

CIDADANIA PLANETÁRIA E ECOLOGIA DE SABERES: TRANSDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO DA UNIVERSIDADE

SILVIA ELISABETH MORAES, Universidade Federal do Ceará, silviamoraes@ufc.br

LUDMILA DE ALMEIDA FREIRE, Universidade do Estado de Minas Gerais,

ludmilafreire@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa *Cidadania global como tema inter/transdisciplinar no currículo universitário*. O tema surgiu em projetos temáticos interdisciplinares em aulas de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (2009-2012), desenvolvidos com o intuito de oferecer alternativa à linearidade, fragmentação e alienação do currículo tradicional e introduzir a complexidade na atividade pedagógica. Os temas escolhidos pelos alunos se expandiram, passando a relacionar-se com o contexto local, regional, nacional e global. Para situar melhor a questão, Moraes foi ver como o Reino Unido vem articulando 'Global Dimension' como tema transdisciplinar nas escolas e universidades (Instituto de Educação, Estágio Sênior, Capes 2013-2014). Cocomitantemente, Freire realizou um Doutorado Sanduíche (Capes) na Universidade de Coimbra estudar a Ecologia de Saberes de Boaventura de Sousa Santos. A incorporação da Ecologia de Saberes determinou a evolução de cidadania global para cidadania planetária. Esta cidadania é por nós vista como significante flutuante que se articula em uma variedade de projetos concretos propostos por diferentes grupos de acordo. Cidadania planetária é seu tema transdisciplinar, seu 'saber organizador'. Assumimos a universidade como contexto discursivo para a construção de uma Cidadania planetária e a Ecologia de Saberes como categoria principal para apoiar nossa reflexão.

Palavras-chave – Cidadania Planetária – Ecologia de Saberes – Transdisciplinaridade – Universidade

Introdução

Na Universidade Federal do Ceará, a discussão sobre cidadania partiu de projetos temáticos desenvolvidos em turmas de licenciatura entre 2009 e 2012. Temas como

Energias renováveis, Amazônia, Aquecimento global, Consumismo, Evolução, Fome, Poluição foram abordados interdisciplinarmente e assumiram uma dimensão ainda mais ampla quando o seu escopo evoluiu de uma perspectiva local e nacional para uma perspectiva. Esta abordagem pedagógica visa fazer com que os licenciandos de várias áreas do conhecimento abandonem por um momento o pensamento disciplinar - fragmentado, linear e alienado que caracteriza o currículo tradicional - e aprendam a lidar com a complexidade do mundo.

O programa da disciplina, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação, afirma que o aluno no final do semestre deve entender o currículo como uma construção que envolve conflitos, interesses e relações de poder, fomentar o pensamento crítico e contextualizar conteúdos por meio de práticas interdisciplinares e transversais. Os projetos que abordavam o *universo temático* (Paulo Freire) dos grupos participantes foram considerados como uma forma de promover tal currículo.

Neste caso, a maioria dos estudantes de cursos noturnos da UFC, embora geograficamente e economicamente longe do "Norte global", sofre as influências de um mundo globalizado através de seus telefones celulares, iPhone, iPad, Facebooks, Twitter e Televisão. Suas perguntas se tornaram mais e mais críticas: Qual o significado de cidadania para nós? O que quer dizer aceitar a diversidade quando se vive em um mundo periférico? Qual a relação entre os problemas das nossas comunidades e várias outras comunidades ao redor do globo? Como é que estas comunidades se relacionam com os centros mundiais de poder? Qual o papel da ciência na discussão da cidadania? Pode-se até afirmar que, ao deixarmos o aluno fazer suas próprias conexões, as amarras da disciplina são quebradas e o pensamento corre solto: o aluno passa a "ler o mundo" (Paulo Freire, 1981) e a compreendê-lo melhor, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania.

A inclusão de temas transversais no currículo da escola básica brasileira - ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural (PCN, 1998) - foi um passo importante na configuração de uma cidadania mais consciente. Transversalidade põe em evidência os conceitos e maneiras que dominam as instituições, pessoas e modos de produção, distribuição e controle do consumo e da vida cultural. A inclusão de temas transversais no currículo favorece o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as questões que afetam a vida coletiva e distorcem a visão do homem para com a natureza (Moraes, 2005).

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, MEC, DCNEB, 2013), descobrimos que a cidadania sugere uma noção de "acesso dos indivíduos a bens e serviços de uma sociedade moderna", um discurso contemporâneo de uma época em que muitos movimentos sociais brasileiros lutaram, essencialmente, por obter, por parte do Estado, condições de vida mais dignas do ponto de vista predominantemente material. Esse discurso mudou para uma cidadania agora entendida como a participação ativa dos indivíduos nas decisões públicas, a fim de assegurar uma vida civilizada de qualidade. No contexto escolar, de acordo com DCNEB, a principal questão em torno da qual o currículo deve ser construído é: que tipo de educação homens e mulheres precisam nos próximos 20 anos a fim de participar na construção de um mundo tão diverso?

A abordagem disciplinar tradicional está sendo ressignificada, não só cientificamente, mas na prática, o que requer novas formas de produção de conhecimento, bem como a redefinição do sujeito da ciência. Aprendemos que os processos de aprendizagem são complexos pois eles se efetuam através do estabelecimento de relações entre sujeitos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções e sentidos elementos esses que não são restritos ao tempo ou espaço físico da sala de aula, ou aos limites de disciplinas ou unidades de um livro. Junto com a aprendizagem científica, devemos construir um currículo que integre as várias áreas do conhecimento e promova a imprevisibilidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Inter e transdisciplinaridade são conceitos fundamentais para o estudo de fenômenos complexos em todas as áreas do conhecimento, institucionalizando-os em práticas de ensino e pesquisa em cursos de graduação e pós-graduação. A interdisciplinaridade pode ser vista como a relação entre o núcleo de competência e domínio da competência das diferentes disciplinas. O núcleo fornece conhecimentos específicos e o campo de competência (interseção) oferece o espaço onde a interdisciplinaridade principalmente ocorre (Campos 2000). Transdisciplinaridade refere-se à incorporação de conhecimentos e de práticas não-acadêmicas nos protocolos de pesquisa. No plano metodológico, há necessidade de abrir a academia para outros tipos de conhecimento e outros níveis de ensino, aprendizagem e pesquisa.

Cidadania como significante flutuante (Laclau, 2007) - significantes flutuantes são articuladas em uma variedade de projetos concretos de acordo com os contextos discursivos em que estão inseridos - nos permite colocar a discussão em contextos local, nacional, global e planetário (Moraes, 2014 e 2015). Temas transdisciplinares funcionam como organizadores do conhecimento, permitindo "ligar os saberes e lhes dar sentido"

(Morin 2000, p.21) e proporcionando foco e relação entre os projetos de pesquisa e as disciplinas do currículo.

Pensar a complexidade, dizem Morin & Le Moigne (2000), é o maior desafio do pensamento contemporâneo. O pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a ‘ordem’, a ‘separabilidade’, e a ‘razão’. Suas bases encontram-se hoje em dia abaladas pelo desenvolvimento, inclusive das ciências, que originalmente foram fundadas sobre esses três pilares.

No âmbito do currículo temos uma mudança paradigmática que determina a incorporação de temas como caos, complexidade, multiculturalismo, dialogicidade, intersubjetividade. Equipes interdisciplinares estão sendo criadas com o intuito de abordar problemas no meio ambiente, saúde, economia, educação, entre outros que requerem um olhar multidisciplinar e integrado.

Não podemos esperar, diz Moreno (in Busquets et ali, 1995), que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica proporcionem conhecimento sobre tudo aquilo que as mulheres e os homens do presente precisam saber, porque vivemos numa sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres, pela conservação e melhoria do meio ambiente, por viver de uma maneira mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permite melhorar as relações interpessoais.

Carapiá Fagundes & Burnham (2001) talvez diriam que esse é um primeiro passo, (embora tímido, dizemos nós) rumo à transdisciplinaridade que os autores definem como a superação da fragmentação e compartimentalização disciplinar do conhecimento no currículo das instituições de ensino superior. Tomando como exemplo os cursos de graduação, as autoras observam que as disciplinas são colocadas como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão entre elas, contribuindo para reforçar a visão puramente tecnicista e instrumental do saber. A transdisciplinaridade situa as relações ou reciprocidades entre as diversas disciplinas no interior de um sistema total “[...] tomando por base uma axiomática geral compartilhada capaz de instaurar uma coordenação, em vista de uma finalidade comum” (Peduzzi 2000, in Carapiá Fagundes & Burnham, 2001, p. 40).

Uma definição de cidadania, para começar

Tradicionalmente, cidadania é um conjunto de práticas políticas que envolvem direitos e deveres públicos específicos com relação a uma determinada comunidade

política. Envolve e inclui tarefas políticas que os cidadãos devem executar para configurar e apoiar a vida coletiva. É um mecanismo eficaz para promover os interesses coletivos e incentivar governantes políticos para perseguir o bem público, em vez de seu próprio (Bellamy, 2008). Precisamos de um quadro político estável para regular a vida social e econômica, juntamente com várias instituições políticas para oferecer condições claras e razoavelmente estáveis para as diversas formas de interação social; apenas uma comunidade política com propriedades semelhantes as irá proporcionar.

Cidadania opõe-se à exclusão: exclusão por gênero, cor da pele, falta de acesso à educação, trabalho e moradia. É condição de igualdade cívica. Consiste em pertencer a uma comunidade política onde os cidadãos podem determinar os termos da cooperação social em condições de igualdade (Bellamy, 2008: 17).

Implícita ou explicitamente, a universidade tem como objetivo principal a construção da cidadania que inclui discutir a natureza e qualidade dos benefícios e direitos associados à adesão e participação nos processos políticos, econômicos e sociais da comunidade. Sousa Santos (2012) aponta algumas perguntas a serem abordadas ao falarmos da universidade: se a universidade pode reinventar-se com sucesso como centro de conhecimento numa sociedade globalizante que se apresenta com muitos outros centros; se haverá espaço para um conhecimento crítico, heterodoxo, não-comercializável, que respeite a diversidade cultural, na universidade do futuro; se o cenário de um fosso crescente entre "universidade central" e "universidade periférica" pode ser evitado; se os imperativos do mercado podem ser relativizados como critérios para o êxito da investigação; e, se a universidade pode se tornar o local da refundação de uma nova ideia de universalismo intercultural.

A função social da universidade está ligada a um projeto emancipatório, onde a educação que é oferecida visa a aquisição de uma profissão a partir do domínio de certos conhecimentos científicos. Ela é também um lugar do pensamento crítico, livre onde se educa para a cidadania antes de educar para o mercado.

Pós-colonialismo e conhecimento universitário

Em seu sentido mais amplo, a teoria pós-colonial tem como objetivo discutir a vasta teia de relações de poder entrelaçadas entre as nações que compartilham uma herança do processo de colonização européia. Quanto à questão do conhecimento, Quijano (2000) aponta que a moderna racionalidade intelectual é altamente ligada ao conhecimento colonial, capitalista, eurocêntrico. Esta categoria se refere a uma

racionalidade ou perspectiva específica que se tornou mundialmente hegemônica sobrepondo-se às outras racionalidades anteriores ou diferentes, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2000).

Entre as noções importantes para atuar como um instrumento de deslegitimação da identidade e da cultura das nações subjugadas, um dos conceitos centrais que servem o seu mecanismo é o conceito de representação. A representação, nesta teoria, refere-se às formas de expressão em que a imagem do outro é esteticamente caricaturada, depreciativa e /ou superficial. Seguindo essa tendência, a relação entre cultura e estética é distorcida por uma relação de poder mais elevado: é através da representação que nós construímos a identidade do outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. O Ocidente, ao longo do caminho de sua expansão colonial, construiu um "outro" supostamente inferior e possuído por uma sexualidade selvagem e desenfreada. Vista como forma de conhecimento, a representação está no coração da ligação conhecimento - poder (Quijano, 2000).

Desde o início do processo de colonização, o conhecimento era profundamente ligado ao poder. O colono, desde o início, fez da colônia e de seus nativos o objeto de sua pesquisa, percebendo-os a partir de uma perspectiva de dominação e exploração, caracterizando-os como exóticos, pitorescos em relação à sua própria referência de civilidade, reforçando assim a sua auto-percepção de superioridade. O espírito científico, a educação e a religião foram a afirmação da cultura branca-européia-cristã sobre a visão de mundo "primitiva e bárbara" dos povos colonizados. É necessário, no entanto, dizer-se que todo este processo de inculturação não ocorreu em uma rua de mão única, sem resistência. Lendo o processo colonial e pós-colonial revela-se a presença da miscigenação, sincretismo, do hibridismo, da resistência cultural.

A teoria pós-colonial propõe uma análise que pode lançar luz sobre o conhecimento e a razão que nasceram e cresceram na universidade: procura-se entender até que ponto as atuais narrativas em currículos acadêmicos continuam a propagar o modelo imperial europeu às custas de suas próprias construções culturais. A discussão pós-colonial não implica que o currículo das instituições de ensino acadêmico deve ser imparcial, livre de preconceitos: o que se busca compreender é o currículo como território disputado, com uma correlação de forças entre conhecimento, poder, estética e cultura. Desmitifica-se a suposta neutralidade que o conhecimento científico moderno postulou e que a universidade, apoiada pelo seu compromisso ético, precisa desvendar.

A principal contribuição para o pensamento social e educacional dos estudos pós-coloniais é que ele cria condições para "a possibilidade de teorizar um relacionamento não-coercitivo ou um diálogo com os excluídos 'Outros' do humanismo ocidental (Gandhi 1998, in Andreotti 2011). Andreotti pergunta: Que aspectos do humanismo iluminista/ocidental (ou outros discursos) podem impedir ou prevenir uma relação não-coercitiva e promover o diálogo entre as diferentes formas de estar no mundo? A resposta da teoria pós-colonial, tal como apresentado em Andreotti, é realizarmos uma análise da hostilidade à diferença incorporada ao projeto teleológico normativo do humanismo ocidental, que é a base das epistemologias ocidentais dominantes.

A ecologia de saberes como alternativa à monocultura do conhecimento científico

A ecologia de saberes, perspectiva basilar da análise realizada neste artigo, deve ser entendida no contexto mais amplo da sociologia das ausências, uma teoria desenvolvida por Santos (1995, 2006, 2007, 2009). É uma investigação que visa dar visibilidade a uma ampla gama de possibilidades culturais, epistemológicas, experienciais tornadas invisíveis por uma lógica hegemônica que não só desqualifica e deslegitima essas outras formas de ação social, como as faz ausentes, indignas de serem consideradas razoáveis à lógica racional em andamento.

Santos ressalta que existem várias maneiras de produzir essa não-existência, mas que todas elas estão em conformidade com a mesma lógica da monocultura, onde as experiências são irrevogavelmente colocadas fora de suas fronteiras e, portanto, não são susceptíveis de serem consideradas importantes ou relevantes. A criação destes espaços hegemônicos da verdade caracteriza algumas formas de monocultura, mas para fins de nossa análise, concentrar-nos-emos na primeira e mais poderosa de todas elas, a *monocultura do saber e do rigor científico*. Esta se centra na constituição da ciência moderna e da alta cultura como as únicas formas possíveis de verdade e beleza. A partir do estabelecimento de um cânone, com os seus próprios critérios de legitimidade que não são imparciais nem servem a grupos indistintos, tudo o que não esteja em conformidade com este cânone é lançado no limbo da ignorância.

A sociologia das ausências pretende demonstrar, em todas as esferas sociais, que uma série de possibilidades plurais foram deixados de fora por uma perspectiva hegemônica que quer se estabelecer como única. Santos refere-se a vários tipos de ecologias, respectivamente, que têm de enfrentar qualquer tipo de monocultura. Como já

mencionado, neste estudo, vamos nos concentrar na análise do primeiro tipo, a ecologia de saberes, que visa combater a monocultura do saber e do rigor do conhecimento.

Por isso, é necessário reconhecer que outras formas de conhecimento permeiam as práticas sociais, desfrutando de legitimidade e relevância para aqueles que os colocam em prática por meio da cultura oral, por exemplo, mas que demonstram força e significado social em suas comunidades. Elas podem ter origem em crenças religiosas, na sabedoria popular, no conhecimento tácito, que são consolidados independentemente do conhecimento científico.

Como diz Santos, não há uma ignorância em geral, pois toda a ignorância é ignorante de um certo conhecimento e toda a ciência supera uma ignorância particular. Este sentimento de incompletude do saber é o que torna possível uma abordagem dialógica, especialmente no que diz respeito às respostas dadas às situações sociais.

A defesa da ecologia de saberes dentro das atividades acadêmicas significa a defesa da compreensão das comunidades epistêmicas mais amplas, onde os setores da sociedade podem e devem ser co-produtores deste conhecimento. Isto deve envolver-se na agenda de prioridades de pesquisa redirecionado-as para as necessidades de quem vai fazer uso dos seus resultados em um sentido emancipador, isto é, para os grupos excluídos. No Brasil, ela atingiria a maioria de sua população.

Cidadania planetária como significante flutuante

A origem da discussão sobre significante flutuante remonta a Saussure (1979) que definiu um signo linguístico como sendo composto por um "significante" (*signifiant*) - a forma que o signo tem - e o "significado" (*signifié*) - o conceito que representa. O signo é o todo que resulta da associação do significante com o significado, ou seja, uma combinação reconhecível de um significante com um especial significado.

Em nossa análise, usamos o conceito de significante flutuante de Ernesto Laclau (2007). Para Laclau, existem dois tipos de significantes: o vazio e flutuante. Um significante vazio tenta quebrar sua relação com qualquer significado para representar um campo heterogêneo. Um significante flutuante é aquele que pode ser articulado em uma variedade de projetos concretos. Então, porque ele se move entre os projetos, não é vazio, ele é flutuante.

A democracia é um bom exemplo de significante flutuante que pode se tornar vazio, porque ele está aberto à contestação e articulação em radicalmente diferentes

projetos políticos - isto é, ela tem um significado para um determinado grupo e o significado oposto para outro.

Em entrevista realizada em dezembro 2013 para esta pesquisa, o Prof Laclau esclareceu que um significante não é um conceito *per se*, porque um conceito deve ter um conteúdo concreto. Um significante é um nome e a diferença entre um nome e um conceito é que um nome não tem um conteúdo concreto. Um nome opera como suporte para uma certa forma de articulação, é o que sustenta a unidade da coisa; não é que a coisa tem algo próprio que transmite a um nome. Para Laclau existem dois tipos de significantes: o vazio e o flutuante. Um significante vazio é aquele que tenta quebrar sua relação com qualquer significado a fim de representar um campo heterogêneo. Um significante flutuante é aquele que pode articular-se com uma variedade de projetos concretos. Então, porque ele se move entre os projetos, ele não é vazio, ele é flutuante.

Stuart Hall deu uma contribuição para a discussão do significante flutuante em uma palestra 'Race: A floating signifier', no Goldsmiths College, Universidade de Londres, em 1997. Em nossa cultura, diz ele, há um desejo de classificar seres humanos em diferentes tipos de acordo com suas características físicas ou intelectuais. O importante para nós é saber quando os sistemas de classificação tornam-se os objetos da disposição do poder. Isto quer dizer, quando a marcação de diferença e a semelhança entre uma população humana torna-se uma razão para que este grupo seja tratado desta maneira e obtenha estas vantagens, em detrimento do tratamento do outro grupo (Hall, 1997).

O racismo como uma filosofia sustenta que há uma ligação natural entre a aparência (diferenças de cor, cabelo, e ossos) e o que as pessoas pensam e fazem, o quanto eles são espertos, se são bons atletas, bons dançarinos, ou mesmo 'civilizados'. Os racistas acreditam que essas características são o resultado não do ambiente, mas da nossa genética. No entanto, todas as tentativas para fundamentar o conceito de raça cientificamente, em termos biológicos ou genéticos, têm se mostrado insustentável.

Concluimos emn nossa pesquisa que Cidadania Planetária é um conceito mais abrangente que Cidadania Global, especialmente por causa das conotações que o último carrega em suas implicações com países mais poderosos dominando economicamente os menos favorecidos. No que diz respeito a uma maior intencionalidade social que uma instituição de ensino como a universidade deve ter, que é a educação dos cidadãos, o significado de cidadania permanece aberto aos contextos e projetos. Para uma cidadania planetária ser articulada, é necessário desenhar projetos que lhe deem sentido.

Conclusões

Este ensaio defende que é possível desenvolver dentro da universidade outro tipo de dinâmica epistemológica, favorecendo ligações inter e transdisciplinares entre as diversas áreas do conhecimento presentes na diversidade cultural do mundo. Um conhecimento mais próximo às necessidades sociais, e sobretudo mais justo e igualitário, desenvolvido no chão da universidade e solidariamente fora dela, torna-se necessário a fim de que *a universidade não ensine somente o conhecimento dos vencedores, mas também o dos vencidos*¹. Para isso a via da ecologia de saberes nos parece a mais coerente e democrática, não só no sentido epistemológico como também no âmbito da construção da cidadania.

Compreendermos a pluralidade de contextos discursivos onde este conhecimento se desenvolve é fazer jus a etimologia da palavra universidade. Este espaço de fecunda heterogeneidade de saberes, visões de mundo, e mesmo contradições dialéticas deve constituir-se como lugar de formação e exercício do diálogo, da escuta, da desconstrução crítica do aparente e por vezes hegemônico, forjando uma cidadania cada vez mais ampliada no sentido de suas escalas e de sua profundidade política.

A idéia de significante flutuante aqui explicitada nos leva a defender que para efetivamente termos uma Cidadania Planetária os projetos que a articulam devem necessariamente incluir os saberes formais junto com os outros saberes, levando portanto a universidade a uma política de inclusão epistemológica, convidando outros parceiros há muito deixados fora de seus muros.

Somente através do diálogo com essas outras vozes sociais é que a universidade dará conta de estabelecer uma relação entre os diversos elementos no campo discursivo. Projetos que incluam significados como internacionalismo, cosmopolitismo, sustentabilidade, direitos humanos, justiça social, interdependência, em estreita relação com o conhecimento científico natural, vêm atribuir ao significante flutuante Cidadania Planetária seu conteúdo crítico.

Referências Bibliográficas

¹ Expressão parafraseada do Professor Boaventura de Sousa Santos em palestra de abertura do *Encontro Internacional Ecologia de Saberes: Construindo o Dossiê Sobre os Impactos dos Agrotóxicos na América Latina*, ocorrido na Concha Acústica da Universidade Federal do Ceará (UFC) em outubro de 2013. Conferir reportagem no site:

<http://www.opovo.com.br/app/opovo/radar/2013/10/23/noticiasjornalradar,3151128/sociologo-boaventura-prega-valorizacao-dos-multiplos-saberes.shtml>. Acessado em 26 de maio de 2014.

- Andreotti, Vanessa. (2011) *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bellamy, Richard (2008) *Citizenship - a very short introduction*. Oxford University Press
- Brasil-MEC (1998) *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brazil, MEC (2013) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*
- Busquets, M.D. et AL. *Los Temas Transversales – claves de la formación integral*. Buenos Aires, Ediciones Santillana.
- Campos, Gastão Wagner (2000) *Saúde pública e saúde coletiva: núcleo e campo de saberes e práticas*, *Ciência e Saúde Coletiva*, abril/junho vol 5, no 2. 219-230.
- Carapiá Fagundes, N. & Burnham, T. (2001) *Transdisciplinaridade, multireferencialidade e currículo*. *Revista da FAGED*. Nº 5. UFBA. P.39-55
- Gandhi, Leela. 1998. *Postcolonial theory: A critical introduction*. New York: Columbia University Press.
- Hall, S. (1997) 'Race: The floating signifier.' Northampton, MA: Media Education Foundation. Online:www.mediaed.org/assets/products/407/transcript_407.pdf (Accessed 02 September 2015).
- Laclau, Ernesto. (2007) *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Moraes, Silvia Elisabeth (2005) *Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos*. In *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.
- _____ (2014) *Global Citizenship as a Floating Signifier: Lessons from UK Universities*. *International Journal of Development Education and Global Learning* 6(2) 27-42
- _____ (2015) *Cidadania Global como tema interdisciplinar em universidades inglesas*, in Arlindo Phillipi Jr e Valdir Fernandes, *Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*, 551-597. Barueri: Capes/Manole. Prêmio Jabuti 2015.
- Morin, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- Morin, Edgar; Le Moigne, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

Peduzzi, M. (2000) A articulação de enfoques quantitativos e qualitativos na avaliação em saúde: contemplando a complexidade dos objetos, in *Revista Interface - comunicação, saúde, educação*. Botucatu, SP: Fundação UNI Botucatu/UNESP, v. 4, n. 7. p. 126-128

Quijano, Aníbal (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf> Acesso em 23/08/2015.

Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Nova Iorque: Routledge.

Santos, Boaventura Sousa (2007) 'Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges.' *Review*, XXX (1), 45–89.

_____. "Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes", in Santos, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Editora Almedina, 23-71. 2009

_____(2012) The University at a Crossroads. In *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X, Issue 1, Winter, 7-16

Saussure, F. (1979) *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot et Rivages.