



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 188-198, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

APRESENTAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: problematizando desafios e sentidos

Felipe Gustsack

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS - Brasil

O título acima procura resumir em parte a expressão daquilo que é comum, que perpassa, em alguns casos de maneira mais superficial, em outros densamente, os estudos e debates apresentados nos textos que constituem este dossiê. Não é minha intenção trazer aqui o teor específico de cada texto e tampouco produzir uma análise de suas nuances, senão problematizar, apresentar e destacar 'diferenças' quanto a alguns aspectos do tema central desta edição da **Revista Eventos Pedagógicos**, convidando a ler e conhecer alguns dos aspectos que as discussões em torno do tema "formação de professores e desafios da educação no século XXI" fazem emergir. Entenda-se que ao fazer isso estou convidando a ler de determinada maneira, e não de outra, os textos aqui publicados. Cabe a cada um aceitar o convite a ler segundo sua própria convicção, sua busca e seu prazer.

Os estudos e debates em torno da formação de professores têm nos levado a conhecer e compreender diversas concepções do que seja formação, assim como do que entendemos a respeito do que é ser professor. E, isso é fato sabido; conhecimento de senso comum, especialmente entre os pesquisadores do tema. Mas, como o leitor verá nos textos que seguem, há muito o que debater, o que pensar.

Início com um pensamento do maior educador brasileiro:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do

medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 45)¹.

Destas palavras emerge uma primeira diferença que desejo comentar. Antes, porém, é preciso falar do sentido da palavra ‘diferença’. Tomada como substantivo feminino, cujo sentido remete à qualidade do que é diferente e que permite, portanto, distinguir uma coisa de outra, pode-se dizer que é pela constatação da diferença que somos levados a ver, a enxergar mais além do que nos é mostrado.

Voltando à citação do Freire, a diferença está na palavra pela qual ele designa o profissional que é central na educação: o professor. Para Freire: o “educador”. Essa diferença permite ver, recorrendo a estudos recentes acerca da escola e do professor, elaborados por pensadores como Bernadete Gatti, Fernando Bárcena, Jorge Larrosa, Maximiliano López e especialmente Jan Masschelein e Maarten Simons, entre outros, aspectos muito atuais que tratam das relações entre formação de professores e os desafios da educação no século XXI. Partindo desta, tenho a intenção de abordar outras, procurando destacar como e porque considero que sejam significativas para o debate proposto como tema central deste dossiê.

Uma primeira consideração que faço é remeter essa reflexão aos estudos e reflexões que vem sendo realizados no Brasil, especialmente pela professora Bernadete Gatti e suas parceiras professoras Elba Barretto e a Marli André. Em 2014 a professora Bernadete Gatti concedeu uma entrevista, que foi publicada em dezembro daquele ano pelos **Cadernos CENPEC**, e cujo tema geral virou, posso dizer, o título carinhoso com o qual a mesma passou a ser conhecida: “docência menor”. Tratando de diferentes aspectos de sua pesquisa e observações acerca do tema, Gatti vai afirmar que considerando o público que chega à escola hoje, associado a outros entraves, “há muitos conflitos quanto ao currículo de formação dos professores. As dificuldades ocorrem, sobretudo, em função da estrutura das licenciaturas” e que muito disso se deve à “[...] maneira como esses cursos foram institucionalizados” (2014, p. 252)². Ela complementa afirmando que tais cursos

¹ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários á Prática Educativa. 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: maio 2016.

² GATTI, Bernadete. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. Entrevista. **Cadernos CENPEC**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez. 2014.

foram institucionalizados segundo uma abordagem cientificista, cuja tendência foi fragmentá-los, e, infelizmente assim ainda permanecem.

Falando mais especificamente dos cursos de Pedagogia, Gatti comenta que é impossível um curso atender a 16 funções formativas. E, assim, não estão organizados para formar professores para os anos iniciais da Educação Básica e tampouco para a Educação Infantil. Menos ainda estão sendo formados para atender ‘bebês’. Nas suas palavras: “Estamos vivendo uma ambiguidade na licenciatura em Pedagogia: forma pedagogo ou forma professor? Os próprios estudantes se ressentem disso nos cursos” (GATTI, 2014, p. 254). Segundo a autora, há conflitos pela fragmentação interna aos cursos, cujos currículos foram pensados por áreas, bem como conflitos pela fragmentação entre cursos. Um dos agravantes desses impasses foi o fato de termos confundido metodologias e estratégias de trabalho docente com mecanicismos e assim abandonamos a didática. Faltam, segundo a autora, espaços e atividades laboratoriais, espaços híbridos, mesmo quando se tratam dos estágios, para uma formação de qualidade. E, ao referir-se aos estudos e pesquisas que tratam do tema, afirma que os mesmos ainda não oferecem uma “filosofia de trabalho curricular” que possa qualificar a formação de professores.

Outra consideração que faço ao pensar a diferença entre o fato de nos formarmos como professores, devendo ser, na verdade educadores, decorre de outras pesquisas e debates que nos mostram que no espaço social dessa formação, há muitos indícios de estratificação e que os mesmos acompanham a nossa formação, sendo, portanto desafios da educação no presente século. Os professores que estão na escola, revelam atitudes que se caracterizam (HERNÁNDEZ, 1998)³ pelo refúgio no impossível, o desconforto de aprender, a revisão da prática dissociada do enfrentamento dos problemas, a construção de uma representação de aprendizagem como forma de ameaça, e a separação entre fundamentação e prática. Os professores universitários, por sua vez, estão presos por demais à discussão de propostas de formação. E, por fim, os alunos, vivem a dificuldade de entender as maneiras como os professores aprendem e ensinam. Estes, de modo

³ HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, n. 4, 1998. p. 9-13.

geral, são fenômenos que envolvem a aculturação de pessoas com diferentes formas de inserção junto à prática e à teoria.

Fernando Hernández (1998), ao discutir sobre os modos como os professores aprendem, sublinha a importância de se considerar a história de formação desses sujeitos, conhecendo “como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática, qual é o papel da biografia como aprendiz e como docente nestas concepções e como [...] são compreendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas” (p. 11). Da mesma forma, é importante destacar que nem sempre “as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva. [...] porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas” (p. 11). Associados a tais movimentos estão processos de constituição da identidade dos professores como “práticos” – o que, por vezes, provoca um distanciamento dos professores em relação a uma visão menos prática do conhecimento, menos funcional e menos dicotômica da teoria e da prática. Em consequência, “a crise alastra, o mal-estar dos professores aumenta e toda a gente fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou ‘não sabem nada’ ou têm a ‘cabeça cheia de coisas inúteis’ por incompetência ou inoperância dos professores” (FONTOURA, 2000, p. 175)⁴. Encontra-se o professor, assim, em situação de justificação que revela uma crise de identidade sócio-profissional que o coloca em lugares de contradição consigo mesmo. Como lembra Fontoura (2000): “A situação é extremamente complexa e acaba por levar o professor à construção de uma identidade profissional forjada no encontro em si mesmo de lógicas contraditórias e de referentes nem sempre compatíveis” (p. 176).

Mais uma diferença, vista a partir daquela primeira, nos leva a ver o fato de que ainda que se concorde que o professor, na relação que estabelece com o conhecimento e com sua prática, se situa de maneira fragmentária diante da informação e das novas situações é injusto não reconhecer nesse mesmo professor uma história formada por experiências ricas e tentativas, talvez solitárias, de reconciliação com seu *que fazer* pedagógico. Afinal, se tomamos a palavra como ação e as narrativas como modos de fazer emergir o ser-agir dos professores no

⁴ FONTOURA, M. H. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 2000. p. 171-197.

mundo, vale lembrar que esse agir também se faz na complexidade do atar e desatar nós, equivocarse, reconhecer e desconhecer a impossibilidade, já lembrada por Lacan (1993)⁵, de dizer a verdade toda. Então, como exigir do professor que o faça? E como se espera que o aluno universitário, em contato com o campo profissional, negocie com tais variáveis? Ou, ainda, como esse aluno, quando no exercício da docência, poderá questionar as práticas da escola que ele discute na Academia?

É nessa trama, por vezes ilusória e ilusionista, que se encontram os alunos universitários que buscam ser professores, bem como os professores universitários que buscam atravessar as fronteiras de sua própria formação, tentando chegar à condição de educadores, talvez. Para inventar caminhos de uma ação formativa continuada, ambos precisam abdicar das ilusões e se entregarem à reflexão-avaliação. Hameline (1999)⁶ destaca que “avaliar uma ação é deixar-se avaliar por ela. É assumir, para o melhor ou para o pior, o equívoco do laço contraído com a ordem das coisas [...] que é infalivelmente a ordem humana” (p. 42). Conforme Morin, assumir uma atitude complexa implica ir “ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas” (MORIN, 2002, p. 334)⁷. O equívoco, a diferença, portanto, se coloca como constitutivo das ações e interpretações – o que possibilita aos sujeitos estarem na trama sem serem subsumidos por ela. Tal possibilidade parece estabelecer identificação com uma espécie de “brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino” (NÓVOA, 2000, p. 22)⁸.

Ademais, tal crise paradigmática termina por afetar, de uma maneira ou de outra, as imagens que o aluno universitário constrói sobre sua profissão – sobre a docência enquanto ofício, trabalho, tarefa. Por conseguinte, tal sujeito experimenta as angústias da encruzilhada enquanto pensa sobre o seu fazer e as implicações dele, relacionadas às suas concepções sobre conhecimento, sujeito, professor, aluno, ensino, aprendizagem, avaliação e planejamento. Esses elementos, tão presentes no discurso pedagógico e no ofício docente, terminam por influenciar as práticas operadas pelo educador (seja ele um aluno universitário no início da

⁵ LACAN, J. **Televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. (Coleção O Campo Freudiano no Brasil).

⁶ HAMELINE, D. O educador e a ação sensata. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999. p. 35-62.

⁷ MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

⁸ NÓVOA, A. **Os professores e as histórias de suas vidas**. Vidas de professores. Porto: Porto Ed., 2000. p. 11-30.

caminhada docente ou um professor veterano) e se tornam aspectos que não podem ser negligenciados ou expulsos da sua e da nossa reflexão.

As considerações feitas até agora referem os muitos modos a partir dos quais os alunos universitários se dizem e se fazem professores: professores com muitas intenções e poucos objetivos, professores com muitos objetivos e poucas intenções, professores supostamente protegidos por seus saberes disciplinares, professores visivelmente desorientados no que se refere ao discurso científico que pretendem incorporar em suas práticas, professores que discorrem sobre as ações sem buscar compreendê-las, professores que não são capazes de justificar o que fazem, professores imobilizados pela pretensão ao conhecimento das coisas, professores sem medo de saber/fazer e amar o que sabem/fazem, professores engessados por um paradigma epistemológico ou outro, professores que não se reconhecem num lugar de produção de conhecimentos, professores que constituem lugares de produção de conhecimento.

Por fim, as presumíveis luzes no fim do túnel acabam emergindo como novas questões: um panorama tão heterogêneo no que se refere aos vínculos identitários dos alunos universitários/professores tem origem, de fato, nos efeitos provocados pelas práticas de formação docente propostas na universidade? Que outros intervenientes também podem afetar essa heterogeneidade de filiações e vínculos? Como se ligam eles a concepções fundantes da e na formação docente? O que de tais concepções se materializa na constituição de identidades pelo aluno universitário em exercício da docência? Como se engendram os processos desta suposta materialização? Como dela se afastam? E como tais processos, materializados nas práticas de sala de aula protagonizadas pelo aluno universitário, dialogam com as concepções fundantes da formação docente? Quais seriam as funções e finalidades da formação docente assim como é construída nos cursos de Licenciatura?

E aqui está outra diferença vista a partir da primeira. Trata-se de falar de formação de professor ou de formação docente? Falar a respeito da formação docente não corresponde a analisar, pura e simplesmente, as diferentes modalidades de transmissão do saber ou as metodologias que constituem tais processos. É preciso, para além destas questões, dirigir nossa atenção para o tipo de professor que se pretende formar nos cursos de Licenciatura, desenvolvendo

programas que, como pontuam Giroux e McLaren (2005)⁹, “eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (p. 127) e, além disso, questionem o discurso pedagógico naquilo que ele tem de contraditório. Recentemente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem sido uma bela e significativa iniciativa no sentido de uma formação pela experiência. Com ele percebemos que nos processos de formação de professores, é preciso estar atento ao modo como têm sido produzidos sentidos relativamente às metas e aos propósitos fundamentais da escolarização. Aos alunos universitários, que já vivenciam o campo profissional ou que a isto almejam, cabe avaliarem suas experiências com as diferentes linguagens e tecnologias para saberem e poderem questionar as finalidades da escolarização, as funções do trabalho docente e as vinculações entre conhecimento e poder.

Pelo que vimos, os elementos a serem considerados no debate acerca dos processos de formação de professores engendrados nos cursos de licenciatura, apontam a necessidade de “ajudar os educadores a verem além da estrutura de superfície de nossas práticas diárias de sala de aula” (McLAREN 1997, p. 304)¹⁰. Além disso, trabalhar nesse sentido não pode implicar, como se fazia a partir de elaborações tradicionais no engessamento do fazer do professor, na categorização da ação pedagógica (e seu estatuto) e tampouco numa formação descolada do cotidiano escolar, ou mesmo de concepções acerca do ser professor, ser educador, concepções de escola e de educação. Se assim for, acabaremos novamente em classificações por categorias questionáveis do vir-a-ser educador, tais como: a do *professor-doctus*, a do *professor-peritus* e a do *professor-sapiens*. Daniel Hameline (1999)¹¹ assim explica as categorias:

O conhecedor é, em primeiro lugar, o *doctus*, o que dispõe de capacidade de ‘fazer gala de sua ciência’, com conhecimento de causa [...]. Também pode ser o *peritus*, o conhecedor dotado de invulgares capacidades para se

⁹ GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125-154.

¹⁰ McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

¹¹ HAMEline, Daniel. O educador e a acção educativa. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003. p. 35-62.

pronunciar sobre determinada matéria, o que ‘percebe disto’. Temos, por fim, que o conhecedor é o *sapiens*, aquele que, quando uma operação já está resolvida, se mostra capaz de saborear, de apreciar o gosto das coisas, antes de aplicar todo o seu engenho e aperfeiçoá-la (p. 44).

Procurando desenvolver um olhar mais complexo acerca das práticas de formação docente encontramos um sujeito-professor, um sujeito-estagiário e um sujeito-licencia(n)do como habitantes das fronteiras da cultura em que se constitui como tal. Fronteira que pode ser vista como um “lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao da articulação ambulante, ambivalente, do além” (BHABHA, 1998, p. 24)¹². Ou seja, um lugar que marca um progresso, que promete um futuro, mas não se afasta do presente, o qual termina por dar visibilidade às descontinuidades, às desigualdades e às rupturas que constituem a todos nós. Paradoxalmente, saberes e sentidos aparentemente rivais passam a coexistir em espaços de negociação entre as diferenças. Surpreende-se, hoje, não mais a escola enquanto estrutura disciplinar vista a partir de um discurso da crítica radical, mas o que McLaren (1997)¹³ chama de a “voz da escola”. Ou seja, aquilo que tende a representar e preservar as linhas diretivas, os imperativos e as regras que dão forma a uma configuração particular de tempo, espaço e currículos, dentro do cenário político e institucional da escola – o que envolve desde a disposição das salas de aula, a seleção de conteúdos a serem ensinados até a definição das práticas sociais a serem exercidas pelos professores.

Tais elementos, por sua vez, estão a demandar de nós, em nossas práticas de formação de professores vividas e propostas em diferentes lugares, o questionamento do papel de signos, símbolos, rituais, linguagens, narrativas e formações culturais no processo de nomear e construir a subjetividade e a voz de um sujeito também heterogêneo pois que se constitui como narrativa de si ao ser aluno-professor. Em outras palavras, o professor que formamos está em constituição no questionamento sobre como são produzidas, contestadas e legitimadas as experiências humanas dentro da dinâmica do dia-a-dia da sala de aula.

De certa forma, todos os aspectos apresentados como reflexões e desafios da e na formação de professores para o século XXI se relacionam ao que Giroux e

¹² BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanitas).

¹³ McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Mclaren (2005) designam como “culturas vividas”, isto é, modos a partir dos quais os sujeitos criam histórias, memórias e narrativas, apresentando suas leituras de mundo, seus interesses objetivos específicos, seus mundos particulares. Ou, se preferirmos, nas palavras de Larrosa, tais aspectos levam a perceber que:

O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos [...], em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (LARROSA, 1998, p. 52)¹⁴.

Adensando um pouco a reflexão a respeito da formação de professores e dos desafios da educação para o século XXI, torna-se necessário pensar este profissional como um educador. Isto é, um professor que foi um pouco além da realização de um curso de formação e se experimentou na relação mais direta com alunos de diferentes idades e culturas, que compreendeu a escola como um espaço público e a educação como um movimento de colocar em comum aquilo que se deseja conhecer. Trata-se de pensar, como Masschelein e Simons – inspirados em Hanna Arendt – que “alguém se torna uma professora ao se sentar na frente de outra pessoa, colocando alguma coisa ‘em cima da mesa’, e assim transformando algo em um assunto comum, transformando a si mesma em professora e a outra pessoa em um estudante” (2014, p. 186)¹⁵. Mas, os autores alertam, ainda, ao fato de que não basta irmos até aí; de que há outros desafios a serem observados e considerados se queremos uma educação não fragmentada pela lógica simbólica da linearidade e do mecanicismo, não sacralizada pelos rituais da profissão quanto da instituição.

Trata-se, segundo Jorge Larrosa (1998)¹⁶, de falarmos de uma Pedagogia Profana. Em outras palavras seria dizer que se trata de ir além do que conhecemos e chamamos de formação de professores, para pensarmos a formação de educadores; para pensarmos a docência; não como ação do professor, não apenas como o resultado dos afazeres docentes, mas como experiência na qual educador e

¹⁴ LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

¹⁵ MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

¹⁶ LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

educandos se educam entre si mediatizados, desafiados pelo mundo, pelo que lhes é comum, público. Nas palavras de Bárcena¹⁷, seria acreditar:

[...] que una filosofía de la educación capaz de volver a pensar la educación como una experiencia puede contribuir a una pedagogía capaz de no perder el sentido común al mismo tiempo que está atenta a los acontecimientos y retos del presente (2012, p. 148).

Porém, segundo Masschelein e Simons,

[...] o que frequentemente acontece é que alguém coloca algo em cima da mesa e diz que aquilo é interessante, e imediatamente começa a explicar por que é interessante e por que os estudantes devem olhar para aquilo, como eles devem usá-lo, o que eles têm a ver com aquilo, e assim por diante. Nesse caso, a professora controla o acesso ao mundo e oferece aos estudantes o que chamamos de batismo pedagógico. Contrária a essa atitude, a escola profana oferece um tempo e um lugar onde coisas são colocadas na mesa, transformando-as em coisas que estão à disposição de todos para “uso livre” (2014, p. 186-187).

A diferença está em pensar que

Na escola como espaço público, uma pessoa não é aprendiz ou estudante (pelo menos não no sentido de ser batizado como “ainda não, apesar de ser capaz”), mas como um “e-ducando”. O e-ducando é alguém que está sendo *levado para fora* (que é o significado da palavra *e-ducere* em latim), e, como consequência, alguém que é “exposto a coisas”. Similarmente, a professora na escola como espaço público não é uma guardiã do portão (falando em nome do *lógos*, batizando conformemente e repetindo sem parar que, sem sua orientação, os aprendizes estão perdidos). A professora é então uma *e-ducadora*, isto é, alguém que coloca algo em cima da mesa [...] transformando o mundo em “coisas para uso livre” (2014, p. 190 – 191).

Ora, até onde podemos ir com essas reflexões, todavia, é talvez a parte mais importante do convite à ler que venho fazendo aqui. Conceber a pesquisa e a educação como ações de “colocar em comum alguma coisa”; colocar algo “em cima da mesa” para “uso livre”, torna a escola e a instituição de pesquisa em “espaços-tempos-públicos”. Possibilita pensar a educação e a pesquisa como “experiências”; e, portanto, o destino da humanidade como não determinado, como algo a ser

¹⁷ BÁRCENA, Fernando. **Práctica reflexiva em educación**. Espanha: Editorial Complutense, 2012.

“inventado”, modificado pela experiência de pensar “em comum”. Trata-se, talvez, de inventarmos o sentido que queremos para a palavra professor; ou tão somente de nos darmos ao prazer de inverter sentidos. Porque afinal, “As palavras reaparecem, mas não repetem o mesmo, repetem a diferença. Por isso, o sentido é acontecimento, não conteúdo” (LÓPEZ, 2008, p. 91)¹⁸.

Correspondência:

Felipe Gustsack. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professor do PPGEdu - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC/RS, chefe do Departamento de Educação e líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação – LinCE, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fegus@unisc.br

Recebido em: 10 de maio de 2016.

Aprovado em: 24 de maio de 2016.

¹⁸ LÓPEZ, Maximiliano. **Filosofía com Niños y jóvenes**: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.