

Interdisciplinaridade: tateando de olhos abertos¹

Paulo Meireles Barguil²

1. Um sono profundo – aspectos filosóficos

*Já choramos muito
Muitos se perderam no caminho
Mesmo assim não custa inventar uma nova canção (que venha nos trazer)
Sol de primavera abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender
Beto Guedes & Ronaldo Bastos(b)*

Na sua breve e fecunda história na Terra, o Homem se caracteriza pelo esforço de compreender o mundo: desde o que lhe é mais próximo até onde a sua imaginação lhe permite ir. No início desse empreendimento, a compreensão do universo formava um bloco só, não havendo a separação entre Filosofia, Ciência, Arte e Religião. O que teria provocado essa divisão?

Vislumbro, inicialmente, um fator básico: o aumento substancial de saberes, fruto da vocação ontológica do homem – conhecer, interpretar o seu ambiente – que tornou necessária (indispensável, até!) a constituição de grupos menores que congregassem os elementos mais parecidos entre si. Uma das conseqüências oriundas dessa contingência foi a formação de uma série de visões particulares, restritas de saberes. Na busca de ampliar ao máximo cada uma delas, o Homem esqueceu-se de que as diversas áreas não possuem, isoladamente, a capacidade de retorquir as indagações mais profundas elaboradas no seu cotidiano sobre a vida.

O caráter relacional entre as diversas partes e entre estas e o todo, entre os inúmeros particulares e entre estes e o geral, é, via de regra, ignorado, deslustrando as maravilhosas descobertas, pois qual o valor dessas senão o de poder contribuir para formação de um mosaico multicolorido, favorecendo a crescente admiração, por parte do Homem, quanto às delícias do mundo?

O problema acentuou-se quando, por questões diversas, a Humanidade valorizou alguma forma de conhecimento em detrimento das outras, desenvolvendo, por conseguinte, verdadeira caça às demais, que deixaram de ser vistas como irmãs gêmeas, pois que filhas do mesmo parto, e passaram a ser vistas como inimigas, que precisavam ser eliminadas por ameaçarem a sua existência.

O desafio atual é, creio, vislumbrar caminhos que possibilitem maior harmonia entre aquelas manifestações culturais. Para tanto, é necessário que o Homem investigue a sua relação com a natureza, que é mais do que o seu lar: é o seu útero. Quanto mais o Homem se separa dela, mais ele pode se tornar consciente de si, um ser histórico, temporal (FONTANELLA, 1995, p. 15). Porém, ele precisa voltar, ininterruptamente, seu olhar (e seu amor) para a sua criadora, sob pena de desperdiçar a chance de aprofundar a sua capacidade de compreensão, pois somente quando ele se percebe separado da natureza, ele pode buscar a ligação, a relação, a integração com ela, a qual acontece, simultaneamente, em dois níveis: dentro e fora de si.

¹ In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.). *Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: LCR, 2005. p. 400-413.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor adjunto da UFC. www.paulobarguil.pro.br.

Até quando o Homem continuará a fracionar a sua existência em categorias estanques? “O homem se divide e divide tudo o mais. A formação da subjetividade é empurrada para o interior. E esta é a questão que nos preocupa: a visão dualista do homem; mais: a vivência da dualidade” (FONTANELLA, 1995, p. 08). Urge, pois, que se busquem novos fundamentos que propiciem uma Educação que valorize o aluno, os seus conhecimentos, a sua história, os seus sonhos, a sua avaliação sobre o seu desempenho no cotidiano, não mais como realidades separadas e quase sem nenhuma relação, mas como elementos de um todo.

Será, porém, que ainda é possível se falar em subjetividade ante as pressões sociais e econômicas que fazem com que as pessoas tenham um ritmo cada vez mais intenso, que as obrigam a agir de modo tão competitivo? Como deve ser compreendida a falta de espaço (e de tempo) para que o Homem viva sua dimensão artística, estética? Como deve ser interpretada a não-oportunidade de expressar as suas emoções? Que atalhos deve a Humanidade desbravar se quiser decifrar enigmas ainda obscuros?

Infelizmente, no mundo ocidental, assistimos a um excesso de valorização do conhecimento dito científico, caracterizado pelo domínio da razão, em detrimento das outras dimensões da pessoa. É um paradoxo terrível o fato de que a Ciência nas diversas áreas, como expressão do esforço da Humanidade de melhorar a sua vida, seja para a maioria dos alunos apartada do cotidiano deles, ensejando a lamentável cisão entre teoria e prática, escola e vida, razão e emoção.

Como é possível se assistir, coetaneamente, a dois grandes movimentos antagônicos no que se refere a elaboração e vivência do conhecimento? Acredito que a compreensão distinta do papel do erro pela Ciência – etapa natural de decurso do conhecimento – e pela escola – uma erva daninha, que precisa ser erradicada constantemente, por atrapalhar o sucesso das atividades – oferece uma boa pista para a forma diferenciada de como o cientista e o estudante encaram o ato de conhecer. Para o primeiro, a tarefa de conhecer é permeada de mistérios, ilusões, esperanças, explicações parciais (BACHELARD, 1985, p. 147ss); para o segundo, é uma obrigação que deve ser executada da forma mais perfeita possível, mesmo que desprovida de significado para si, sem espaços para equívocos, sob pena de ser ridiculizado pelo professor e alunos.

A compreensão do caráter histórico do conhecimento permite que o sujeito estabeleça com o saber uma relação menos tensa e angustiante, pois ele está cômico de que a sua missão é interminável: sempre haverá algo a ser descoberto, refeito e ampliado (BARGUIL, 2000), fazendo com que o foco da sua atenção se afaste do produto (que ele sabe nunca ser final) e se volte ao processo, permitindo-se desfrutar do privilégio que é aprender. Nesse sentido, a Educação deixa de ter um caráter meramente decorativo (no duplo sentido), passando a contribuir no processo investigativo e exploratório do universo.

Nova compreensão epistemológica estabelece, obrigatoriamente, ligações múltiplas com a realidade em que se insere, possibilitando (ou não) o estabelecimento de relações sociais pautadas em valores que respeitem a dignidade humana, denunciando todas as formas alienantes, inclusive, e principalmente, as realizadas no ambiente escolar.

A opção por uma Educação destinada a formar cidadãos comprometidos com a busca de maior justiça social clama por práticas mais vivas, na compreensão de que o distanciamento entre o mundo do aluno e as práticas escolares explica a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender características das salas de aula, problemas que, aliás, não se apresentam como privilégio do Brasil.

O resgate da subjetividade e a valorização de uma visão integral do Homem são necessários para que possa ocorrer uma *aprendizagem significativa*:

(...) o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado. (...) Um conhecimento autodescoberto, essa verdade que foi pessoalmente apropriada e assimilada à experiência de um modo pessoal, não pode se comunicar diretamente a outra pessoa. (ROGERS, 1991, p. 254).

O que pode ser feito para que alunos e professores proclamem, não somente com palavras, a beleza e o prazer de aprender (ALVES, 1994)? Para elaborar algumas pistas, delinear algumas possibilidades, no sentido de lobrigar opções, é que se faz necessária a discussão sobre o currículo, notadamente sobre a interdisciplinaridade.

O conhecido é finito, o desconhecido, infinito; intelectualmente permanecemos em uma ilha dentro de um oceano ilimitado de inexplicabilidade. Nosso objetivo em todas as gerações é reivindicar por um pouco mais de terra. (T. H. HUXLEY apud SAGAN, 1982, p. 03).

2. O sonho de um despertar – aspectos pedagógicos

*Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças é só repartir melhor o pão
Recrutar o paraíso agora para merecer quem vem depois*
Beto Guedes & Ronaldo Bastos(a)

A partir da certeza de que “O acontecer é global e simultâneo. Ao passo que o verbal é sucessivo e linear...” (MARSHALL MCLUHAN apud GAIARSA, s/d, p. 13), pugna a necessidade de se buscar, com fé e amor, uma Educação que valorize não mais somente a inteligência lingüística e/ou a lógico-matemática, mas que, por compreender que o Homem é organismo extremamente complexo e misterioso, desenvolva também as demais inteligências – intrapessoal, interpessoal, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalística – afinal a aprendizagem acontece de modo mais consistente quando ela envolve as diversas maneiras como a pessoa apreende a realidade. A grande contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1994) não é a descoberta de inteligências, com a ampliação das possíveis classificações das pessoas, mas exatamente a certeza de que o Homem não pode ser reduzido a um rótulo.

Segundo Kamii (1992), a meta educacional da Teoria de Piaget é o desenvolvimento da autonomia (moral e intelectual), em oposição à heteronomia. Defendo o argumento de que a autonomia dos autores pedagógicos seja um princípio da práxis educacional. O ensino centrado no educador precisa ser refeito, não somente com a utilização de computadores, que costuma ocasionar somente uma simples mudança da fonte do conhecer, daquele para esse, mas pela transformação das relações pedagógicas, onde o ensino busque desenvolver, cada vez mais, a competência dos educandos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pela sua vida.

Essas contribuições teóricas vão de encontro às formatações curriculares comumente desenvolvidas, as quais, conforme Henriques (2000), se baseiam em certos princípios que engessam (e empobrecem) as práticas docente e discente, sem depender do nível de ensino: i) homogeneidade; ii) unidimensionalidade; iii) normatividade; iv) seqüencialidade; v) previsibilidade; e vi) disciplinaridade.

A crise da Educação é multifatorial, sendo a questão curricular um aspecto que deve ser devidamente considerado. As propostas pedagógicas não de, cada vez mais, valorizar a participação do aluno (de acordo com as suas possibilidades) em todas as etapas do processo, desde a escolha dos conteúdos a serem estudados (que devem, sempre que possível, ter relação com a sua vida) até a forma como a avaliação se efetivará, objetivando responder àquela antiga (mas sempre atual!) indagação dos alunos sobre a importância de determinados conteúdos para a sua vida.

“Que critérios devo observar na escolha dos conteúdos relevantes para os meus alunos?” é uma pergunta que o professor deve constantemente se fazer quando da estruturação de um currículo. Diante, porém, do incremento da quantidade de saberes e da pressão exercida pela sociedade na qualificação de seus profissionais, será possível alguém afirmar que dentro de poucos anos tal conhecimento e não outro será imprescindível para o futuro profissional de seus alunos?

Uma solução constantemente buscada é a valorização dos saberes dos alunos, formulados a partir do seu complexo e desafiante cotidiano, procurando enriquecê-los com reflexões que lhes permitam elaborar os conhecimentos em níveis mais refinados. Um dos frutos dessa atitude pedagógica é possibilitar que o educando se perceba como responsável pela sua vida, pelo seu aprendizado, contribuindo substancialmente para a elaboração de um autoconceito e uma auto-estima positivos.

Nessa mesma direção, Paraíso (2000), partindo do princípio de que o currículo é um produtor de identidades, defende a importância do multiculturalismo, no sentido de respeitar os valores, crenças e costumes das minorias sociais. Por fim, a autora denuncia o caráter homogeneizador do currículo, por valorizar o homem, o heterossexual e o branco, em detrimento, respectivamente, da mulher, do homossexual e do negro.

Sem dúvida alguma, lidar com o diferente constitui grande desafio para todas as pessoas. Os conflitos sociais têm origens variadas, mas em muitos deles se percebe a presença da intolerância com o não-eu. Acredito e defendo a idéia de que a escola é um espaço privilegiado no aprendizado dessa importante lição, afinal, é a partir do outro que forjo, ininterruptamente, a minha identidade. Canen & Moreira (1999) defendem um currículo que se forja a partir das seguintes linhas gerais: i) a articulação da pluralidade cultural da sociedade à pluralidade de identidades presentes na sala de aula; ii) o multiculturalismo não é mais uma disciplina, mas se explicita nos conteúdos selecionados, frutos da diversidade cultural; iii) o diálogo é fundamental para uma prática curricular que valoriza o diferente; e iv) os aspectos cognitivos não bastam: é necessário existir um envolvimento afetivo.

Outra resposta é o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, que buscam integrar as diversas áreas do conhecimento, por compreendê-lo como um todo. Sem dúvida, a interdisciplinaridade requer do profissional da Educação uma formação bem diferente da que lhe é oferecida, pois, mais do que extensa fundamentação teórica, é indispensável que ele tenha uma experiência interdisciplinar, que o contemple não apenas cognitivamente, mas também corporalmente, afinal a disciplina escolar deve ser sempre entendida nesse duplo aspecto.

Percebo, entretanto, que permanece o velho distanciamento entre Ciência, Arte, Filosofia e Religião. Via de regra, as propostas interdisciplinares estão circunscritas ao conhecimento (dito) científico, buscando maior integração entre as suas disciplinas –

Matemática, Português, Física, História ..., ou seja, elas gestam-se nos domínios da Ciência, da razão, da lógica. Onde estão as emoções, os desejos, os movimentos?

O desafio posto é quebrar este domínio de um tipo de inteligência (a lógico-matemática ou a lingüística) sobre as demais, afinal, conforme Gardner (1994), as pessoas desenvolvem de forma particular as suas várias habilidades, as quais se constituem como linguagens que permitem (ou não) a comunicação com o mundo, ponte de todo conhecimento que o Homem constrói sobre si e o universo.

Ser Homem exige de cada indivíduo o equilíbrio (nunca alcançável!) das dimensões pessoal e social. Por um lado, essa é uma constante ameaça ao desenvolvimento daquela, por outro lado, não é possível que a primeira se constitua como tal sem a vida em sociedade (FREIRE, 1997, p. 64). Toda aprendizagem têm esse duplo aspecto. Ao reconhecer e vivenciar o caráter dialógico da vida, ele amplia a sua capacidade de exploração do universo.

A célebre afirmação de Rousseau – “O homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe” – além de revelar apenas o caráter negativo da vida social, está fundamentada numa visão inatista do Homem, ao acreditar que ele nasce completo, sendo a vida social mais uma contingência do que uma necessidade, um imperativo para o desenvolvimento de cada indivíduo.

Piaget (1991) acentua que o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece mediante os esquemas, operações que se realizam na mente dele, com o objetivo de se adaptar e organizar o meio. Por compreender que o equilíbrio alcançado pelo sujeito nunca é permanente, pois sempre haverá algo que o perturbará, ele denomina esse processo de *equilíbrio sucessiva*, que acontece por meio de assimilação e acomodação.

É, ainda, extremamente importante para o presente estudo a noção de *egocentrismo*, entendida como a dificuldade do sujeito de situar-se no lugar do outro, perceber o mundo com olhos outros que não os seus, de até mesmo admitir que existem outras leituras possíveis... Essa dificuldade de descentrar não se limita ao universo infantil, como se poderia, inadvertidamente, pensar!

Do que adianta o sujeito possuir as estruturas mentais flexíveis, reversíveis, se ele percebe o diferente, o não-eu, como algo que ameaça a sua existência? Nesse sentido, Rogers (1991, p. 255) confessa:

Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar minhas defesas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. (...) uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência.

Tais contribuições são enriquecidas pela teoria de Vygotsky (1991, p. 99), que realça a importância do meio social no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores: “(...) o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.” Para ele, cada pessoa possui dois níveis de desenvolvimento mental: o real e o proximal – enquanto o primeiro mostra as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente, o segundo revela as funções que ainda não amadureceram, que estão em maturação,

caracterizando-o prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 95-97). Numa metáfora, enquanto o primeiro é o fruto, a segunda é a flor do desenvolvimento mental.

Para uma abalizada análise da questão curricular, é necessário considerar os aspectos ideológicos, culturais e de poder que nela existem, buscando alcançar uma dinâmica correlação desses na elaboração teórica, fundamento e ponto de chegada das práticas educacionais, quer os professores e alunos admitam ou não. A complexidade do desafio revela o quão urgente se deve enfrentá-lo, sob pena de perpetuarem-se ritos cada vez mais estéreis e opacos para os atores sociais envolvidos (MOREIRA, 1999).

Felizmente, cresce no ambiente educacional a compreensão da necessidade de se valorizar as experiências, os valores e os conhecimentos trazidos pelos alunos, não tomando-as como verdades acabadas, mas como material básico (e indispensável) para novas elaborações, que não têm fim, haja vista o caráter transitório, parcial e inesgotável do conhecimento, bem como dos meios de produção, que se transformam de maneira cada vez mais rápida, em decorrência das mudanças tecnológicas.

Uma das características mais marcantes do Brasil é a diversidade cultural. Afinal somos repletos de negros, índios, brancos; pobres, ricos; evangélicos, católicos, espíritas e ateus; ... Diante dessa diversidade, é possível se pensar numa proposta curricular que contemple todo o País, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

Na abertura dos PCNs, os seus autores assinalam que esses não devem ser vistos como um receituário, mas qual um guia, que fornece variadas informações, cabendo ao viajante escolher as que mais combinam com ele. A despeito do alerta empreendido, Lopes (1999) chama a atenção para o caráter homogeneizador daqueles documentos, os quais intentam mascarar as profundas diferenças, frutos de uma estrutura social injusta. Outra crítica formulada contra os PCNs concerne à relação desses com os princípios curriculares enunciados por Tyler (Ralph), há cerca de meio século, que priorizava no processo educacional o momento avaliativo, no sentido de mensurar a aprendizagem ocorrida, desprezando (por que será?) o caráter processual e histórico que a caracteriza, bem como por não polemizar sobre os motivos da escolha dos conteúdos ministrados (CUNHA, 2000).

A Via-láctea contém cerca de 400 bilhões de estrelas de todos os tipos movendo-se com uma graciosidade complexa e ordenada. De todas elas, os habitantes da terra conhecem de perto ou de longe somente uma. Cada sistema estelar é uma ilha no espaço, resguardada de seus vizinhos por anos-luz. Posso imaginar criaturas penetrando nos primeiros clarões do conhecimento em mundos incontáveis, cada um assumindo em primeiro lugar seu insignificante planeta e um punhado de sóis desprezíveis como sendo tudo o que existe. Crescemos no isolamento; somente aos poucos nos ensinamos sobre o Cosmos. (SAGAN, 1982, p. 10).

3. O despertar do sonho – possibilidades educacionais

*O viver é de improviso
Faz sua própria lei...
Mas navegar é preciso:
Vou mandar-te um lay-lady-lay
Tão pós-moderna a eterna paixão
Nesse programa de guia de navegação
Vi seu poema no meu computador
Que eu estou navegando numa tela multicolor
Belchior & Ricardo Bacelar*

Ao rejeitar as explicações plasmadas num esquema *causa* → *efeito* (*conseqüência*), que, por vezes, sequer se prestam a fenômenos da natureza, ao contrário do que sempre propagaram os positivistas – defendo o argumento de que a escola desenvolva atividades que privilegiem a divulgação e a interpretação de manifestações sociais diferentes, conforme defende Chizzotti (1994, p. 94), dando, assim, importância à convivência na constituição do conhecimento, abandonando, com efeito, ritos desprovidos de significado, que inumeráveis prejuízos trazem à espontaneidade e criatividade das crianças, adolescentes e adultos.

A interdisciplinaridade desenha-se, pois, não somente como nova forma de aprender (cognitivamente) saberes, compreendendo-os de forma relacional, mas (e principalmente!) como a possibilidade de apre(e)nder a realidade com a inteireza do ser-devir humano, afinal ele nunca atinge o seu potencial máximo, que se apresenta como um tesouro inesgotável, à espera de novas formas de aprendizagem e avaliação, as quais devem ser pautadas pela riqueza do diálogo, movimento, curiosidade, diversidade, dúvida, atitudes experimentadas durante as atividades realizadas.

A busca de uma nova Educação, a partir do entendimento da importância da interdisciplinaridade, deve ter um compromisso resolutivo com o resgate da dimensão corporal, tantas vezes esquecida e negligenciada, a qual deve ser compreendida num espectro mais amplo de subjetividade, aqui entendida como tudo aquilo que diz respeito ao indivíduo (GONÇALVES, 1994).

A complexidade da estrutura e do funcionamento do cérebro, aos poucos desvendada pelos cientistas, nos permite, convida e incita a conceber a vida de maneira muito mais rica e diversa da que temos feito. As infinitas e rapidíssimas ligações entre os neurônios, que ininterruptamente se comunicam mediante as sinapses, trocando sensações e permitindo uma diversidade incrível de manifestações, esfacelam a lógica pautada num modelo linear, que acreditava na previsibilidade dos comportamentos, por tantos anos soberanamente reinante.

A interdisciplinaridade, tal como concebo, é embasada na compreensão de que o fundamento primeiro (e último) da vida humana não é a razão, como tantos se cansaram de proclamar, mas precisamente a emoção, o desejo, a dimensão onírica. Essa convicção, porém, não instaura uma nova ditadura, mas esforça-se para estabelecer um fecundo e sequioso diálogo entre os diversos aspectos do ser-devir humano, objetivando o alcance de uma harmonia, nunca plenamente atingível, mas sempre procurada. É como anota Fazenda (1993, p. 18): “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir.”

A escola, nesse sentido, sobressai-se como um valioso local onde as novas (e também as antigas) gerações podem aprender a conceder generosos espaços para as emoções, o desejo e o corpo, pois pesquisas revelam que eles possuem mais importância do que se costumava crer (GOLEMAN, s/d), considerando ter o comportamento humano, desde cedo, forte componente motivacional, embora dificilmente identificado.

Uma nova Educação deve criar condições para que o aluno desenvolva a noção de totalidade, a qual se manifesta de variadas formas: na relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo. Ele deve ser instigado a perceber mudanças ocorrentes na sua percepção inicial e final dessas vinculações, possibilitando-lhe alargar a sua compreensão quanto ao caráter histórico, processual e parcial do conhecimento, bem como do relevo da interação social na sua complexificação.

Os sujeitos devem compartilhar as suas percepções quanto aos caminhos projetados e trilhados, permitindo a acreção do entendimento individual e social da sua responsabilidade pessoal/coletiva com o projeto autônomo de conhecimento. Da mesma forma, devem ser partilhadas as dificuldades, no sentido de propiciar aos autores envolvidos a oportunidade de descentrar, de conhecer outras realidades, investigando-as, inquirindo-as, num esforço de ampliar a sua capacidade de interpretação do mundo-mistério.

Todo ânimo deve ser empenhado por todas as pessoas na formação de uma unidade complexa, cientes das possibilidades que permeiam o seu viver. O sujeito deve encontrar na escola atividades múltiplas que favoreçam a sua integração corporal, bem como a percepção e vivência do aprendizado dentro de uma perspectiva holística do ser humano, a qual se apresenta como condição indispensável para uma aprendizagem mais profícua e duradoura, superando, assim, a oposição das emoções e do corpo em relação à mente, à razão (FONTANELLA, 1995, p. 10). Esta conforma-se à idéia de Ferreira (1993, p. 22): “Interdisciplinaridade é uma atitude, isto é, uma externalização de uma visão de mundo que, no caso, é holística.”

A perda da inocência, da vivência una, foi o início da História e da razão. A recuperação da inocência, a purificação, a salvação, a recuperação da liberdade, da convivência, da felicidade, serão a consumação da existência...
(FONTANELLA, 1995, p. 91).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *A Alegria de ensinar*. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *O Novo espírito científico*. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo!* Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.
- CANEN, Ana & MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. *Revista Educação em debate*. Ano 21, nº 38, v. 2, 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. O Cotidiano e as pesquisas em Educação. FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- CUNHA, Regina Céli Oliveira da. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também?* <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/rcunha.html>, 2000.
- FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GAIARSA, José Ângelo. *O Espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, s/d.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução: Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, s/d.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e Educação*. Campinas: Papyrus, 1994.

- HENRIQUES, Márcio Simeone. *O Pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear*. <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/simeone.html>, 2000.
- KAMII, Constance. Autonomia: a meta da Educação Piagetiana. KAMII, Constance & JOSEPH, Linda Leslie. *Aritmética: novas perspectivas - implicações da teoria de Piaget*. Tradução: Marcelo Cestari Terra Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1992.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora*. <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/marlucy.html>, 2000.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim & Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SAGAN, Carl. *Cosmos*. Tradução: Angela do Nascimento Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1982.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira M. Barreto & Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Referências Discográficas

- BELCHIOR; BACELAR, Ricardo. Vício elegante. Belchior. *Vício elegante*. GPA. 1996.
- GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. O Sal da terra. Beto Guedes. *O Talento de Beto Guedes*. EMI. 1991a.
- _____. Sol de primavera. Beto Guedes. *O Talento de Beto Guedes*. EMI. 1991b.