

CONSCIÊNCIA CORPORAL E DOCÊNCIA: A VIVÊNCIA PSICOMOTORA COMO INSTRUMENTO DE QUALIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES TRANSPessoAIS E METADISCIPLINARES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maximila Tavares de Quadros Coelho

Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil – PUCRS
Faculdade de Educação – FACED
Bolsista de Iniciação Científica do PPGEDU-PUCRS
maximila.coelho@acad.pucrs.br

Resumo

O presente estudo aborda o tema da construção da consciência corporal dos indivíduos implicados nos processos de aprender e ensinar, dirigindo olhares para educadores(as) e educandos(as) que imprimem e exprimem através de seus corpos e a partir do jogo espontâneo as marcas do individual e do coletivo como resultado das relações que vão tecendo ao longo de suas histórias pessoais, escolares e profissionais. Evidencia, sob a ótica das práticas corporais analisadas desde a perspectiva do jogo simbólico, as formas de relação e comunicação que desencadeiam respostas metadisciplinares em contextos educativos e transpessoais dos(as) profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares do município de Porto Alegre/RS/Brasil. Tal estudo resulta da observação e análise sobre *vivências psicomotoras* promovidas durante o processo de formação inicial e continuada desses profissionais da educação, e pauta-se em referenciais teóricos sobre o corpo enquanto veículo de relação e comunicação desenvolvidos por André Lapierre, bem como sobre autoformação de Marie-Christine Josso e Pascal Galvani. No que concerne aos estudos sobre trans e metadisciplinaridade busca em Edgar Morin, Maria Cândida Moraes e Antoni Zabala o fundamento que permite refletir sobre a relação Docência e Educação Integral.

A formação de professores na complexidade

Quando de meu percurso de formação, senti-me atraído antes pela “maneira de ser” de meus professores do que por sua técnica. Aprendi com seu modo de ensinar. (Luca Aprea, 2008, p: 424)

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano busca e segue modelos. Tal movimento se faz possível na medida em que os seres humanos se deslocam e conquistam espaço em prol da sobrevivência. Pela sobrevivência observam e experimentam um novo movimento e uma nova relação com o ambiente. De relação em relação vão descobrindo e descobrindo-se e, constituindo redes de saberes acerca de si, do outro e do meio.

Desde lá a humanidade produziu práticas e saberes e, com a modernidade, os submeteu ao crivo do conhecimento científico, que desde seu lugar de autoridade, positividade e neutralidade, mensurou, testou, comprovou, desaprovou e, pelo bem da racionalidade banuiu da escola – *lugar*

de seres em formação - o sensível, o subjetivo, o essencial – a consciência de si, do outro e do meio.

De acordo com Morin (2000),

O espírito científico é incapaz de se pensar de tanto crer que o conhecimento científico é o reflexo do real. Esse conhecimento, afinal, não traz em si a prova empírica (dados verificados por diferentes observações-experimentações) e a prova lógica (coerência das teorias)? A partir daí, a verdade objetiva da ciência escapa a todo olhar científico, visto que ela é esse próprio olhar. O que é elucidativo não precisa ser elucidado. (p.21)

O autor considera que o desenvolvimento acolhe a dialética do bem/mau e que seu lado mau é responsável pela superespecialização resultando no enclausuramento ou fragmentação dos saberes. (idem, p.16)

Assim a modernidade do interligado, do conectado em rede, do globalizado corresponde a uma realidade virtual que impele o Ser Humano antes à individualização do que à comunhão na contramão do que muitos educadores, filósofos, cientistas sociais, ambientalistas e religiosos têm proferido acerca da unidade planetária articulada na dialética da interação singular-plural, uno-múltiplo.

Ao abordar o tema da identidade e consciência planetária Morin (2000) nos diz que “a união planetária é a exigência racional mínima de um mundo encolhido e interdependente. Tal união pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria” (p. 75-76) e acrescenta que

“devemos inscrever em nós [...] a *consciência espiritual da condição humana* que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente” (idem, p.76-77).

No contexto da globalização, a singularidade do humano, as peculiaridades e diversidades do *ser-saber-fazer* inscritas em cada um nós representam a possibilidade de nos diferenciarmos e fazermos a diferença em um ambiente escolar tomado por modelos de ensinar e aprender dos quais resultam aulas inertes, estéreis e sem sentido para a vida.

Dar sentido e significado é estar implicado com ou em alguma coisa (Portal, 2009). e antes, ter consciência de si para então ser capaz de reconhecer(-se) no outro, estar disponível e pleno para as relações como o mundo.

Desde a mais tenra idade nos relacionamos com “os mundos” interno e externo a nós mesmos, seja pelo contato visceral gestacional, seja pelas várias modulações tonais do toque, da voz, da respiração, do olhar, da escuta, de nossa própria presença no mundo que nos coloca permanentemente em ação-reação desde nossos corpos e frente a tudo com o que entramos em contato.

Estar em contato consigo, com o outro, com o objeto, com o meio implica, dentre outros aspectos, no desenvolvimento de funções psicomotoras elementares para a constituição desse *ser-estar* no mundo de modo consciente e pleno. Por sua vez, o desenvolvimento psicomotor será mais ou menos qualificado na proporção da qualidade das interações que os seres humanos realizarem com o meio. Neste sentido, é fato que a constituição do individual se dá num coletivo complexo que produz saberes singulares que conotarão as diferenças e a diversidade de um novo coletivo cujas modalidades de relação e comunicação diferenciar-se-ão de uma cultura a outra.

Temos aí dois importantes elementos a interferirem nos processos de aprendizagem e que estão diretamente relacionados com a consciência de nossos corpos no mundo: relação e comunicação.

A exemplo do professor Aprea (2008), estudantes de todas as idades, sempre encontram em seus professores e professoras o modelo a seguir ou a evitar. Modelos que nos tornamos porque em algum momento de nossa atuação profissional colocamo-nos em contato com seres em desenvolvimento e em permanente processo de aprendizagem – da infância à terceira, quarta ou quinta idade. Modelos que nos tornamos porque explícita ou implicitamente expressamos nosso modo de ser e estar no mundo. Portanto, da qualidade de nossas relações e comunicações resultarão aprendizagens comprometidas ou não com outro e com a mãe Terra.

Na perspectiva da integralidade e inteireza do Ser, ser consciente de nossa condição humana e de nossa corporeidade¹ implica responsabilidade e comprometimento com o processo formativo dos seres humanos e, acima de tudo com o próprio processo formativo - formação e autoformação.

A respeito da responsabilidade pela formação/autoformação, Galvani (2008, p. 95), argumenta que “a autoformação requer, por um lado, uma abordagem transdisciplinar, para considerar a pluralidade de níveis de realidade desses dois conceitos: autos (si) e formação. E, por outro lado, que a autoformação é um processo antropológico que requer uma abordagem transcultural”.

O autor considera ainda que a formação/autoformação se dá numa dinâmica de interação entre três pólos principais: autoformação (si), heteroformação (os outros) e ecoformação (as coisas) (idem, p. 96). Desta interação resultaria a tomada de consciência sobre o *ser-estar* no mundo em permanente relação com os três pólos, interação esta que está na esteira da complexidade uma vez que essa “começa logo que há sistema, isto é, inter-relações de elementos diversos numa unidade que se torna complexa (uma e múltipla) (Morin, 2000, p. 291).

Temos então, elementos para tecermos uma proposta de formação de professores desde uma perspectiva transdisciplinar que contemple as interações consigo, com o outro e com o meio com vistas a desenvolver a consciência de coletividade num exercício de introspecção

individual e coletiva tendo como instrumento primeiro o próprio corpo e como método a vivência psicomotora.

Segundo Josso (2004, p.48) “por definição a formação é experiencial ou então não é formação (...)”. A autora acredita que a “experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

Moraes e Valente (2008, p. 62-63), “acreditam que a arte em geral, e a música em particular, têm tudo a ver com propostas de pesquisas transdisciplinares” e que as mesmas “destacam as relações intersubjetivas dando ênfase à multidimensionalidade dos fenômenos e aos sujeitos envolvidos, privilegiando diferentes enfoques e dimensões (social, biológico, cultural, psicológico etc.)”.

Contexto do Estudo

O presente estudo é resultado de minha experiência na docência superior nos anos 2007 e 2008, quando da regência nas disciplinas Movimento e Identidade Corporal I e II, ministradas nos cursos de Pedagogia e Normal Superior do Instituto Superior de Educação Sévigné, localizado em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, estado ao extremo sul do Brasil.

Durante estes dois anos, ao introduzir a primeira etapa da disciplina, Movimento e Identidade Corporal I, tive a oportunidade de desenvolver, junto às acadêmicas e acadêmicos dos referidos cursos, um programa de estudo permeado por vivências psicomotoras como recurso para desenvolver a proposta prevista em sua ementa.

“Estudo da construção da imagem do corpo e da consciência corporal do(a) educador(a). O conhecimento sobre o corpo e suas possibilidades de interação com o espaço. Estudo do movimento como dimensão da cultura humana e condição de saúde”. (Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia do ISES, 2005).

Do conjunto dessa ementa tomei como elemento desencadeador para o programa de ensino o estudo da consciência corporal uma vez que a

Consciência corporal do Homem é a sua compreensão a respeito dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que seu corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (Castelani Filho, 1988, p. 221, apud, Freitas, 2004, p.75)

Por considerar a tomada de consciência sobre um corpo que comunica e por reconhecer a primazia dos corpos livres e/ou aprisionados sobre os processos de aprendizagem e, a repercussão destes sobre o ato educativo, ao projetar a disciplina, busquei ancorar a metodologia

naquilo que já representava um marco no meu processo formativo e formador, ou seja, as vivências psicomotoras, também conhecidas como vivências corporais.

Em meu percurso formativo, a Especialização em Educação Psicomotora que cursei, entre 1988 e 1989, desencadeou especial interesse pelo enfoque Relacional e, mais precisamente pelo Método André Lapierre. Desde então leituras, pesquisas e um processo de formação corporal vêm permeando meu *ser-estar* no mundo cujas repercussões incidem sobre concepções de vida e de educação.

Desde modo, diante da possibilidade de trazer para dentro do currículo de formação inicial de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e, para além do estritamente pedagógico, aquilo que venho denominando *formação pessoal*, não exitei em projetar um programa de ensino que contemplasse o lugar do corpo na construção de um *saber-se* voltado à docência, objeto da formação e profissionalização das acadêmicas dos referidos cursos.

Durante dois semestres, desenvolvi com quatro turmas, duas de Pedagogia e duas de Normal Superior, um programa pautado em quatro momentos, aqui descritos individualmente, mas que no cotidiano de nossos encontros transversalizavam-se produzindo uma rede de saberes e fazeres que representam o diferencial desta experiência, a saber:

Vivência Psicomotora – *da mediação lúdica*

Reflexão sobre o vivido – *Caminhar para Si*

Leitura e análise teórico-metodológica - estudo do conteúdo

Produção de Sentido – do caminhar para si ao revelar-se ao outro

Em meu olhar sobre a formação corporal dos acadêmicos considerava relevante dar lugar, primeiramente a expressão de vitalidade, ou seja, ao movimento enquanto lugar de projeção do ser-estar no mundo, seguido de um espaço, ao final, para a livre manifestação das percepções e sentimentos a que a atividade desencadeava. Este momento constitui o que denomino *Vivência Psicomotora – da mediação lúdica*.

À luz dos estudos de Lapierre e Aucouturier (1984,1988), Lapierre e Lapierre (1997) e Lapierre (1997) sobre Psicomotricidade, Psicomotricidade Relacional e Análise Corporal da Relação, investi nas vivências psicomotoras como elementos desencadeadores de relações internas e externas ao corpo, próprio e coletivo, mediadas por situações lúdicas que convidavam alunas e alunos a deslocarem seus corpos no espaço-tempo de uma sala de aula portadora de uma nova e flexível configuração já que mesas e cadeiras assumiam outras funções e significados durante as vivências.

Transformar o espaço-tempo da sala de aula, uma vez por mês, representava apenas, porém significativamente, a primeira etapa de um projeto que vislumbrava um processo de aprendizagem pautada no saber de experiência feito proclamado por Paulo Freire.

Um segundo momento dava lugar no encontro seguinte e, no espaço de uma semana, a reflexão sobre as repercussões da vivência nos dias que se seguiam trazendo para o centro do diálogo as relações diretas e/ou indiretas com a vida observando os aspectos individual, relacional, formativo e profissional. Desta etapa resultaram algumas sínteses expressivas em que foram registradas as percepções individuais e coletivas que a reflexão sobre o vivido desencadeara no contexto da formação acadêmica e dos currículos de formação. A este momento denomino *Reflexão sobre o Vivido – Caminhar para Si*.

Tomado aqui, de empréstimo, o tema do Caminhar para Si que constitui o objeto de estudo de Josso (2004) sobre experiências de vida e formação aproximado ao processo de Reflexão sobre o Vivido na medida que também

...se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (p. 58)

No caso da vivência psicomotora ocorrem relações que, num crescente, vão do jogo descompromissado com o outro mediado por materiais estruturados² a substituição simbólica na medida em que as relações corpo-objeto, corpo-corpo, corpo-ambiente assumem papéis numa história de vida individual e coletiva que se desvelam e desencadeiam, paulatinamente a consciência de si, do outro, do entorno e das modalidades de relação e comunicação.

Do exercício lúdico no qual os corpos estão implicados, cada participante vai tomando consciência corporal, consciência dos limites próprio e do entorno, consciência de suas potencialidades e das potencialidades do meio, consciência do espaço e do tempo e de sua indissociabilidade, consciência dos contrastes – noções fundamentais e construídas na e pela vivência. Enfim, individual e coletivamente, cada um e todos os participantes vão re-experimentando sensações que os remetem a tempos remotos e próximos de sua existência permitindo-lhes olhar para dentro e para além de si, ampliando sua consciência sobre o outro, sobre o humano e sobre o planeta.

Ao acederem a estes níveis de consciência pela via da vivência psicomotora, os participantes na condição de “professores em formação” e futuros profissionais da educação tomam consciência do Ser Professor/Educador e da responsabilidade implícita à escolha.

Já o terceiro encontro da série programada era dedicado a *Leitura e Análise Teórico- Metodológica*, ou seja, ao *estudo do conteúdo* próprio da disciplina. Neste momento eram apresentados e desenvolvidos os conteúdos sobre consciência corporal, movimento, cultura corporal e saúde desde a perspectiva do adulto educador. Neste momento faziam-se as aproximações teóricas entre vivência, análise e ato educativo desde as temáticas em estudo.

Neste ponto já ficavam mais claros os objetivos e os conceitos que a disciplina propunha desenvolver facilitando a compreensão e a transposição dos pressupostos teóricos para a ação pedagógica bem como a compreensão acerca da relação consciência corporal e docência.

Por fim, na qualidade de processo, dos três momentos acima descritos destaco um quarto momento que foi sendo tecido pela dinâmica de cada encontro e todos ao mesmo tempo, resultando no que identifiquei como a *Produção de Sentido*, representando o percurso *do caminhar para si ao revelar-se ao outro*.

Este momento, em especial, emergiu do exercício reflexivo sobre as relações que a experiência produzira ao longo do primeiro semestre em que a disciplina fora ministrada de modo a reconstituir o processo, os saberes e o lugar da tomada de consciência sobre si, sobre os outros e sobre o meio na relação educativa. Antecipo que, das revelações que emanaram do exercício eu mesma tomei consciência de mim e da responsabilidade que meu *saber-se* agregava a minha docência assim como o quanto ainda nutria pré-concepções sobre a relação professor-aluno.

Assim, ao longo do primeiro semestre, algumas declarações das académicas fundamentaram a elaboração de um protocolo de observações que deram lugar a questões tais como:

Como lidavam com o desafio de disponibilizarem-se corporalmente para a vivência?

Que reações eram desencadeadas durante a vivência?

O que podiam dizer a respeito de suas participações na vivência? Como se sentiam logo após a vivência?

Quais as sensações, percepções e/ou repercussões nos dias que se seguiam à vivência?

Que reflexões a vivência desencadeava desde os âmbitos pessoal e académico?

Como qualificavam suas percepções a cerca de sua consciência corporal antes, durante e após a vivência?

Como qualificavam suas percepções a cerca de sua consciência corporal no início do semestre académico e ao final deste?

Que aprendizagens esta etapa da disciplina proporcionara/agregara ao processo formativo individual e coletivo?

Qual o valor da vivência psicomotora para a formação de professores?

De que modo a vivência psicomotora e a reflexão sobre o vivido contribuía para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina?

Como percebiam a relação entre consciência corporal do professor e docência? Em que medida produzia um olhar diferenciado sobre a opção profissional?

De que modo os alunos das classes de educação infantil e anos iniciais poderiam beneficiar-se da formação corporal dos professores?

Que lugar de importância atribuiriam a consciência corporal para o *ser-saber-se uno-múltiplo e interdependente*?

Se pudessem alterar algum aspecto do programa que sugestões dariam?

Na medida em que iam elaborando suas respostas ora individual, ora coletivamente, iam revelando saberes que estavam para além daquele espaço-tempo disciplinar transitando pela filosofia, pela lógica, pela retórica, pela arte, pela cultura, pela psicologia, pela espiritualidade, pelas demais disciplinas que compunham o currículo do semestre, do curso como um todo e das escolas em que já trabalhavam e/ou pretendiam um dia trabalhar.

Ao buscar a síntese deste momento, reconheci uma outra relação que despontava e que se manifestava tão claramente para mim que, me pus a observar mais atentamente como ela ia se engendrando na fala das acadêmicas e buscando aproximação com o conceito de metadisciplinaridade apresentado por Zabala (2002)

De acordo com o autor,

o conceito de *metadisciplinaridad,e* [se apresenta} muito próximo ao de *transdisciplinaridade*, e explica não a forma de vincular diferentes disciplinas, mas a de conceber ou ver o conhecimento prescindindo delas. É uma forma de se acercar do conhecimento, uma filosofia ou ponto de vista que pretende libertar-se da servidão ou dos condicionantes de algumas disciplinas que foram fruto de uma fragmentação irreal do saber. Esse conceito, [...] é fundamental na hora de situar o ponto de partida do que denominamos *enfoque globalizador*. [...] o conceito de enfoque globalizador é um termo especificamente escolar, em que um dos pontos de partida é uma aproximação com a realidade que pretende ser fundamentalmente metadisciplinar, embora em seu processo didático os instrumentos para adquirir o conhecimento sejam claramente disciplinares, interdisciplinares e quando possível, transdisciplinares. (Zabala, 2002, p.33)

E prossegue dizendo que “na escola, devíamos entendê-la como a ação de se aproximar dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global ou holística” (idem, p.34).

Considerando, então, que o objeto dos estudos elencados pela disciplina de Movimento e Identidade Corporal I eram os corpos de professores em formação, o programa, inconscientemente promoveu uma resposta metadisciplinar a um projeto transdisciplinar, pautado pela não fragmentação dos saberes.

As manifestações abaixo apresentadas, são representativas do modo como as vivências eram percebidas pelas acadêmicas e, mesmo o desconforto apontado por algumas indicam a necessidade de maior investimento num projeto formativo que contemple espaço-tempo para a promoção de formação corporal dos profissionais da educação. Concomitante, demonstram a

apreensão da proposta como um jeito diferente de significar e produzir saberes em um programa de formação acadêmica.

“Como estas aulas de expressão corporal me deixam mais leve. Eu chego em casa sem sentir o cansaço do dia e da viagem” (T, 2007/I, NS)

“Fazer isto com as crianças é importante para elas não ficarem muito agitadas” (C, 2007/I, NS)

“Eu fico na expectativa pelo dia que vamos ter vivência de novo. É uma terapia para mim” (F, 2007/I, PED)

“É muito profundo tudo isso. Mexe com coisas que não querem ser mexidas. Fico muito ansiosa.” (B, 2007/I, NS)

“Se pudesse nem vinha para a aula. Não gosto de me expor.” (B, 2007/I, PED)

“Agora eu entendo o que tudo isso quer dizer. Se eu não estiver bem comigo, se não aceitar o corpo que tenho, como vou poder transmitir o contrário pra criança. Elas percebem tudo.” (A, 2007/I, PED)

“O corpo é tudo. Passa tudo por ele. Ele é um filtro e uma tela. Agora eu sei!” (L, 2007/II, PED)

Considerações finais

Analisando o conjunto da experiência num contexto de formação de professores, numa realidade de rápidas transformações, de multiplicidade de culturas dialogando e compartilhando territórios globalizados e afetados pela ditadura do consumismo encontro, ainda, nas práticas corporais que, como a Psicomotricidade Relacional, ocupam-se da interioridade dos seres humanos, uma rota alternativa para reencantar a comunidade escolar por práticas educativas equilibradas, desde a perspectiva da Educação Integral e de plenitude e Inteira do Ser.

¹ Segundo Freitas (2004, p. 52), o que marca o humano são as relações dialéticas entre corpo, alma e o mundo no qual se manifestam, relações que transformam o corpo humano numa *corporeidade*, ou seja, unidade expressiva da existência.

² De acordo com Lapierre e Aucouturier (1997; p.101;) os materiais estruturados são coadjuvantes no processo de jogo permitindo ao jogador/brincante transformá-los em objetos transicionais na acepção de Winnicott ou objetos substitutivos conforme os autores preferem nomear.

REFERÊNCIAS

Freitas, G. G. (1999) *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí: Unijuí.

Galvani, Pascal (2002) *A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural*. In: Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS. São Paulo: TRIOM, p. 95-121

Josso, Marie-Christine (2004) *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez.

Lapierre, André (1997) *Psicanálise e Análise Corporal da Relação – semelhanças e diferenças*. São Paulo: Lovise.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard (1988) *A Simbologia do Movimento – Psicomotricidade e Educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lapierre, André; Aucouturier, Bernard (1984) *Fantasma corporais e prática psicomotora* São Paulo: Manole.

Lapierre, Andre; Lapierre, Anne (1997) *El adulto frente al niño de 0 a 3 años – relación psicomotriz y formación de la personalidad. Uma experiência vivida em la guarderia*. 6 ed. corregida y aumentada. Madrid: CIE S.L.

Moraes, Maria Cândida; Valente, José Armando (2004) *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.

Morin, Edgar (2000) *Ciência com consciência*. 4 ed. revisada e modificada .Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil.

Morin, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Zabala, Antoni (2002) *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo – uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ArtMed.