

Terezinha Azerêdo Rios

COMPREENDER E ENSINAR

Por uma docência da melhor qualidade

 CORTEZ
EDITORA

6ª edição

Sumário

<i>Prefácio</i>	11
Apresentação	15
Introdução	17
CAPÍTULO 1 – Compreender e ensinar no mundo contemporâneo	35
Nosso mundo, nosso tempo — precariedades e urgências	38
Compreender o mundo	44
Ensinar o mundo	51
Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução ...	56
CAPÍTULO 2 – Competência e qualidade na docência	63
Em busca da significação dos conceitos: o recurso à lógica	65
Qualidade ou qualidades?	68
Competência ou competências?	76
CAPÍTULO 3 – Dimensões da competência	93
A dimensão técnica	94

A dimensão estética	96
As dimensões ética e política	100
Capítulo 4 – Felicidade	111
Cidadania	112
Democracia	115
Felicidade	118
Alteridade e autonomia	120
A ação docente e a construção da felicidade	125
Capítulo 5 – Certezas provisórias	135
<i>Bibliografia</i>	145

Ensinar o mundo

A docência é um processo complexo que supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

Ildu Coelho

Da mesma maneira que se fez com a Filosofia, podemos principiar nossas considerações sobre a Didática recorrendo à etimologia. Fazendo isto, encontramos o grego *didaktika*, derivado do verbo *didasko*, e que significa “relativo ao ensino”. É aí que Coménio (1985:45) vai buscar sua definição, chamando a Didática de “arte de ensinar”. O termo “ensino” parece ser, então, o elemento-chave que identifica o conteúdo da Didática (Benedito, 1996:76).

Na verdade, a definição de Didática engloba duas perspectivas: vamos encontrá-la como um saber, um ramo do conhecimento — uma ciência que tem um objeto próprio —, e uma disciplina

que compõe a grade curricular dos cursos de formação de professores. Tanto como ciência quanto como disciplina constituinte da formação do professor, a Didática deve fornecer a ele subsídios para uma ação competente, requerida por seu ofício.

Como se configura o ensino, objeto da Didática?

É importante considerar o ensino como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada. É a este último que nos referimos, quando o mencionamos como objeto da Didática. Ela se volta para o ensino que se desenvolve na instituição escolar, realizado a partir da definição de objetivos, da organização de conteúdos a serem explorados, da proposição de uma avaliação do processo.

O ensino não é, portanto, um movimento de transmissão que termina quando a coisa que se transmite é recebida, mas “o começo do cultivo de uma mente de forma que o que foi semeado crescerá” (Oakeshott, 1968:160). Penso que é importante ir além da metáfora da semeadura e descobrir no ensino sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura.

Por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas. Possibilita aos alunos a formação e o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas (Libâneo, 1991:100) e, com isso, estimula-os a posicionar-se criticamente diante do instituído, transformando-o, se necessário. No dizer de Coelho (1996: 39-40),

mais do que exercer uma perícia técnica específica, (ensinar) é necessariamente convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a *virtus*, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as

explicações que encontram, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. E isto o docente não conseguirá fazer se ele próprio não assumir o trabalho intelectual, a superação da realidade que temos e a construção do novo como uma dimensão de sua existência.

Daí a necessidade do recurso a saberes que subsidiem a ação específica do *docente*. Ao buscarmos a significação desse termo, encontramos:

Docente, adj. que ensina, que diz respeito a professores. Do latim *docens, docentis*, participio presente de *docere*, “ensinar”. (Cunha, 1982:274)

A docência é definida como “o exercício do magistério” (Ferreira, 1975:489). O docente é professor *em exercício*, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* — aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que “infelizmente os alunos não aprenderam”. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza. Se pensamos o ensino como gesto de socialização — construção e reconstrução — de conhecimentos e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação — dialética — com o processo de aprendizagem. É por isso que se coloca, no quadro de nossa educação, uma questão extremamente importante: estarão efetivamente ensinando os professores cujos alunos malogram?

Competência didática não significa domínio de técnicas objetivas, autônomas na sua eficácia. Significa dominar os sentidos da prática educativa numa sociedade historicamente determinada, significativamente capacidade de utilização de recursos aptos a tornarem fecundos

os conteúdos formadores, propiciando condições para que os elementos mediadores da aprendizagem converjam para os objetivos essenciais da educação, aglutinando-se em torno de sua intencionalidade básica. (Severino, 1996:69)

Se não há ensino sem aprendizagem, pode-se concluir que o professor — ensinante — aprende no processo de ensinar, aprende sempre. Entretanto, seu aprendizado é diferente do aprendizado dos alunos — há uma especificidade em seu trabalho e é para ela que se volta a Didática.

Libâneo (1997:117) refere-se à Didática como “disciplina integradora”, que opera a interligação entre teoria e prática. Ele afirma que

ela engloba um conjunto de conhecimentos que entrelaçam contribuições de diferentes esferas científicas (teoria da educação, teoria do conhecimento, psicologia, sociologia, etc.), junto com requisitos de operacionalização. Isto justifica um campo de estudo com identidade própria e diretrizes normativas de ação docente, que nenhuma outra disciplina do currículo de formação de professores cobre ou substitui.

Assim caracterizada, a Didática aparece como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente. Quantas vezes já se afirmou, no terreno do senso comum, que o bom professor é reconhecido por sua “didática”? Claro que, utilizado dessa maneira, esse conceito é identificado com um *saber fazer* que é exigido do professor, além do conhecimento dos conteúdos específicos de sua área. Mas, mesmo se nos reportarmos a uma compreensão mais técnica do conceito, podemos manter a afirmação — a Didática faz parte essencial da formação e da prática docente.

A Didática, quer enquanto campo de conhecimento, quer enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação do educador, deve ser entendida em seu caráter prático de contribuição ao desenvolvimento do trabalho de ensino, realizado no dia-a-dia da escola, e demandado pela sociedade concreta à área pedagógica. (Oliveira, M. R. S., 1993:133-134)

Não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe à Didática a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma, na medida em que *é parte da trama do ensinar e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar* (Contreras Domingo, 1990:18).

Na verdade a Didática é teoria e prática do ensino. Ela agrupa organicamente os conteúdos das demais disciplinas, funcionando como uma matéria de integração (Libâneo, 1991:11). Mais do que em qualquer outra disciplina de formação de professores, ao fazer um percurso teórico de exploração de idéias e conceitos, a ação do professor servirá de referência para a ação dos alunos.

Fala-se muito que é preciso desenvolver nos alunos, hoje, a capacidade de *aprender a aprender*. Ora, nos cursos de formação de professores, a tarefa dos docentes é *ensinar a ensinar*. E isto quer dizer responder a um desafio colocado continuamente, no sentido de garantir organicidade e coerência ao processo que, com estas características, poderíamos denominar, ligando seus dois pólos constituintes, um processo de *ensinagem* (Anastasiou, 1998).

A didática é a disciplina que ordena e estrutura teorias e práticas em função do ensino, isto é, está a serviço do trabalho profissional do professor e, por isso, (...) é a disciplina-chave da profissionalidade do professor. (Libâneo, 1998c:55-56)

Tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais, é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática. Pimenta (1997c) refere-se a uma “perspectiva compreensiva da didática”. Isso significa que a didática procura fazer um esforço de compreensão de seu objeto e, ao mesmo tempo, se beneficia de um olhar compreensivo que se volta sobre ela. De onde vem esse olhar, senão de um terreno-irmão, que é o da Filosofia da Educação?

Trata-se, então, de refletir sobre a interlocução que realizam a Filosofia da Educação e a Didática, buscando descobrir no diálogo indicações para um trabalho fecundo e para intervenções criadoras no espaço da escola, da educação, da sociedade.

Didática e Filosofia da Educação: uma interlocução

“Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena”, canta Gilberto Gil. Com efeito, a Terra se torna pequena diante da possibilidade de se estabelecerem relações em questão de segundos, por intermédio das redes eletrônicas, de se ter acesso a produtos de todos os lugares, de se envolverem interesses de diversas comunidades. Cresce, portanto, o mundo, como universo de conhecimentos, ações e valores. Vasto mundo, como afirma Drummond de Andrade (1964:53). Mundo cuja extensão se torna maior em função da intervenção contínua que os seres humanos fazem sobre ele, construindo e modificando a cultura e a história.

Como ser professor neste mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender às demandas que se colocam? Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?

O que se dá hoje com o processo de ensino é peculiar, na medida em que temos um mundo que demanda do docente algo mais complexo do que aquilo a que ele estava habituado. Fiz referência acima às demandas que este mundo coloca como desafios ao trabalho dos educadores. Retomo-as, no sentido de ir ao encontro do objetivo aqui colocado.

A primeira demanda é a de superação da *fragmentação* — do conhecimento, da comunicação, das relações. Para isso, são necessárias uma visão de totalidade e uma articulação estreita de saberes e capacidades. Requer-se, então, mais do que nunca, da Filosofia da Educação o olhar largo, abrangente, na intenção de ver o processo educativo em todos os aspectos sob os quais se apresenta e dos diversos pontos de vista em que se pode enfocá-lo.

Para isto, ela precisa contar com a contribuição que vem de todas as áreas do conhecimento, mais especialmente das ciências da educação, que também são provocadas a rever seus estatutos, a atualizar o diálogo com as práticas. A Didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão à sua volta. Ela enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino — ele também ameaçado de fragmentação — de modo crítico e ampliado.

Isso implica uma provocação à revisão de conteúdos, de métodos, de processos avaliativos, de currículo, enfim. Novas propostas, novas organizações curriculares fazem com que sejam retomadas, em um novo nível, antigas questões específicas do campo do ensinar:

O que é ensinar de modo que os alunos aprendam? Que lógicas de organização curricular e de gestão escolar favorecem a aprendizagem? Como garantir que todos os alunos se apropriem dos instrumentos necessários para se situarem no mundo? Como estabelecer os vínculos entre conhecimentos, formação cultural, desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores? Para que ensinar? Que materiais, equipamentos, mídias precisam ser mobilizados no processo de ensino? (Pimenta, 1994:120-121)

Na verdade, é preciso recolocar as perguntas clássicas e até mesmo fazer, criticamente, novas perguntas. Voltando-se para sua atuação, o professor terá que se indagar se na ação, e não apenas no discurso, ele tem se preocupado em buscar as respostas, em atualizá-las, em construí-las. Quantas vezes afirmamos que “já não se fazem alunos como antigamente” e insistimos em ser professores “de antigamente”?

A “vigilância crítica” ao trabalho estimula a aproximação da Didática com a Filosofia da Educação. Para buscar resposta para as questões desafiadoras, a Didática necessitará explicitar os princípios e fundamentos de seu trabalho e recorrer a uma reflexão rigorosa. Por sua vez, a Filosofia da Educação, para ampliar o espectro de sua reflexão, terá que se acerrar das ciências da educação e perceber como se afirma ou se modifica seu estatuto, quer

CAPÍTULO 5

CERTEZAS PROVISÓRIAS

Se alguém disser o nome definitivo das coisas acaba a conversa. Quem deu o nome último, final, unívoco das coisas, esse mata a discursividade, a linguagem; mata a alma, a cultura, a literatura, a poesia, a filosofia, a sociologia, a política e toda a conversa dos mortais.

José Américo Pessanha

Eu quero sempre mais do que vem nos milagres.

Cecília Meireles

O trabalho docente só serve para colaborar na construção da felicidade-cidadania.

O pequeno advérbio pode incomodar: não se empobrece ou se reduz o trabalho do professor quando se diz que ele “só” serve para isso? Para dar uma resposta, é importante voltar ao que “isso” — a construção da felicidade-cidadania — quer dizer.

Na verdade, antes de mesmo de se juntarem num único termo, os conceitos de felicidade e cidadania já se entrelaçavam em minha reflexão neste trabalho.

O propósito anunciado foi o de desenvolver uma reflexão sobre a formação e a prática docente, colocando como questão

nuclear a articulação entre os conceitos de *competência* e de *qualidade*, no sentido de se ampliar a compreensão desses conceitos e, considerando-os no trabalho do professor, ampliar também a possibilidade de uma intervenção significativa no contexto social.

Ao realizar essa reflexão, procurei trazer ao campo da Didática a contribuição da Filosofia da Educação, abrindo espaço para uma interlocução crítica, no sentido de enfrentar os desafios que se colocam, hoje, para esses saberes, entre outros necessários à docência.

Quando chamei atenção para aqueles desafios, procurava responder às perguntas: O que é ser professor no mundo contemporâneo? Que tipo de demandas encontra o professor em seu ofício, na atualidade?

Tais perguntas já continham a ideia de que há *novas necessidades* colocadas à escola e a seus profissionais em nossos dias. É fácil constatar que a revolução tecnológica e a globalização da economia e da política e os fenômenos sociais delas decorrentes trouxeram ao campo da educação novas provocações e inquietações. Colocaram-se como demandas para a Filosofia e a Didática:

- a superação da fragmentação: a necessidade de um diálogo dos saberes que se encontram na ação docente, a revisão de conteúdos, métodos, processos avaliativos, apoiada em fundamentos consistentes;
- a superação da massificação decorrente da globalização: a necessidade de uma percepção clara das diferenças e especificidades dos saberes e práticas para um trabalho coletivo e interdisciplinar;
- a superação de um embate entre a razão instrumental e o irracionalismo: a necessidade da descoberta e valorização da sensibilidade, a articulação de todas as capacidades dos indivíduos.

Se retomarmos o percurso até aqui, vamos encontrar, como elemento recorrente, o que está sendo chamado de *felicidadania* e que se coloca como algo a ser construído pela ação do professor.

Para que superar a fragmentação, enfrentar criticamente uma organização social problemática, valorizar o conjunto de capacidades do ser humano em sua inteireza?

Para buscar instalar a *felicidadania*.

Como fazer isso?

Desenvolvendo um trabalho da melhor qualidade.

E onde ela se revela?

A melhor qualidade se revela na escolha do melhor conteúdo, entendido na acepção contemporânea que nos remete a conceitos, comportamentos, atitudes.

O critério que orienta a escolha do melhor conteúdo é o que aponta para a possibilidade do exercício da cidadania, da inserção criativa na sociedade.

Por que e para que ensinar determinados conceitos? Por que e para que estimular determinados comportamentos? Por que e para que exigir determinadas atitudes?

Há sentido na resposta quando se afirma que é porque essa escolha vai permitir que avance o processo de democratização da sociedade, que os indivíduos exerçam seus direitos, vivam com dignidade, desenvolvam sua criatividade, juntos, na realização constante do compromisso com a realização do bem público, comum a todos, que não pode ser apropriado isoladamente por ninguém.

A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Qual é a melhor metodologia?

É aquela que tem como referência as características do contexto em que se vive, a vida concreta do educando, e aquilo que se deseja criar, superando limites e ampliando possibilidades.

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele.

A melhor qualidade não é sinônimo de "qualidade total".

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar — nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

A melhor qualidade é, na verdade, uma "qualidade ausente".

Vamos encontrar esta expressão em um texto de Santos (2000:277). Ao analisar, de modo agudo e profundo, as questões desafiadoras do mundo contemporâneo e o fracasso de alguns movimentos sociais, esse autor refere-se à necessidade da permanência da luta pelo socialismo e chama o socialismo de "uma qualidade ausente"; isto é, "um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe, sem, contudo, nunca se transformar em algo existente". Para ele, "a idéia de socialismo foi libertada da caricatura grotesca do 'socialismo real' e está, assim, disponível a voltar a ser o que sempre foi: a utopia de uma sociedade mais justa e de uma vida melhor".¹

Fazendo recurso a essa consideração, poderíamos dizer aqui, de maneira análoga, que a melhor qualidade, que se pretende na prática docente, é uma "qualidade ausente", na medida em que se coloca sempre à frente, estimula projetos, tem um caráter utópico. Como afirma Galeano (1994:310),

ela está no horizonte (...) Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

1. Santos discute em seu trabalho as idéias de subjetividade, cidadania e emancipação. Ele se refere ao socialismo como um princípio que regula a transformação emancipatória do que existe, sem, contudo, nunca se transformar em algo existente. Há um sentido político na emancipação, que significa a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços da prática social. Para ele, "o socialismo é a democracia sem fim".

Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

No núcleo da interlocução entre Filosofia da Educação e Didática, encontra-se, pois, a *melhor qualidade* como algo que se busca constantemente e que justifica a formação sempre contínua de ensinantes e aprendizes. Na medida em que "a educação é prática que ocorre nas diversas instâncias da sociedade (e) seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens" (Pimenta, 1994:83), a reflexão sobre o ensino não pode deixar de colocar — e recolocar continuamente — para si essa intencionalidade.

Afirmou-se aqui que a escola brasileira necessita aprimorar seu trabalho, no sentido de que se socializem efetivamente os conhecimentos e os valores significativos, que se incluam os excluídos, que se afastem os preconceitos e discriminações, que se dê espaço para as diferenças e que se neguem as desigualdades. Apontou-se a necessidade fundamental de se construir teorias fertilizadoras da práxis dos professores.

É na direção dessa construção que se deve encaminhar o esforço da Filosofia da Educação e da Didática, no diálogo que esta belecem, diálogo no qual se ressalta a especificidade de cada um dos saberes e que permite uma interação em mão dupla.

A referência a um esforço teórico nos remete à questão, sempre presente, da relação entre teoria e prática, na educação. "A relação entre teoria e educação", nos diz Carr (1996:14), "resulta sempre exasperante". Com isso se quer dizer que há inúmeras formas de entender a teoria e que muitas vezes ela é concebida como algo isolado da prática e cujo valor só se determina pela possibilidade de utilização de seus resultados na prática.

É importante considerar o caráter dialético da relação teoria-prática. Quando se fala na teoria como fertilizadora da prática, deve-se pensar na prática como terreno de onde se recolhem os supostos da teoria. Segundo Carr (idem:101), "na práxis, nem a

teoria nem a prática gozam de preeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra.” Este autor afirma ainda que

o fato de “teorizar” forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos se refazem a si mesmos e, ao mesmo tempo, refazem sua vida social. (...) Deste ponto de vista, a teoria da educação tem que recolher os valores, conceitos e supostos básicos que estruturam a prática educativa cotidiana. Na medida em que se preocupe em mudar a educação, fazendo do educador um “teórico” melhor, constituirá, em si mesma, um processo educativo, transformando a prática educativa mediante a formação do profissional da educação. (Carr, *idem*:15)

Essas considerações são importantes porque chamam nossa atenção para uma distinção que se faz com muita freqüência: aquela entre os “teóricos”, professores e pesquisadores das universidades, e os “práticos”, os professores não-universitários, que procuram “aplicar” em seu espaço de trabalho o que recebem da academia. Kemmis (1996:19) se refere a isso quando afirma que

apesar do aparente reconhecimento dos teóricos de vanguarda de que os práticos não são funcionários descerebrados que atam sob o comando das teorias de terceiros ou do também aparente reconhecimento de que a prática e a teoria se desenvolvem unidas e de forma reflexiva, muitos investigadores continuam estudando a prática “do exterior”, convencidos de que suas intuições, adquiridas na batalha intelectual dos seminários de pós-graduados ou nas conferências internacionais, produzirão mudanças na prática educativa dos professores que não assistem a tais encontros.

“É preciso que estejamos interessados tanto pelas teorias dos ‘práticos’ como o estamos por suas práticas, e que estudemos as práticas dos ‘teóricos’ de forma tão minuciosa quanto fazemos com suas teorias”, enfatiza.²

2. Também em Zeichner (1993:16), vamos encontrar a afirmação de que é preciso reconhecer que “a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não

Entendida desse modo, a teoria da educação não é “teoria ‘sobre a educação’, mas teoria ‘para a educação’, incluindo um compromisso com as metas de ilustração e potenciência profissional que supõe inevitavelmente a compreensão reflexiva da educação.” (Carr, 1996:15)

Em seu trabalho, Carr se dirige a todos os teóricos que vivem “para a educação” e não “da educação”. O espírito com que procurei desenvolver este trabalho foi semelhante àquele de que fala esse autor: também eu acredito que seja fundamental viver *para* a educação, em vez de viver *da* educação.

Falamos da boa qualidade que deve estar presente no trabalho do professor. A presença dessa boa qualidade — em todos os sentidos em que a exploramos na prática docente — o faz *ganhar* a vida. Com o trabalho alienado, sem remuneração adequada, sem conhecimento consistente, sem reconhecimento social, perde-se a vida. Vive-se de algo, não se vive para algo.

No que diz respeito à Filosofia da Educação, recordo-me da resposta que dava o professor Moacyr Laterza, amigo e companheiro de trabalho em Belo Horizonte, quando lhe indagavam se seu trabalho era com a “Filosofia Pura”: “Não há filosofia *pura*”, dizia Laterza. “A filosofia é sempre *para*.” Recorro, então, a Laterza e a Carr para afirmar que o exercício que aqui faço é um exercício de filosofia *para* a educação, de Filosofia da Educação *para* a Didática.

O que venho procurando fazer, inclusive aqui, reconhecendo os limites de minha reflexão, é colaborar no sentido de trazer aos professores subsídios para que eles possam *teorizar*, lidando de maneira crítica com os conceitos que circulam em sua prática educativa cotidiana. Conceitos que parecem já ter seu lugar e sua compreensão estabelecida, mas que merecem ser explorados e até mesmo ressignificados.

é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino”.

Estabelecer um diálogo da Filosofia com a Didática e usá-lo como recurso para estabelecer um diálogo com os professores foi, portanto, um propósito presente neste trabalho. Pretendi revelá-lo na própria forma como o redigi.

A academia tem produzido um discurso que, pelo menos no primeiro momento, não está ao alcance daqueles que KEMMIS chama de “práticos”. Não penso ingenuamente que qualquer texto que aí se produza deva alcançar, de imediato, qualquer leitor. Acreditado, entretanto, que deva haver um esforço no sentido de que cada vez mais se reduza a distância entre escritor e leitor. Seja porque o leitor se aproprie de instrumentos que lhe permitam a compreensão cada vez maior de elementos complexos, seja porque o escritor aceite o desafio de simplificar — nunca empobrecer! — sua comunicação.

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do outro que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. Quanto mais, na produção, o autor imagina leituras possíveis que pretende afastar, mais a construção do texto exige do autor o fornecimento de pistas para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima ao sentido que lhe quer dar o autor. (Geraldí, 1991:102)

A experiência vivenciada em minha participação no **PROFORMAÇÃO**³ me proporcionou uma reflexão sobre a comunicação docente, algo que se problematiza no espaço da Didática. Tive o desafio de, sem reduzir ou vulgarizar, tornar acessível ao professor alguns conceitos científicos e filosóficos e estimular, por intermédio deles, o exercício da reflexão. Tirei daí lições sig-

3. Ver *Introdução*, p. 17. Além da redação dos textos, tenho participado de outros nos quais se faz a capacitação dos educadores que trabalham nas Agências Formadoras.

nificativas para minha prática docente. Acredito que este foi um esforço de continuar fazendo, de verdade, uma filosofia *para* a educação.

Por outro lado, aí esteve a contribuição da Didática *para* a Filosofia. Olhar meu gesto de ensinar à luz desta contribuição estimulou meu esforço no sentido de aprimorar o trabalho, procurando aproximá-lo cada vez mais da realidade dos professores. Confirma-se a idéia de que o desafio de *ser professor de professores* traz todo dia a necessidade de olhar para a experiência do aprendiz que é ensinante, ou que pretende sê-lo, e assim ver melhor o trabalho de ensinante-aprendiz.

Esse trabalho, vale repetir, só serve para procurar fazer a vida melhor. Se nos incomodamos com o “só”, assim colocado, podemos tirá-lo. E teríamos: esse trabalho serve para procurar fazer a vida melhor. Mas é preciso incluí-lo, de outro modo: esse trabalho — e todo saber nele envolvido — só serve se procurar fazer a vida da melhor qualidade.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALLA, Maria de Fátima B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (Um estudo em escola pública)*. São Paulo, FE/USP, 2000. Tese de doutorado em Educação.
- AB'SABER, Aziz et alii. *Prospectivas — à beira do novo milênio*. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1995.
- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. *Filosofia da Educação: uma disciplina entre a dispersão dos conteúdos e a busca de uma identidade*. Belo Horizonte, FE/UFMG, 1996. Dissertação de mestrado em Educação.
- ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores — pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, 1992.
- ANASTASIYOU, Léa G. C. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba, Editora Ibopec, 1998.
- ANDRADE, Sonia V. *A palavra poética e a palavra filosófica no "Grande Serão: Verdades"*. Belo Horizonte, UFMG, 1977. Dissertação de mestrado em Filosofia.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas, Papirus, 1997.
- ANDRIOLA, Wagner B. *Evaluación: la vía para la calidad educativa. Ensayo: evaluación e políticas públicas en educación*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, out./dez. 1999.
- APEL, Karl-Otto. *Estudios de moral moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994.

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- . *A dignidade da política*. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1993.
- . *O que é política?* Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- ARISTÓTELES. *A Ética*. Rio de Janeiro, Edouard, s.d.
- ARROYO, Miguel. Qualidade Total na educação — total mesmo? *Olho Aberto*. Belo Horizonte, Assembleia Legislativa, 1992.
- . *Qualidade na educação*. S.d., mimeo.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação — rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- AZEVEDO, Janete M. L. A temática da "qualidade" e a política educacional do Brasil. In: *ANPED, 17ª*. Caxambu, 1994. (GT — Estado e Política educacional no Brasil)
- BARBOSA, Maria Carmen. Escola de qualidade total: a consolidação do projeto neoliberal de educação. In: *ANPED, 17ª*. Caxambu, 1994. (GT — Ensino Fundamental)
- BARROCO, Maria Lúcia S. *Ontologia social e reflexão ética*. São Paulo, PUC, 1996. Tese de doutorado em Serviço Social.
- BAUMAN, Zygmunt. *Mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1998.
- BENEDITO ANTOLIN, Vicente. *Introducción a la Didáctica — Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona, Editorial Barcanova, 1987.
- . La didáctica como espacio y área de conocimiento — fundamentación teórica e investigación didáctica. *Anais do VIII ENDIPE — Conferências, Simpósios, Mesas Redondas*, v. 2. Florianópolis, 1996.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, R. *A construção social da realidade*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela terra*. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BORDIN, Luigi. Razão pós-moderna. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). *Razões*. Rio de Janeiro, Uapê, 1994.

- BOSCH, Philippe van den. *A filosofia e a felicidade*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BUORO, Anamélia B. *O olhar em construção — uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola*. São Paulo, Cortez, 1996.
- CAMPOS, Vicente Falconi. *Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)*. Belo Horizonte, Fundação Cristiano Ottoni-Escola de Engenharia da UFMG, 1992.
- CANCELINI, Néstor García. La modernidad después de la posmodernidad. In: BELLUZZO, Ana Maria de M. (org.). *Vanguardas artísticas na América Latina. Cadernos de Cultura*. São Paulo, UNESP-Memorial da América Latina, v. 1, 1990.
- . *Consumidores e cidadãos — conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.
- CANTO-SPERBER, Monique. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. 2. ed. Paris, PUF, 1997.
- . Ni rupture, ni conciliation. *Magazine littéraire*. N. 361, jan. 1998.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación — hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Ediciones Morata-Fundación Paideia, 1996.
- CHAVI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo, Ática, 1994.
- . Ética e violência. In: *Colóquio Interoções com Marilena Chavi*. Londrina, 1998, mimeo.
- . *Cultura e democracia — o discurso competente e outras falas*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- COELHO, Ildu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: *Formação do educador*. São Paulo, Editora UNESP, v. 1, 1996.
- COMÊNIO, João A. *Didáctica Magna*. 3. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

- COMPARATO, Fábio K. *Para viver a democracia*. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pegueno tratado das grandes virtudes*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- CONTRERAS DOMINGO, José. *Enseñanza, currículum y profesorado — introducción crítica a la didáctica*. Madrid, Ediciones Akal, 1990.
- _____. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Ediciones Morata, 1997.
- CORTELLA, Mario S. *A escola e o conhecimento — fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, Cortez-Instituto Paulo Freire, 1998.
- COSTA, Jurandir F. A ética democrática e seus inimigos — o lado privado da violência pública. In: NASCIMENTO, Elimar P. (org.). *Ética*. Brasília-Rio de Janeiro, Codeplan-Garamond, 1997.
- COUTINHO, Carlos N. *Contra a corrente — Ensaio sobre democracia e capitalismo*. São Paulo, Cortez, 2000.
- CUNHA, Antonio G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1992.
- _____. & FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Rev. Educação Brasileira*. Brasília, 16 (32), 1º sem. 1994.
- _____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1999.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- DELORS, Jacques et alii. *Educação — um tesouro a descobrir. Relatório UNESCO*. São Paulo, Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.
- DREIFUSS, René A. *A época das perplexidades*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Obra completa*. Rio de Janeiro, Aguilar, 1964.

- ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e a construção do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995.
- _____. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.
- _____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, Papirus, 1998.
- FERRATER MORA, José. *Dicionário de filosofia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1971.
- FERRERIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- FERRERIRA, Nilda Teves. *Cidadania — uma questão para a educação*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993.
- FIDALGO, Fernando S. & MACHADO, Lucília R. de S. (orgs.). *Controle da Qualidade Total — uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Qualidade Total na formação profissional: do texto ao contexto*. São Paulo, 1994, mimeo.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Luís Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus, 1995.
- FUSARI, José C. & RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, 1996.
- FUSARI, Maria F. R. Comunicação, mídias e aulas de professores em formação: novas pesquisas?. *Enfile 9*. Águas de Lindóia, 1998.
- _____. *Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios*, v. 1, pp. 238-256.
- _____. & FERRAZ, Maria Heloísa C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Rio de Janeiro, L & PM, 1991.
- _____. *As palavras andantes*. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.
- GARCIA MORENTE, Manuel. *Fundamentos de filosofia — Lições preliminares*. São Paulo, Mestre Jou, 1964.
- GENTILI, Pablo A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- _____. & SILVA, Tomaz T. (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1995.
- GERALDI, Corinta M. G. et alii (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- _____. & PÉREZ GÓMEZ, Ángel. 4ª ed. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais — rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional — Novas políticas em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- GOMES, Marneide O. & MENDES, Olenir M. Lembranças do "bom professor". *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 5, n. 26, mar/abr. 1999.
- GONTIJO, Eduardo Dias. A psicanálise entre a ciência e a ética. *Síntese: Nova Fase*, v. 24, n.º 78, 1997.
- _____. Ética e conhecimento. *Síntese: Nova Fase*, v. 25, n.º 81, 1998.
- GONZÁLEZ, Juliana. *El ethos, destino del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1965.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê?* Lisboa, Livraria Morais Editora, 1967.

- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1990.
- _____. *Escritos sobre moralidad y ética*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós-I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona, 1991.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata, 1995.
- HELLER, Agnes. *A filosofia radical*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- _____. & FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.
- HOBBSAWM, Eric. "Século dos extremos". *Veja*, São Paulo, n.º 1386, abr. 1995. Entrevista.
- _____. *Era dos extremos. O breve século XX — 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- HOOKS, Bel. *Teaching to Transgress — Education as the practice of freedom*. New York, Routledge, 1994.
- JAPIASSU, Hilton. *Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo, Letras & Letras, 1997.
- KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, W. *Una teoría para la educación — hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Ediciones Morata-La Coruña-Fundación Padeia, 1996.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- LARROSA, Jorge. Saber y educación. *Educación & Realidade*, 22(1), jan./jun. 1997.
- _____. & LARA, Nuria P. de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- LE BIHAN, Christine. *Les grands problèmes de l'éthique*. Paris, Seuil, 1997.
- LÉVINAS, Emmanuel. *Éthique et infini*. Paris, Fayard, 1982. (Col. Biblio essais n.º 4018)
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez, 1991. (Col. Magistério 2ª grau).
- _____. Algumas abordagens contemporâneas de temas da educação e repercussão na didática. *Anais do VIII ENDIPE — Conferências, Simpósios e Mesas-Redondas*, v. II. Florianópolis, 1996.

- _____. Educação: pedagogia e didática — o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma (org.). *Didática e formação de professores*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____. *Adens professor, adens professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez, 1998a.
- _____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 1998b.
- _____. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. *Anais II do IX Entipe — Conferências, Mesas-Redondas e Simpósios*, Águas de Lindóia, v. 1, 1998c.
- LIPOVETSKY, Giles. *O crepúsculo do dever*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1994.
- _____. *A era do vazio*. Lisboa, Relógio d'Água, s.d.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1986.
- MACHADO, Lucília R. de S. Controle da Qualidade Total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, Fernando S. & MACHADO, Lucília R. de S. (orgs.). *Controle da Qualidade Total — uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MADURO, Otto. *Mapas para a festa*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- MARIN, Alda J., A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. In: MARIN, Alda J. (coord.). *Didática e trabalho docente*. Araraquara, J. M. Editora, 1996.
- MARINA, José A. *Ética para náufragos*. Lisboa, Editorial Caminho, 1996.
- MARX, Karl. *El capital — crítica de la economía política*. 4ª ed. México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau — da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1982.
- MEZOMO, João C. *Gestão da Qualidade na Saúde — princípios básicos*. São Paulo, Universidade de Guarulhos, 1995.

- MISRAHL, Robert. *Qui'est-ce que l'éthique?* Paris, Armand Colin, 1997.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, s.d.
- _____. et alii. *Ética, solidariedade e complexidade*. São Paulo, Pallas Athena, 1998.
- NICOL, Eduardo. *El porvenir de la filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- NODARI, Paulo Cesar. *A ética aristotélica. Síntese*. Nova Fase. Belo Horizonte, v. 24, nº 78, 1997.
- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- OAKESHOTT, M. *Aprendizagem e ensino*. In: PETERS, R. S. London, Routledge, 1968. (Trad. Helena Meidani e José Sérgio Carvalho)
- OLIVEIRA, Maria Rita S. *A reconstrução da Didática — Elementos teóricos metodológicos*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e racionalidade moderna*. São Paulo, Loyola, 1993.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro, Campus, 1986.
- _____. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- _____. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro, Campus, 1998.
- PENA-VEGA, Alfredo & NASCIMENTO, Elimar P. *O pensar complexo — Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro, Garamond, 1999.
- PEREIRA, Marcos V. *A estética da professoralidade — um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo, PUC, 1997. Tese de doutorado em Educação.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 2ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação — perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.
- _____. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Porto Editora, 1995.
- _____. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF, 1996.
- _____. *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF, 1997.

- PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação — da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- PESSANHA, José Américo. *A ética do cotidiano*. Perspectiva Universitária, Junho, 1993, p. 3. Entrevista.
- PETERS, F. E. *Termos filosóficos gregos — um léxico histórico*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.
- PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores — unidade teoria e prática?* São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996.
- _____. Formação de professores — os saberes da docência. In: *Anais do III Simpósio Nacional de Educação — Desafios e Perspectivas para o Novo Século*. Frederico Westphalen, Ed. URI, 1997a.
- _____. A Didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na Licenciatura. In: ANDRÉ, Mari E. D. A. & OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas, Papirus, 1997b.
- _____. Para uma re-significação da Didática — ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo, Cortez, 1997c.
- _____. A prática (e a teoria) docente — re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, Papirus, 1998.
- _____. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez, 1999.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo, Contexto, 1998.
- PINTO, Álvaro V. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- PONCE, Branca J. *A aula como instrumento de transformação social*. São Paulo, PUC, 1989. Dissertação de mestrado em Educação.
- _____. *O tempo na construção da docência*. São Paulo, PUC, 1997a. Tese de doutorado em Educação.

- PONCE, Branca J. *Ofício, construção e tecelagem. Série Acadêmica, nº 7*. Campinas, PUC-Campinas, 1997b.
- PRADO, Adélia. *Terra de Santa Cruz*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.
- PUGI, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- RAMOS, Cosette. O Programa da Qualidade Total na Educação: visão de uma educadora. *Revista do COGEME*, ano 3, nº 4, 1994.
- RICOEUR, Paul. *Em torno ao político*. São Paulo, Loyola, 1995.
- RIOS, Terezinha A. O caminho do educador. *Seminário sobre avaliação educacional*. São Paulo, Cenafor, 1983.
- _____. A exploração do possível — ponto de partida para o desejável. *Cadernos CEDES*, nº 21, São Paulo, Cortez-CEDES, 1988. (*Encontros e Desencontros da Didática e da Prática de Ensino*)
- _____. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. *Idéias*, v. 15, São Paulo, FDE, 1992.
- _____. *Ética e Competência*. S. Paulo: Cortez, 1993a.
- _____. A autonomia como projeto — horizonte ético-político. *Idéias*, v. 16, São Paulo, FDE, 1993b.
- _____. Ética, competência e direitos humanos. *Muito Mais*, São Paulo, ano III, nº 15, mar. 1994.
- _____. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, Papirus, 1995a.
- _____. De educação e alegria: copo docente. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, ano 1, nº 1, jan./fev. 1995b.
- _____. A Pedagogia Freinet e a educação para o terceiro milênio. *Simpósio da Pedagogia Freinet*, 1. São Paulo, PUC-SP, 1996a.
- _____. Educação, ética, cidadania. *Cadernos Novo Ângulo*, São Paulo, Escola Novo Ângulo, 1996b.
- _____. Significado de "inovação" em educação: compromisso com o novo ou com a novidade? *Série Acadêmica*, nº 5, Campinas, PUCCAMP, 1996c.
- _____. A dimensão ética da profissão. *Hymnos*, nº 3, São Paulo, Educ-Palas Athena, 1997.

- RIOS, Terezinha A. Projeto pedagógico: uma construção coletiva. In: *Seminários de atualização pedagógica*. Bragança Paulista, USF, 1998.
- RODRIGUES, Neidson. *Damificação da escola à escola necessária*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1987.
- _____. *Elogio à educação*. São Paulo, Cortez, 1999.
- ROJO, Martín R. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, Editorial La Muralla, 1997.
- ROPÉ, François & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.
- ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo, Cortez, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice — o social e o político na pós-modernidade*. 7.ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.
- SAUTET, Marc. *Un café pour Socrate*. Paris, Robert Laffont, 1995.
- SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- _____. *O conteúdo da felicidade — uma alegação reflexiva contra superstições e ressentimentos*. Lisboa, Relógio d'Água, 1995.
- _____. *Política para meu filho*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- _____. *El valor de educar*. Barcelona, Editora Ariel, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". Rev. *ANDE*, São Paulo, ano 1, nº 3, 1982.
- _____. Competência política e compromisso técnico (ou o pomo da discórdia e o fruto proibido). *Educación & Sociedade*, São Paulo, ano 5, nº 15, ago. 1983.
- SCHMELKES, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Washington, OEA, 1994. (Col. INTERARMER, nº 32)
- SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antonio. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- SERBINO, Raquel Volpato (org.). *Formação de professores*. São Paulo, UNESP, 1998.
- SEVERINO, Antonio J. A escola de 1.º grau: organização e funcionamento. *Idéias*, v. 11, São Paulo, FDE, 1991.

- SEVERINO, Antonio J. *Filosofia*. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____. Proposta de um universo temático para a investigação da filosofia da educação — as implicações da historicidade. *Perspectiva*, Florianópolis, nº 19, jan./jun. 1993.
- _____. *Filosofia da educação — construindo a cidadania*. São Paulo, FTD, 1994.
- _____. Da possibilidade do estatuto científico da didática: um olhar filosófico. *Anais do VIII ENDIPE — Conferências, Simpósios, Mesas Redondas*. Florianópolis, v. 2, 1996.
- _____. Sobre as aproximações e diferenças entre didática e currículo: primeiro comentário. In: OLIVEIRA, Maria Rita. *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas, Papirus, 1998.
- SILVA, Janete B. *Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar*. São Paulo, PUC, 1999. Dissertação de mestrado em Educação.
- SILVA, Tomaz T. (org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo, Editora Manole Ltda., 1988.
- _____. *Y a-t-il une vie après l'école?* Paris, ESF éditeur, 1996.
- SOUZA, Herbert (Betinho). Ética e Política. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, ano 14, nº 263, maio/jun. 1991.
- _____. O pão nosso. In: Souza, Herbert J. & RODRIGUES, Carla. *Ética e cidadania*. São Paulo, Moderna, 1994.
- _____. & RODRIGUES, Carla. *Ética e cidadania*. São Paulo, Moderna, 1994.
- SPAEMANN, Robert. *Felicidade e benevolência — Ensaio sobre ética*. São Paulo, Loyola, 1996.
- TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, François & TANGUY, Lucie (orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, Papirus, 1997.
- TERSSAC, Gilbert de. Savoirs, compétences et travail. In: BARBIER, Jean-Marie (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1996.
- VAZ, Henrique C. L. *Escritos de filosofia II — ética e cultura*. São Paulo, Loyola, 1988.

- VAZ, Henrique C. L. *Escritos de filosofia IV — ética filosófica I*. São Paulo, Loyola, 1999.
- . *Escritos de filosofia V — ética filosófica II*. São Paulo, Loyola, 2000.
- VÁZQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.
- . *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996.
- & CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus, 1999.
- VERGNIÈRES, Solange. *Ética e política em Aristóteles*. São Paulo, Paulus, 1998.
- VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro, Record, 1997.
- VIEIRA, Sofia L. *Concepções de qualidade e educação superior. Universa*, Brasília, v. 3, nº 2, out. 1995.
- ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.