica diante das situações do mundo e da vida é, de fato, o papel da filosofia? Num primeiro passo já percebemos pela fala de alguns autores que muitas das ementas propunham conteúdos distantes para com a verdadeira proposta dos currículos de formação específica.

---

<sup>2</sup> GELLAMO, Rodrigo. O Ensino de Filosofia no limiar da Contemporaneidade.

Existindo tal distanciamento fica a pergunta: Como levar o intento para os alunos e para o professor com uma discussão filosófica mais interessante e próxima aos alunos que dependem de uma cadeira em filosofia para sua formação superior?

Um professor de filosofia tem que preocupar-se, também, com a formação dos conceitos históricos além de problematizar diante dos alunos, por exemplo, o problema conceitual da educação.

Qual a finalidade de saber a história da filosofia da educação se eu vou ser um professor de matemática ou de educação infantil? Será que a filosofia só tem a história para auxiliar no pensamento de cada tema em específico? No caso, a Educação?<sup>3</sup>

As questões e problemáticas acerca do ensino de filosofia acontecem na prática docente e não dentro de sua formação, as experiências educadoras nos diversos cursos podem desenvolver de modo crítico as propostas e problemas que dessem consistência à própria filosofia. As problemáticas podem ser resolvidas ou ao menos trabalhadas quando pensamos nas grandes grades curriculares, as pesquisas e na concepção dos professores que resolvem dar aulas. "Um problema na concepção *de e no* ensino de Filosofia". A filosofia parece trabalhar sempre com uma questão do que são as coisas.

O que faz um professor de filosofia? Pensa sua própria profissão e seu local de trabalho com o próprio arcabouço filosófico. Como dito anteriormente, "o que é ser professor" e o que é "ensinar filosofia?"

#### **4. O que Lipman tem para nos responder ou elucidar sobre a formação de professores?**

O que podemos concluir é a necessidade de formar, mas não só formar, pois precisamos *formar muito bem* dois dos motores centrais da educação, o professor e, conseqüentemente, o aluno.

Tal processo de formação do professor nos leva em direção a reformulação do processo de ensino-aprendizagem para que o mesmo seja capaz da explanação e aplicação dos conteúdos das disciplinas no currículo do primeiro e segundo grau nas escolas. O capítulo 12, "*Preparando os professores para ensinar a pensar*" - *Filosofia vai à escola*, de Matthew Lipman - nos traz uma crítica ao método de ensino conservador que atualmente é aplicado e traz à luz o

---

<sup>3</sup> GELLAMO, Rodrigo. O Ensino de Filosofia no limiar da Contemporaneidade. Pg. 26

processo de formação de um professor que o torna capaz de dar as aulas dentro de uma *comunidade de investigação*. O conceito chave de ‘grupos de investigação’, tem como *princípio “afiar” as aptidões cognitivas, a racionalidade e transformar as crianças capazes de pensar na matéria e sobre a matéria de ensino*, muito parecido com o que Gelamo busca, ao analisar a necessidade do professor em pensar o que é ser professor e o que é ensinar filosofia.

Com a força de Lipman:

O propósito é extrair diálogos através do qual os conceitos puxados pelo texto são operacionalizados e compreendidos [...] encorajá-los a empregar as ferramentas e métodos de investigação para que possam, competentemente, avaliar evidências, detectar incoerências e incompatibilidades, tirar conclusões válidas, construir hipóteses e empregar critérios até que percebam as possibilidades de objetividade com relação a valores e fatos[...]a sala de aula teria que se devotar ao raciocínio, à investigação, à autoavaliação, até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva onde os professores são peritos tanto em cultivar a reflexão como em comprometer-se com ela [...]<sup>4</sup>

## 5. A formação dos professores vista para o desenvolvimento de um diálogo entre ensino básico e ensino superior

Visto como um dos principais pontos a ser debatido, o Ministério da Educação (MEC) vem para avaliar a situação. Ou melhor, o *Plano de desenvolvimento da educação* pretende uma total melhoria da formação do professor e visa à centralidade de tal carreira, no panorama nacional. Com a reformulação da carreira docente em um novo plano político-pedagógico, muitas das responsabilidades da formação nas instituições de ensino superior passaram a ser da CAPES. Já podemos observar, em nossas universidades e na Universidade Federal de Pelotas, a satisfação que um de seus programas nos deu ao complementar muitos dos critérios que faltavam na formação dos professores. Temos como exemplo o Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência (PIBID), citado pelo próprio documento governamental<sup>5</sup>.

Posto como um ponto central no desenvolvimento educacional do país fica claro entender que anterior a isso, o magistério não tinha uma visão satisfatória. Podemos perceber e elencar alguns problemas, sendo o principal

<sup>4</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew. Pág. 22 e 23

<sup>5</sup> Ministério da Educação, *Plano de desenvolvimento da educação, razões, princípios e programa*. Item 2.1.1.

deles, o pouco investimento público-financeiro demonstrado pela preferência dos administradores pelo âmbito da pesquisa.

O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a licenciatura, nas instituições de ensino superior, evidencia as potencialidades da juventude na direção da profissão. No entanto, as licenciaturas e a formação de professores não se constituem prioridade nos investimentos e recursos orçamentários. Há apenas um programa, além das bolsas estudiantis, destinado às universidades públicas, o Pródocência, no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESU), programa específico e datado, que tem como objetivo “promover o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos diferentes cursos de licenciatura”. No entanto, o montante de recursos a ele destinados, 3 milhões de reais, é insignificante, diante dos valores destinados a outros programas no âmbito da formação.<sup>6</sup>

Ou seja, alguns desses milhões de reais destinados à pesquisa, assim que voltados para a educação superior na formação da docência poderia muito auxiliar na formação dos futuros licenciados, a partir do momento que ele traz para dentro da universidade programas como o PIBID que são inseridos diretamente na realidade da escola de ensino básico e transforma a formação dos futuros docentes em uma experiência um pouco mais crítica. Podemos ter nas palavras da Helena Freitas um exemplo de fala:

Estas iniciativas ocultam a desigualdade entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, estudantes que estudam e pesquisam e estudantes que trabalham, produzindo a desigualdade educacional.<sup>7</sup>

Ao reformularmos a educação superior e a formação dos professores em formação, automaticamente haverá uma ligação com sua ida para o ensino público, tendo a oportunidade de aplicar as teorias e metodologias aprendidas

---

<sup>6</sup> FREITAS, Helena Costa Lopes. *A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada*, Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

<sup>7</sup> FREITAS, Helena Costa Lopes. *A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada*, Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

na sua formação poderá transformar o lugar onde ensina, melhorando suas práticas enquanto filósofo-professor.

A formação do professor parece ter papel central na motivação do magistério, da escola e do aluno. Com professores desmotivados e sem investimento não haverá sequer um ambiente de trabalho satisfatório. Os alunos ao entrarem em contato com essa realidade fazem da escola um lugar banal ou apenas uma estrutura física onde passam o tempo. Daí surge outra perspectiva analisada muito bem pelo *Plano de desenvolvimento da educação*:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais.<sup>8</sup>

Essas ações tomadas pelo estado regulador, diante dos diversos paradigmas – científicos, tecnológicos e sociais – evidencia a total falta de coalisão entre os pilares de nossa educação – a básica e a superior. As necessidades da escola estão distantes da atual formação. O ideal é transformar essa situação e adequar à formação dos professores as reais necessidades das escolas básicas e/ou instituições de ensino superior.

Tal situação nos coloca no conflito iminente do séc XX: “Quem está no processo de aprendizagem? O aluno ou o professor?”<sup>9</sup> Reformular os currículos dos professores não é só suficiente, é preciso colocar o todo em questão, indicar caminhos a serem seguidos e experimentá-los antes de transformar a situação docente em uma situação cotidiana de “dar aulas”. Logo:

Evidencia-se, portanto, um divórcio entre as necessidades atuais da escola e de profissionalização da juventude e um sistema educacional que não oferece as possibilidades que

---

<sup>8</sup> Ministério da Educação, *Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programa*, Item 1.

<sup>9</sup> BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

habilite os jovens, de forma plena, para fazer frente à vida do trabalho concreto na escola pública.<sup>10</sup>

Da falta de coalisão entre escola e juventude, até o momento de ensino-aprendizagem, podemos perceber através das falas de muitos teóricos que há uma diferença muito grande em oferecer oportunidades e oferecer condições, por exemplo, o ENEM. Boa parte dos estudantes passa a ter um acesso mais democrático às universidades, mas vêm, devido à péssima estrutura básica, sem uma ‘base’ do conhecimento geral. Muitas atitudes poderiam ser tomadas quando as condições são favoráveis, bem-dispostas ou determinantes para um bom trabalho, mas muito do que podemos ver é uma igualdade de oportunidades acima do “proporcionar novas condições de ensino”.

Gerando desigualdades podemos concluir que há uma desigualdade nos discursos, que acaba proporcionando uma falta de diálogo geral.

A falta de diálogo entre os doutores, professores em formação e alunos, é o maior problema, ao entramos nas instituições. Não há preocupação alguma na tradução, ou transliteração dos currículos. Cada um fica responsável por sua parte, acumulando uma espécie de bola de neve: os doutores simplesmente passam os currículos sem os traduzir para os futuros licenciados, que, por consequência de seu ensino, também farão o mesmo com seus alunos.<sup>11</sup> O eixo, a formação do professor, que faz todas essas ligações pode ser solucionada se houver seriedade dos representantes políticos e seriedade, também, dos doutores, professores e alunos. O ensino-aprendizagem requer participantes dispostos, examinando ideias, comprometendo-se com a investigação dialógica e respeitando as crianças que estão sendo ensinadas.

Como uma grande máquina onde o movimento da primeira roldana provoca o movimento da segunda e assim por diante. A crítica ao ensino que se faz conservador gira em torno desse mesmo processo. O futuro educador tem como professor os pedagogos que usam uma linguagem distante da realidade desses futuros docentes, que com muita dificuldade tentarão fazer uma tradução, ficando sozinhos nesse processo. Adiante, depois de formado esse novo educador, sem a perspicácia necessária, fará o mesmo que seus professores fizeram. Passará uma linguagem distante de seus alunos, passando o trabalho de tradução do currículo para os estudantes.

---

<sup>10</sup> FREITAS, Helena Costa Lopes. *A (nova) política de formação de professores: A prioridade postergada*, *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

<sup>11</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew.



A única maneira de evitar este exercício de inutilidade é os pedagogos traduzirem os conteúdos de suas disciplinas para a linguagem de sala de aula e então, usando essa linguagem, educarem os candidatos a professor nessa mesma linguagem, usando os mesmos métodos pedagógicos que esses professores irão mais tarde empregar com seus alunos[...] é um grande desafio, mas se ela requer que dispense o método convencional de aula expositiva, exceto para alguns propósitos especiais, que assim seja. Não podemos continuar a colocar sobre o professor todo o peso de traduzir um currículo escolar para a linguagem dos alunos, pois sabemos o que acontecerá: o professor irá repassá-lo.<sup>12</sup>

## 6. E como formar esse professor?

Lipman pensa na criação de seminários e oficinas para formação dos professores, com o objetivo de fazer exatamente o que farão diariamente com as crianças. A formação desses monitores acontece em 4 estágios:

### 6.1 O PREPARO DE MONITORES

Futuros monitores frequentam uma oficina de dez dias, na qual conhecem o currículo, têm a possibilidade de conduzir sessões individuais e discutir assuntos relevantes detalhadamente. Exemplos de tais assuntos são a educação moral, a relação da Filosofia para Crianças com a filosofia tradicional, o ensino de raciocínio e os procedimentos para trabalhar efetivamente nas escolas, incluindo o uso de testes de raciocínio e as relações a serem estabelecidas com os coordenadores escolares.<sup>13</sup>

### 6.2 PREPARANDO OS PROFESSORES: O ESTÁGIO DE EXPLORAÇÃO DO CURRÍCULO

É o primeiro passo para introduzir os futuros professores/monitores nos grupos de investigação. Sentados, eles irão debater os programas de aula que tem mais facilidade em grandes grupos, como no conceito de ‘grupos de investigação’. “Somente se os professores tiverem uma experiência real de uma comunidade de investigação é que poderão promover o desenvolvimento do indivíduo com seus próprios alunos”.

---

<sup>12</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew. Pág. 174

<sup>13</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew. Pág. 177

### 6.3 PREPARANDO PROFESSORES: O ESTÁGIO MODELADOR

[...]a pedagogia dos monitores com adultos pode lhes soar como difícil de transferir às crianças nas salas de aula. Por tais motivos, os monitores devem entrar efetivamente nas salas de aula, assumir a lição do dia, e demonstrar ao professor, com seus próprios alunos, como o monitor trata a matéria. Estas sessões[...]produzem esse mínimo de habilidade, de atenção pessoal que separa este modo de educação de professores dos cursos tradicionais que meramente exigem que o professor fale (e não que mostre) como os alunos devem ser ensinados.<sup>14</sup>

### 6.4 PREPARANDO OS PROFESSORES: O ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO

[...]os monitores voltam à sala de aula para observar e avaliar o progresso da execução do programa pelo professor[...]O monitor pode perguntar ao professor questões importantes como ‘O que você me viu fazer que você não fez?’ Ou pode revisar questões como a falha em perseguir um questionamento ou a deficiência do professor de envolver todos os membros da classe. Os treinadores usam listas de critérios para aferir o desempenho do professor, e os professores são encorajados a conhecer estes critérios para que possam também fazer uma auto-avaliação mais crítica<sup>15</sup>

Concluindo tais observações dos estágios, é importante dizer que a nossa proposta não é fazer exatamente o que propõe Lipman, mas sim encará-lo como um possível horizonte, já que sua preocupação é de extrema importância e sua disposição em alterar o currículo da formação de professores é amplamente válida.

### Conclusão

O horizonte que foi alcançado nos traz diversos pensamentos e distintas sensações diante do atual estado da educação. A formação do professor é um passo importante para o próprio indivíduo e para escola. A introdução dentro de seu trabalho desde o início de sua formação, seja em seminário ou oficinas

---

<sup>14</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew. Pág. 180

<sup>15</sup> A filosofia vai à escola, LIPMAN, Matthew. Pág. 180

tende a ser uma ideia de valor. As escolas recebem professores cada vez menos qualificados ou completamente sapientes de seu conteúdo, mas sem vontade de dar aulas. No Brasil privilegiamos a pesquisa e muitos desses professores tendem, também, a privilegiá-la.

Como Lipman nos demonstra, está na hora de ter um equilíbrio entre as pessoas que querem ser professores e sabem fazer uso de metodologias diversas, e as pessoas que se focam em pesquisas e firmam-se muitas vezes somente no conteúdo das disciplinas. A formação do professor passa a ser interessante no momento em que colocamos dois “tipos” de pessoas frente a frente, numa comunidade de investigação/grupos de investigação. Isso poderia ser uma rica troca de conhecimentos.

Com um amplo diálogo entre os dois “modelos”, fica claro como são importantes a reflexão e a autocrítica. Com a mudança de conversa entre os pedagogos/professores que conseguem fazer uma boa tradução do currículo para o aluno, o ensinará não só o “conteudismo”, nem será muito vago. Ensinará além do conteúdo, a reflexão, que está inserida em todas as matérias. Sendo essa a função do professor, nada mais justo do que ensiná-lo a pensar sua profissão desde o início de sua formação. Partindo disto, esperamos que a troca de conversas entre professores e pedagogos possa render uma troca mais clara entre alunos e currículo.

### **Referências Bibliográficas**

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (nova) política de formação de professores:** A prioridade postergada, Educ. Soc., Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203 – 1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Ministério da Educação, **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programa.**

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 1996.

LIPMAN, M. **A Filosofia Vai à Escola.** São Paulo: Summus, 1990.

GELLAMO, Rodrigo. **O Ensino de Filosofia no limiar da Contemporaneidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.