



## **TRANSFORMAÇÃO E FORMAÇÃO: POR UMA ÉTICA PLANETÁRIA**

Ricardo Tescarolo – PUCPR

Lauro Darós – PUCPR

### **Resumo**

O paradigma emergente da sustentabilidade impõe à humanidade a responsabilidade pelo planeta e anuncia um futuro inédito, mas possível. Não obstante, o novo paradigma não é mera reforma, mas uma metamorfose antropológica que atinge toda a sociedade e, em especial, os modelos educacionais e seus agentes. Em tal contexto, a formação dos professores e sua prática passam a ser afetados pela natureza complexa do paradigma da sustentabilidade, não se limitando ao desenvolvimento das potencialidades profissionais, mas também das capacidades de identificar, analisar e operacionalizar sua ação levando em conta as complexas variáveis encontradas tanto no interior da escola quanto no entorno do sistema. Os professores, assim, tornar-se-ão em alguma medida aptos a promover uma indagação-reflexão sobre a natureza, as etapas e os limites do conhecimento pedagógico, não se limitando à execução de projetos alheios ou planos acabados. Destarte, a visão dos professores se estenderá para as novas possibilidades nascidas no interior da metamorfose civilizatória criadora de vida. A formação dos professores considerará, assim, a articulação de novos conhecimentos e formas inéditas de aprendizagem e de ensino com uma matriz curricular de relevâncias que funcione como um radar capaz de perscrutar as realidades contemporâneas em constante mutação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Transformação; Sustentabilidade; Ética planetária.

### **Introdução**

Neste momento da trajetória humana na Terra, em que parece ter se rompido o vínculo “entre o acesso à verdade, tornado desenvolvimento autônomo do conhecimento, e a exigência de uma transformação do sujeito e do ser do sujeito por ele mesmo” (JAPIASSU, 2001, p. 37), emerge uma nova *episteme*.

As imensas dificuldades que a humanidade e o planeta Terra enfrentam atualmente devem-se, em verdade, ao desconhecimento do novo conhecer, que se constitui na sustentação universal da ação que acompanha a vida. É o conhecimento do conhecer que, valendo-se de seu fundamento ético, permite transformar o pensamento em instrumento de transformação da intervenção humana no mundo, até porque é a ignorância desta condição que deflagra a maior parte dos problemas que a humanidade enfrenta hoje. Logo, não é mais possível desconhecer o caráter ético da ação humana que se nutre desse conhecimento do conhecer (MATURANA

et VARELA,1995, p. 265).

Ainda que aparentemente as pessoas tenham preservado e mobilizem esse conhecimento para desencadear processos de intervenção transformadora, ele acabou se tornando uma prerrogativa dos cientistas que, sem “a textura das relações humanas”, ampliaram a esfera dos negócios humanos a tal ponto que extinguiram “a consagrada linha divisória e protetora entre a natureza e o ser humano” (ARENDR, 2001, p. 337).

Nesse contexto, a crise social e ambiental contemporânea se manifesta em níveis de abrangência, frequência e intensidade, assolando o ser humano e a biodiversidade, destruindo os ambientes naturais e os ambientes culturais. Em nível de abrangência, os sinais não estão aqui ou acolá, mas atingem todo o Planeta. Em nível de frequência, os sinais não se anunciam de vez em quando, mas permanentemente, dia e noite. Em nível de intensidade, os sinais se mostram desde os mais brandos até os catastróficos. É fácil reconhecê-los, tanto os sociais quanto os ambientais: explosão demográfica, miséria, analfabetismo, violências, corrupção, aquecimento global, desmatamento, extinção de animais e de plantas, secas e alagações, poluição do solo, do ar e da água, entre tantos outros. De fato, observa Touraine (2007), “a crise e a decomposição do paradigma social (...) criaram um caos onde se engolfaram a violência, a guerra e a dominação dos mercados que escapam a toda regulamentação social” (p. 25)

É, pois, dos escombros desta crise que emerge um novo paradigma: o da sustentabilidade. Se o paradigma fundado no racionalismo, no individualismo e no materialismo, promoveu a destruição do Planeta e oprimiu o ser humano, o paradigma da sustentabilidade assenta-se na ética da responsabilidade planetária, que, por sua natureza, tem como princípios cuidar da existência e da vida e emancipar o ser humano. O paradigma emergente supera os valores do modernismo e anseia pela ética da responsabilidade, da solidariedade, da sensibilidade e do consumo frugal.

Sustentabilidade é a realidade do equilíbrio, em que o ser humano convive com a natureza, respeita a interação entre o mineral, o vegetal e o animal, deixando a biodiversidade seguir seu curso lógico, e cuida do ambiente cultural, da existência e da vida. Nesse contexto, questiona-se o conjunto das “premissas ontológicas, epistemológicas e éticas que serviram de base à modernidade”, e que negam “as leis-limite e os potenciais da natureza e da cultura” (LEFF, 2001, p. 405).

A degradação ambiental e do ser humano é produto de uma perspectiva fundada no materialismo, no racionalismo, no individualismo e na visão exclusivamente antropocêntrica.

Em tal concepção, o ser humano é tratado como mão-de-obra e a natureza como matéria-prima. Como consequência, a cosmovisão exclusivamente antropocêntrica, em sua natureza analítica, cientificista e instrumentalmente racional da realidade universal, separa a Noosfera — a dimensão humana e social —, da Biosfera — a camada viva não reflexiva que alimenta e sustenta a Noosfera — que por sua vez depende de sua preservação, numa simbiose cheia de energia, mas complexa e delicada (CHARDIN, 2003, p. 210).

Assim, “quando saímos da biosfera e entramos na noosfera – a esfera da consciência humana –, algo ocorre: o movimento vital se torna consciente de si mesmo nos seres humanos, ocasionando, assim, a questão ética, ou seja, o problema da ação, do que deve ser feito”. (DIAGNE, 2010, p. 169)

Condorcet, iluminista convicto, proclamou com entusiasmo: “Como é consoladora para o filósofo que lamenta os erros, os crimes, as injustiças que ainda corrompem a Terra e de que é tantas vezes vítima, essa concepção da raça humana emancipada de seus grilhões e avançando com passo firme e seguro pelo caminho da verdade, da virtude e da felicidade” (*apud* Solomon e Higgins, 2003, p. 128).

A autoconfiança absoluta na razão instrumental e funcionalista, contudo, não conseguiu realizar essa quimera, encontrando seus limites na incapacidade de investigar-se a si mesma e de não poder dizer o inefável, de vislumbrar o numinoso e de invadir e conquistar o território dos valores, da consolação, da bem-aventurança e da complacência.

Os dados disponíveis demonstram, portanto, que a crise planetária decorre “da convicção de que a felicidade depende da posse de quantidades crescentes de bens materiais considerados índices indiscutíveis de autêntico progresso para os indivíduos, classes sociais e povos” (SALVOLDI, 1998, p. 22)

### **A Ética Planetária**

A ética, tendo como um de seus pressupostos a responsabilidade humana, é modificada pelo agir humano, assumindo natureza planetária, “pois a natureza qualitativamente nova de muitas de nossas ações descortinou uma dimensão inteiramente nova do significado ético, não prevista nas perspectivas e nos cânones da ética tradicional” (JONAS, 2006, p. 29)

A ética emergente, como “lógica da responsabilidade planetária, está voltada (...) para tomar os problemas gerados globalmente os enfrentar à queima roupa – em seu próprio nível” (BAUMAN, 2011, p. 35). Afinal, as pessoas precisam ter consciência de que “conhecemos os fatores responsáveis pela perda da biodiversidade em termos qualitativos e, às vezes, em

termos qualitativos: mudança climática, as chamadas espécies invasoras, a exploração excessiva dos recursos e, por fim, a poluição (LOREAU, 2010, p. 92), consequência direta da ação humana que, denuncia Hans Jonas (2006, p. 3; 32), em sua “irrupção violenta e violentadora na ordem cósmica” e na “invasão atrevida dos diferentes domínios da natureza por meio de sua incansável esperteza”, demonstra que “a violação da natureza e a civilização do homem andam de mãos dadas” (2006, p. 32). Em verdade,

a oportunidade de encontrar o atalho para um mundo mais bem-ajustado foi perdida. Em vez disso, pode-se dizer que, entre este mundo. Aqui e agora, e um outro, hospitaleiro à humanidade e ‘amigável’, fácil de usar, não restou nenhuma ponte visível, seja ela genuína ou suposta (BAUMAN, 2011, P. 33).

Tal análise é corroborada por Horkheimer quando afirma: “a história dos esforços humanos para subjugar a natureza é também a história da subjugação do homem pelo homem” (HORKHEIMER, 2002, p. 109).

É nesse ponto que emerge a ética planetária: como movimento transformador que transcende ao modernismo progressista, ainda que o reconheça, e se empenha para favorecer um “*habitat* planetário sustentável para seres vivos interdependentes, além e contra o apelo disfuncional do mercado competitivo global” (O’SULLIVAN, 2004, p. 26).

A ética planetária assume, por conseguinte, um sentido radical: não só como responsabilidade *a priori*, mas também *a posteriori* em relação às consequências das intervenções humanas no planeta — muitas vezes inconscientes, mas sempre produtoras de consequências, construtivas ou destrutivas. A ética da responsabilidade planetária reconhece a dimensão vital da relação entre todas as pessoas e de todas as pessoas com o Planeta. Ela representa a origem primordial dos valores; constitui o encontro do conhecimento e da consciência; representa a condição fundamental da liberdade e da solidariedade universais, como utopia; e propicia a intervenção humana no mundo com o propósito de “produzir nele um estado desejado por meio da eleição e aplicação dos meios adequados” (HABERMAS, 1997, p. 369).

Isso implica a adoção de uma dupla concepção contemporânea de ética: como ótica “dos valores irrenunciáveis” e como “negociação dos consensos com vistas a normas jurídicas e a criação de instituições, que terão efeitos auto-reguladores na dinâmica social das sociedades complexas” (ASSMANN, 1996, p. 230).

O respeito pela natureza se manifesta concretamente no cuidado com a biodiversidade e sua promoção, o que nos remete ao conceito de pegada ecológica, a saber, a quantidade média do solo que produz e da costa marítima adequada para cada ser humano. A pegada ecológica mede-se pela quantidade de produtos materiais e de serviços que cada ser humano consome. Segundo Wilson (2010, p. 101 e 102), nos Estados Unidos, “a pegada ecológica é de aproximadamente dez hectares – dez vezes a dos países em desenvolvimento, onde vive 80% da população da Terra”. Segundo estimativas, seriam necessários quatro planetas Terra para que todos no mundo chegassem ao nível de consumo americano. Nesse sentido, a ética planetária supõe a frugalidade e a simplicidade, em que cada ser humano, em qualquer parte do mundo, consuma apenas o suficiente para sanar as suas necessidades reais. Chama-se a isso de justiça social, imprescindível para a promoção da vida, essência da ética planetária. Como consequência, o planeta Terra torna-se suficiente para todos, e a biodiversidade, respeitada e promovida.

Em tal contexto, o paradigma da sustentabilidade anuncia um futuro inédito, o sonho possível, com base no real. Segundo Leff (2001, p. 413), “a sustentabilidade encontra sua razão e sua motivação não nas leis objetivas da natureza e do mercado, mas no pensamento e no saber; em identidades e sentidos que mobilizam a reconstrução do mundo”.

O novo paradigma, portanto, não é apenas reforma ou mudança, mas transformação completa de essência, forma, natureza e estrutura da civilização contemporânea e de tal modo veloz, profunda e abrangente que significa de fato verdadeira metamorfose antropológica, que Alain Touraine (2007) categoriza como o conjunto das “transformações profundas das sociedades contemporâneas” (p. 17). Tal condição anuncia a progressiva substituição do paradigma social por outro mediante inexorável processo de ‘decomposição’ (também ‘dessocialização’ ou ‘declínio’ (p. 23). A denominada ‘decomposição’ é acompanhada por uma “penetração generalizada de uma violência de mil formas e faces, que rejeita todas as normas e os valores sociais”. Na visão do sociólogo francês, no esforço de se criar instituições e regras que sustentarão a liberdade e a criatividade das pessoas, coloca-se em risco a sociedade (idem, p. 240).

Por tal razão, considera-se também que

a possibilidade de sobreviver dignamente neste planeta depende da aquisição de uma nova mentalidade [que] precisa, entre outras coisas, ser talhada em uma epistemologia radicalmente diferente que irá orientar as atitudes relevantes. Assim sendo, acima de toda a sua intrínseca beleza, os meandros epistemológicos [...] parecem imprescindíveis (VARELA, 2001, p. 46).

Essas considerações implicam necessariamente a ampliação e o aprofundamento do conhecimento a respeito dos graves problemas provocados pelas intervenções humanas no meio ambiente e na própria sociedade para buscar superá-los. Assim, à medida que o conhecimento se diversifica e a ele se atribui mais valor, mais os processos de sua produção e aprendizagem se tornam imprescindíveis para as pessoas. Ora, isso toca profundamente a escola e, em seu núcleo, o professor e sua formação.

### **Transformação e formação dos professores**

A formação de professores, segundo a UNESCO, “implica a aquisição de conhecimentos, atitudes, habilidades e condutas intimamente associados ao campo profissional” (UNESCO, *apud* IBERNÓN, 1994, P. 13). Ainda conforme a UNESCO, a formação permanente dos professores visa à revisão e à renovação de conhecimentos, atitudes e habilidades previamente adquiridas, sendo determinado pela necessidade de atualizá-los em razão das transformações sociais, tecnológicas e científicas. Em decorrência, a formação docente deve propiciar instrumentos que permitam aos professores alcançarem uma maior autonomia (autoconhecimento) e uma maturidade suficiente para desenvolver, em sua profissão, o máximo de seu potencial educativo (cf. *idem*, p. 17; 39)

Assim, a ação dos professores passa a ser decisiva na escola, embora, vale destacar, não exclusiva. De fato, ainda que coloquemos em evidência o professor, não deixa de ser aqui considerada, em alguma medida, a participação de outras instâncias docentes não letivas, mesmo parcial e episodicamente, como coordenadores, assistentes, supervisores e assessores, funcionários e membros da comunidade que, de uma ou outra forma, educam ou deseducam nos ambientes sob a influência da escola. E, não obstante a expressão ‘*sujeito que aprende*’ se refira especialmente ao estudante, ela abrange também os agentes formadores, todos também aprendizes em sua relação com as realidades do mundo.

De outra parte, quando nos referimos à escola, não a estamos considerando como projeto acabado, com uma organização ideal de currículo e um perfil ideal de professores e estudantes. Ela é identificada, também e principalmente, com as tensões, os desequilíbrios, os sofrimentos e os anseios que refletem as confusas relações entre as pessoas na escola e na sociedade, tecidas de unidade e diversidade, dependência e autonomia, invariância e mudança, abertura e fechamento, harmonia e conflito, igualdade e diferença, esperança e medo.

Por tudo isso, a atualização dos professores, principalmente em sua concepção de conhecimento e de mundo, assume importância estratégica, isso porque a eficácia possível da

escola será principalmente resultado da qualidade possível da ação docente em seu interior. Logo, a intervenção dos professores será eficaz se estes conhecerem as realidades sociais e ambientais em mutação intimamente relacionadas com a emancipação humana e a sustentabilidade do planeta.

Como bem coloca Touraine (1994),

a escola deve ser um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais. O professor não é um educador que intervém na vida privada das crianças que não devem ser outra coisa a não ser alunos ele: é um mediador entre eles e os valores universais da verdade, do bem e do belo (p. 20).

A formação dos professores e a sua prática são assim afetadas pela natureza multirreferencial do paradigma emergente. Por isso, ao professor deve-se dar a oportunidade de desenvolver as capacidades de identificar, analisar e operacionalizar sua ação tendo em conta, de um lado, as complexas variáveis encontradas no interior da escola, e, de outro, aquelas localizadas no entorno do sistema — os contextos político, social, ambiental, econômico e cultural (FALCÃO, 1997, p. 181-191).

O professor, então, minimamente apto a promover uma indagação-reflexão sobre a natureza, as etapas e os limites do conhecimento pedagógico, não ficará reduzido a executor de projetos alheios ou de programas acabados e anacrônicos (NÓVOA, 1995).

A formação dos agentes formadores na escola priorizará o manejo mais amplo dos saberes pedagógicos como processo solidário e construção coletiva, alimentado pela profundidade e pelo confronto constante e convergente, e o conhecimento como elaboração pessoal, aceitando a aprendizagem em suas implicações emocionais, afetivas e relacionais. Isso impõe aos programas de formação docente o desenvolvimento da capacidade de selecionar os conhecimentos relevantes na escala adequada às necessidades e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem, igualmente agentes no sistema, considerados sempre no contexto social e natural global.

O professor passa a ser, então, a um só tempo, equilibrista — movendo-se na corda bamba estendida entre o ser e um dever-ser, — e tecelão — apto a relacionar, vincular e entretecer essência e existência, imanência e transcendência. Poderá assim captar “as coisas na teia das palavras”, pois é isso que o torna capaz de intervir na relação pedagógica, sempre opaca, equívoca, conflituosa e passível de reinterpretação (HADJI, 1994, p. 42-43). Colabora

para isso a experiência vital e as virtudes dos professores, imprescindíveis para que possam assumir sua parte da responsabilidade sobre a metamorfose civilizatória emergente.

Para fazer frente a tantas exigências, a escola deve promover um programa de procedimentos diversificados e sistemáticos, organicamente estruturados e voltados para o aperfeiçoamento e a atualização permanentes de seus agentes formadores. Ela precisa também considerar esses agentes em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais. Ora, tal esforço implica investimento importante, mas imprescindível, no que se refere a tempo e recursos materiais e financeiros. Caso contrário, todo o empenho para a realização da finalidade da escola será inócuo.

Ao se insistir aqui na importância da formação dos professores, em verdade se está insistindo principalmente na necessidade da educação permanente de uma pessoa leitora e autora de uma experiência de vida que deve ler o mundo e se perceber a si mesma, “porque refletida, avaliada, recriada” (CHRISTOV, 1998, p. 34).

Afinal, a visão dos professores não pode se limitar a fixar o olhar no dedo que aponta, mas estender sua perspectiva para aquilo que o dedo aponta: a constelação das novas possibilidades nascidas no interior de uma extraordinária metamorfose criadora de vida e de encantamento, mas que se alimenta de espanto e degradação. Para tanto, impõe-se a articulação de novos conhecimentos com novos objetivos e formas de aprender e de ensinar (do latim, ‘marcar com um sinal’!) mediante o desenvolvimento de uma cartografia de relevâncias que funcione como radar capaz de perscrutar as realidades mutantes.

Assim, as condições minimamente necessárias para o exercício crítico da ação formativa na escola devem propiciar a incorporação, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos significativos, assegurando ao professor e aos outros agentes formadores na escola conhecimentos que evitem transformá-lo em um técnico treinado exclusivamente no enfrentamento de uma rotina mecânica e burocrática, baseada na transmissão e na reprodução de informações desconexas.

### **Conclusão**

Levou-se fundamentalmente em conta, na formação dos professores, a reflexão crítica sobre a própria prática. Assim, quando os professores “refletem sobre sua prática e buscam melhorá-la, desenvolvem uma atividade criadora, na qual transformam a si mesmos” (GADOTTI, 1989, p. 147). Sua prática torna-se, então, “fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de



orientação da práxis” do professor, entendida nesse projeto como o “processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história” (SCHMIED-KOWARZIK, 1982, p. 21).

Considerou-se também a complexidade das realidades da escola, centralizando-se na formação de professores e considerando todas as dimensões dos fenômenos e dos processos a ela vinculados. Assim, valendo-se de um conhecimento multirreferencial, promoveu-se a integração da “fenomenologia como método” e da “hermenêutica como técnica de interpretação”. Esta condição da análise crítica contribui para a transformação e a formação dos professores, o que envolve a “técnica de ‘desconstrução’ (em Ricoeur), de ‘destruição’ (em Heidegger) e de ‘suspeição’ (em Marx) das realidades” (GADOTTI, 2004, p. 147-148).

Partiu-se da convicção de que o conhecimento pode dar segurança e certeza, mas estará distante das realidades atuais. Portanto, em vez de evitar as abordagens subjetivas, deve-se dimensioná-las de tal forma que os processos inevitáveis de formalização não venham deturpar ou distorcer os fenômenos investigados. Com efeito, no limite da complexidade sistêmica, não linear, ambígua e ambivalente, os métodos que formalizam os dados e as informações podem até captar a dimensão formal dos processos, mas deixam de lado sua dinâmica, reduzindo-a a uma estrutura lógica (DEMO, 2002, p. 133-134.).

Não obstante, conquanto se reconheça que poucos instrumentos são tão poderosos e eficazes em termos de progresso científico e tecnológico do que o conhecimento, é preocupante a constatação de que o mesmo conhecimento que garante tal progresso afinal se transformou em refém do mercado e da exploração em um ímpeto de tal modo obsessivo que transformou os seres humanos nos predadores mais vorazes da natureza.

Implica, pois, que se desenvolva uma ética planetária que supere o relativismo moral e a privatização de valores ofertados ao deus-mercado, para que se lute pelos *Direitos da Terra*, nosso lar e contra toda forma de desumanização, exclusão, preconceito e degradação, e se cultive o sentido da contemplação e da sensibilidade. Para tanto, precisamos urgentemente atingir — nós, humanos — um consenso sobre a nossa responsabilidade pela vida e pelo planeta. A atual expansão do conhecimento, integrada às investigações das dimensões mais profundas do pensamento humano, torna esse empreendimento viável, destacando aqui o protagonismo de professores e professoras nas escolas. Isso “pressupõe um compromisso com a bondade do mundo, uma bondade que pode ser infinitamente multifacetada e plural, mas que reconhecemos como sendo muito maior e mais poderosa que nós mesmos” (SOLOMON; HIGGINS, 2003, p. 100).

Impõe-nos, pois, promover uma reflexão crítica sobre a formação dos professores para que esta não se reduza a uma instrumentalização exclusivamente analítica ou categorizadora, tampouco a uma visão de mundo em que sua constituição sistêmica e complexa seja eliminada na tentativa de entendê-la, pois as relações que a definem perdem-se por não ser possível analisá-la ou categorizá-la como pretende uma perspectiva ultrapassada.

Desse modo, os professores poderão imprimir a racionalidade necessária aos intercâmbios simbólicos e contextos linguísticos na escola, o que sempre supõe a comunicação como ação intencional. Tal intencionalidade será de modo especial intersubjetiva, dando “sentido e direção ao sujeito conhecedor” (IMODA, 1996, p. 617).

Vale destacar aqui a referência que Zygmund Bauman (2011) faz a Václav Havel, escritor, intelectual e dramaturgo checo, último presidente da Checoslováquia e primeiro presidente da República Checa, que “quase sozinho conseguiu derrubar um dos mais sinistros baluartes dos campos comunistas soviéticos”. Segundo Bauman, Havel

possuía apenas três armas: esperança, coragem e obstinação. São armamentos primitivos, sem nada de altamente tecnológico. E são as mais mundanas e comuns dentre as armas: todos os homens as possuem e as têm pelo menos desde a Era Paleolítica. Apenas, nós as usamos muito raramente (p.36).

Enfim, tudo o que é relevante para a transformação e a formação docente tem implicações políticas, condição que pode ficar excluída em uma análise deste tipo.

## **Referências**

- ARENDRT, Hannah. **A Condição Humana**. 10 ed. São Paulo: Forense Universitária, 2001.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas Novas para Reencantar a Educação** – Epistemologia e didática. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 230.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Ética é Possível num Mundo de Consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CHARDIN, Teilhard de. **O Fenômeno Humano**. [1955]. 6.ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CHRISTOV, L. H. da Silva. **Teoria e Prática: o enriquecimento da própria experiência**. In: O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada. São Paulo: Loyola, 1998.
- DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem** – A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002, p. 133-134.

- DIAGNE, Souleymane Bachir. **Deixe a Terra ser inteira**. In. BINDÉ, Jérôme (editor). Fazendo as pazes com a Terra: qual o futuro da espécie humana e do Planeta? São Paulo: Paulus, 2010.
- FALCÃO Fº, José Leão. **Formação e Prática dos Educadores Antigos e Novos Paradigmas**. In: Pinto. F.C.F., Feldmann G., Silva R.C. (org.). Administração Escolar e Política da Educação. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo, Cortez, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HADJI, Charles. **A Avaliação, Regras do Jogo – Das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **La Formación del Profesorado**. Papeles de Pedagogía. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994.
- IMODA, Franco. **Psicologia e Mistério**. O desenvolvimento humano. Trad. Adalto Luiz Chitolina et Mathias J.A. Ham. São Paulo: Paulinas, 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **Desistir de Pensar? Nem Pensar!** Criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo: Letras e Letras, 2001.
- JONAS, Hans. **O Princípio Responsabilidade – Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2006.
- LEFF, Henrique. **Saber Ambiental – sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOREAU, Michel. **Por que devemos nos preocupar com a biodiversidade?** O encontro da ecologia com a ética. In. BINDÉ, Jérôme (editor). Fazendo as pazes com a Terra: qual o futuro da espécie humana e do Planeta? São Paulo: Paulus, 2010.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**. As bases biológicas do entendimento humano. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- O’SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora - Uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2004.
- SALVOLDI, Giancarlo e Valentino. **A Beleza Salva o Mundo**. São Paulo: Paulinas, 1998.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética** – de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOLOMON, R. e HIGGINS, Kathleen M. **Paixão pelo Saber** - Uma breve história da Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Um Novo Paradigma**. Para compreender o mundo de hoje. Trad. Gentil Avelino Tilton. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VARELA, Francisco. **The Embodied Mind: cognitive science e human experience**. Cambridge, MIT Press, 1998.

WILSON, Edward O. **O Estado da Biodiversidade Global**. In. BINDÉ, Jérôme (editor). *Fazendo as pazes com a Terra: qual o futuro da espécie humana e do Planeta?* São Paulo: Paulus, 2010.