

DENICE BARBARA CATANI

O lugar dos
clássicos
na escrita da
educação: a
metáfora das
raízes

**DENICE BARBARA
CATANI** é professora da
Faculdade de Educação
da USP.



*Ao dr. Victor Palomo, pela jovem sabedoria/moderna
e pela ancestral generosidade/clássica.*

as questões relativas aos “estudos clássicos” e à história da educação greco-romana têm sido progressiva e lamentavelmente expulsas dos currículos de formação de educadores em nosso país. No momento, resta um espaço bem restrito para o aprendizado desses temas. Na oportunidade em que se pode chamar a atenção para essa lacuna pode-se também tentar expandir as delimitações impostas pela idéia de “estudos clássicos” e ensaiar reflexões geradoras de uma compreensão fértil sobre a pedagogia e seu ensino na atualidade. Nesse quadro, cabem análises que não são de especialistas em história e filosofia greco-romana, mas que buscam ampliar a compreensão do termo “clássicos” para extrair dessa idéia conseqüências educacionais. É o que aqui se faz quando se propõe “o lugar dos clássicos na escrita da educação: a metáfora das raízes”. E, nesse caso, talvez o melhor modo de começar seja explicar bem os termos incluídos nesse título. Deve-se dizer como eles são enten-

tidos, aceitando o conselho de F. Bacon expresso em seu texto “Do Progresso do Saber” (apud Hacking, 1999, p. 15). Bacon aconselha que se deve

“[...] imitar a sabedoria dos matemáticos, estabelecendo desde o início as definições de nossas palavras e termos, para que outros possam saber como os aceitamos e entendemos, e decidir se concordam ou não conosco. Pois há de acontecer, na falta disso, que certamente terminaremos onde devíamos ter começado, ou seja – em problemas e discordâncias a respeito das palavras”.

Buscando então seguir o sábio conselho, é preciso começar por assinalar que se vai tomar a liberdade de usar o termo “clássicos” para fazer referência não apenas à cultura dos gregos e romanos, mas àquilo que – num dos sentidos admitidos pelos dicionários – “segue em matéria de artes, letras, cultura, o padrão desses povos” ou “cujo valor foi posto à prova do tempo; tradicional, antigo”. Ou, ainda, “diz-se da obra ou autor que, pela originalidade, pureza de língua e forma perfeita, se tornou modelo digno de imitação”. Muitos outros sentidos podem ser encontrados à página 335 da primeira edição do *Dicionário Aurélio*, datada de 1975. “Famoso por se repetir ao longo do tempo” é um deles, desses outros entendimentos do termo. Fiquem assim demarcadas essas definições para que se volte a elas em pouco tempo.

Que se pense agora nos sentidos possíveis para a expressão também presente no título: “a escrita da educação”. Toma-se a expressão para fazer referência, ao mesmo tempo, às várias dimensões pelas quais a educação é concebida, acontece ou se concretiza. À página 560, do mesmo dicionário, há muitos sentidos para a palavra “escrita”. Eles incluem dois, pelo menos, que vale a pena lembrar para além do primeiro, que é a “representação de palavras ou idéias por meio de sinais, escritura”. Os outros: “qualquer sistema mnemônico usado para registrar mensagem ou fixar a memória de acontecimentos” e “maneira de exprimir-se por escrito; estilo”. Se se pode, a partir daí,

reter a hipótese de que a educação se escreve como prática coletiva das sociedades e como prática pessoal de construção de si próprio e ainda, ao mesmo tempo, como saber sobre essas práticas, delimita-se a compreensão da segunda parte do título e volta-se à questão daqui a algum tempo.

Cabe agora demarcar o entendimento da expressão “metáfora das raízes” sendo que é possível localizar para *metáfora*, no mesmo dicionário, a idéia de correspondência a uma expressão na qual a “significação natural de uma palavra é substituída por outra em virtude da relação de semelhança subentendida” (Ferreira, 1975, p. 923). Como para a palavra “raiz” há múltiplas significações, mesmo dentre as mais correntes, talvez valha a pena reter, por exemplo, a idéia de “a parte oculta de qualquer coisa enterrada, cravada, embutida e fixada em outra” ou mesmo “germe, princípio, origem”, “ligação moral, vínculo, liame”. As duas últimas possibilidades presentes no dicionário apontam expressões como: “de raiz” sendo equivalente a “a fundo, sem ser pela rama” e “lançar raízes”, significando “prender-se, enraizar-se, arraigar-se” (Ferreira, 1975, p. 1.195). Embora possa parecer limitada (e um tanto tediosa) a incursão pelo dicionário sempre pode estabelecer um ponto de partida para a explicitação de uma posição ou “estabelecer desde o início as nossas definições”. Não se adentrará aqui à discussão vasta sobre a função das metáforas para a linguagem e o pensamento. Vale, no entanto, lembrar que, de acordo com o que sugere Paul Ricoeur em mais de uma oportunidade, a metáfora é o poder de redescrever a realidade segundo uma pluralidade de modos de discurso que incluem desde a poesia até a filosofia. O que será aqui feito é um esforço para abrir pelo texto um espaço de reflexão, por exemplo, redescrivendo as questões e utilizando-se para tanto da “metáfora das raízes”.

Ao se considerar o que foi dito, até o momento, pode-se admitir que aqui se buscará explicitar um entendimento (dentre os possíveis) do lugar daquelas obras, textos, pensamentos que se impõem sobre o tempo e sabem durar, manter o interesse. Assim, se falará do lugar dessas obras, textos ou

pensamentos na produção dos processos educacionais ou de formação, individuais e coletivos ou de geração de conhecimentos sobre esses mesmos processos. O uso da expressão “metáfora das raízes” permite que se deslize permanentemente do mais visível para o que fica mais oculto, para poder, desse modo, desdobrar as ligações, os vínculos entre os “clássicos e a escrita da educação”. Decerto, o mais óbvio que se entende do título é o que não vai além da afirmação do fato de que “nossas raízes estão nos clássicos”, tanto no sentido das obras acima referidas, como no sentido de reiterar a ligação da cultura do Ocidente com a Antigüidade greco-romana. Para ultrapassar, em alguma medida, essa primeira constatação, arquiconhecida de todos, se tentará uma reflexão que tem como cenário as definições esboçadas até agora e, como roteiro, o esforço de desdobrar possibilidades de pensamento sobre a educação.

Para isso se pode e se quer contar com o auxílio de Italo Calvino e *Por que Ler os Clássicos*, título de um livro e do primeiro artigo contido no mesmo. Ao construir a argumentação que responde ao título, ele apresenta 14 definições para o termo “clássicos”. Nada muito distante do que até aqui se mencionou, porém com especificações e desdobramentos que podem interessar à reflexão pretendida. Algumas das definições possuem uma grande fertilidade para tanto. Pode-se, no momento, reter pelo menos duas:

“Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (Calvino, 1993, p. 11).

“Chama-se clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs” (Calvino, 1993, p. 13).

Ao fim de sua reflexão, em poucas palavras e, provavelmente com aquela saudável

insatisfação que se sente quando se termina um texto, o autor afirma que deveria reescrevê-lo “[...] deixando bem claro que os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]” (Calvino, 1993, p. 16). Dois elementos centrais perpassam as observações de Italo Calvino ao longo de sua argumentação: o problema da leitura e o da educação. Não se pode deixar aqui de mencionar que o final de seu texto dá-se pela retomada de um relato no qual alude, na sequência das palavras transcritas há pouco, ao aprendizado e ao sentido da leitura. Na segunda vez em que afirma que deveria reescrever o seu texto, ele diz que deveria fazê-lo para que não se pense que os clássicos devem ser lidos porque “servem” para qualquer coisa.

“A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos. [...] E se alguém objetar que não vale a pena tanto esforço, citarei Cioran (não um clássico, pelo menos por enquanto, mas um pensador contemporâneo): Enquanto era preparada a cicuta, Sócrates estava aprendendo uma ária com a flauta. ‘Para que lhe servirá?’, perguntaram-lhe. ‘Para aprender esta ária antes de morrer’” (Calvino, 1993, p. 16).

Em companhia de tão boas formulações, é possível agora retomar a versão ampliada do sentido de *clássicos* para apanhar mesmo essa dimensão dos “livros que nos chegam trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram”. Algo que faz pensar no caráter de impregnação ou de multiplicidade de sentidos de que é portador um “clássico” porque, ao ser lido, lê-se o mesmo carregado “das marcas das leituras que precederam a nossa” e porque carregam em si, ou atrás de si, os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram. Assim sendo, pode-se mesmo dizer que esse modo de ler oferecido como oportunidade por um texto clássico é também o modo de ler que se deve valorizar como modo de conhecer, na educação e nas ciências humanas. Evi-

dentemente, se somos capazes de operar ou favorecer tal leitura estamos educando para uma certa relação com o conhecimento. Relação fértil, diria agora, mas da qual voltarei, mais tarde, a falar. Cabe retornar à segunda formulação de Italo Calvino, aqui transcrita, “clássico [é] um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”.

De acordo com as modernas interpretações das práticas de leitura, importa pensar tanto o livro quanto os modos pelos quais ele é lido. Ou como se repete, com frequência, retomando a expressão de Roger Chartier, os modos pelos quais ele “é dado a ler”. Sem entrar pelas especificidades dos argumentos concernentes à história da leitura e às interpretações da leitura como prática cultural, pode-se ensaiar unir as formulações até aqui convidadas a integrar a nossa reflexão – clássicos, leitura e educação – e assim admitir que os três termos podem unir-se para dar conta de uma escolha quanto à formação. Se se pensar os “clássicos” como os textos que carregam em si tantas possibilidades, deve-se admitir que sua leitura tenha um poder estruturante sobre as percepções da realidade – um poder construtor do nosso modo de perceber o mundo. Mais ainda, se se concorda com Italo Calvino: “clássico [é] um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs”. Para a atividade que tem como cerne a leitura, concordar com essa idéia não é pouco: a educação deverá nutrir-se dos clássicos, consequência possível e, no meu entender, desejável, para dar acesso a uma compreensão do universo.

Mas, é bom que se diga, nutrir-se dos clássicos, em sentido ampliado, tal como se quer aqui a partir do título: a escrita da educação contará com os clássicos. No triplo sentido apontado há pouco: a escrita da educação como prática coletiva das sociedades, a escrita da educação como prática pessoal da construção de si mesmo e a escrita da educação como saber sobre essas práticas. Há alguns sentidos mais imediatos para a compreensão do que se está querendo dizer e algumas palavras de Peter Woods (o autor que extrai consequências da etnografia para

a educação) podem ser valiosas para isso. Propondo-se a esboçar uma psicologia da escrita, em seu livro *Investigar a Arte de Ensinar*, ele usa como epígrafe a afirmação: “A escrita não é mais do que a ‘expansão da alma do escritor’” (Woods, 1999, p. 158). Pois bem, voltando aos sentidos sublinhados acima, a escrita da educação como prática coletiva das sociedades faz-se hoje buscando maneiras eficientes de inscrever nos sujeitos a cultura, as técnicas, os modos de ação e pensamento que sustentam uma dada organização. É possível, cabe ressaltar, alternar os termos “escrever” e “inscrever”, conquanto podem os mesmos ser sinônimos. Ganha-se algo, momentaneamente, ao reconhecer para a palavra “inscrever” mais alguns significados. Quer ela dizer também “entalhar, gravar, perpetuar, eternizar” e o adjetivo que lhe corresponde inclui ainda: “inscrito = traçado dentro, incluído” (Ferreira, 1975, p. 774). Decerto, percebe-se bem que se trata de entalhar, gravar, perpetuar, eternizar nos sujeitos os projetos de duração de uma sociedade. Tanto quanto para a escrita, para a educação os meios não são indiferentes.

Pela complexidade da tarefa e pela envergadura da autoria (todo um grupo social), as sociedades têm, desde há muito, constituído as instituições especializadas na tarefa de educar. As escolas são os espaços de inscrição dos projetos de duração das sociedades sobre os sujeitos – é ali onde elas, as sociedades, “gravam-se, perpetuam-se, eternizam-se, traçam-se dentro”. Ali, nas escolas, mas não apenas ali, pais, famílias e relações sociais (em sentido amplo) dedicam-se, com vontade sistemática semelhante à da escola, ao mesmo projeto. Observe-se, então, que será no momento, nos momentos de escolha das linhas do desenho, da forma da gravação, ou, genericamente, da inscrição que se perguntará por que e com quais instrumentos. Talvez os “clássicos” possam ser então entendidos como portadores de uma mensagem universal, duradoura (apta, quem sabe, a funcionar como “talismã” – prover alternativas férteis para a percepção da realidade). Quando as sociedades escrevem seus projetos sobre os

sujeitos, querem expandir-se e durar, como naquele sentido indicado pela epígrafe de Peter Woods: “a escrita não é mais do que a ‘expansão da alma do escritor’”. Em alguma medida, a metáfora pode valer para o fato de que “a alma da sociedade” se expande ao inscrever-se nos sujeitos que a integram. A natureza dessa inscrição e o modo pelo qual as sociedades educam têm sido objeto de atenção de especialistas e leigos. Uma breve alusão a P. Bourdieu, para apenas lembrar que a inscrição/escrita dos textos da sociedade molda os sujeitos e grava-se ou eterniza-se até mesmo em seus corpos, de acordo com o lugar onde se situam os sujeitos dessa operação. Lugar social não só quer dizer, mas também quer dizer, lugar econômico. No momento, não é preciso ir mais longe.

Assim, se se esclareceu algo sobre a escrita da educação como prática coletiva das sociedades, é possível perguntar-se sobre a escrita da educação como prática pessoal da construção de si, agora pensada como a do sujeito e não do grupo social como um todo. Naquela formulação, freqüentemente lembrada, do projeto pessoal de escrita da própria vida. Com autonomia muito relativa com respeito à ação da sociedade, economia e conjuntura, nas margens dos constrangimentos inscritos em nós, “traçamos dentro” (outro sentido de inscrever) modos de pensar, desejos, ideais, projeções, aspirações. É impossível negar que esse trabalho sobre si, de criação e seleção e de configuração mesmo de um modo de estar na realidade, é a escrita pessoal da nossa educação – é nossa obra de autor. Em algum sentido é aquele trabalho de “fazer algo com o que fizeram de nós”. Nenhuma inocência aqui. Não se quer levar a pensar que se afirma a independência dessa ação individual sobre si como se sobrepondo à ação da sociedade. Ao contrário, quer-se aludir ao “clássico” (antigo) problema das tensões entre indivíduo e sociedade, interioridade e exterioridade. O que se escreve em nós e o que escrevemos por nós? Pois que, decerto, todos nós, homens e mulheres, escrevemos em nós e para nós uma educação própria. Os clássicos, na acepção ampla aqui admitida, lidos

no momento da formação, podem – como sugere Italo Calvino e aqui se partilha da idéia – ter um papel estruturante sobre os indivíduos. São leituras

“[...] formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido [...]. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente [...]” (Calvino, 1993, p. 10).

Daí que uma outra acepção do termo “clássicos” aparece: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 1993, pp. 10-1). E é ainda ele quem diz que os clássicos, ao serem lidos, podem se revelar novos, inesperados, inéditos e quando um clássico funciona dessa maneira ele estabelece uma relação pessoal com quem lê. De acordo com Italo Calvino, se a centelha não se dá, nada feito. Ampliando-se, ainda uma vez, o sentido, para pensar nos livros que se tornam clássicos para cada um de nós, Italo Calvino sustenta que

“[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os ‘seus’ clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar um opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola” (Calvino, 1993, pp. 12-3).

Sempre se poderia indagar, para ser fiel à proposição inicial da exposição, como a educação, como prática coletiva da sociedade ou como escrita da sociedade sobre os sujeitos, pode favorecer igualmente a escrita de si, como projeto de educação/formação

pessoal, mais individual mesmo? Decerto, as respostas seriam múltiplas e longas como, aliás, já o foram na história da pedagogia. Uma tal constatação não será abandonada, dentro em pouco se voltará a ela.

Do triplo sentido para a apreensão possível da escrita da educação – a prática coletiva das sociedades, a prática pessoal da construção de si mesmo e a escrita da educação como saber sobre essas práticas –, falta deter-se o último. Que haja maneiras preferíveis de educar os sujeitos, de inscrever neles os projetos de duração de um grupo social, de favorecer atitudes, desejos, ideais e aspirações, todos sabem. Como se sabe também que teorias foram construídas para descrever/explicar essas experiências de formação. Escrever a educação, como saber sobre essas experiências, tem sido tarefa das ciências da educação, cada uma delas assinalando para si um território de questões: como, por que ou para que educar. Ou ainda instaurando uma narrativa que dirá ao futuro como tudo isso se fez – as memórias da educação como sua história são parte importante desse quadro. Escreve-se infundavelmente a história da educação porque é muito mais difícil escrever de novo as suas memórias e a questão é saber se se pode prover hoje condições para os jovens poderem escrever as suas memórias e assim construir sua duração. Quem sabe possam ser “talismãs”, naquele sentido inicialmente aludido. Voltarei a essas esperanças. Há nas idéias referentes às ciências da educação, implicitamente, a proposta de uma escrita das possibilidades do saber sobre a formação, dos esforços da investigação e da esperança de que, ao escrevê-las, se faça também com que durem.

Para se caminhar ao fim é preciso deter-se agora sobre a metáfora escolhida para, freqüentemente, dizer das nossas relações com os clássicos, no sentido das obras greco-romanas, ou seja, as das raízes. De fato, muitas vezes, diz-se que nossas raízes estão na Antigüidade, querendo com isso significar um desdobramento ou continuidade, vínculo ou liame mantido entre o nosso tempo e o dos “clássicos”, nesse sentido preciso. Sem negar tal constatação,

pode-se extrair mais conseqüências dessa aproximação construída no título do texto. É fecundo recorrer a Gaston Bachelard e seu “ensaio sobre as imagens da intimidade”, especialmente o capítulo IX intitulado “A Raiz”, no qual essa metáfora é analisada em suas configurações literária, psicanalítica e filosófica. Algumas de suas formulações são admiráveis para nos ajudar a pensar. Para ele “raiz” é uma palavra indutora, “uma palavra que faz sonhar, uma palavra que vem sonhar em nós”. E para falar da raiz, Bachelard traz a figura da árvore. Que aqui seja permitida mais uma transcrição:

“[...] A raiz *brot*a. Serve de imagem adequada a tudo o que *brot*a. Segundo Bacon (*Histoire de la Vie et de la Mort*) para rejuvenescer é preciso comer o que brota ‘dos grãos, das sementes, das raízes’. Este simples valor dinâmico de uma raiz que brota prepara um campo imenso de metáforas, válidas para todos os países e todas as épocas [...]. Raros são aqueles que são indiferentes aos devaneios da raiz [...]” (Bachelard, 2003, p. 228).

Para o autor, ainda, a árvore aparece como um objeto integrador que une a idéia de algo que cresce no ar a algo que se finca na terra – a raiz. E a imaginação dos homens é como a árvore, tem as mesmas virtudes de integração, “é raiz e ramagem. Vive entre o céu e a terra [...] a árvore imaginada é a que resume um universo, que faz um universo”. Essa imagem da raiz que se projeta para a terra e para o ar faz pensar que florescer bem também é uma maneira de enraizar-se. Mas, por outro lado, e para retomar uma última observação de Bachelard, observe-se que “os valores dramáticos da raiz se condensam nesta única contradição: a raiz é o morto-vivo. Essa vida subterrânea é sentida intimamente. A alma que sonha sabe que essa vida é um longo sono, uma morte lenta”. Ao citar o *Livro de Jó*, ele diz da imortalidade da raiz: “Pois, se uma árvore é cortada, há esperança, ela reverdecerá e novos ramos brotarão; ainda que a sua raiz envelheça na terra e seu tronco fique como morto no pó” (Bachelard, 2003, p. 223).

Assim, se as raízes, como realidade e como metáfora, guardam em si essas possibilidades de vida, florescimento e ressurgimento, de duração e esperança mesmo, podem fazer pensar em heranças, em prolongamentos e assim reforçar o sentido de se dizer que nossas raízes estão na Antigüidade. Mas, como já mostraram alguns, “se o presente é um passado morto e vivo”, como as raízes para Bachelard, pode-se, no entanto, escolher as heranças, de vez que a idéia de herança não implica apenas reafirmação, mas a cada instante e em um contexto diferente, uma filtragem, uma escolha, uma estratégia. “[...] Um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe e que se empenha em decidir [...]” (Derrida & Roudinesco, 2004). Roudinesco assinala, com muita propriedade aliás, analisando a questão de sua própria formação intelectual, a idéia segundo a qual “[...] a melhor maneira de ser fiel a uma herança é ser-lhe infiel, isto é, não recebê-la à letra (literalmente) como uma totalidade, mas antes surpreender suas falhas, captar seu ‘momento dogmático (indesejável)’” (Derrida & Roudinesco, 2004, p. 11).

Se, de fato, em alguns sentidos, no sentido intelectual, no sentido cultural, escolhemos nossas heranças e atualizamos essas escolhas pelas fidelidades e infidelidades, ao dizer que nossas raízes estão na Antigüidade clássica afirmamos igualmente possibilidades múltiplas de cultivar tais raízes (plantando-as em outros lugares). Mas, voltando aos “clássicos”, no sentido ampliado com que refletimos aqui, são eles árvores que projetam imagens do universo, plantadas para durar como aquelas árvores que, conta Bachelard, um pai que deseja durar planta para o seu filho no dia em que ele nasce. Os “clássicos” não seriam mesmo aqueles livros capazes de nos fazer compreender melhor a aspiração do universal e o desejo de durar que habita tanto as sociedades como cada um de nós? Poderiam eles criar ressonâncias férteis (sonhar em nós?) para a escrita simultânea da educação como prática coletiva e prática de construção de si mesmo ou como escrita de

um saber? Queremos essa intervenção dos “clássicos”? Se queremos podemos tolerar a idéia de que estar com eles tem uma justificativa tão intrínseca quanto a que é possível para aprender a tocar uma música, mesmo sabendo que se vai morrer daqui a pouco? No sentido ampliado, podemos educar para que cada um escolha seus “clássicos”, escolha sua herança e saiba instaurar-se como

sujeito por suas distâncias e proximidades relativamente a eles? Se pudermos aqui, entre nós, saber sempre distinguir quando questões de economia não são questões de pedagogia, decerto poderemos dedicar mais tempo a *deixar* (no sentido mais generoso e menos visível que essa palavra guarda) que nossos jovens se meçam pelos clássicos e escolham seus clássicos.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios do Repouso — Ensaio sobre as Imagens da Intimidade*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- CALVINO, Italo. *Por que Ler os Clássicos*. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.
- DERRIDA, Jacques & ROUDINESCO, Elisabeth. *De que Amanhã... (Diálogo)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. 1ª ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
- HACKING, Ian. *Por que a Linguagem Interessa à Filosofia?*. São Paulo, Unesp (Unesp/Cambridge), 1999.
- WOODS, Peter. *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto, Porto Editora, 1999.
-